

Зарегистрирован  
Комитетом Российской  
Федерации по печати.  
Свидетельство  
о регистрации средства  
массовой информации  
№ 013973 от 31 июля 1995 г.

5'2013

**сплайн**  
информационный центр

105005, г. Москва,  
ул. Бауманская, д. 5, стр.1  
тел. 755-88-97



## Содержание

### Социокультурные и педагогические контексты технологизации

**Гоглова М.Н.** Педагогические риски в условиях  
введения федерального государственного  
образовательного стандарта общего образования. . . . . 3

**Ильин Г.Л.** Проблемы российского общества  
в свете воспитания демократии в греческой  
античности. . . . . 12

### Концепции, модели, проекты

**Перминова Л.М.** Предметность обучения —  
инновационный элемент дидактического знания. . . . . 22

**Ярулов А.А.** Интегративное построение  
системы учебных занятий. . . . . 31

**Куркин Е.Б.** О ценностях школьного  
образования. Современное прочтение  
основных идей Дж. Дьюи. . . . . 37

**Фаязова А.Ф.** Проектная мастерская  
как способ индивидуализации процесса  
повышения квалификации педагогов. . . . . 44

**Сергеева А.С.** Дискурсное поле учебной  
организации. . . . . 53

**Кравцова Л.А.** Финансовый менеджмент  
в образовании и его усовершенствование. . . . . 59

**Когаловский С.Р.** Понятие модели  
и математика. Часть 2. . . . . 65

**Аксёнова А.А.** Развитие трудовой подготовки  
школьников в истории педагогики Германии. . . . . 75

**Хуторской А.В.** Школа завтрашнего дня  
Дональда Ховарда. . . . . 90

### Внедрение и практика

**Караваева Е.А.** Педагогический процесс  
в условиях введения ФГОСов. . . . . 93

Редакция журнала в своей работе использует  
лицензионную Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс.  
Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс  
оказывает информационный центр "Слайн".

**КОНСУЛЬТАНТ**  
ПЛЮС®

*Экспертный совет*  
**Бершадский М.Е.**,  
кандидат  
педагогических наук

**Гузев В.В.**,  
доктор  
педагогических наук

**Кушнир А.М.**,  
кандидат  
психологических наук

**Обухов А.С.**,  
кандидат  
психологических наук

**Остапенко А.А.**,  
доктор  
педагогических наук

**Новиков А.М.**,  
академик РАО

**Прутченков А.С.**,  
доктор  
педагогических наук

*Главный редактор*  
Алексей Кушнир

*Редакторы*  
Елена Посевская,  
Евгений Пятаков

*Ответственный  
секретарь*  
Светлана Лячина

*Зав. производством*  
Любовь Кучмиёва

*Корректор*  
Татьяна Денисьева

*Вёрстка*  
Галина Нефёдова

© Все права на тексты  
принадлежат авторам.  
Перепечатка  
и копирование материалов  
журнала возможны  
с согласия автора  
в письменной форме

© Школьные  
технологии, 2013

**Издательский дом  
«Народное  
образование»,  
НИИ школьных  
технологий.**  
109341, Москва,  
ул. Люблинская, д. 157,  
корп. 2.  
Тел.: (495) 345-59-00.  
E-mail:  
kushnir@narodnoe.org

**Евтеева О.В. Калинин О.Г.** Формирование универсальных  
учебных действий при изучении литературы и предметов  
социально-гуманитарного цикла . . . . . 101

**Грибашев В.П. Кузнецова Т.И.** Геометрическая  
реконструкция как метод обучения. Геометрия пирамид  
Микерина и Хефрена . . . . . 111

**Сальный Р.В.** Методы преодоления «клипового мышления»  
школьников . . . . . 119

**Коновалов А.Ю.** Круги поддержки сообщества  
как форма урегулирования групповых конфликтов. . . . . 131

**Якушина Е.В.** Медиаобразование: достоверность  
информации в Интернете. . . . . 136

## Экспертиза, измерения, диагностика

**Колесников А.К. Лебедева И.П.** Измерение  
удовлетворённости образовательными программами  
как составная часть управления качеством образования . . . . . 143

**Решетников О.В.** Профессионализация как процесс  
первичного включения молодёжи в трудовые отношения . . . . . 152

## Дискуссии

**Коголовский С.Р.** Школа нового поколения  
и принцип природосообразности . . . . . 169

Издаётся при участии Издательского дома «Народное образование»,  
Научно-исследовательского института школьных технологий, Москва.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.  
Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.  
Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.  
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Продажа:

ООО «НИИ школьных технологий». 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.  
Многоканальный тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: market@narodnoe.org

## Педагогические риски в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования

**Марина Николаевна Юглова,**

доцент, заведующая лабораторией стандартов общего образования  
научно-исследовательского института столичного образования Московского  
городского педагогического университета, кандидат педагогических наук

• ФГОС • инновационная деятельность • педагогические риски • инновационный режим •  
развитие общества •

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования вошли в жизнь школы, но до сих пор являются предметом обсуждения заинтересованной общественности. Причина этому — сомнения в целесообразности процесса введения ФГОС, а где-то и неудовлетворение организацией новшества.

Любая инновационная деятельность сопряжена с риском. В условиях введения ФГОС риски, как некое неопределённое событие или условие, которое в случае возникновения имеет позитивное или негативное воздействие на репутацию образовательной организации, могут привести к приобретениям или потерям. По мнению А.А. Арламова, риск — возможная опасность, «смелое предприятие, замысел, осуществляемый не столько в силу уверенности, сколько в надежде на случайность»<sup>1</sup>.

В образовании приобретения или потери связаны с качеством образования. Риск можно рассматривать как характеристику ситуации, имеющей неопределённость исхода, при обязательном наличии неблагоприятных последствий. А чтобы неблагоприятных последствий не было, необходимо прогнозировать возникновение рисков и искать пути их минимизации, то есть страховать, защищать от неверных решений и частных ситуаций, исход которых заранее

не определяется и может стать причиной снижения качества образования.

Современному образованию нужны профессионалы, умеющие работать в инновационном режиме. Чтобы удовлетворить потребности современного образования, педагогическим и руководящим работникам необходимы навыки исследовательской и организационно-управленческой деятельности для обеспечения возможности применения обоснованных и профессионально верных решений в неопределённых и кризисных педагогических ситуациях, возникающих при введении ФГОС.

Сегодня в системе дополнительного профессионального образования остро стоит вопрос формирования профессиональных компетентностей педагогов, обеспечивающих успешную деятельность в ситуации риска. В инвариантные модули учебных программ повышения квалификации включён раздел, посвящённый педагогической рискологии. Это новая отрасль науки педагогики, которая изучает поведенческие аспекты профессионального труда педагога, сущность педагогического риска в ситуации неизбежного выбора.

<sup>1</sup> Арламов А.А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 12–21.

Обладает ли педагогика возможностью влиять на развитие общества как целостного многообразия социальных групп и деловых сообществ? Является ли образование ценностью общества? В решении любой педагогической задачи могут появиться побочные продукты.

Опираясь на исследования И.Г. Абрамовой<sup>2</sup>, попробуем прогнозировать возможные риски при введении ФГОС в образовательные организации.

**Ситуация 1.** Знакомство учителя с ФГОС и материалами, разработанными в рамках требований ФГОС, вызывает рассогласование между его успешной профессиональной деятельностью, ориентированной на формирование знаний, умений и навыков ученика, и необходимостью «перестраивать себя» для формирования новых образовательных результатов, суть которых учитель не понимает, а, следовательно, отторгает саму идею «перестройки». Срабатывает стереотип мышления учителя: «Как дети будут сдавать ГИА и ЕГЭ?». Ведь умение ученика управлять учебной деятельностью, решать нестандартные задачи не были для учителя обязательными планируемыми результатами. Если в ситуации перехода к стандартам учитель не понимает и не принимает новые установки образовательных реформ на результаты образования, он не сможет участвовать в инновационной деятельности образовательной организации. Возникает *стратегический риск*: неготовность педагогического коллектива к переходу к введению ФГОС.

**Ситуация 2.** Учитель понимает и принимает грядущие изменения в сфере образования, но на момент вхождения в процесс введения ФГОС, инициируемый администрацией образовательной организации, понимает свою профессиональную несостоятельность и невозможность участия в новации. Это *риск рассогласования* между необходимостью и возможностью участвовать в новом образовательном процессе,

который приводит к психологическому дискомфорту как учителя, так и педагогического коллектива.

**Ситуация 3.** Администрация образовательной организации приняла решение о введении ФГОС, и с 1 сентября школа стала работать в инновационном режиме, ориентированном на требования стандарта. Обязательства перед образовательной организацией ставят учителя в условия интенсификации профессионального труда. В ситуации повышенной тревожности учителя может возникнуть *физический риск*: ослабление соматического здоровья педагога, что, несомненно, скажется на психологическом, эмоциональном, соматическом здоровье учеников.

**Ситуация 4.** Переход к введению ФГОС в образовательную организацию мобилизует педагогический коллектив на разработку нормативных актов в соответствии с требованиями новых стандартов. В коллективе сформированы рабочие группы по подготовке основной образовательной программы, в состав которых вошли члены администрации и педагогические работники. Эффективность деятельности рабочих групп определяет наличие командного духа, который характеризуется слаженностью работы и направленностью на единый для всех результат, то есть на успех рабочей группы в целом. Однако менталитет авторитарного учителя, как устойчивая совокупность психических, интеллектуальных, эмоциональных и культурных особенностей, может препятствовать его объединению с коллегами в единую команду. В этом случае сохраняются целевые установки, запросы, ожидания учителя, и они не совпадают с целевыми установками, запросами, ожиданиями, возможностями и миссией педагогического коллектива. Возникает *диспозиционный риск*.

**Ситуация 5.** Введение нового стандарта в образовательную организацию требует от учителя определённого уровня профессиональной готовности. В п. 22 ФГОС ООО указано: «Уровень квалификации работников образовательного учреждения, реализующего основную образовательную программу, должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности, а для педагогических работников государственного или муниципального образовательного учреждения также квалификационной

<sup>2</sup> Абрамова И.Г. Теория педагогического поиска [Электронный ресурс]: Дис. ... докт. пед. наук. М.: РГБ, 2007. (Из фондов Российской государственной библиотеки).

категории»<sup>3</sup>. Готовность педагога к введению ФГОС определяется наличием следующих умений:

- умение оценивать текущее состояние и динамику освоения учащимся основной образовательной программы;
- умение ставить цели на успехи в предметной сфере учащегося;
- умение ставить цели на достижение учащимся метапредметных результатов;
- умение адекватно оценивать текущее состояние и динамику интеллектуального развития учащегося;
- умение правильно определять причины недостаточно эффективного продвижения школьника в освоении образовательной программы, умение правильно (адекватно) выделить трудности в освоении учебных предметов, возникающие у каждого ученика;
- умение оценивать сформированность у учащихся учебных действий (УУД);
- умение анализировать существующие программы, сравнивать их по разным основаниям (целям, используемым средствам и др.);
- умение выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям.

Если учитель не обладает названными умениями, следует говорить о *риске несоответствия* профессиональной компетентности требуемой.

**Ситуация 6.** При выполнении новых профессиональных задач, связанных с введением ФГОС в образовательную организацию, учитель испытывает серьёзные затруднения. Могут быть ошибки в выборе технологических приёмов, техники. Целью профессиональной деятельности учителя по-прежнему остаётся формирование знаний, умений и навыков учащихся, и он использует соответствующие педагогические технологии. Наблюдается *технологический риск*.

**Ситуация 7.** Педагог, владеющий умениями, необходимыми для введения ФГОС, видит профессиональные проблемы и способен выстроить индивидуальный образовательный маршрут. Для реализации индивидуальной образовательной программы учителю необходимы дополнительные ре-

сурсы: интеллектуальные, материально-технические, финансовые. Уровень готовности учителя к материально-техническим затратам на профессиональное образование и развитие определяет *экономический риск*.

Введение ФГОС в образовательную организацию требует от учителя умения прогнозировать риски. Понимание риска в педагогике связано с рефлексивным взаимодействием педагогической деятельности учителя и образовательной деятельности ученика. Организуя образовательный процесс, педагог попадает в ситуацию неопределённости или сам создаёт её. Участники образовательных отношений оценивают друг друга и делают выбор стратегии поведения. В этой ситуации может проявляться и риск ученика, и риск педагога. Педагог, прежде чем встретиться с учащимися, осмысливает процесс взаимодействия и в зависимости от их участия, реакции и отношений к процессу корректирует эти риски.

С этих позиций педагогический риск следует рассматривать как акт принятия педагогического решения в ситуации неопределённости с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Надёжность и обоснованность этого прогноза определяет степень педагогического риска.

Если педагогический риск рассматривать как способ деятельности участников образовательных отношений, то его компонентами являются:

- ответственность учителя в реализации поставленных целей, преодоление неопределённости в ситуации выбора и принятия педагогического решения;
- регулирование взаимоотношений между участниками образовательных отношений — учениками, родителями, педагогами;
- согласование педагогических действий членов педагогического коллектива в развитии детей.

По мнению И.Г. Абрамовой, обоснованный педагогический риск — это количественно и ка-

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с. (Стандарты второго поколения).

чественно определённая вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели, позитивные и негативные последствия принимаемых решений.

В основе выявления, прогнозирования и минимизации рисков лежит деятельностный подход. Риск в контексте этого подхода — необходимая составляющая деятельности человека. Педагогический риск всегда обоснован, иначе он не педагогический. Взаимодействие педагога с учащимся, построенное на основе деятельностного подхода к образовательному процессу, должно быть рефлексивным, как со стороны учителя, так и со стороны ученика.

Это возможно, если:

- педагогические задачи учитывают необходимость психологической безопасности ребёнка;
- в основу постановки и решения педагогических задач будет положена идея освоения опыта сознательной социализации и будут культивироваться ценности, противоположные ценностям девиантного поведения. Формирование ценностей поведения невозможно без сформированных ценностей-идеалов и ценностей-свойств личности ребёнка. А это задача ФГОС<sup>4</sup>.

Результаты образовательной деятельности ученика зависят от педагогического действия учителя. Областью риска является рефлексивное взаимодействие педагога и учащихся. Педагог должен быть готов к корреляции ситуации, созданию новых ситуаций, внесению новых факторов, чтобы корректировать взаимные оценки, решения, выбор стратегии поведения, как своей, так и учащегося.

В педагогическом событии важно фиксировать риски участников образовательных отношений. Например, при формировании универсальных учебных действий учащихся используемые учителем нетрадиционные методы обучения могут нести в себе психологические опасности. Часть учащихся, привыкших к традиционным способам обучения, не готова воспринимать активные формы учебной деятельности — на таких уроках они теряются, ничего не успевают и часто не понимают целевых установок учебной деятельности; у них появляется комплекс неполноценности или реакция отторжения на вводимые учителем новшества в организации обучения. Другие ученики, даже принимая новые для них формы обучения, испытывают дискомфорт от конкуренции, от недостатка внимания учителя к их личному вкладу в урок (учитель уделяет больше внимания «неуспевающим» детям), от неадекватности оценки этого вклада.

Можно выделить несколько уровней поведения учителя в ситуации педагогического риска:

- планируемое предварительное избегание риска — максимальная осторожность при выборе замысла урока для обхода возможных рискованных ситуаций;
- текущее ситуативное избегание — уход от решения в уже сложившейся ситуации выбора. Способ ухода может быть разным — от авторитарного перехода к следующему пункту плана урока до честного объяснения учителем, почему он не хочет развивать данную проблематику дальше. На этом уровне главным помощником учителя является юмор<sup>5</sup>.
- отложенное ситуативное решение — перенос окончательного разрешения проблемного вопроса на более позднее время (отсрочка). Например, предложение учащимся письменно высказать свою позицию по данной проблеме, продолжить её обсуждение на следующем уроке или во внеурочное время, обсудить её в индивидуальном порядке. На этом уровне главное — умение педагога предупреждать конфликты<sup>6</sup>.
- смягчающее ситуативное решение — принятие решения, минимизирующего негативные последствия ситуации. Например, использование юмора или приёма переадресации вопроса, когда острый вопрос, заданный учащимся, учитель переадресует

<sup>4</sup> Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М.: Просвещение, 2011. 151 с.

<sup>5</sup> Тулина Е.Г. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 1999. (Из фондов Российской государственной библиотеки).

<sup>6</sup> Хохлова Е.А. Предупреждение конфликтных ситуаций во взаимодействии учителей, учеников и родителей [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003. (Из фондов Российской государственной библиотеки).

ему же или всему классу. Педагог должен хорошо владеть способами разрешения конфликтных ситуаций<sup>7</sup>.

— абсолютное ситуативное решение — принятие решения, развивающего ситуацию риска в целях достижения максимального педагогического результата. Для того чтобы с предыдущего уровня перейти на этот обычно достаточно одного небольшого шага, однако в режиме педагогической импровизации учитель часто не успевает сообразить, какого именно. Учитель продолжает «раскручивать» ситуацию педагогического риска до тех пор, пока сами учащиеся не сделают из неё вывод, работающий на достижение педагогической цели.

Таким образом, инновационные процессы, связанные с введением ФГОС в образовательную организацию, сопровождаются рисками, в том числе, педагогическими. Чтобы избежать угрозы, следует продумывать каждый шаг действий участников образовательных отношений: педагогов, учащихся и их родителей.

Административные команды образовательных организаций, ориентированные на успешную инновационную деятельность, разрабатывают антирисковые программы — комплекс мероприятий, направленных на управление рисками и негативными последствиями в условиях введения ФГОС. Антирисковая программа может стать приложением к основной образовательной программе общего образования организации.

В основе построения основной образовательной программы лежит логико-структурный подход, который предполагает анализ рисков на этапе прогнозирования целей

и задач, планируемых результатов, действий, направленных на достижение планируемых результатов. Разработка антирисковой программы включает в себя 3 этапа.

**1 этап. Анализ рисков.** Под природой риска понимаются внутренние угрозы — негативные ситуации внутри образовательной организации, а также возможные отрицательные воздействия внешней среды.

К внутренним угрозам относится сопротивление как следствие неготовности педагогических работников к введению ФГОС, непонимание родителей целесообразности и значимости новых стандартов. Последствиями может быть отторжение идеи введения ФГОС.

Анализ рисков — это выявление факторов риска, качественная и количественная оценка их значимости. Все риски после выявления систематизируются и классифицируются, составляется матрица рисков (табл. 1).

Существует несколько методов анализа и прогнозирования рисков. Самый простой и ненадёжный — метод, основанный на опыте другой образовательной организации. Он построен на аналогиях, и в этом его слабость — нет полных аналогий и одинаковых условий в двух образовательных организациях.

Руководителями образовательных организаций используется метод пошагового планирования будущих событий на основе логических построений, выявления причинно-следственных связей и цепочек. Ограниченность использования этого метода

Таблица 1

Работа с родителями		
Сформировать у родителей учащихся желание поддерживать идеи ФГОС	100% родителей поддерживают идеи ФГОС	Проведение родительского собрания «Мой ребёнок учится по ФГОС»
Риск задачи: от 50 до 75% родителей сопротивляются введению ФГОС (жалобы в органы управления образованием)	Риск планируемых результатов: около 25% поддерживают идеи ФГОС	Риск действий: 50% родителей присутствуют на родительском собрании

<sup>7</sup> Чернышев А.С. Практикум по разрешению конфликтных педагогических ситуаций. М.: Педагогическое общество России, 2001. 65 с.

закljučается в том, что ошибка в одном шаге может привести к совершенно неверному результату, ошибочному прогнозу. Чем длиннее цепочка логических построений — тем ниже надёжность прогноза.

В образовательной практике самым продуктивным методом оказывается экспертный метод. К основным недостаткам данного метода следует отнести трудность в привлечении независимых экспертов и субъективность оценок. Во избежание этого необходима команда независимых экспертов, обладающих профессиональными качествами:

- умение работать с информацией;
- достаточный уровень креативного мышления;
- владение необходимым уровнем знаний в соответствующей предметной области;
- свобода от личных предпочтений в отношении экспертной деятельности;

- возможность оценивать любое число идентифицированных рисков.

В сложных и уникальных ситуациях этот метод может быть использован только в сочетании с другими методами.

Самым надёжным методом считается метод моделирования будущих процессов в малых масштабах. В некоторых регионах введение новых стандартов начинается в пилотном режиме по мере готовности образовательных организаций. Например, в Московской области при введении ФГОС основного общего образования функцию пилотных площадок выполняли 22 образовательных учреждения. Выявление образовательных учреждений, готовых к введению ФГОС, осуществляется методом самоаудита и внешней экспертизы. Однако надо помнить, что многие риск-факторы, в том числе и при введении ФГОС, начинают реализовываться именно с увеличением масштаба.

Таблица 2

Угрозы введения ФГОС основного общего образования

Направление	Риск	Причины	Пути страхования и минимизации рисков
Организация проектирования ООП	Возложение разработки ООП на одного сотрудника	— формальная административная команда; — неумение руководителя планировать деятельность; административной команды, — неумение работать в команде	— формирование административной команды, способной к коллективной работе
Состояние кадрового ресурса	Низкий уровень подготовленности руководителей и педагогических работников к проектированию ООП	— неумение руководителя/зам. руководителя прогнозировать и планировать систему подготовки и профессионального развития педагогических кадров; — отсутствие/недостаток умения педагогических работников проектировать модель/процесс; — низкий уровень мотивации инновационной деятельности у педагогических работников; — формальное отношение педагогических работников к инновационным процессам	— повышение квалификации руководящих и педагогических работников в деятельностных формах; — стимулирование инновационной деятельности; — формирование системы методического сопровождения инновационной деятельности в ОУ
Система повышения квалификации в регионе	Использование форм повышения квалификации, не ориентированных на развитие новых профессиональных компетентностей руководителей и педагогических работников ОУ	Неготовность ППС учреждений ВПО и ДПО к проведению курсов повышения квалификации по педагогическому проектированию, формированию школьных команд, психолого-педагогическому и научно-методическому сопровождению инновационных процессов	-разработка программ по педагогическому проектированию, формированию школьных команд, психолого-педагогическому и методическому сопровождению инновационных процессов в условиях ОУ



## КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

Направление	Риск	Причины	Пути страхования и минимизации рисков
Работа с родителями	Неиспользование/слабое использование родительского ресурса при разработке ООП	— отсутствие системы работы с родительской общественностью; — формальная деятельность Управляющего (попечительского) совета	— привлечение родительской общественности к организации инновационных процессов в ОУ; — педагогическое просвещение родителей в части выполнения государственного и социального заказа; — формирование открытой образовательной системы ОУ (сайт, конференции, совместные акции родителей и ОУ, др.)
Социальное партнёрство	Отсутствие партнёрских отношений ОУ с учреждениями, организациями, предприятиями, способными оказывать поддержку ОУ в реализации ООП	— неумение руководителей ОУ строить систему партнёрских отношений; — незаинтересованность партнёров в перманентных взаимовыгодных отношениях с ОУ — закрытость ОУ как образовательной системы	— формирование открытой образовательной системы ОУ (сайт, конференции, совместные акции родителей и ОУ, др.); — реализация совместных проектов ОУ и партнёров, в том числе, организация внеурочной деятельности

### 2 этап. Построение антирисковой программы.

Выявленные и прогнозируемые риски необходимо устранить или минимизировать. Ан-

тирисквая программа охватывает меры профилактики рисков. В ней подробно описываются рекомендуемые контрмеры и ресурсы (условия), необходимые для реализации контрмер.

Структура антирисковой программы может быть следующая:

Таблица 3

Группа рисков	Конкретный риск	Контрмеры (антириски)	Необходимые ресурсы	Привлечение дополнительных ресурсов
Социальные партнёры	Участие НИИ в организации проектной деятельности учащихся	Привлечение к проектной деятельности учащихся сотрудников Университета	Нормативные документы, регламентирующие отношения с социальными партнёрами	Соглашение о совместной деятельности с Университетом

Реализация антирисковой программы требует разработки плана действий.

Таблица 4

Задача	Планируемый результат	Действия	Сроки	Ответственные
Создать условия для организации проектной деятельности с привлечением социальных партнёров	100% учащихся 8 классов занимаются проектной деятельностью	Подготовить Соглашение о совместной деятельности с Университетом	Июнь	Директор образовательной организации

### 3 этап. Реализация антирисковой программы.

Правильно составленная программа и план её реализации позволяют устранить возможные риски. Например, в образовательной организации в процессе введения ФГОС была составлена антирисковая программа, в которой выделены следующие шаги:

- разъяснительная работа с педагогическими кадрами (убеждение их в необходимости кардинальных преобразований в педагогическом сознании, смены целей, содержания и стиля профессиональной деятельности);
- разработка совместно с окружным методическим центром новых теоретических и методических подходов к организации переподготовки и повышения квалификации учителей в соответствии с целями и задачами ФГОС;
- обновление содержания и форм повышения квалификации и переподготовки учителей на практико-ориентированной основе;
- мониторинг педагогической практики по введению ФГОС, контроль и коррекция деятельности педагогического коллектива по выполнению требований стандарта;
- просветительская работа с родителями учащихся, убеждение их в необходимости смены модели образования, расширения их полномочий как законных представителей интересов детей и, как следствие, получение новых результатов образования.

Реализация основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС требует осмысленного управления рисками. Этот процесс включает в себя:

- идентификацию факторов риска;
- анализ рисков;
- оценку риска;
- построение антирисковой программы;
- планирование реагирования на риск;
- контроль и мониторинг минимизации риска;
- планирование управления рисками.

Особое внимание уделяется профилактике педагогических рисков. При профилактике профессиональных рисков педагога значимыми являются следующие моменты:

- на каждом этапе сопровождения педагогов в освоении инновационной технологии наибольший эффект достигается при командном взаимодействии всех педагогических работников образовательной организации;
- на начальных этапах профилактики применяются разнообразные формы работы для сплочения педагогов с целью установления контакта и комфортного сотрудничества в группе (обучающие семинары, педагогические исследовательские пробы, открытые педагогические форумы);
- поскольку педагоги, включаясь в инновационную деятельность образовательного учреждения, сами являются субъектами этой деятельности, они должны знать о возможных профессиональных рисках по ходу её осуществления, о способах их минимизации (подготовка субъектов к инновационной деятельности — учеников, педагогов, родителей).

Профилактика педагогических рисков в процессе инновационной деятельности осуществляется через систематическое обучение педагогов, стимулирование их педагогической активности. Для этого в образовательной организации предлагается широкий спектр разнообразных форм методической поддержки, в том числе, «Школа педагогического мастерства», методические дни, конкурсы профессионального мастерства, фестивали открытых занятий, смотры, выставки, участие в конкурсах педагогической продукции и др.<sup>8</sup>

Системная методическая работа с педагогами, направленная на их профессиональный рост, формирует у них готовность к риску. Наблюдается повышение уровня профессионально-личностных характеристик, позволяющих прогнозировать и реализовывать возможности рисконесущих факторов. Было установлено: педагоги с оптимальным уровнем готовности к риску в профессиональной деятельности демонстрируют более высокие показатели педагогических компетентностей, чем педагоги с низким и высоким уровнями готовности к риску<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Сабина Н.Н. Профилактика профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2012. (Из фондов Российской государственной библиотеки).

<sup>9</sup> Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., Академия, 2004. 320 с.

Показано, что важнейшим условием оптимизации готовности к риску у педагогов является повышение уровня их самосознания, в частности таких его компонентов, как самооэффективность, самоуважение, самоинтерес, самопонимание.

Кроме того, уровень развития готовности к риску у педагогов определяется гибкостью при принятии, реализации и корректировке педагогических решений в ситуациях неопределённости, коммуникативностью, компетентностью в ситуациях педагогического взаимодействия, самоконтролем<sup>10</sup>.

Для организации психолого-педагогической поддержки педагогов в условиях инновационной деятельности, в процессе введения новых Стандартов, а также для исследования готовности к риску педагогов психолого-педагогическая служба образовательной

организации может использовать следующие методики:

- личностный профиль по Г. Айзенку (EPP-S);
- опросник «Исследование готовности к риску» А.Г. Шмелева;
- методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана;
- опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера;
- опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова;
- тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева;
- тест на самооэффективность (Sherer, Maddux et al., 1982) в адаптации А.В. Бояринцевой;
- методика оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной. □

<sup>10</sup> Хабибуллин Э.Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределённости [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2008. (Из фондов Российской государственной библиотеки).

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ** ДЕЛОВЫЙ ЖУРНАЛ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Специализированный научно-практический журнал, призванный восполнить сложившийся в школе дефицит технологического инструментария собственно воспитания. Последние десятилетия отчётливо выявили главную — воспитательную — миссию школы, которую, казалось бы, никто и не отрицал, но никто и не отстаивал. Всё наше педагогическое сообщество пришло к этому пониманию ценой мучительных поисков и, к сожалению, ценой масштабных ошибок. Оказалось, что нравственная проповедь не может заменить практику нравственных поступков, что «воспитывающий потенциал урока» не создаёт «привычку к труду благородную», что знания и интеллект не гарантируют становления в человеке доброты и порядочности. «Воспитательная работа в школе» — это новый и хорошо забытый нами взгляд на практику воспитания.

Пять выпусков в полугодие, объём 144 полосы.

**Индексы 81218, 79043.**

## Проблемы российского общества в свете воспитания демократии в греческой античности

**Георгий Леонидович Ильин,**

профессор МПГУ, МГГУ, доктор педагогических наук

• образование граждан • ценности образования • парадоксальность образовательных ситуаций • исторические параллели • Россия, Афины • Персия, Спарта •

Обозреватель «Радио «Свобода» Б. Парамонов, комментируя беседу с ныне покойным И. Бродским, подчеркнул мысль о том, что политическому деятелю нельзя много читать и стремиться к образованности, поскольку это способствует увлечению отвлеченными идеями и доктринами. Он должен реагировать на реальную, конкретную политическую ситуацию, видеть её ясно и непредвзято. Нет ничего страшнее властного политика, реализующего свои или книжные идеи.

Мы далеки от такого рода крайней точки зрения. Конечно, можно не считать образованность необходимой для правителя, поскольку в истории человечества необразованных правителей было значительно больше, чем образованных, какими бы критериями образованность ни задавать, но нельзя не признать её желательной. И всё же попробуем разобраться в такого рода точке зрения.

Сформулируем проблему шире: каким должно быть образование обычного человека, который хотел бы стать государственным служащим или предпринимателем? Что должно лежать в основе его образования? На какие ценности оно должно ориентироваться? И насколько оно необходимо в современном мире?

И тут возникает вопрос о связи государства с обществом, интересов государства и ин-

тересов общества, насколько они соответствуют друг другу, и как образование могло бы способствовать их соответствию. Издревле известны две основные формы правления: монархическая и республиканская (единоличная и демократическая). Монархическое правление ныне не современно, напротив, демократическое, при всех различиях его понимания, является весьма злободневным. Так как следует понимать демократию в связи с современным образованием российского общества?

\* \* \*

Для обсуждения этой вечно актуальной проблемы обратимся к античным авторитетам, представителям афинской демократии. Предлагаем вниманию читателя платоновский диалог не по тем соображениям, что будто бы в современной Российской Федерации возникла демократия, аналогичная древнегреческой афинской (сходства между ними вряд ли больше, чем между «Лотосом» — стиральным порошком и цветком лотоса — символом чистоты и забвения у древних египтян или современной эстрадной Мадонной и Мадонной католической). Сходство, на наш взгляд, в другом — в парадоксальности образовательных ситуаций в древней Греции и современной России.

В данном диалоге греческая демократия на вершине своего расцвета устами уче-

нейшего из своих мужей (Сократа) в пересказе Платона поучает молодое поколение в лице Алкивиада, ставя ему в пример достижения своих противников — лакедемонян (спартанцев) и персов. Позднее Платон, ученик Сократа, сочинит свою «Утопию» — проект идеального государства, вдохновляясь, в частности, всё той же Спартой, построенной на законах Ликурга. Ксенофонт, другой ученик Сократа, напишет восторженную «Киропедию» как образец воспитания государственного правителя. «Киропедия» означает «Воспитание Кира». Кир Старший, завоеватель Месопотамии, Вавилона, Малой Азии и большей части Средней Азии, освободитель евреев из вавилонского плена, был для того времени такой же фигурой, какой для последующих поколений стал Александр Македонский, а позднее Чингиз-хан или Наполеон. И это при том, что деспотический характер персидской империи был хорошо известен: в «Персах» Эсхила Персия «в наряде рабском гордо шествует». Позднее добродетельный Плутарх будет восхищаться государственным устройством Спарты (ограниченной монархии), видя в нём убежище от разгула политических страстей римской империи, отошедшей от республиканских идеалов.

Парадоксальность состоит в том, что развитая греческая демократия стремится к монархическому правлению своего исторического врага — Персии, видя в нём основу воспитания. Разумеется, описывая процесс обучения и воспитания будущего царя царей, греческие философы лишь проецировали на персидскую действительность собственные представления об идеальном воспитании граждан. Это завершилось эпохой дикого произвола деспотического правления римских цезарей, затмивших к тому времени даже мрачную славу восточных деспотов. Не так же ли видят свою задачу нынешние реформаторы отечественного образования, стремящиеся отыскать в лагере своих в прошлом военных, а ныне экономических, политических и идеологических соперников образцы для подражания, как проекцию собственных идеалов?

Парадоксальность, которая в отношении Древней Греции создавалась вследствие обращения демократии к деспотическому

правлению в поисках образца для подражания, в современной Российской Федерации возникает в результате обращения одной из самых, в прошлом, образованных стран к образовательному опыту своих едва ли более образованных соседей. Именно в этом проявляется сходство образовательных ситуаций Греции и Спарты времён Перикла и Ликурга и современного Российского государства с его евроамериканскими образцами образовательной политики.

В приводимом диалоге, обсуждая проблему воспитания государственного деятеля, Сократ признаёт, что афиняне не могут соперничать с персами и лакедемонскими царями ни в знатности рода, ни в богатстве, ни в возможностях воспитания. И, тем не менее, борьба неизбежна. Вопрос в том, что могут противопоставить афиняне своим противникам.

Сходным образом может быть определена и задача российского образования: оно не может соперничать с системами образования экономически более развитых стран ни по древности университетских традиций, ни по объёму финансирования, ни по техническому оснащению учебного процесса. И сходство ситуации не теряется от того, что военное противостояние сменяется в наше время противоборством экономическим, политическим и идеологическим.

Итак, посмотрим, чему нас учит Платон устами Сократа<sup>1</sup>.

**Алкивиад:** Те, кто вершат у нас государственные дела, за исключением немногих, — люди необразованные.

(Вот уж поистине, всё течёт, но ничего не меняется — будто и не прошло с тех пор две с половиной тысячи лет, будто не Алкивиад, ученик Сократа, произносит эти слова, вернувшись с форума, а наш современник, глядя по телевизору на заседание государственной думы России.

Здесь проблема, которая нас интересует: действительно ли очевидная в буквальном смысле для каждого телезрителя глупость и необразованность «избранников наро-

<sup>1</sup> Платон. Диалоги. Алкивиад I.?????????

да» является исторически неизбежным атрибутом государственных мужей в глазах подданных или же она выступает результатом демократизации общественной жизни, процесса, общего для древних Афин времён Сократа и для современной России, сделавшего предметом гласности движения государственного механизма в лице его представителей и приведшего к тому, что «глупость каждого видна стала»? Является ли видимая необразованность государственных мужей следствием политической борьбы, которую они ведут друг с другом, или же их особого положения и особых требований, которые к ним предъявляются? Быть может, как писал Монтень, «Это получается оттого, что в них ищут и от них ожидают большего, чем от других людей, и им не прощаются обычные недостатки; или, может быть, сознание собственной [значимости] придаёт им смелость выставить себя напоказ и важничать, чем они выдают себя и сами себе причиняют ущерб»)<sup>2</sup>.

**Сократ:** Ну и что же?

(Реплика знаменательна — Сократ не возражает; это не просто поощрение собеседника к развитию мысли; это и своего рода словесный жест, означающий недоуменное разведение рук: мол, что же с этим поделаешь).

**А.:** Если бы они были хоть сколько-нибудь образованны, тому, кто попытался бы с ними соперничать, следовало бы выступить против них во всеоружии знаний и навыков. Но поскольку и они совсем неумело приступают к государственным делам, для чего же мне биться над обучением и упражнениями? Ведь я уверен, что весьма сильно превосхожу их своими природными свойствами.

(Не правда ли, чрезвычайно характерное заявление? На наш взгляд, оно может служить объяснением атрибутивности отмеченной выше особенности государственных мужей: каждый из них, стремясь к власти, мог руководствоваться тем же рассуждением. Единственное, что требуется от претендента — убежденность в пре-

восходстве над другими по своим природным качествам).

<sup>2</sup> Монтень М. Опыты. М.: Правда, 1991.

Но Сократ выливает на своего собеседника ушат холодной воды.

**С.:** Досадую, что здешних людей ты считаешь своими достойными соперниками.

**А.:** Но кого же я должен такими считать?

**С.:** Послушай, если бы тебе пришло на ум повести в бой морскую триеру, достаточно ли было бы тебе оказаться самым искусным кормчим в команде? Или же ты считал бы, что это — необходимое условие, но надо ещё считаться с истинными противниками, не так, как ты это полагаешь сейчас, только со своими соратниками? Этих последних ты должен превосходить настолько, чтобы они и думать не смели с тобой соперничать, но наоборот, чувствуя твоё превосходство, содействовали бы твоей борьбе с врагом.

**А.:** Да, именно это я и задумал.

**С.:** Значит, ты будешь вполне удовлетворён, если окажешься сильнее наших воинов, и не станешь стремиться к тому, чтобы превзойти вождей наших противников, наблюдая их и примеряясь к ним в своих упражнениях?

**А.:** Каких противников ты имеешь в виду, мой Сократ?

**С.:** Разве ты не знаешь, что город наш всякий раз вступает в борьбу с лакедемонянами и Великим царём?

(Надо признать, что у современной России имеются свои лакедемоняне и Великие цари, однако, похоже, что состязание с соперниками в том, кто из них наиболее искусный кормчий, занимает наших правителей гораздо больше, чем подлинный противник).

**А.** Да, ты прав. Впрочем, я полагаю, что лакедемонские военачальники и персидский царь мало чем отличаются от всех прочих.

**С.** Но, милейший, рассмотри повнимательней это своё мнение. Посмотрим, прежде всего, сопоставив наши и их достоинства, из худших ли родов происходят цари лакедемонян и персов: или мы не знаем, что

первые ведут свой род от Геракла, вторые же от Ахемена и что оба этих рода восходят к Персею, сыну Зевса?

**А.** Но мой род, Сократ, восходит к Еврисаку, а род Еврисака? к Зевсу.

**С.** Да и мой род восходит к Дедалу, Дедал же происходит от Гефеста, сына Зевса. Однако всё их потомство? цари, происходящие от царей; мы же, напротив, частные лица, равно как и наши отцы. Разве ты не знаешь, сколь велико могущество лакедемских царей и что жёны в их государстве охраняются эфорами, дабы, по возможности, предотвратить тайное рождение царя не от потомков Геракла. А персидский царь обладает таким превосходством, что никто не смеет и подозревать, будто его сын родился не от него. Когда же, Алкивиад, появляемся на свет мы, то, по выражению комического поэта, едва ли и соседи наши это замечают.

(Далее Платон устами Сократа описывает воспитание царского сына, что, впрочем, гораздо обстоятельнее сделано Ксенофонтom в «Киропедии»).

**С.:** После того, как им стукнет четырнадцать, мальчиков отдают в руки тех, что именуются у них царскими наставниками; это? четверо избранных достойнейших людей среди персов, достигших преклонного возраста: наимудрейший, наисправедливейший, наирассудительнейший и нахрабрейший. Один из них преподаёт магию Зороастра, сына Ормузда: суть её? в почитании богов. Кроме того, он преподаёт царскую науку. Самый справедливый учит правдивости в течение всей жизни. Самый рассудительный? не подчиняться никаким наслаждениям, дабы выработать у себя привычку быть свободным человеком и истинным царём, в первую очередь, властвуя над своими собственными порывами, а не рабски им повинаясь. Тот же, что мужественнее всех, делает юношу храбрым, не знающим страха, ибо, если он боится, он? раб.

**С.:** Послушай же, милый, меня и того, что начертано в Дельфах: познай самого себя и пойми, что противники твои таковы, как я говорю, а не такие, какими ты их себе мыслишь. Мы ничего не можем им проти-

вопоставить, кроме искусства и прилежания.

(Итак, мы подошли к кульминационному пункту беседы: к определению того, чему следует учить и как должно быть организовано обучение государственного политика, достойного своих великих противников).

**С.:** Ну а как ты назовёшь науку тех, кто занимается государственными делами?

??????? В диалоге Сократ следует 4 раза подряд. Не ошибка?

**А.:** Я бы назвал её наукой о здравомыслии.

**С.:** Прекрасно. Далее: то здравомыслие, о котором ты говоришь, на что оно направлено?

**А.:** На то, чтобы наилучшим способом управлять государством и обеспечивать его безопасность.

**С.:** А присутствие или отсутствие каких вещей обеспечивает государству наилучшее управление и сохранность?

**А.:** Мне кажется, мой Сократ, что этому способствуют дружелюбные взаимоотношения и отсутствие ненависти и мятежей.

(Известный идеализм Платона, рупором которого становятся Сократ и его собеседник, проявляется в том, что, указывая на ненависть и мятежи как на причину государственного неустройства, он видит их происхождение в отсутствии добродетели у граждан. Эта добродетель состоит в знании самого себя, и именно? своей души. Однако у идеализма есть свой *raison d'être*, иначе он не сохранился бы в такой свежести до наших дней. При всей размытости понятия добродетель, оно остаётся регулятором человеческого поведения, соответствующего идеалам общества).

Вкратце суть беседы древних собеседников можно изложить следующим образом.

Образование необходимо, особенно, правителю.

Содержание образования? наука здравомыслия, в основе которой лежит добродетель.

Задача, решаемая этой наукой, — управление полисом и обеспечение его безопасности.

Необходимые условия решения задачи? дружелюбные отношения между гражданами (скажем так, гражданский мир).

Основа такого правления: познание самого себя и забота о государстве как о себе самом. Государство при этом мыслится как единый организм с единой волей и согласованным разделением функций — монархическое правление.

Эти рассуждения могут показаться кому-то не только докучными, но и банальными, а кому-то наивными, особенно в свете нравственных принципов «Государя» Макиавелли, но как нравственная основа массовой подготовки государственных служащих и руководителей, они сохраняют свою актуальность по сей день. В любом случае с ними следует согласиться. Правда, ныне от руководителя требуется не только добродетельное поведение как пример для подражания подчинённых, но и умение работать с людьми, каковы они есть, со всеми их достоинствами и недостатками.

В связи с этим характерно высказывание М. Вебера, видного современного исследователя, сделанное при обсуждении этики политической деятельности, названной им этикой ответственности в противовес религиозной этике убеждения: «Если последствия действия, вытекающего из чистого убеждения, окажутся скверными, то действующий считает ответственным за них не себя, а мир, глупость других людей или волю Бога, который создал их такими. Напротив, тот, кто исповедует этику ответственности, считается именно с этими заунывными человеческими недостатками, он... не имеет никакого права предполагать в них доброту и совершенство, он не в состоянии сваливать на других последствия своих поступков, коль скоро мог их предвидеть»<sup>3</sup>.

Иными словами, если для Платона задача управления? создание надёжной системы

управления ставится задача создания надёжной системы из имеющихся, в том числе ненадёжных элементов.

\* \* \*

Как приверженцы демократии, греки-афиняне превыше всего ценили свободу личности, презирали рабство и, казалось бы, в этом были близки многим нашим современникам. Но, с другой стороны, как люди, хлебнувшие демократии раньше всех и в полной мере, они видели и её мрачные стороны. И не потому ли целью воспитания ставили умение управлять собой как условие управления государством?

Рабство? это не только покорность сильному (внешнее рабство), но и неспособность управлять собой (внутреннее рабство). Рабская душа во втором значении? душа, находящаяся во власти страстей. Освобождённый раб останется внутренним рабом, если не овладеет своими страстями, которые пробуждают внешнее освобождение; соответственно, внутренне свободный человек и в рабстве остаётся свободным (Пушкин назвал это «тайной свободой»). Рабами не рождаются, рабами становятся. Демократия, освобождая от внешнего рабства, вместе с тем может способствовать внутреннему порабощению людей, проявляющемуся в разгуле общественных страстей. Отсюда? значение добродетели, как регулятора поведения и помыслов людей, осознанной Сократом.

Ныне слово «добродетель», как и слово «целомудрие» и многие другие подобного рода, воспринимается иронически. Многие ли смогут определить слово «добродетель»? И не только ныне, как свидетельствует Монтень из XVI века: «Крикните нашей толпе о ком-нибудь из мимоидущих: «Это учёнейший муж!» и о другом: «Это человек, исполненный добродетели!», и она не преминет обратить свои взоры и своё уважение к первому». Как и греческие мудрецы, представитель Ренессанса, эрудит, перегруженный знаниями, грустно замечает: «Если бы всеобщее стремление разбогатеть? чего в наши дни можно достигнуть при помощи юриспруденции, медицины, преподавания, да ещё теологии? не поддерживало авторитета науки, мы бы видели её, без сомнения, в таком же пренебреже-

<sup>3</sup> Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий // Избранное. Образ общества. М.: Юрист, 1994.

из надёжных (добродетельных) элементов, то для современного управ-



нии, в каком она находилась когда-то. Как жаль, однако, что она не учит нас ни правильно мыслить, ни правильно действовать! После того, как появились люди учёные, нет больше хороших людей»<sup>4</sup>.

Афинские мудрецы не напрасно возлагали свои надежды на нравственное воспитание, видя вокруг себя людей хотя и свободных от внешнего рабства, но лишённых добродетели, не способных управлять ни собой, ни другими людьми. Они потому и ставили в пример афинянам монархические государства, что в них внешнее рабство способствовало, как им казалось, воспитанию добродетели. Добродетель, предполагающая общую нравственную ценность, необходима, считали они, какими бы средствами она ни утверждалась.

Позднее христианство основной добродетелью сделало любовь к богу и построило на ней свою культуру, дожившую до наших дней. Наше время со всё большей настойчивостью выдвигает в качестве высшей ценности, а следовательно добродетели, свободу личности, взамен традиционных общественных ценностей, таких как благо отечества, забота о близких и благодарная память о предках.

Исторически судьбу собственно афинской демократии нельзя признать счастливой: в долгой борьбе с лакедемонянами, искусно поддерживаемой персами, она, в конечном счёте, полностью проиграла, подмятая Спартой. Утешением может служить лишь то, что впоследствии образовательные идеалы греческой демократии были если и не реализованы, то, несомненно, использованы, хотя совсем не демократическим государством и вовсе не на основе греческой добродетели: мятежный ученик Платона? Аристотель? стал воспитателем Александра Македонского, захватившего персидскую империю, созданную Киром и его преемниками, а мимоходом и все греческие полисы.

Заметим, что любимец Сократа и его собеседник в приведённом выше диалоге Платона,? яркий продукт или представитель афинского образования. Алкивиад? талантливый, образованный, обаятельный, блестящий полководец и политик-оратор, активный, но беспринципный деятель Пелопон-

несской войны, выступавший на стороне всех её участников и, тем самым, ставший косвенным виновником военного поражения Афин, в плане реализации геополитических замыслов греков оказался пустцветом. Не была ли тому причиной греческая демократия или греческая образованность? Возможно ли воспитание добродетели как стремления к общему благу в демократическом обществе, раздираемом распрями? Только ли в распрях причина поражения греческой демократии? Наконец, способно ли образование воспитывать добродетель или же это не более чем идеал, к которому оно стремится, желаемая, но не действенная его социальная функция?

Наши примеры свидетельствуют об обратном. Монтень писал: «Занятия науками скорее изнеживают души и способствуют их размягчению, чем закаляют и укрепляют их. Я полагаю, что Рим был гораздо могущественнее, пока там не распространилось образование»<sup>5</sup>.

Дотошный читатель, привыкший увязывать концы с началами, может спросить: это всё мнения и вопросы, а где же ответы, в чём смысл вашего сравнения Афин с современной Россией, какой следует сделать вывод, значит ли это, что образование не нужно или даже вредно не только политикам, но и обычным людям, что российскому образованию демократия вредна или должна использоваться *cum grano salis*, понемногу, что образование ослабляет государства, или что образование даёт знание, но не мудрость? Образованные люди, скажите, наконец, как следует понимать то, что происходит с российским государством?

Чтобы не оставить без внимания эти вопросы, продолжим наше исследование и обратимся к спартанскому образу жизни, в котором Сократ, Платон, Плутарх и многие другие находили образцы для подражания в воспитании гражданской добродетели.

\*\*\*

В самом начале было задано направление исследования: греческая демократия представляет для нас интерес в свете

<sup>4</sup> Монтень М. Опыты. М.: Правда, 1991.

<sup>5</sup> Там же.

событий современной Российской Федерации. Названа парадоксальность как общая черта, объединяющая поиски образовательного идеала двух исторических эпох. Но есть ещё одно общее? не черта, а целый их комплекс, роднящий, но уже не Афины, а Спарту с Советским Союзом, и даже со всем бывшим социалистическим лагерем.

Остановимся на этом подробнее. Д. Тойнби, анализируя оттоманскую и спартанскую системы, обнаружил их поразительное сходство, которое нельзя было объяснить заимствованием. Такое же сходство можно усмотреть в советской и спартанской системах. Советская система, будучи исторической преемницей Российской империи, явилась сравнительно недавним историческим образованием, вместе с тем, именно в ней это сходство получило наибольшее развитие.

Российское государство, а затем империя, создавалось на протяжении многих столетий, точно так же, как создавались другие государства и империи, в отличие от краткой спартанской истории. Со Спартой Российское государство роднит способ расширения государства за счёт соседних территорий. Подобно тому, как спартанцы, завоевавшие Мессению с целью жить и благоденствовать на новых землях, вынуждены были напрячь все силы, чтобы удержать её, русская нация, завоёвывая всё новые территории с целью усиления могущества и процветания государства, вынуждена была напрягать все силы для их удержания и тем в большей степени, чем значительнее становилось государство. И чем шире становились его границы, тем большее число противников и большее сопротивление своему расширению оно встречало.

Подобно Спарте, выковавшей в Мессенских войнах непобедимое военное государство, Российское государство, начиная с Ивана III и, особенно, Петра I, строится как орудие расширения и удержания территорий. Непрерывные войны, которые вело государство с тех пор то на западных, то на восточных, то на южных границах, наложили отпечаток на общественную жизнь и национальный характер россиян. Николай I завершил замысел Петра I по созданию государственной системы, управляе-

мой волей и законами просвещённого государя и вместе с тем исчерпал возможности её развития.

Советское государство с его мечтой о мировой революции и необходимостью борьбы с врагами революции, как внешними, так и внутренними, с приоритетом государства над личностью, с его всеобщей трудовой и воинской повинностью не было для России чем-то новым и тем более чуждым. Оно лишь воспроизвело в новых исторических условиях и для решения новых задач те исторические традиции, которые пытались изменить либералы и реформаторы, начиная с 50-х годов XIX столетия. И именно потому, что эти традиции сохранились и сохранили свою действенность, советское государство смогло восстановиться в границах Российской империи, и не только выстоять и победить во второй мировой войне, но и расшириться, установив *Rex sovetica* на территории, превосходящей территории существовавших до тех пор империй.

Но подобно велосипедисту, который может оставаться в седле, только двигаясь, и падает, остановившись, военизированная государственная система могла жить и развиваться, лишь воюя с внешними и внутренними врагами, и ослабела, попав в условия «мирного существования». Афганская война стала соломинкой, переломившей хребет перегруженному верблюду советской экономики, ослабленному «оттепелью» и «застоем» и добитому катастрофическим падением цен на нефть.

Есть много общего у систем обучения и воспитания в Спарте и Советской России: раннее бессемейное воспитание, совместное обучение юношей и девушек, фратрии и пионерские отряды, широкое применение средств общественного порицания и поощрения, воспитание самоотверженности и гражданской доблести. Как и в Спарте, в Советской России формирование личности происходило под сильным влиянием общественного мнения. Тем самым личность, являясь продуктом социальной системы, выступала в то же время её создателем.

В сфере семьи и брака тоже было немало сходства. Так на вопрос иностранца, существует ли у спартанцев наказание за прелю-

бодение, был ответ: прелюбодение неизвестно у нас (вспомним знаменитый ответ участницы телемоста — «секса у нас нет»). Спартанскому обычаю общественного порицания холостяков вполне соответствовал известный налог за бездетность.

Сходной была и социальная структура: илотам и спартиатам в Спарте соответствовали крестьянство и рабочий класс, а, вернее, беспартийные и партийные массы в Союзе; партийным функционерам соответствовали эфоры? блюстители общественного порядка и нравственности; Верховному совету? герусия, совет старейшин. Даже криптиям? тайным ночным убийствам наиболее активных, недовольных и просто выделяющихся среди прочих умом или волей илотов соответствовали тайные ночные аресты инакомыслящих в Союзе.

Как и Спарта, резко отличавшаяся образом жизни от других греческих государств, Советская держава выбрала свой путь развития, отличный от других цивилизованных государств. Как и Спарта, Россия дорого заплатила за своё своеобразие. Пока другие государства, особенно после второй мировой войны, продолжали интенсивно развиваться, советская страна застыла в положении «на страже мира», выполняя интернациональный долг (как заигравшийся мальчик из известного школьного рассказа Л. Пантелеева «Честное слово»), тратя огромные материальные и интеллектуальные усилия на решение задачи сохранения имперской государственной политики, экономического и политического единообразия на огромной территории стран социалистического лагеря, Pax sovetica.

Особенно это стало ясно с началом «перестройки». «Народ-воин, представ перед необходимостью налаживать связи со своими соседями на мирной основе, оказался к этому не готов в силу сложившихся и закоренившихся институтов, обычаев и этоса. Качества и навыки, выработанные для решения локальных проблем и прекрасно показавшие себя в прошлом, утратили свою действенность перед лицом проблем более широких. Старый запас, призванный облегчить тяготы пути, стал ненужным и обременительным грузом. Идеально подогнанные к условиям прошлого, социальные институты превратились в твердыню, не поддаю-

щуюся ни малейшим изменениям»<sup>6</sup>. Так Тойнби пишет о причинах деградации Спарты, но, не правда ли, кажется, будто он описывал причины развала советской империи.

«Контраст между поведением спартанцев дома и за границей был просто разителен. У себя дома спартанцы по-прежнему демонстрировали образцы дисциплины и отсутствия интереса к окружающему, но, оказавшись за границей, они просто преображались, проявляя себя с прямо противоположной стороны»<sup>7</sup>. А это описание соответствует периоду, предшествовавшему «перестройке».

Период современной Российской истории, к которому относится дальнейшее описание, предлагается идентифицировать самостоятельно. «В 371 г. до н. э. большинство спартиатов служило за пределами Лаконии на территории других эллинских государств, бывших когда-то добровольными союзниками Спарты. Теперь этот союз поддерживался только военной силой, позволявшей, кстати, удерживать за собой и главные административные и государственные посты, на которых спартанцы прославились на всю Элладу крайней бестактностью, жестокостью и коррупцией. Эти самые спартиаты, которые в мирной жизни порочили имя спартанца, без сомнения проявили бы традиционные спартанские доблести, поставь их Судьба в те условия, для которых они собственно и воспитывались. Спарта демонстрировала полную неспособность освоить невоенные формы контактов.

К тому же победа Спарты над Афинами в великой войне 431–404 г. до н.э. подтолкнула мощь Спарты другим, более тонким путём. Спарта оказалась перед необходимостью введения товарно-денежной экономики, от чего её народ всячески уклонялся. Освоение новых форм экономики меняло, в свою очередь, отношение к частной собственности. Традиционно Ликургова система не допускала купли-продажи земельного надела. Но уже в IV в. до н.э. высший орган государственного управления? коллегия эфоров? принял закон, согласно которому каждая семья имела право не только обладать зе-

<sup>6</sup> Тойнби А.Дж. Постигание истории. М.: Прогресс, 1991.

<sup>7</sup> Там же.

мельным наделом, но и по своему усмотрению продавать его или перепоручать управление им другому лицу. Разрушительное действие этого закона на Ликургову систему не идёт в сравнение даже с территориальными потерями, также подорвавшими мощь Спарты»<sup>8</sup>.

Сказанное Тойнби можно дополнить текстом Плутарха. Уже во времена Лисандра (современника Алкивиада), захватившего в войне с Афинами богатую военную добычу, в том числе золото и серебро, эфоры пытались запретить ввоз и использование в Спарте золотых и серебряных денег, а пользоваться только старинными, унаследованными от предков. «То были деньги из железа, которое прямо из огня опускали в уксус: после такой закалки металл нельзя было ковать, до того хрупким и ломким он становился. Кроме того, деньги эти при большом весе и размерах имели весьма малую стоимость, были очень тяжелы, их было трудно переносить с места на место... Постановлено было, однако, ввозить эти деньги только для государственных надобностей, если же они оказались у частного лица, ему грозила смерть. Как будто Ликург боялся денег, а не страсти к деньгам! Между тем последняя не только не была уничтожена запрещением, наложенным на частных лиц, но вследствие разрешения, данного государству, ещё более укоренилась: употребление денег давало понятие об их ценности и внушало желание их приобрести. Честный человек не мог презирать как безделку то, что, как он видел, пользуется уважением в государстве, и в собственном хозяйстве считать ничего не стоящим предмет, столь высоко ценимый в общественной жизни»<sup>9</sup>.

Есть поговорка: «История нас учит, что она ничему не учит и что гадание на кофейной гуще исторических событий позволяет увидеть что угодно в чём угодно». В действительности не история нас учит, а нам следует у неё учиться. Для тех, кто не считает случайной проводимую здесь историческую аналогию, поучительным может быть конец

Спарты. Ослабленная борьбой с другими греческими государствами и покорённая вместе с ними вначале фа-

лангами Александра Македонского, а затем афинянами, насильно включившими её в Ахейский союз, она по-детски радовалась дарованной римлянами мнимой свободе следовать законам Ликурга, и по-старчески тешилась воспоминаниями о былой славе Спарты. «Спарте оставалось жить мечтами о прошлом, предаваясь академической игре в архаизм. Но всё это было карикатурой на традицию».

Итак, чему же можно научиться, исследуя исторический эксперимент, поставленный в пробирке Пелопоннеса, как прообраз событий, развернувшихся на просторах современной Евразии? Не ожидает ли Российскую Федерацию жалкое существование в современном Ахейском (североатлантическом) союзе до тех пор, пока с какой-то из её бывших окраин или из её недр не вырвется охваченная *elan vital* (жизненным порывом) или пассионарностью какая-нибудь ныне безвестная «Македония», вдохновлённая древней, но не теряющей привлекательности идеей мирового господства, не обязательно военного? экономического, технологического, психологического или биотехнического? и поглотит и современную Спарту, и её противников? Во всяком случае, разложение «современной Спарты»? Советской империи уже стало событием гораздо более значительным по своим последствиям, чем было разложение древней Спарты.

Конечно, любая аналогия хромает, но есть что-то мистическое в таком обилии совпадений, и если отнестись к ним всерьёз, то для понимания судьбы российской цивилизации остаётся решить, является ли современная западная цивилизация с её идеалами либерализма, плюрализма и демократии аналогом эллинистического периода истории древнего мира? Или же *Rex americana* следует соотносить с *Rex romana* времён Суллы, Лукулла, Помпея и Цезаря, с той разницей, что современные политики, в отличие от своих исторических прототипов, действуют не столько военными, сколько экономическими, политическими и идеологическими средствами, используют новейшие информационные технологии? В свете такой аналогии перспектива открывается незавидная, но понимание судьбы позволяет освободиться от исторических иллюзий и открывает возможность выра-

<sup>8</sup> Тойнби А.Дж. Постигание истории. М.: Прогресс, 1991.

<sup>9</sup> Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 2 т., М.: Наука, 1994.

ботки нового представления о мире и собственном будущем. В этом и состоит задача современного образования, опирающегося на опыт истории.

\* \* \*

Подведём итоги. В первой части нашего исследования выяснилось, что афинская демократия в лице лучших своих представителей формировала свой идеал воспитания политических деятелей, ориентируясь на принципы воспитания Персии и Спарты (какими они ей представлялись), по-видимому, желая преодолеть недостатки собственной государственности.

Во второй части мы непосредственно обратились к образу жизни спартиатов и рассмотрели причины их поражения и последующего политического и нравственного упадка и нежизнеспособности. Вместе с тем выявленная аналогия в характере и судьбе спартанской системы Ликурга и советской сталинской системы государственного устройства позволила нам задать перспективу дальнейшего существования российского государства.

В отношении вопроса, поставленного в начале статьи, что может служить основанием содержания образования простых граждан?? можно привести высказывание Аристотеля: «Большинство государств, обращающих внимание лишь на военную подготовку, держатся, пока они ведут войны, и гибнут, лишь только достигают господства. Подобно стали, они теряют свой закал во время мира. Вина в этом законодатель, который не воспитал в гражданах умения пользоваться досугом».

Слова Аристотеля? критическое осмысление образовательного идеала, разработанного Сократом и Платоном в условиях демократии, и возвращение к идеалу Перикла, их современника, провозглашённому им в начале Пелопоннесской войны, ставшей практической проверкой жизнеспособности образовательных идеалов. Напомним речь Перикла, в которой этот идеал был определён. «Мы отличаемся от наших соперников тем, что не изнуряем себя постоянными военными упражнениями, предпочитаем в нашей привольной жизни заниматься каждый своим делом, оставаясь го-

товыми бесстрашно встретить любую опасность, если таковая возникнет. Тот факт, что мы сохраняем нашу боеготовность не перенапряжением, а, живя свободно и раскованно, даёт нам двойное преимущество. Нас не понуждают готовиться к ужасам войны, но мы встречаем их столь же мужественно, как и те, кто постоянно поддерживает в себе эту готовность. Кроме того, мы наслаждаемся искусствами и развиваем свой разум, не поощряя изнеженности. Наши политики не чужаются домашних радостей, а те, кто посвятил себя делу, не утрачивают интереса к политике. Одним словом, я считаю Афинскую республику школой Эллады».

К сожалению, история Пелопоннесской войны показала, что ни Афины не имели перед Спартой больших преимуществ, ни Спарта перед Афинами в плане выживания, хотя соперники пытались не только бороться, но и учиться друг у друга и добродетели, и проведению досуга. Победителем, как известно, стал третий? Македония.

Итак, в первой части мы пришли к заключению о жизненной важности для государства воспитания гражданской добродетели, а во второй? к тому, что культивирование в гражданах этой добродетели ведёт государство к гибели в изменившихся исторических условиях. Вывод, читатель, за тобой! □

# Предметность обучения — инновационный элемент дидактического знания

**Людмила Михайловна Перминова,**

*профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук*

• культура • культурологический подход • системный подход • дидактика • содержание образования • инновация • предметность • замысел • цель • предметность обучения • методологические основания •

Мысль К. Маркса о том, что даже самый плохой архитектор отличается от самой лучшей пчелы тем, что, прежде чем действовать, он ставит перед собой свою сознательную цель, стала отправной в решении актуальной проблемы.

Логика изложения предполагает анализ внешних сторон предметности обучения во взаимосвязи с внутренними условиями её реализации в образовательном процессе. Средоточие этого единства — ученик. Сущностной стороной культуры и образования является интеграция. Предметность обучения рассматривается в контексте теории содержания образования<sup>1</sup>.

Одной из активно разрабатываемых проблем дидактики является предметность обучения в образовательном процессе, поскольку «в настоящее время образовательный процесс выдвинулся в предметное поле культуры»<sup>2</sup>. В содержании многообразия возникших проблем кристаллизуется некоторая определённая как интенция нового витка развития теории и практики. По

циального наследования», предметность которой — в опредмечивании замысла (первичного по отношению к практической деятельности), как возможность сохранения «в объективированном и отторгнутом от самого человека — и потому не исчезающем с его смертью — виде добываемые им знания, ценности, умения»<sup>3</sup>.

Принимая авторскую позицию учёного о деятельности, системной и интегративной сущности культуры, отметим историко-генетический и конкретный смысл, обобщающий всё многообразие определений культуры: «человеческая деятельность, преобразующая материальный мир, изменяющая форму природной предметности». С позиций системного подхода культура предстаёт как форма бытия, обладающая определённым онтологическим статусом, образующаяся человеческой деятельностью, являющаяся аксиологической и антропологической системой, охватывающей:

а) качества самого человека как субъекта деятельности;

б) те способы деятельности, которые не врождены человеку (ни виду, ни индивиду), но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение, благодаря обучению, воспитанию, воспитанию;

в) многообразие предметов — материальных, духовных, художественных, — в которых опредмечиваются процессы деятель-

<sup>1</sup> Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983.

<sup>2</sup> Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Питер, 1996.

<sup>3</sup> Там же. С. 40.

М.С. Кагану, человеческая деятельность, отличная от жизнедеятельности животных, направленной на удовлетворение их витальных потребностей, есть механизм «со-

ности, которые становятся «второй природой», творимой из «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфические человеческие потребности, создавая опыт трансляции этого человеческого начала (учёный называет эту предметность культуры инобытием человека, «ибо она отделяется от него и приобретает самостоятельное существование»;

г) «вторичные способы деятельности, служащие уже не опредмечиванию, а распредмечиванию тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»;

д) «*вновь человек*, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распредмечивания он растёт, меняется, обогащается, развивается, — становится продуктом культуры»;

е) «связь процессов опредмечивания и распредмечивания с *общением* участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно, феноменом культуры». (Курсив в оригинале.)<sup>4</sup>

Особо отмечается деятельная форма общения как способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте; отличная от коммуникации, где субъект всего лишь адресат, а не участник ценностно-смыслового процесса — диалога. Таким образом, сущностные стороны культуры: онтологическая (языки наук, искусств, предметы «материальные, духовные, художественные»); деятельностная; ценностная; субъектно-личностная как культурно-антропологическая («человек — творец и продукт культуры»). Ценность системного подхода в том, что «двигаясь от рассмотрения целого к выявлению места и функций в нём каждого компонента, мы получаем возможность установить необходимость и достаточность всех его «слагаемых» для существования целого»<sup>5</sup>.

Установив составляющие культуры, доказав связь между ними, философ особо отмечает, что «структура характеризует взаимосвязи не только предметных компонентов системы, но и её функций, распространяя понятие «структура» на процесс развития системы как структуру процесса. С позиций культурной антропологии, целостное понимание культуры, образования и человека детерминирует вывод о том, что

личностное содержание культуры, формирующееся посредством усвоения содержания образования в процессе обучения — специально организованной деятельности, интегрирует её интенции и смыслы и обобщённо характеризуется ценностной направленностью, мировоззрением, картиной мира (К.В. Романов).

С системным понятием «культура» органически связано понятие «предметное бытие культуры». В философско-методологическом и психологическом контексте предметность понимается как «выделение (осмысление) чего-то из...», «опредмечивание замысла» (М.С. Каган, К.В. Романов)]. Предметное бытие культуры включает три формы материальной и духовной предметности. Для понимания культурологических истоков предметности обучения и культурологической теории содержания образования необходимо назвать формы материальной и духовной бытийности, которые вкупе с онтологической сущностью культуры дают возможность конкретизации сфер знания, образующих знаниевое поле содержания образования.

Три формы материальной предметности культуры составляют: *человеческое тело, техническая вещь, социальная организация*; три формы духовной предметности образуют: *знание, ценность, проект*. Среди ценностей М.С. Каган особо выделяет предметность художественной культуры, имеющей не только самоценное значение, но и оказавшей огромное влияние на «союз техники и искусства», то есть на развитие дизайна (художественно-техническое проектирование). Проект, способность человека проектировать (осуществлять «вброс вперёд») предопределяет его созидательные возможности как творца и продукта культуры.

Итак, предметность обучения имеет предпосылкой все формы предметно-культурной бытийности. Культурологическими основаниями предметности обучения через призму состава содержания образования являются: материальная и духовная предметности, онтология культуры в виде *экологического, социального и антропологического содержания* (включая их пробле-

<sup>4</sup> Там же. С. 41–42.

<sup>5</sup> Там же. С. 26.

мы) как отражение триады «природа-общество-человек». И потому закономерно выглядит базовый элемент культурологической теории содержания образования — знания о *природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве*, которые ныне соотносятся с образовательными областями школьного учебного плана, и другие элементы содержания образования: опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (человек — творец культуры), опыт творческой деятельности (человек — продукт культуры), опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе. Во времена коммунистической идеологии разработки этой теории не имели возможности представить культурологический анализ социального опыта, их рассуждения имели иной методологический профиль.

Это никак не умаляет значимости результата первой теории содержания образования — об инварианте его состава, Знаковый (культура как Знак — по Выготскому) характер которого есть язык, с помощью которого оформляется замысел. Деятельность по осмыслению этого Знака (как понимание языка/языков культуры), есть условие грамотного осуществления практической деятельности и поведения. Поэтому обучение в его предметности представляется как распредмечивание замысла, и как специально организованная деятельность предполагает и осмысление средства (и само средство), с помощью которого будет осуществляться замысел.

Итак, на философско-методологическом уровне предметность может быть охарактеризована как *метатеоретическое знание*, ориентир к оформлению предметности обучения, функционально выступающей мета-знанием на допредметном уровне представления содержания образования. Предметность обучения как замысел предстаёт во взаимосвязи компонентов обучения, включая содержание образования, состав которого может осваиваться в процессе обучения вариативно. И потому предметность обучения будет зависеть от условий его осуществления, требуемых тем или

иным уровнем представления содержания образования

(например, функции учебного предмета, индивидуальных особенностей учащихся, целесообразность того или иного подхода к обучению и др.).

Культурно-антропологический вид результата обучения как освоения содержания образования субъектом представлен такими компонентами, как знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный. И этот результат соотносим с сущностными характеристиками культуры — онтологическим, деятельностным, ценностным, субъектно-личностным, свидетельствуя о том, что *ученик и субъект, и объект обучения*. Итак, теоретический уровень представления содержания образования включает: а) компоненты содержания образования в их целостности и б) предметность обучения как замысел об их реализации в образовательном процессе, функционально являющейся метазнанием, ориентиром к осуществлению процесса обучения. Неисчерпываемость теоретического уровня представления состава содержания образования только его элементами не исключали И.Я. Лернер и В.С. Шубинский.

Исходя из культурологического инварианта содержания образования, единства теоретической и нормативной функций дидактического знания, полагаем, что предметность обучения в образовательном процессе связана с каждым его элементом на каждом из пяти уровней его представления: 1) теоретический; 2) нормативный, включающий учебный предмет/учебный план; 3) учебник; 4) обучение; 5) личностный. Обобщённо: предметность обучения может рассматриваться «как опорная дидактическая конструкция» в образовательном процессе (Ю.Б. Алиев), *реализация которой есть целенаправленное распредмечивание замысла об обучении его средствами*.

Итак, предметность как «выделение чего-то из...», «оформленное» представление есть замысел «о форме объективации деятельности»<sup>6</sup>. Предметность обучения есть педагогический замысел о форме (и способе. — Л.П.) объективации деятельности по освоению содержания образования. Сказанное позволяет заключить, что:

**1) предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания**

<sup>6</sup> Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Питер, 1996.



ния образования есть педагогический замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распределению культурных Знаков (языков культуры) в целях образования, воспитания и развития учащихся;

2) **конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения.** И таким образом предметность обучения есть педагогический замысел о двуединстве как характеристике культурно-антропологической сущности обучения в уникальности и универсальности взаимообусловленного, двустороннего взаимодействия **преподавания и учения** посредством содержания образования.

Развивая мысль об опорной функции предметности в образовательном процессе, мы должны учитывать: 1) её культурно-методологическое содержание во взаимосвязи сторон культуры и состава содержания образования и 2) опредмеченность в ней *субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, обусловленных деятельным характером общения.*

Рассмотрим первую позицию. Элементы культурологического состава содержания в их взаимосвязи рассматриваются как последовательность, детерминированная линейным характером традиционного обучения<sup>7</sup>. Линейность как заданность процесса обучения обусловлена последовательностью звеньев психолого-педагогического цикла усвоения знаний — доминирующим элементом в инварианте состава содержания: имеет место совпадение психологического (усвоение) и дидактического (знания как базовый элемент содержания образования). Психолого-педагогический цикл усвоения знаний, овладения содержанием образования на уровне учебного материала имеет место в разных его видах, однако индивидуальные особенности учащихся класса, необходимость учёта внешних, цивилизационных факторов развития образования детерминируют, наряду с линейностью процесса обучения, проявление его нелинейных характеристик в образовательном процессе. Психолого-педагогический цикл всегда имеет место в обучении — дело

в том, какого вида предметность обучения будет предопределять замысел по его освоению. Нелинейный характер образовательного процесса обусловлен вариативным характером предметности обучения, связанной, в свою очередь с тем, какой из элементов состава содержания оказывается доминирующим в процессе его усвоения: деятельностный (опыт деятельности разных видов, например, познавательной или практической — основа и опора в добывании знаний), ценностный/смысловой (как опора в раскрытии смыслов в процессе индивидуальной, а чаще — совместной деятельности), ведущие к новым знаниям, или же готовые знания.

Таким образом, на теоретическом уровне представления содержания образования имеет место неоднородность его состава: наличие самих элементов состава содержания (знания, опыт осуществления способов деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе), которые в их взаимосвязи образуют целостный культурологический инвариант состава содержания, «традиционную», или *базовую модальность*. Культурно-антропологический вид результата освоения этой модальности в процессе обучения представлен компонентами: знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный (интегрированная форма первых трёх компонентов). *Под предметной модальностью следует понимать специфику связей/отношений между элементами культурологического состава содержания образования.* В зависимости от ведущей функции учебного предмета возможны иные модальности предметности обучения:

- **деятельностная** (практическая деятельность как источник добывания новых знаний с последующим осмыслением их значения и понимания смысла);
- **ценностная**, или **ценностно-смысловая** (обобщённый смысл ценности, открытый в совместной деятельности /в деятельном общении по раскрытию смысла), ведущая к новым знаниям);
- **субъектно-личностная**, **интегрирующая** все модальности предметности обучения (напри-

<sup>7</sup> Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983.

мер, проектирование, театрализация и др.). При этом содержание образования есть средство самоидентификации ученика в образовательном процессе<sup>8</sup>. Таким образом, теоретический уровень содержания образования включает элементы состава содержания и функционально неоднородные с ними модальные варианты предметности обучения как выражения замысла о стратегии достижения целей обучения.

Обратимся к вопросу о реализации предметности в образовательном процессе. Философско-психологические детерминанты предметности обучения охватывают: *познание* (система «объект-субъект»), *деятельность* («субъект-объект»), *общение* («субъект-субъект»), *развитие* («объект-объект» — ученик и как самоценность, и как ценность социума), имеющие место и в социокультурном развитии человека, и в образовательном процессе<sup>9</sup>. Остановимся на особенностях их проявления в образовательном процессе как детоцентристской модели учебного процесса. Отношения, формирующиеся в предметно-практической деятельности, в условиях совместной деятельности проходят процесс их функционально-ролевого становления и оформления — от овладения знаниями/ нормами до осознания их ценностного смысла. При этом субъект-объектная бинарность в процессе освоения знаний открывается ученику сначала как информационная система «объект-субъект» («мир — человек», где мир как объективная реальность предстаёт во всём его многообразии, и человек в нём действительно «чудесный микрокосм» в своей субъектности).

Познание человеком мира ещё не преобразует мир, но уже преобразует человека, поскольку в этой деятельности человек вырабатывает средства познания мира и его элементов (природы, общества, самого человека и его деятельности), адекватные сущности мира, окружающего его. Это оз-

щей деятельности над ним. Для этого ученик овладевает знаниями об объекте (о природе, обществе, искусстве, способах деятельности) и новыми способами деятельности познавательного и практического характера.

Усвоив необходимые знания о понятиях, явлениях, процессах, ученик в деятельностной форме овладевает логическими формами их выражения, практическими действиями для совершения целенаправленной деятельности с объектом (на уровне учебного материала и средств обучения), имея в виду не только изучаемый объект, но и себя самого в качестве цели и ценности, то есть осваивает систему «субъект-объект» (деятельность, основанная на том, чтобы сначала знать, а потом действовать: «без знаний не бывает умений» — писал И.Я. Лернер). Общение, совместная деятельность требуют высказывания суждений, обоснования умозаключений (в описании, объяснении, предсказании) — ученик в образовательном процессе осваивает систему «субъект-субъект», и в этой диалогической системе предметность обучения выступает не только как опорная конструкция познания, но и самопознания, идентификации. Наконец, ученик, осознав себя (рефлексия деятельности) не только как субъекта, как самоценности, но и как объекта (части социума), может строить программу саморазвития, мысля себя как «продукта культуры» — система «объект-объект», предполагающая новое качество ученика и как субъекта, и как объекта в его социокультурной целостности.

Рассмотрим психофизиологические условия, детерминирующие предметность обучения, поскольку это чрезвычайно важно для понимания вопроса о «тотальном внедрении» инноваций в школьное обучение. Каковы возможности нашего мозга, нашей психики? Очевидно, что законы природы и принципы природосообразности и культуросообразности не должны нарушаться. Методологическим знанием для этой цели выступают теория о системной организации мозга и его интегративной функции (П.К. Анохин, Н.П. Бехтерева, И.И. Сеченов и другие), послужившей основой разработки теории ассоциативных связей в обучении<sup>10</sup>. Ключевая мысль этой теории заключается в детерминированности процес-

<sup>8</sup> **Перминова Л.М.** Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дис. ... докт. пед. наук. М.: МПГУ, 1995.

<sup>9</sup> **Самарин Ю.А.** Очерки психологии ума. М.: Л., 1962.

<sup>10</sup> Там же.

начает, что познание мира должно осуществляться методами, адекватными познаваемому объекту, поскольку познание объекта должно предшествовать преобразую-

са обучения (усвоения знаний) образованием в мозгу функционально неоднородных ассоциативных связей: *локальных, частно-системных* из образовавшихся ранее локальных связей, *внутрисистемных как связей более высокого порядка*, образовавшихся из локальных и частно-системных связей, и, наконец, *межсистемных связей*.

На уровне локальных ассоциативных связей фиксируется в сознании некоторое отдельное, конкретное знание (например, понятие, термин, явление); если это знание значимо для человека, используется им, повторяется, оно становится устойчивым в памяти, закрепляется, применяется сознательно в деятельности. При этом из локальных ассоциаций в условиях привнесения новой информации (новых знаний, способов деятельности) образуются частно-системные ассоциации, фиксирующие более содержательный объём знаний, например, правило, распространяющееся на некоторый массив однородных предметов, однородное знание (несколько взаимосвязанных понятий, суждений, описывающих некоторую часть действительности, эмпирический базис исследования и др.).

Психофизиологические основы деятельности мозга являются ключевым основанием принципа систематичности в обучении. В условиях информационного расширения познавательной деятельности, усложнения способов и форм деятельности из частно-системных ассоциаций образуются внутрисистемные ассоциации, характеризующие функциональное разнообразие мыслительной деятельности человека и её результатов (системное знание, связывающее понятия, явления, процессы, законы, научные факты, частные теории, требующие их описания и объяснения в процессе изучения). Этот вид ассоциативных связей может характеризовать конкретный учебный предмет в его, прежде всего, систематических связях. Из внутрисистемных ассоциаций в условиях многообразия языкового представления информации (например, несколько учебных предметов), усложнения деятельности — от репродуктивной к творческой — формируется высший вид ассоциативных связей: межсистемные ассоциации, образующие психофизиологическое основание

межпредметных связей, мировоззрения человека, осмысления ведущих научных идей и ценностных смыслов, убеждений, принципов; системности знаний.

Учитывая взаимосвязь мышления и речи в процессе онтогенетического и филогенетического развития (Л.С. Выготский и другие), отметим, что в интеллектуальном развитии ученика имеет место закономерность об адекватности усложняющихся функций языка, форм их выражения и познавательных функций в использовании учебного материала (учебного предмета, содержания образования в целом). Последовательное овладение учебным материалом как новым языком — системой новых понятий и терминов, описывающих новые явления, законы, научные факты, — ученик овладевает научной теорией как высшим видом развития научного знания (здесь гносеологическое, логическое, психологическое и дидактическое совпадают).

Логико-психологическая «цепочка» развития теоретического мышления «понятие — суждение — умозаключение — теория» реализуется не только языком слов и чисел (рацио), но и языком образов (художественных, музыкальных, двигательных). Интеллектуальное развитие ученика с логико-психологической точки зрения определяется тем, насколько он овладел познавательными и смыслообразующими функциями научного знания, а с дидактической — системой учебного предмета, в какой бы методологии образовательных стандартов он ни был выстроен: например, с позиций компетентностного подхода (или знаниевого, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического, культурно-антропологического).

Итак, внутренние детерминанты предметности обучения представлены: ассоциативными связями, характеризующими системную организацию мозга; логическими формами интеллектуального и речевого развития (понятия, суждения, умозаключения, теория, смыслы), представляющими психологический и дидактический «механизм» развития теоретического, как высшего, типа мышления; овладением функциями научного знания (в познании, преобразовании, общении, саморазвитии /самопознании).

Частнодидактическая форма предметности обучения представлена *учебным предметом* — педагогической моделью содержания образования, в основе которого лежит принцип единства содержательной и процессуальной сторон, логического, психологического и дидактического в обучении, и конкретно — *учебником*, структурной единицей которого является *параграф*, заключающий в себе *учебный материал*. Рассматривая интеллектуальное развитие ученика в образовательном процессе как становление его субъектности, используем диспозиционную характеристику:

- 1) ученик — субъект отдельных познавательных действий;
- 2) ученик — субъект целостной познавательной деятельности, причём на уровне формирования опыта творческой деятельности в значительной степени формируется и опыт эмоционально-ценностного отношения ученика к людям, к миру, к самому себе;
- 3) ученик — субъект личностных отношений в процессе овладения учебным материалом (Е.Н. Селивёрстова).

И, наконец, обратимся к лингвистической характеристике предметности обучения, поскольку, как писал М.М. Бахтин в работе «Марксизм и философия языка» (1929 г.), «язык — самый чуткий социальный феномен», а В. Гумбольдт отмечал, что «словом язык завершает своё созидание». В исследованиях последних лет вопросам философско-лингвистического, логико-лингвистического, психолого-лингвистического содержания уделяется очень большое внимание (Г.В. Колшанский, В.С. Юрченко и другие). Так, В.С. Юрченко, характеризуя феномен предметности в языке, открывает нам социокультурный механизм её формирования: «Предмет переходит в предметность»<sup>11</sup>. «Переходность» предмета в предметность объясняет нам и философское определение предметности как «выделения чего-то из...», поскольку «выделение» мыслится и как процесс, и как результат в виде осмысления

признаков предмета, которыми оперирует субъект.

Каков же статус предметности обучения в дидактике? Универсальный ха-

рактер связей между онтологической, деятельностной, ценностной и субъектно-личностной составляющими культуры позволяет говорить о высокой степени их интеграции в содержании культуры и, соответственно, в образовании, в процессе обучения как средстве трансляции культуры. Это обуславливает возможность интеграции различных сфер знания в образовательном процессе в силу инвариантности дидактической «формы» предметности обучения для различных учебных предметов. Однако в реальном процессе обучения (распредмечивание замысла) необходимо учитывать ведущую функцию учебного предмета, задаваемую конкретным элементом состава содержания или несколькими его элементами (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина).

Особенности реализации той или иной модальности предметности обучения связаны со спецификой учебного предмета, в освоении которого имеет место *соотношение объективного и субъективного* (например, *знания и смыслов*). Важнейшей составляющей предметности обучения в изучении предметов художественного цикла является *эмоция* — компонент эмоционально-ценностного отношения, составляющая личностного смысла (Ю.Б. Алиев). Учитель физики имеет в своём распоряжении средства, «говорящие» однозначным языком радио. Поэтому *при структурной общности предметности обучения дидактический вид её инварианта будет разным*, он определяется: **а)** местом изучаемого объекта в предметном бытии культуры, соответственно; **б)** ведущей функцией учебного предмета, детерминированной ведущим элементом состава содержания. При этом столь же важную роль играет и *ведущая деятельность* среди инвариантных видов деятельности: для предметов обществоведческого и художественного циклов — *ценностно-ориентировочная* деятельность, для предметов ЕНУ и математики — *познавательная* деятельность, для предметов языкового цикла — коммуникативная деятельность<sup>12</sup>.

В чём смысл предметности, позволяющей расширить возможности дидактической теории и практики обучения? *Во-первых*, это «методологическая прозрачность» реализации концептуального обучения (ценностно-смыслового; профильного; элитарного; дистантного, вариативного и других); *во-*

<sup>11</sup> Юрченко В.С. Философия языка и философия языкознания: лингвофилософские очерки. М.: ЛКИ, 2008.

<sup>12</sup> Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. докт. пед. наук. — М.: МПГУ, 1995.

вторых — возможность новой, более современной и гибкой ориентации дидактических принципов (принципов обучения; принципов конструирования содержания образования) на вызовы модернизации образования, что позволяет сочетать классический характер традиций фундаментального образования с его поликультурной открытостью; в-третьих, это является предпосылкой для вариативного построения учебных дисциплин с учётом преодоления сложившегося сциентизма.

Предметность обучения ориентирует на новое понимание:

- 1) принципа сознательности и активности обучения (актуализация рефлексивного начала в обучении);
- 2) систематичности и системности обучения;
- 3) принципов развивающего обучения, сформулированных В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым;
- 4) принципа учёта индивидуальных особенностей учащихся, снижая традиционную предопределённость их возрастных возможностей;
- 5) принципа научности обучения;
- 6) закономерности о зависимости результативности обучения от самопознания личности в образовательном процессе.

Это позволяет моделировать процесс обучения в режиме прогнозирования. Главной положительной чертой предметности обучения является дедуктивная составляющая как условие первоначального открытия учащимися всеобщего содержания некоторого Знака — языковой и методологической основы последующего выведения его частных проявлений (Ю.Б. Алинв; В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), требующей совместной деятельности учащихся, диалога в образовательном процессе. Реализация предметности обучения связана с высокой степенью избирательности в отношении учебного материала, его упорядочивания с позиций культурной ценности и принципов обучения, чтобы придать ему не только знаково-символьный характер, но и знаково-ценностный смысл в сознании, поведении, деятельности ученика.

Экспериментальные исследования использования предметности обучения учителями

московской гимназии № 1504 позволили сформулировать **вывод** о том, что *предметность обучения детерминирует выбор подхода или способа деятельности по освоению содержания образования, а не наоборот*, когда подход предопределяет выбор содержания, что *выводит содержание (Знак) из ситуации подчинения его способу деятельности*<sup>13</sup>. Это подтверждает ведущую роль культурно-исторического Знака в развитии ребёнка.

**Резюме.** Исследование методологических оснований предметности обучения с позиций философии, логики, культурологии и культурной антропологии, психологии, психофизиологии, лингвистики и дидактики, применение системного, гносеологического и деятельностного подходов позволяет сделать следующие выводы теоретико-методологического характера.

1. Предметность обучения есть педагогический замысел о форме (способе) объективации деятельности, заключающей в себе двуединство опредмечивания/распредмечивания Знаков (языков) культуры посредством освоения содержания образования в уникальном и универсальном взаимодействии преподавания — учения.

2. Конструирование содержания образования — педагогически адаптированной модели культуры — есть опредмечивание замысла о целях обучения.

3. Предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся.

4. Предметность обучения обусловлена: а) методологической соотносимостью сторон культуры и состава содержания образования; б) опредмеченностью в ней субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, которые имеют место и в развитии культуры, и в образовательном процессе («объект-субъект»/познание, «субъект-

<sup>13</sup> См. материал в номере «Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла».

объект»/деятельность, «субъект-субъект»/общение, «объект-объект»/развитие).

5. Предметность обучения может быть выражена разыми модальностями:

а) традиционной, или базовой, отражающей культурологический состав содержания образования (знания — опыт деятельности — опыт эмоционально-ценностного отношения) в его исходном виде;  
б) деятельностной (опыт деятельности как источник знаний и личностных смыслов);  
в) ценностной, или смысловой (опыт отношений в деятельном общении — источник новых знаний, нового опыта деятельности);  
г) личностной, в которой интегрированы все компоненты содержания образования как предпосылка к более сложным видам индивидуальной, а чаще — совместной деятельности: например проектирование, исследование, театрализация и др.

6. Теоретический уровень представления содержания образования расширен включением нового понятия «предметная мо-

дальность» и представляет неоднородную совокупность: а) культурологический инвариант элементов состава содержания, образующих базовую модальность предметности, и б) модальные варианты предметности обучения (деятельностный, ценностный/смысловой, личностный).

7. Дидактическая интерпретация предметности обучения должна осуществляться на всех последующих уровнях представления содержания образования — от нормативного/учебного предмета до личностного.

8. Дидактический смысл предметности обучения заключается в возможности научного обоснования вариативного построения учебных предметов, отличного от сциентистского подхода как единственной парадигмы в организации учебного познания.

9. Учёт предметности обучения в построении индивидуальной траектории учения школьников позволит полнее изучить психологические особенности каждого школьника. □



## «ИГРА И ДЕТИ»

Периодичность — 8 номеров в год, 40 стр.

Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, февраль, март, апрель, май.

Журнал предлагает апробированные материалы, помогающие объединить работу сотрудников дошкольных образовательных учреждений, начальных школ и усилия родителей, имеющих детей в возрасте от 1 года до 10 лет.

Содержит научно-популярные и методические материалы, консультации специалистов, опыт семейного воспитания, описания творческих и дидактических игр, игровых занятий, сценарии праздников, конкурсов и других мероприятий.

Все материалы готовы к практическому использованию для коллективной и индивидуальной работы с детьми.

### Подписные индексы:

в каталоге Агентства «Роспечать»: **80660** (полугодовой), **81606** (годовой)

E-mail: [igra@i-deti.ru](mailto:igra@i-deti.ru), [www.i-deti.ru](http://www.i-deti.ru)

# Интегративное построение системы учебных занятий

**Александр Анатольевич Ярулов,**

профессор кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук.

• построение учебного занятия • организация учебного труда • результаты ЕГЭ • профессионально-личностная культура обучения и воспитания • смысловые сдвиги в организации процесса обучения •

Идея разработки технологии интегративного построения системы учебных занятий была вызвана рядом имеющихся в современной педагогической практике проблем, требующих своего разрешения. Остановимся на характеристике некоторых из них.

*Проблема «традиционного» построения учебного занятия.* Несмотря на многочисленные призывы, научно обоснованные доводы и разработанные с инновационной точки зрения технологии качественного совершенствования процессов обучения, подавляющее большинство педагогов продолжают разрабатывать и проводить учебные занятия по упрощённой, традиционно сложившейся схеме: оргмомент — опрос — объяснение — выполнение заданий — выставление оценок — задания на дом.

И вроде бы ничего плохого в этом нет, однако при такой организации урока выявляется следующая серьёзная *проблема нерациональной загруженности (имплицитности) учебного труда учителя и учащихся на уроке.* Как правило, эта проблема выражается в неэффективном использовании рабочего времени учебного занятия, когда включёнными в учебно-познавательный процесс оказывается незначительная часть (в хорошем случае до 25%) учащихся, остальные лишь присутствуют, или делают вид, что занимаются делом.

Следующая *проблема* связана со *значительным ростом неудовлетворённости результатами проведения учебных занятий,* выражающаяся в степени обученности учащихся. Вернее, недовольство выражают в большей степени администраторы, оценивая результаты ЕГЭ и ГИА, участия в различных олимпиадах и конкурсах. Сами учителя видят и порой обосновывают неудовлетворительные результаты обученности в основном внешними причинами (ухудшающейся наследственностью; падением роли родителей в обучении своих детей; не объективно завышенными требованиями), не видя за этим причину причин такого положения дел, связанную с отсутствием сформированного у значительной части педагогов так называемого в психологии «локуса контроля» — быть причиной собственных действий. Легче обвинять кого-то, чем признавать, что происходящее со мной это результат собственных действий.

Поэтому *главной проблемой* организации системы учебных занятий остаётся *проблема качественного совершенствования индивидуального уровня владения учителем профессионально-личностной культурой обучения и воспитания.* Именно от учителя, от наличия в его опыте продуктивной системы знаний, умений и навыков организации образования своих подопечных во многом зависит эффективность и результативность каждого учебного занятия.

И в этом вопросе, как показывает проведённый нами анализ деятельности учителей, далеко не всё выглядит благополучно. Так в *психологическом компоненте* профессионально-личностной культуры наблюдаются серьёзные нарушения в соблюдении учителями психологических закономерностей личностного развития школьников, в *дидактическом компоненте* утрачиваются позиции по соблюдению дидактических принципов организации обучения, в *коммуникативном компоненте* в основном игнорируются гуманные методы взаимодействия, в *организационном компоненте* отмечаются факты наличия низкого уровня исполнительской культуры и т.д.

И это не голословные заявления. Подтверждение тому — распространённость в педагогической деятельности многочисленных феноменов, свидетельствующих о значительных смысловых сбоях в организации процессов обучения. Охарактеризуем некоторые из них.

*Феномен псевдологии*, когда желаемое выдаётся за действительное. Например, декларирование личностно-ориентированного обучения, субъект—субъектного стиля взаимодействия, научной организации труда (НОТ) учителя и школьников, овладение инновационными методиками проведения учебных занятий и т.п.

*Феномены школьной депривации*, проявления которых вызвано системой используемых не эффективных условий, приёмов и методов, обедняющих, лишаящих детей в овладении позитивными путями удовлетворения потребностей, в конструктивном развитии личности.

*Феномен «уклонизма» от подлинного дела*. Чтобы понять суть данного феномена, следует самому себе задать несколько вопросов. Продуктивно ли занимается учитель в своей повседневной практике развитием у детей высших психических процессов (памяти, мышления, речи, произвольности)? Соблюдает ли программу, календарно-тематический план по предмету? Выстраивает ли эффективную систему коммуникаций и общения на уроке? Часто ли проводит не запланированные контрольные и самостоятельные работы? Передаёт ли на само-

стоятельное изучение не изученный учебный материал?

Можно бесконечно продолжать множить перечень проблем и феноменов, но главная задача состоит не в этом, а в выборе ключевого направления, помогающего их решить и преодолеть.

Одним из вариантов может стать **путь интеграции**, который нами рассматривается в следующих смысловых значениях:

1) *integer* (*цельный, ненарушенный*), обозначающий состояние связанности, целостности и системности всех компонентов образовательного процесса в пространстве учебных занятий;

2) *integration* — а) как восстановление в ходе осуществления образовательных реформ ценностей, целей и задач, форм и методов проведения учебных занятий; б) как восполнение образовавшихся разрывов между теорией и практикой, традицией и новаторством; развитием, обучением и воспитанием и т.д.

С позиций педагогического управления интеграция нами рассматривается в качествах *внутреннего резерва, ресурса, потенциала* развития целостного управления целостным педагогическим процессом, которому свойственны: внутренняя упорядоченность и системность; разрешение противоречий в единстве всех компонентов; опора на объективные закономерности целостного развития; интеграция методов, средств и организационных форм; согласованность целей и задач развития общеобразовательных учреждений с заказом общества и перспективными целями развития.

Для достижения поставленных целей в отличие от широко принятых форм интеграции (интегративные урок, день, неделя, основанные на межпредметных связях) нами была разработана и экспериментально апробирована *технология интегративного построения и организации системы учебных занятий*. Основу технологии составила единая структура построения учебного занятия, которая выглядит следующим образом:



Порядок применения	Компоненты учебного занятия	Примерные временные рамки
1.	Настрой на деятельность	3–1 мин.
2, 3, 4. Определяется самостоятельно учителем исходя из целей и задач учебного занятия	Работа под непосредственным руководством учителя	25–15 мин.
	Групповая работа	20–15 мин.
	Самостоятельная работа	20–10 мин.
5.	Подведение итогов	3–1 мин.

Обратим внимание на характеристику компонентов учебного занятия.

**Настрой на деятельность.** Вводится вместо организационного момента, предусмотренного в структуре традиционного урока. Принципиально важным здесь является то, что учитель должен сформировать в течение отведённого для этого времени психологическую установку на предстоящую деятельность: «сегодня узнаете о ...», «научитесь ...», «в результате — будете уметь ...». Не следует тратить время на выяснение того, кто из учеников отсутствует на занятии, на осуществление коллективных записей (даты, формы работы, темы, план занятия). Всё это можно сделать заранее.

Едва ли можно считать эффективными на этом этапе учебных занятий следующие приёмы:

- *привлечение учащихся к целеполаганию и определению задач урока;* только учитель знает о целях, месте и задачах урока, ученики же, в силу специфики возраста, прежде чем определять цели и конкретизировать задачи, должны усвоить содержание деятельности;
- *эмоциональный настрой* аудитории путём рассказывания анекдотов, смешных случаев (это только дезорганизует рабочую атмосферу урока, препятствуя созданию целенаправленного делового общения);
- *негативные установки* (окрики, выяснение отношений, призывы к порядку) — запреты никогда не способствовали позитивному настрою на деятельность.

**Работа под непосредственным руководством учителя.** Важно обратить внимание

на временной отрезок, в который должен уложиться при этом учитель: от 25 до 15 минут. Психологической сутью такого требования является тот факт, что при монологической речи учителя дети способны воспринимать информацию в среднем не более 20 минут. Как только порог восприятия информации нарушен, срабатывают психологические механизмы защиты, проявляющиеся у школьников в форме типичных отвлечений от дела (позёвывание, двигательное беспокойство и т.п.). Кроме того, психологами установлено, что лишь 15% информации усваивается при словесном обучении, до 25% — при визуальном обучении, а при комплексном применении вербальных и визуальных форм обучения до 80%.

Также временные границы данного этапа направлены на соблюдение учителем психодидактических принципов организации обучения, таких как: научность, логичность, доступность, наглядность, что, в конечном счёте, направлено на преодоление распространённого явления «педагогического акынства» (что вижу, то и пою).

**Групповая работа.** Введение в структуру учебного занятия совместной деятельности школьников позволяет учителю решать задачи обеспечения речевой и коммуникативной активности. Чем больше времени на учебном занятии школьники будут говорить, взаимодействовать, тем качественнее будет процесс усвоения знаний, умений и навыков; подтверждение тому — опыт КСО (коллективный способ обучения), проблемно-поисковых, коммуникативных и игровых технологий обучения.

**Самостоятельная работа учащихся на учебном занятии.** Наличие данного этапа предусматривает развитие у школьников уме-

ний и навыков самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции, самооценки и является мощным средством преодоления эффектов «выученной беспомощности». Учителю на данном этапе следует перестать опекать детей, вмешиваться в их деятельность. Также следует поощрять учащихся к выполнению в отведённое на это время заданий, задаваемых на дом, тем самым решается проблема учебных перегрузок.

*Подведение итогов* — этап учебного занятия сам за себя говорящий.

Интегративные возможности такого построения учебных занятий также заложены в том, что они позволяют учителю реализовать в собственной практической деятельности соблюдение трёх последовательных и обязательных для исполнения *этапов* обучения, обоснованных ещё Я.А. Коменским, — *понимания, усвоения*

*и применения*. Этот научный заказ может быть оформлен следующей целевой установкой, стоящей перед каждым учителем — в рамках учебных занятий *гарантировать* понимание, *обеспечить* усвоение, *организовать* применение школьниками получаемых знаний, умений и навыков.

Так, в пространстве урока, предусматривающего один час на изучение одной темы, *понимание* будет предоставлено на этапе работы под непосредственным руководством учителя, *усвоение* — на этапе групповой работы, *применение* — на этапе самостоятельной работы.

В пространстве учебных занятий, предусматривающем отведение нескольких часов на изучение темы, интегративное построение уроков может быть реализовано применением *структурно-логического способа* организации системы занятий, оформленного следующим образом:

Этапы	Целевое предназначение учебного занятия	Основные характеристики	Последовательность выполнения учебных заданий
П о н и м а н и я	Урок введения в новую тему.	Учитель обеспечивает преемственность ранее изученного материала с предъявляемым к изучению материалом.	Выполнение заданий на повторение.
	Урок осознания учебного материала.	Учитель объясняет ключевые вопросы темы. Совместно с учениками раскрывает основное содержание понятий, которые предстоит изучить.	Выполнение задания самим учителем по образцу и повторное пошаговое выполнение учениками совместно с учителем.
	Урок осмысления и обобщения полученных знаний.	Учитель систематизирует знания учащихся по теме. При необходимости проводит повторное обобщающее объяснение материала.	Самостоятельное выполнение школьниками заданий по образцу.
У с в о е н и я	Урок текущего повторения.	Учитель организует самостоятельную работу учащихся по теме, обучает их способам добывания знаний с помощью различных источников.	Самостоятельное выполнение заданий без образца.
	Урок тематического повторения.	Учащиеся под руководством учителя тренируются в решении учебных задач по алгоритмам стандартного и творческого уровней.	Демонстрация выполнения задания с изменёнными условиями и повторное пошаговое его выполнение учениками совместно с учителем.
П р и м е н е н и я	Урок самоконтроля.	Учитель организует индивидуальные и групповые формы работы по применению полученных ЗУН.	Индивидуальное выполнение заданий с самоконтролем.
	Урок контроля.	Проводится уровневая контрольная или самостоятельная работа.	
	Урок корректировки и совершенствования ЗУН.	Учитель организует индивидуальную работу над ошибками. Для тех, кто выполнил работу на «отлично», предлагаются задания углублённого уровня изучаемого материала за дополнительную оценку.	Выполнение заданий по индивидуальным программам.

## КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

В качестве ориентиров применения структурно-логического способа приведём три варианта организации системы учебных занятий.

### Урок организации понимания

Порядок применения	Виды деятельности	Содержание деятельности	Временные границы
1.	Настрой на деятельность	Объявление темы, сколько часов запланировано, для чего и чему необходимо научиться.	3 мин.
2.	Работа под непосредственным руководством учителя	Объяснение нового материала с применением метода сопровождающей наглядности.	15 мин.
3.	Самостоятельная работа	Работа с учебником — чтение параграфа.	7 мин.
4.	Групповая работа	Совместный поиск ответов на вопросы к параграфу.	15 мин.
5.	Подведение итогов	Повторное тезисное изложение учителем изучаемого материала.	5 мин.
Итого			45 мин.

### Урок организации усвоения

Порядок применения	Виды деятельности	Содержание деятельности	Временные границы
1.	Настрой на деятельность	Определение целей и задач урока.	2 мин.
2.	Групповая работа	Выполнение групповых заданий.	15 мин.
3.	Работа под непосредственным руководством учителя	Проверка и комментирование учителем выполнения групповых заданий.	10 мин.
4.	Самостоятельная работа	Самостоятельное выполнение заданий.	15 мин.
5.	Подведение итогов	Оценивание результатов деятельности.	3 мин.
Итого			45 мин.

### Урок организации применения

Порядок применения	Виды деятельности	Содержание деятельности	Временные границы
1.	Настрой на деятельность	Определение целей и задач урока.	2 мин.
2.	Самостоятельная работа	Самостоятельное выполнение заданий.	20 мин.
3.	Групповая работа	Взаимопроверка и взаимное оценивание самостоятельно выполненных заданий.	10 мин.
4.	Работа под непосредственным руководством учителя	Совместное комментирование выполнения задания творческого уровня, например, заполнение таблицы.	10 мин.
5.	Подведение итогов	Оценивание результатов деятельности.	3 мин.
Итого			45 мин.

Интегративный потенциал данной технологии также заложен в том, что при её применении учителем системно в пространстве каждого занятия задействованы профессионально важные позиции учителя, а именно:

— *позиция «переводчика»* абстрактных научных истин во «внутренний» план ребёнка, что предусматривает наличие у учителя умений объяснять учебный материал;

— *позиция управленца* — наличие гуманистических умений организовывать и контролировать учебную деятельность каждого ученика в рамках одновременной работы со всем классом;

— *позиция психолога* — использование умений создавать позитивные условия для психологической комфортности каждого ученика в рамках совместной деятельности;

— *позиция методиста* — владение эффективными и разнообразными приёмами и методами организации обучения и воспитания, используемыми на учебном занятии в качестве повседневной культуры организации своего труда и учебного труда своих подопечных.

Отсюда меняется репертуар использования учителем целевых установок педагогической деятельности. На смену целевой установки *выявить незнание, наказать за незнание* приходит установка *дать систему знаний, умений и навыков*. Вместо ложной установки *сравнения результатов* деятельности учащихся друг с другом действует установка *организации соревнования с самим собой*, порождающая стремление стать лучше. А самое главное — в практической деятельности учителя системно задействуется целевая установка *быть профессионалом, постоянно совершенствовать себя и собственный стиль организации процессов образования своих подопечных*.

Мы понимаем, что в рамках одной статьи невозможно раскрыть все аспекты разрабатываемой нами технологии интегративного построения системы учебных занятий. Принимаем возражения читателей насчёт некоторых негативных оценок состояния педагогической деятельности, высказан-

ные нами. И призываем не только задуматься над изложенным в статье материалом, но и начать действовать, используя и раскрывая интегративный потенциал каждого учебного занятия. □

# О ценностях школьного образования. Современное прочтение основных идей Дж. Дьюи

**Евгений Борисович Куркин,**

*ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования,  
кандидат педагогических наук*

• опыт предыдущих поколений • жизнедеятельность в социальном окружении • преемственность в процессе воспроизводства социальной группы • связь поколений • содержание образования •

Уникальность человека не только в способности приобретать, сохранять и накапливать собственный опыт, но и в удивительной способности использовать чужой, в том числе накопленный предшествующими поколениями. Именно такая способность обеспечивает бессмертие опыта и неограниченные возможности для прогресса человечества.

## Опыт жизнедеятельности в социальном окружении

Понятие «опыт» разнолико. Во-первых, опыт широко используется как инструмент познания. Во-вторых, опыт может стать процессом практического воздействия человека на внешний мир, результат которого — знания и умения.

Джону Дьюи принадлежит заслуга обратить внимание на жизненный опыт, обеспечивающий преемственность в процессе воспроизводства социальной группы, связь поколений, эволюцию человека и человечества в целом. «Преемственность опыта в процессе воспроизводства социальной группы не подлежит сомнению. А средством социальной преемственности служит образование, понимаемое в самом широком смысле этого слова» — утверждал Дж. Дьюи<sup>1</sup>.

Он убедил нас в том, что опыт является содержанием образования, что само образование есть не что иное, как образовательный опыт. Эта его философская позиция изменила многое в образовании развитых стран, которые на полвека раньше нас узнали Дж. Дьюи.

Опыт у Джона Дьюи — это весь жизненный мир человека в его органической целостности, многочисленных связях и взаимодействиях, в которые вовлечён человек. Опыт охватывает всё, что создано эволюцией природы, задающее диспозиции поведения на бессознательном уровне, а также наследие истории и культуры и индивидуальный вклад самого человека.

Расширительное толкование понятия опыта у Дж. Дьюи связано с его социальной позицией. Для него важно, что ребёнок живёт благодаря социальной защите, его опыт неразрывно связан с социальным окружением. Опыт — это целая жизнь сообщества, а не отдельный познавательный-исследовательский эпизод.

Идеи Джона Дьюи развивались на фоне грандиозных исторических событий, когда просвещённое человечество, практически накануне осуществившее заветную мечту просветите-

<sup>1</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

лей — всеобщее образование, не только не смогло остановить варварскую бойню — первую мировую войну, но и активно поддерживало свои правительства в преступных замыслах и действиях. Надежды на то, что просвещённое человечество станет гуманнее, рухнули вместе с верой во всеобщее образование и образованности. Существующее образование оказалось примитивным, начались поиски новых путей, более эффективных и управляемых.

В этих условиях находили живой отклик идеи и мысли о том, как изменить человека, улучшить его образование и таким образом изменить мир, сделав его гуманнее.

Популярность идей Дж. Дьюи объяснялась их востребованностью, необыкновенной привлекательностью его рассуждений, философской позицией, которую он представлял. Обосновывая свою позицию, он говорил об опыте и много, и мало. Много того, связано с доказательностью занятой позиции и мало того, что годилось бы для организации «нового прогрессивного» образования, которое он и его сторонники хотели бы реализовать в жизни немедленно.

Идея опыта, как содержания образования, была своевременной: она выделяла главное звено, направление образовательной деятельности, главную проблему исследований на дальнюю перспективу.

### Опыт как содержание образования

Джон Дьюи неоднократно отмечал необходимость разрабатывать теорию опыта. Некоторым основаниям, автор идеи придавал основополагающее значение.

1. Школьный образовательный опыт — это то, что остаётся в «сухом

остатке» на всю жизнь и составит базу для продолжения накопления опыта: «Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни». (Там же стр. 54)

На самом деле, всё, что помнят школьники по прошествии нескольких лет после окон-

чания школы, и что можно отнести к образовательному опыту, составляет менее 10% от того, что предполагалось школьными программами.

Как утверждает Дж. Дьюи, опыт не умирает, он непрерывен и постоянно совершенствуется — это закон его развития. Поэтому небольшой «сухой остаток» школьного обучения может свидетельствовать только о том, что мы в практике школьного образования или не понимаем, что такое опыт и образование, ориентированное на его приобретение, или не умеем этого делать. «Копилка» опыта заполняется не учителями, это даже не совсем сознательный акт каждого учащегося. Что оставить в «копилке», а что отбросить навсегда определяют разум и практическая целесообразность этой маленькой ещё незрелой личности, мышление которой нацелено на обучение, но имеет в этой области небольшой практический опыт.

Поэтому сложно и ответственно заложить фундаменты опыта в первых классах, помогая неокрепшему сознанию в определении важности того или иного опыта. При этом Дьюи советует опираться на имеющиеся крохи опыта, полученного в условиях неформального образования в семье, детском саду, на улице. Всё это требует высокого профессионализма от учителя. С имеющимся опытом, основы которого заложены с таким трудом, другая работа: «образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта», — неоднократно повторял Дьюи. Эта перестройка расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направления для последующего опыта.

2. Опыт рождается на стыке деятельности, общения и мышления. *Чисто вербальное изучение предметов школьного курса не даёт необходимого для школьника целостного опыта.* (Подчёркнуто мною. — Е.К.) «Первичное, начальное содержание всякого предмета всегда существует, как результат активного действия, включающего использование возможностей тела и необходимые манипуляции с материалом, учебная дисциплина оказывается отделённой от потребностей и целей ученика и становится чем-то таким, что необходимо лишь запомнить и воспроизвести по требова-

нию». (Там же, стр. 173). Это как раз и будет тот материал, который по прошествии времени ученик благополучно забудет.

Настоящий опыт рождается тогда, когда учитель и ученик с помощью различных материалов и средств обучения делают открытия и изобретения, путём проб и ошибок узнают новое и неизведанное, формируя свой собственный опыт изучения школьного предмета. Эта деятельность осуществляется в процессе общения, опыт неразрывно связан с общением и деятельностью. По сути своей, общение — это передача опыта от одного субъекта общения к другому. Поэтому общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Дж. Дьюи утверждает, что общий опыт изменяет установки участников общения. Опыт нужно сформулировать, чтобы выразить его в такой форме, которая позволит другому оценить его значение, а для этого нужно знать этого другого и осваивать его опыт, чтобы внятно объяснить собственный. Поэтому-то общение сродни искусству.

Образовательная сила опыта заключается ещё и в том, что ученик в результате его осмысления приходит к различению между тем, что мы приобретаем в результате опыта и как мы это делаем. Опыт позволяет осваивать методику действий или технологию. Опыт представляет собой некий комплекс, опирающийся на различные способы действия, получения информации и результатов. Поэтому его роль в образовании каждого учащегося неизмеримо выше всего, что получено другими способами.

3. Опыт, который ребёнок приобретает в условиях среды и школы предельно разнообразен. Он имеет эмоциональную окраску, бывает полезным и бесполезным, приятным и неприятным, положительным и отрицательным.. **Чтобы сохранить на всю жизнь стремление учиться, необходимо иметь положительный опыт образования**, хотя возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопление последующего опыта. В схожих ситуациях человек мобилизует запасы своего личного опыта. И это становится поводом для совершенствования опыта старого или приобретения нового, но связанного со ста-

рым. «Этот процесс происходит, пока длится жизнь и, следовательно, продолжается учение», — утверждает Дж. Дьюи.

Так родилась идея непрерывного образования и компетентностного подхода. Непрерывность образования заключается в постоянном подкреплении личного опыта, в способности и возможности непрерывно его пополнять и совершенствовать, в потенциальной способности продуктивно включиться в этот процесс, в случае необходимости, в любом возрасте, а также способности самосовершенствоваться в избранной сфере деятельности, соответствуя тем изменениям, которые вносит в это дело современная переменчивая среда. Процесс обучения в условиях непрерывного образования обратим.

## Технология опытничества в школе

Философское учение об опыте создано философом — прагматиком и поэтому содержит множество материалов практической направленности, ставших своеобразным методическим пособием для практиков, принявших учение, как руководство к действию и предпринявших реальную попытку организовать учебный процесс на основе методических рекомендаций Дж.Дьюи.

Как известно, в США возникло движение Прогрессивных школ, где пытались реализовать рекомендации Джона Дьюи в учебном процессе, а также известный «метод проектов», который и поныне применяется в массовой школе, как один из самых эффективных.

В чём же магия работ этого человека, перевернувшего наши представления об образовании, его содержании и методах обучения? Пожалуй, в новизне подходов. Когда читаешь его книги, написанные языком философа, удивляешься тому, насколько его мысли созвучны мыслям далёких от философии практиков образования. В формах философской мысли Джона Дьюи — трезвая теория практического действия. Джон Дьюи не разрабатывал технологии. Всё, что можно отнести к технологическим рекомендациям, находится в его философских рассуждениях и мыслях. Но всё же попытаемся

выявить главные направления того содержания, из которого можно выстроить технологию опытичества в школе. Автор ставит вопрос прямо: нам нужно, чтобы учащийся осмысленно воспринимал учебные материалы, а не бессмысленно заучивал их. Для этого, говорит Дж. Дьюи, необходимо разбудить мышление.

### Как разбудить мышление?

Чтобы это сделать, необходимо начинать с эмпирической ситуации как иницирующей стадии мышления. Всё многообразие средств обучения и учебных материалов, позволяющих включить в деятельность различные органы чувств, и даже двигательная активность нужны в конечном счёте для того, чтобы разбудить мышление. *«Эффективные методы предлагают ученикам действие, а не заучивание, а действия по своей природе требуют мышления, целенаправленного поиска связи и отношений»*. (Там же стр. 147). (Выделено мною. — Е.К.)

Вот почему процесс познания или, точнее, познавания необходимо строить в школе на основе действия как учащегося, так и учителей. Материал мышления — не мысли, а действия, факты, события, отношения, — тут ничего нельзя придумывать. Первая стадия контакта с любым новым материалом неизбежно должна проводиться методом проб и ошибок. Ребёнку необходимо попробовать что-то делать с материалом, реализуя собственное любопытство. Познавательным поведением школьников управляет специально создаваемая ситуация. Она может быть связана с конкретной проблемой. Может использоваться опора на ситуацию, которая вызывает интерес за пределами школы, в обыденной жизни, это что-нибудь новое, проблематичное, но связанное с прошлым знанием. Таким образом, стимулируется вопрос: действительно ли там есть проблема?

Этому подходу должна способствовать и среда в школе. Там, где школы обрודованы лабораториями, мастерскими, садом и огородом, где есть театр и стадион существуют возможности для воспроизведения жизненных ситуаций, именно там находят применение информация и выдвинутые в развивающемся опыте идеи.

### Общение, информация, идеи

Общение может подтолкнуть к осознанию проблемы и к попытке высказать сходную идею, но оно же способно охладить интерес и подавить собственное мышление. Дьюи считал: то, что человек получает от других, не может быть идеями. Человек думает только тогда, когда самостоятельно преодолевает трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из неё. Никакая мысль, ни одна идея не могут быть просто переданы как таковые от одного человека к другому, Она будет восприниматься как ещё один факт.

Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Он должен участвовать в деятельности, со-участвовать «В такой совместной деятельности педагог сам учится и ученик учит, хотя и не осознавая этого. И чем меньше осознаётся и той и другой сторонами, кто даёт знания и кто принимает, тем лучше» (Там же, стр. 148).

Идеи, как мы видели, не зависимо от того, являются ли они смутными догадками или авторитетными теориями, представляют собой предвосхищение возможных решений. Они предвосхищают связь деятельности с её последствиями, которые пока ещё не очевидны и поэтому должны быть проверены. Идеи направляют и организуют последующие наблюдения, воспоминания и эксперименты, Идеи — рабочий инструмент учения, а не окончательный его результат.

«Необходимость полученные в учении идеи применять к реальному делу подтверждена всеми наиболее прогрессивными методами учения. Практика применения должна быть осмысленной. Пока мысли не применены, им не хватает полноты и достоверности». (Там же, стр. 148)

Организация обучения обусловлена методикой накопления опыта.

Процессы обучения объединены в методику в той степени, в какой они сосредоточены на формировании устойчивых привычек мышления. Само мышление становится методикой накопления образовательного опыта, поскольку они, в сущности, идентичны. Это влечёт за собой такую организацию образовательного процесса, когда ученик:



- находится в естественной ситуации опыта, т.е. в непрерывной деятельности, в которой он заинтересован;
- в таких условиях подлинная проблема возникает как стимул к мышлению;
- ученик обладает возможностью получать информацию;
- он принимает предположительные решения и несёт ответственность за их последовательное развитие;
- он может проверить свои идеи посредством применения их на практике, проявить смысл и достоверность.

«Осмысление опыта приводит к различию между тем, что мы приобретаем в результате опыта, и собственно испытыванием — как это делаем? Первое мы называем содержанием, второе — методом. Опыт не сочетание ума и мира, субъекта и объекта, метода и предметного содержания, а единое непрерывное взаимодействие невероятного разнообразия сил...»

## Цели, интерес и воля в образовании

Как прагматик Дьюи рассматривает интерес как заинтересованность участника деятельности в её результатах. Интерес и забота напрямую связаны с целями. Развитие, протекание любого процесса требует времени, поэтому «в учении первоначальная стадия... наличием возможностями учащихся, а цель учителя задаёт дальний рубеж. Между ними лежат средства, т.е. промежуточные... действия, которые следует выполнить... Только посредством всего этого первоначальные способности смогут по — настоящему развернуться.» (Там же, стр. 122)

Если учебный материал не интересен учащемуся, значит, он никак не связан с его личными целями и возможностями. Следовательно, **нужно вернуться к целям**. Задача обучения состоит в нахождении материала, который вовлекал бы человека в конкретную деятельность, имеющую в его глазах цель, заставлял бы его общаться с вещами как с условиями достижения цели. Необходимо найти типичные виды деятельности, будь то игра или общественно полезный труд, результаты которого интересуют учеников, и который невозможно выполнять механистически, без отбора ма-

териалов, наблюдений, воспоминаний.

Интерес означает сильную эмоциональную связь между человеком и объектами, определяющими его деятельность, задающими как средства её выполнения, так и препятствия на пути к цели. Желаемый результат деятельности требует постоянного внимания и упорства — именно такое отношение обычно и означает волю. «Её плоды — самодисциплина или развитая способность к сосредоточенности.» (Там же, стр.132)

Ученик учится только тогда, когда осознаёт роль изучаемых истин в получении результатов важной для него деятельности. Такая связь изучаемых предметов и их тематика с выполнением целенаправленной деятельности — первое и последнее слово подлинной теории интереса в педагогике.

## Учебный предмет, знание и информация

Задача педагога и всей школы — создать такую деятельностьную образовательную среду, в условиях которой стимулируется мотивация ученика, направляется его познавательная активность. При этом следует понимать, что смысл знаниям и формируемым навыкам придаёт не учебная, а социальная среда.

Сложность создавшейся в образовании ситуации определяется тем, что узлы, которые соединяли предметное содержание школьных занятий с потребностями и идеалами социальной группы всё более и более маскируются и скрываются. «В конце концов создаётся впечатление, будто их и вовсе нет, *будто предметное содержание в качестве знания всегда существовало ради собственной своей пользы, а учение было деятельностью по его усвоению ради него самого, независимо от каких бы то ни было социальных ценностей*». (Там же, стр. 172) (Выделено мною. — Е.К.)

Взгляды учителя и ученика на предмет школьного знания существенно различаются. С точки зрения педагога, содержание учебных занятий — рабочие ресурсы, исходный капитал. В то же время, этот материал лишь потенциальное достояние уче-

ника, он не может включаться в деятельность не специалиста — новичка, ученика. Поэтому главное для педагога — понимать ученика в его взаимодействии с предметом. Другими словами «учителю следует *во главу угла поставить не сам по себе предмет, а его взаимодействие с потребностями и способностями учеников*». (Там же, стр. 173) (Выделено мною. — Е.К.)

Научный метод организации материала отличается от ученического. Опыт ребёнка организован по-другому: для него фрагменты знания текучи, неустойчивы, и с этим нужно считаться. Задача обучения в том, чтобы поддерживать опыт ученика в его движении к тому, что специалист уже знает.

Только в образовании «знание» означает прежде всего склад информации, существующий отдельно от действий. На самом деле информация в образовании используется в различных стадиях. Первичная стадия — знакомство, что включает всё имеющееся у нас знание, полученное в результате непреднамеренного изучения. В результате общения накапливается большой запас социального знания. Мы многому учимся от других, в результате общения чужие дела становятся частью собственного опыта.

Обычное название для этого вида предметного содержания — информация. Если материал интересен и углубляет смысл знакомства с вещами, то он, несомненно, **образователен**. Количество увиденного или услышанного не имеет значения — чем больше тем лучше (но при условии, если ученик имеет потребность в этой информации и может применить её в каком — то своём деле).

Школьная программа состоит в значительной степени из информации, распределённой по разным учебным предметам. В XVII веке этот объём был ещё достаточно небольшим и позволяет сформировать идеал энциклопедического образования. «Сегодня он настолько огромен, что невозможность освоения всего этого любым человеком очевидна.» (Там же, стр. 177)

Знание, которое в основном является вторичным, полученным от других, а не откры-

тое самостоятельно, имеет тенденцию оставаться чисто словесным. Если сообщение не преобразуется в реальный опыт ученика, оно остаётся только словами — звуковыми символами, которым приписывается какой — то смысл.

### Перестройка ещё впереди

В рауждениях Джона Дьюи делается попытка проследить то, что мы сейчас называем методикой проведения учебного занятия, содержанием которого является приобретение опыта. Всякий практик заметит, что в избранных материалах отсутствуют привычные для школьных технологий понятия, традиционно характеризующие ту или иную методическую систему.

В отличие от традиционного образования, критикуемого Джоном Дьюи, занятие по приобретению опыта не имеет определённой формы. Учащиеся самостоятельно используют всё многообразие средств обучения и учебных материалов, определяют тему, познавательную проблему, используют источники информации, осуществляют деятельность, применяя способности собственного изобретения, проводят апробацию приобретённого опыта и так далее.

Эти идеи Дьюи в чём — то созвучны с педагогикой Марии Монтессори, называвшей свою методику «системой саморазвития ребёнка в дидактически подготовленной среде». На основе многолетних наблюдений Монтессори сформировала комплект дидактических материалов, помогающих развитию ребёнка в самых разных направлениях культуры. Все они по своей ясности, структуре и логической последовательности соответствуют периодам наибольшей восприимчивости ребёнка. В этой среде ребёнок свободен, а дидактические материалы — путь к окружающему миру. Однако свобода, о которой говорит Монтессори, на самом деле опосредована совершенно точно просчитанным количеством вариантов выбора, в условиях специально созданной ситуации управления процессом.

Созвучные идеи Дж. Дьюи касаются детей более старших возрастных групп, когда предметом образовательного опыта стано-

вятся материалы по глубине и сложности процессов понимания требующие определённых знаний и владения способами образовательной, познавательной деятельности, к чему сам Дж. Дьюи относился довольно лёгкомысленно. «Предполагать, что учащиеся, будь то в начальной школе или в университете, могут быть обеспечены на все случаи жизни методами, с помощью которых следует осваивать содержание обучения, значит впасть в самообман с возможными грустными последствиями. В любом случае собственная реакция важнее». (Там же, стр. 164) Отсутствие продуманной методической базы, обеспеченной технологически, не позволило прогрессивным взглядам основателя философии образования стать руководством к его перестройке.

Несмотря на претензии самого Дьюи и его сторонников, иницилируемая ими перестройка традиционной школы не привела к победе «прогрессивного образования». Как показало время, «прогрессивного» опыта было недостаточно для системной реорганизации образования. Но посеянные в те времена идеи стали поводом для размышлений и до сих пор оказывают существенное влияние на образование развитых стран. Их смысл и глубина претендуют на более значительный запрос перестройки всей системы с новых позиций наработанного столетнего опыта.

Однако перспективы такой перестройки во многом зависят от того, насколько технологичными окажутся подходы к реорганизации. Сама идея свободы и демократии в образовании хороша. Но она должна быть оправдана технологической и деятельностной эффективностью учебного процесса. Любая кардинальная перестройка образования, одной из самых консервативных социальных систем, не будет принята экспертным сообществом, общественностью, в том числе родительской, если свобода и демократичность будут сопровождаться потерями в упорядоченности и организованности учебного процесса.

Существующая уже не одно столетие классно-урочная система отличается устойчивостью благодаря факторам упорядоченности, обеспечивающим систематичность и последовательность в учебном процессе.

Понятия «свобода» и «демократия» — из других, по преимуществу политических систем. Технологии образования различаются большими или меньшими степенями свободы учащихся в условиях учебного процесса. При этом необходимость упорядочения другого вида, уменьшения или увеличения степеней свободы, диктуется не политическими лозунгами, а логикой учебного процесса. В той же мере и демократичность определяется с точки зрения технологии способами взаимодействия учитель — ученик, ученик — ученик; ученик — администрация и так далее. Это может быть сотрудничество и соперничество, кооперация и взаимодействие, управление и контроль.

Преимущества той или иной системы требуют доказательств, потому что, приобретая одни качества, полезные на взгляд авторов, система неизбежно теряет другие. Насколько такие потери влияют на качество образования, надо решать не в гололовном споре, а оперируя показателями эффективности.

Одно не вызывает сомнений: Джон Дьюи, его мысли, идеи, размышления намного опередили время и не его вина, что мы до сих пор не сумели воплотить его проекты в конкретных технологиях образования. Технологическая беспомощность современного образования — причина его системного кризиса и отставания от запросов времени, и бесполезных реорганизаций. □

## Проектная мастерская как способ индивидуализации процесса повышения квалификации педагогов

*Альфия Фаритовна Фаязова,*

*кандидат педагогических наук, начальник отдела экспертизы программ Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (ГБОУ ДПО) «Центр развития образования Пермского края»*

• проектирование • проектная мастерская педагогов • проект • индивидуальная образовательная траектория • рефлексивная площадка педагогов •

Проектирование как особый вид деятельности основано на природном умении человека создавать модели будущего и претворять их в жизнь в виде различных проектов. В педагогической теории и практике проектирование рассматривается как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности; форма порождения инноваций; технология обучения инновационной деятельности; управленческая культура. Проектирование мы будем рассматривать в образовательном аспекте, и понимать как интерактивную образовательную технологию, способную преобразовать педагогическую деятельность и модернизировать процесс повышения квалификации педагогов на разных уровнях.

В настоящее время необходимость в развитии педагогического проектирования обусловлена введением и реализацией образовательных стандартов нового поколения, которые обнаружили несформированность проектировочных умений и неотработанность продуктивных способов преобразования педагогической практики у большинства педагогов. Это, в свою очередь, потребовало модернизации системы повышения квалификации педагогов, повышения персональной ответственности педагогов за определение содержания образовательной траектории своего профес-

сионального развития и за качество её реализации.

Г.Л. Ильин утверждает, что образование должно стать проективным, и рассматривает его как способ освоения мира через деятельность, и как способ изменения самого образования. Он утверждает, что обучение проектированию возможно лишь в действительности, так как проективное образование предполагает «не решение готовых задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном контексте, как проблем, возникающих в самой социальной жизни и до того, как они приобретают форму технологических задач». Он подчёркивает, что образование называется проективным не потому, что использует проект как метод обучения, а потому, что само является средством создания и реализации какого-либо проекта, имеющего не только учебный, но и жизненный смысл для учащихся.

Известно, что научить проектировать невозможно, этому можно научиться, находясь в реальном процессе проектирования. В статье представлена сетевая модель повышения квалификации педагогов, которая реализуется в условиях проектной мастерской посредством индивидуальной образовательной траектории и предполагает получение проектного продукта, значимого для конкретного педагога или коллектива

(методического объединения) педагогов.

В настоящее время проектирование в профессиональной деятельности педагога выступает механизмом, способным перевести образование на качественно новый уровень. Это становится возможным благодаря тому, что проектирование обладает преобразующим, созидательным, развивающим, образовательным, коммуникативным и информационным потенциалом. Характеризуется общественным характером, междисциплинарностью, способностью к интеграции и трансформации, продуктивностью, комплексностью и универсальностью в реализации. Многие учёные-исследователи рассматривают проектировочный компонент в профессиональной педагогической деятельности как возможность и способность адаптироваться и развиваться в условиях неопределённости. Он способствует изменению мышления, поведения, культуры педагогов и определению вектора их дальнейшего личностного и профессионального развития.

В условиях введения и реализации стандартов нового поколения система повышения квалификации педагогов на всех уровнях должна существенно измениться. Требуется обновление содержания и методов обучения взрослых с учётом современных тенденций становления проективного образования и новых требований к реализации содержания образования в деятельностном режиме. Активным источником и механизмом преобразований в процессе повышения квалификации становится проектная деятельность, которая стремится не только изменить несовершенную действительность (разработка программ, проектов), но и преследует ещё дополнительную цель — изменение самих педагогов (развитие личностных и профессиональных качеств и способностей, развитие профессиональной позиции и т.п.).

Использование потенциала проектной деятельности в обучении взрослых позволило разработать сетевую модель повышения квалификации педагогов и реализовать её в форме **проектной мастерской**, где обучение происходит в реальном режиме проектирования с учётом профессиональных потребностей педагогов на основе индивидуальной образовательной траектории (см.

таблица).

Особенности данной модели и её преимущества

## 1. Возможность сетевого взаимодействия.

Универсальность проектной технологии как ведущего образовательного средства способствует взаимодействию педагогов разных образовательных областей в процессе повышения их квалификации, как на уровне учреждения, так и на уровнях муниципальном, региональном.

Сохраняется возможность включения в процесс проектирования субъектов разных возрастов и разной подготовленности (учащихся, родителей, общественников и других социальных партнёров), заинтересованных в решении общих проблем. Всё это делает образовательное пространство повышения квалификации педагогов более открытым и эффективным.

## 2. Возможность профессионального самоопределения и самоидентификации педагогов.

Начальный этап работы в проектной мастерской и направленность личного участия определяются педагогами на основе индивидуальных и/или общих профессиональных потребностей, а также определяется приоритетность их реализации на основе личностных и профессиональных смыслов. Педагог формулирует актуальную для себя проблему и определяет вид проекта (социальный, социально-педагогический, методический), соответственно, осознанно включается в тематическую проектную группу.

## 3. Персональная ответственность педагога за проектный продукт, результат.

На этапе целеполагания и определения рамки результата проекта, педагог исходит из своих возможностей и потребностей (актуальность и обоснованность проекта), соответственно, им самим определяется скорость и объём реализации (реальность проекта), современное содержание и формы реализации (новизна, инновационность, оптимальность проекта), индикаторы проверки качества результатов и формат продукта (диагностируемость).

Таблица

**Сетевая модель повышения квалификации педагогов  
«Проектная мастерская: обучение в действии и действием»<sup>1</sup>**

Общая методическая тема школы на три года						
Методическая тема на учебный год						
Условия: Нормативно-правовое обеспечение	Проектная мастерская: обучение в действии и действием					Условия: Научно-методическое обеспечение
	Диагностика профессиональных потребностей педагогов					
	Временные творческие коллективы (ВТК)					
	Учебный проект	Социаль- ный проект	Исследо- вательский проект	Творческий проект	Методи- ческий проект	
	Кураторы					
	Зам. дир. по УВР	Зам. дир. по ВР	Зам. дир. по УВР	Зам. дир. по ВР	Зам. дир. по УВР	
Участники						
Админи- стративная команда	Педагоги	Учащиеся	Родители	Другие социаль- ные партнёры	Научный руково- дитель, консультан- ты	
Условия: Управление и контроль	Формы и технологии интерактивного обучения педагогов:					Условия: Материально-техническое обеспечение
	— проектирование: учебное, социальное, методическое, творческое, исследовательское; — рефлексивная площадка педагогов; — педсоветы и семинары-тренинги в стиле «коучинг»; — консультации: online/offline; — телемост; Web-конференции и семинары; — взаимопосещение уроков, мероприятий; — Анализ видеоуроков; — презентация продуктов и результатов деятельности; — анализ и экспертиза проектов.					
Условия: Организационное обеспечение	Диагностика: входная; промежуточная; итоговая					Условия: Информационно-техническое обеспечение
	Сетевое взаимодействие:					
	Внутреннее (школьный уровень)		Внешнее (внешкольный уровень)			
	— методический Совет; — методические объ- единения педагогов; — фокус-группы.		Партнёры по проекту: — учреждения высшего профессионально- го образования; — учреждения дополнительного професси- онального образования; — некоммерческие организации; — образовательные учреждения.			
Обобщение результатов развития проектировочных умений, освоения способов проектиро- вания педагогов и распространение успешного педагогического и управленческого опыта						

<sup>1</sup> Материалы инновационного проекта МАОУ «Кондратовская средняя общеобразовательная школа» Пермского района Пермского края 2012 г.

4. Ориентированность на результат, продукт.

Повышение квалификации педагогов с использованием проектной технологии имеет двойной эффект:

- *внешний*, способствующий качественно-му изменению содержания образовательного процесса — получение проектного продукта: рабочая программа учебного предмета, программа внеурочной деятельности, учебные и социальные проекты и другое, а также продукты коллективного проектирования — основная общеобразовательная программа начального и основного общего образования и другое;

- *внутренний*, способствующий повышению профессиональной компетентности и личностному изменению педагогов — приращение знаниями, отработка умений, продуктивных способов проектирования.

5. Возможность реализации педагогом индивидуальной образовательной траектории<sup>2</sup> (далее, ИОТ).

Обучение происходит в реальном процессе проектирования и носит персонифицированный характер. Актуальность, скорость и объём решаемой проблемы зависит от способностей и потребностей педагога. Механизмом управления и самоуправления в проекте является ИОТ. При её выстраивании используются коучинг<sup>3</sup> и коучинговые техники постановки эффективных вопросов. Педагог определяет свои «зоны незнания» и формулирует запрос администрации образовательного учреждения о тематике повышения квалификации. На основе полученных результатов далее определяется и планируется методическая работа в учреждении, в том числе деятельность временных творческих коллективов, методических объединений.

6. Возможность получения обратной связи и отслеживание результатов.

Рефлексивная площадка педагогов — форма получения обратной связи по проекту от начального этапа (разработнического, исследовательского) до заключительного (оформление и презентация результатов), что позволяет корректировать проект. Она

является составной частью системы методической работы в школе (муниципального района, региона) и системы оценивания достижений педагогического коллектива, помогает отслеживать динамику результатов работы педагогов, проектных групп и визуализировать достижения.

7. Субъект-субъектные отношения в коллективе/группе.

Проектная технология является интерактивной, что позволяет всем субъектам её реализации от начала (появление проектной идеи, замысла) до завершения (реализации и предъявления результатов, продуктов) взаимодействовать в реальном режиме проектирования на взаимовыгодных условиях, укрепляет дружественные взаимоотношения и способствует улучшению психологического климата в коллективе.

Итак, проектная мастерская педагогов нами рассматривается как эффективный способ индивидуализации методической работы в школе в условиях введения и реализации образовательных стандартов нового поколения. Использование проектирования как ведущего образовательного средства в процессе повышения квалификации позволяет педагогам в деятельностном режиме присваивать знания, создавать новый опыт творческой и мыслительной деятельности, формировать ценностное отношение к проектным идеям и способствует осознанному и продуктивному освоению содержания повышения квалификации. Педагог становится активным субъектом образовательного процесса, где приобретаемый опыт проектирования служит источником и познания, и преобразования педагогической практики.

Образовательный процесс, с одной стороны, является обучающим (технологии проектирования), с другой стороны, преобразующим: отработка этапов проектирования происходит с использованием реальных дидактических и методических материалов (анали-

<sup>2</sup> Индивидуальная образовательная траектория — процесс и результат самостоятельного индивидуального действия педагога при решении личностно и профессионально значимых задач.

<sup>3</sup> Коучинг — это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности (Тимоти Гэлвэй).

зов работы, существующих концепций и программ) и обсуждением проблемных педагогических ситуаций, связанных с деятельностью педагогов. В режиме реального времени идёт активный взаимообмен информацией, где она выступает не целью обучения, а средством для освоения действий и операций. Руководитель/ведущий мероприятий, повышающих квалификацию педагогов, становится одним из источников информации, и его действия направлены на активизацию процесса познания слушателей; обогащение форм процесса обучения; формирование проектного типа мышления, ценностного отношения к окружающей действительности и к педагогической деятельности; обучение собственно проектной деятельности; изменение образовательной парадигмы в целом.

Важной задачей административных команд по обновлению системы методической работы в школе в условиях введения и реализации ФГОС нового поколения становится содействие **индивидуализации профессионального развития педагогов** посредством обеспечения необходимых условий по реализации **индивидуальной образовательной траектории** для личности и профессионально значимой деятельности. Таковыми условиями являются нормативно-правовые, научно-методические, организационные, информационно-технические, материально-технические, управленческие.

ИОТ педагога в проектной мастерской реализуется либо посредством персонального образовательного проекта, либо в групповом проекте. Под проектом мы понимаем комплекс взаимосвязанных действий и мероприятий по целенаправленному изменению системы (действительности) в течение заданного периода времени, при установленном бюджете, с ориентацией на конкретные требования к качеству результатов и специфической организации. Примерная структура проекта: титульный лист, краткая аннотация проекта, обоснование необходимости проекта (решаемая проблема), целевая аудитория, цель и задачи проекта, модель реализации проекта, ресурсы, партнёры, план реализации проекта, ожидаемые результаты, продукты и эффекты.

## Формы повышения квалификации педагогов в проектной мастерской

Обучение происходит на основании определения профессиональных потребностей, выявленных во время рефлексивной площадки педагогов. Формы проведения обучения разнообразны: тренинговые и семинарские занятия (учебно-методические, проектировочные, установочно-проектировочные, экспертно-аналитические информационно-аналитические), где поднимается история и теория вопроса (о видах проектов, особенностях их реализации и др.); выявляется самими педагогами алгоритм разработки и реализации проекта на основе просмотра записей или видеоуроков, методических разработок; в режиме реального времени разрабатываются и реализуются проекты, анализируются и корректируются программы учебных предметов в части «основные виды деятельности со школьниками». Активно используется Интернет-ресурс для организации взаимодействия, получения обратной связи с коллегами, научным руководителем, научными консультантами.

## Принципы организации и осуществления процесса проектирования в рамках сетевой модели повышения квалификации педагогов

Обозначим следующие принципы:

- принцип инвариантности, отражающий необходимость выделения общих концептуальных подходов к проектированию для всех участников;
- принцип вариативности, предполагающий учёт и использование профессиональных потребностей педагогов в определении индивидуальной образовательной траектории и получении проектного продукта;
- принцип ресурсной обеспеченности, поддерживающий оптимальный уровень нормативно-правовой, научно-методической, информационно-технической, организационной, материально-технической, управленческой обеспеченности образовательного процесса;
- принцип открытости, отражающий необходимость корректировки, экспертизы и презентации продуктов проектирования;



— принцип интерактивности, подразумевающий взаимодействие субъектов проектирования, объединённых для решения общих задач и ориентированных на разработку конкретного продукта;

— принцип рефлексивности, заключающийся в самопознании и самоанализе, отношении субъекта к себе и к своей деятельности, и на этой основе коррекции процесса образования;

— принцип синергизма, предполагающий использование опыта личностной самоорганизации, самореализации и самоактуализации, опыта взаимодействия субъектов образовательного процесса; учёт не объёма усвоенного содержания образования, а освоенность педагогами продуктивного способа проектирования.

Рекомендации по составлению педагогом индивидуальной образовательной траектории своего профессионального развития<sup>4</sup>.

При составлении индивидуальной образовательной траектории педагог отвечает на четыре группы открытых вопросов.

## 1. Чего я хочу?

— Какие педагогические проблемы в этом проекте я хочу решить?

— Какую проблему я хочу решить в этом учебном году в первую (вторую, третью) очередь?

— Почему для меня важно решить именно эту проблему?

— Какова моя цель в проекте?

## 2. Как я могу достичь цели?

— Какими способами можно решить данную проблему?

— Какой способ позволит эффективно решить проблему?

— Какие способы я ещё не использовал в решении этой проблемы?

— Какие эффективные способы решения этой проблемы существуют в педагогической практике нашего учреждения, муниципалитета, региона, России, за рубежом?

— Какой способ является оптимальным для решения проблемы в этом учебном году?

## 3. Что потребуется, чтобы достичь цели?

— Каков мой конкретный план действий по достижению поставленной цели?

— За какой период времени я хочу реализовать свой план?

— С кем я хочу/могу этот план реализовать и что для этого нужно предусмотреть?

— Насколько реализация данного плана находится в зоне моего личного контроля? Что я ещё могу сделать, чтобы усилить план?

— Что ещё необходимо сделать, чтобы достичь желаемого результата?

— Ради чего/кого я выполняю этот план?

## 4. Как узнали, что достигли цели?

— Какие подтверждения достижения цели Вас устроят?

— Как поймут другие, что Вы достигли цели?

— Что может быть сильным подтверждением эффективного достижения цели?

Приведём один из вариантов ответов педагогов при составлении ИОТ.

**1. Чего я хочу?** Я хочу активизировать проектную деятельность учащихся на уроках географии в 6 классе. Для меня важно, чтобы ребята смогли использовать полученные знания об особенностях сфер географической оболочки и взаимосвязи в природе при установлении причинно-следственных связей посредством разработки и реализации учебных мини-проектов в конце изучения каждого раздела. Таким образом, моя цель в проекте — отработка проектных умений, различных форм мотивации и поддержки проявленной инициативы, алгоритма обоснованного отбора наилучших идей учащихся.

**2. Как я могу достичь цели?** Механизм реализации цели педагогического проекта — организация проектной деятельности на уроке географии. Ранее в конце учебного года я давала итоговое проектное задание и учитывала результаты при итоговой аттестации учащихся. В данном проекте хочу в конце изучения первого и второго разделов дать учащимся задание по выполнению групповых учебных проектов, а дальше (по мере их готовности) — поручить разработку и реализацию персональных учебных проектов.

## 3. Что потребуется, чтобы достичь цели?

Проект хочу реализовать за один учебный год, поэтому необходимо:

<sup>4</sup> Материалы экспериментального проекта МБОУ «Бардымская гимназия» Пермского края 2011–2013 гг.

- проработать календарный учебно-тематический план (определить даты уроков; предполагаемых партнёров — учителей физики, химии, биологии и других; тематику совместных уроков, проектов и др.);
- составить памятки по выполнению учебных проектов для учащихся;
- изучить и проработать коучинговые техники, мотивирующие учащихся на эффективную реализацию целей;
- разработать эффективные вопросы для каждого этапа проектирования, способствующие постановке и решению поставленных задач и др.

Усилить данный проект возможно за счёт более детальной проработки гипотезы, соответственно, введения исследовательского и разработнического этапов в проект, которые позволят выявить имеющиеся эффективные формы мотивации персонала и адаптировать их для использования в образовательном процессе для детей и подростков, в том числе в игровой форме.

**4. Как узнали, что достигли цели?** Индикаторами, подтверждающими эффективность достижения целей, станут:

- на уровне учащихся — отработанность алгоритма выполнения учебного проекта, активная позиция при выполнении персональных и групповых учебных проектов; проявление творчества в разработке проектных идей (наличие оригинальных идей); отработка умения делать выводы о причинно-следственных связях на основе полученных географических знаний и др.;
- на уровне педагога — знание и использование им различных форм мотивации и поддержки проявленной инициативы учащихся; подготовка и использование необходимых дидактических, методических раздаточных материалов на уроках и др.;
- на уровне сетевого взаимодействия — проведение интегрированных уроков с учителями-предметниками, разработка и реализация междисциплинарных групповых и персональных учебных проектов и др.

Данные вопросы прорабатываются индивидуально, в парах, в группах на начальном этапе проектирования. Целесообразно использовать шкалу от 1 до 10 баллов для конкретизации задуманного.

Что является подтверждением результативности обучения в проектной мастерской?

Результативность обучения педагогов определяется освоенностью проектной технологии двумя способами: репродуктивным и продуктивным. Способ проектирования рассматривается нами как компонент динамической структуры деятельности, совокупность приёмов и методов проектировочной деятельности, обеспечивающих её результат. *Репродуктивный способ* проектирования обеспечивается деятельностью по самостоятельному воспроизведению действий по памяти, допускающих подсказку при воспроизведении знаний и умений. Выполняются самостоятельные задания по алгоритмам деятельности, рекомендациям, инструкциям.

*Продуктивный способ* проектирования ориентируется на профессиональную позицию педагога, критическое осмысление собственной педагогической деятельности, сознательное запоминание учебного материала и выработку специальных проектировочных умений. Педагогические технологии, реализующие этот способ, относятся к проблемно-развивающим и эвристическим, а задания выполняются на переформулирование учебного материала, поиск рационального способа деятельности, на принятие решений, развитие мышления, сопоставление различных вариантов деятельности. Задания выполняются как типовые, так и нестереотипные, творческие.

### **Какие группы проектировочных умений необходимо отрабатывать современному педагогу**

*1) Аналитико-рефлексивные:* умения критически мыслить, анализировать, оценивать, диагностировать, формулировать проблему, устно и письменно оформлять выводы, рефлексировать, мотивировать себя и других на активную деятельность, дальнейшее развитие и саморазвитие.

*2) Прогностические:* умения ставить цель и задачи, обоснованно выбирать адекватные им содержание, способы и средства, формулировать прогнозируемые результаты, предвидеть «риски».

3) *Креативные*: умения творчески и нестандартно (нетрадиционно) решать педагогические проблемы, творчески воображать, латерально мыслить, оригинально представлять идеи.

4) *Интерактивно-технологические*: умение использовать различные современные образовательные технологии, работать с информационно-коммуникационными технологиями.

5) *Организационно-коммуникативные*: умения организовать, планировать, конструктивно излагать свою точку зрения и позицию, выстраивать взаимодействие с разновозрастными участниками, собирать, отбирать и систематизировать информацию, выстраивать внешние коммуникации.

Проектировочные умения позволяют преобразовать не только объект и ситуацию, но и самих людей. Сознание и поведение проектировщиков под влиянием объективных и субъективных, внешних и внутренних факторов приобретают новые свойства и развивают их проективное мышление.

## **Особенности организации рефлексивной площадки педагогов и её роль в проектной мастерской**

Важным механизмом, способствующим отработке и развитию проектировочных умений, стала **рефлексивная площадка педагогов** (далее, РПП)<sup>5</sup>, которая направлена на отслеживание динамики результатов работы педагогов и проектных групп по проектам и визуализацию достижений при помощи информационно-коммуникационных и коучинговых технологий. Она является составной частью системы методической работы в школе (муниципального района, края) и системы оценивания достижений педагогического коллектива, выстраивается на принципах индивидуального подхода, объективности, валидности и сетевого взаимодействия.

РПП является способом исследования профессиональных затруднений педагогов, промежуточных и итоговых результатов индивидуальной и групповой методической работы педагогов, в рамках которого осу-

ществляется предъявление, обсуждение индивидуальных и групповых педагогических проектов, получение обратной связи; корректировка, оценка, взаимооценка и экспертиза педагогических проектов; визуализация достижений с учётом требований ФГОС нового поколения и возможностью активного использования современных технологий.

РПП регламентируется локальными документами образовательного учреждения, соответственно, утверждается приказом директора школы. Руководство и текущий контроль обеспечивает директор, научно-методическую поддержку осуществляет научный руководитель, научные консультанты. Педагоги, реализующие педагогические проекты, в обязательном порядке принимают участие в работе рефлексивной площадки не реже трёх раз за учебный год. Конечным результатом работы на рефлексивной площадке является визуализация достижений и размещение педагогом индивидуальных результатов проекта в портфолио, размещение коллективных результатов администрацией на сайте школы.

Основные задачи РПП конкретизируются и утверждаются ежегодно на экспертно-методическом совете образовательного учреждения с учётом профессиональных потребностей и запросов педагогов, установок администрации школы и вышестоящих органов управления образования, социального запроса.

Организация деятельности РПП осуществляется в соответствии с планом работы школы, обсуждение и согласование которого происходят на заседании экспертно-методического совета школы и утверждаются директором школы в конце учебного года (май-июнь).

Примерный план проведения РПП включает следующие пункты: введение, подготовка презентации (в соответствии с требованиями школы), выбор оппонентов (из числа коллег), рефрейминг, выступление педагога, обсуждение (оппоненты готовят по 3 вопро-

<sup>5</sup> Экспериментальный проект МБОУ «Верхне-Савинская основная общеобразовательная школа» Куединского района Пермского края в 2011–2013гг.

коррекция проектов на основе оценочной карты, определение способов визуализации достижений по проекту за полугодие/год, итоговая рефлексия. Для эффективной реализации данного плана важно учесть: время проведения (лучше — каникулярное), наличие необходимого числа компьютеров для оформления презентации, распечатанных оценочных листов, рабочих материалов проекта.

Анализ динамики полученных результатов по проектам осуществляется на основе оценки и взаимооценки, которая проводится по шкале от 1 до 10 баллов, по оценочным картам на основе критериев: актуальность и новизна проекта, обоснованность проекта, согласованность проблемы и цели педагогического проекта, реальность, конкретность, диагностичность и актуальность цели проекта, адекватность предложенного содержания цели и проблеме проекта, конкретность и адекватность ожидаемых результатов цели и содержанию проекта, диагностичность ожидаемых результатов, прикладная значимость и продуманность дальнейших действий.

Персональные и групповые достижения педагогических проектов обобщаются и визуализируются и распространяются в виде выступлений, статей и других формах на институциональном, муниципальном, краевом, федеральном уровнях.

Анализ результатов проектной мастерской подтвердил, что индивидуализация повышения квалификации педагогов в школе в режиме «обучение в действии и обучение действием» повышает результативность и продуктивность их деятельности, мотивирует педагога на непрерывное и целенаправленное профессиональное самообразование, формирует его готовность к реализации образовательных стандартов нового поколения. В целенаправленном действии осваивается проектная технология и, благодаря её потенциалу, происходят личностные изменения педагогов: укрепляются субъект-субъектные отношения, соответственно, демократизируется стиль общения с учащимися, отрабатываются проектировочные умения и способы проектирования, развивается творческое воображение, повышается самооценка. □

## «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА»

ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

**Журнал о секретах профессионального мастерства для учителей-предметников, учителей начальной школы и дошкольных педагогов.**

Как сделать, чтобы не педагог к детям приставал с вопросами, а они к нему? Как заставить слушать, и не только себя, но и детей — друг друга? Как наладить по-настоящему деловую и дружественную атмосферу? Как растормошить тихоню и озадачить торопыжку? Как заинтриговать детей учебным материалом? Как организовать взаимодействие с родителями? Как построить педагогический процесс, чтобы дети и учились с интересом, и собственную судьбу обретали, и поколение складывалось?

**Индекс по каталогу Агентства «Роспечать» (красный) № 82396.**

# Дискурсное поле учебной организации

**Анастасия Сергеевна Сергеева,**

соискатель Санкт-Петербургского государственного университета

• дискурсное поле организации • самоорганизация • нарратив • жанрово-тематическая карта • организационная коммуникация •

## Введение

Школа относится к особому виду организаций, направленных на *создание обучающих коммуникаций*, вызывающих появление в ученике обучающей среды<sup>1</sup>. Это её основной продукт, воздействующий на ученика, вовлекающий его в учебную деятельность. Принципиально важно понять, что цель деятельности преподавательского состава учебной организации — обеспечение требуемых форм и содержания обучающей коммуникации. Вовлечение в неё учеников и педагогов приводит к появлению знаний и умений. Однако создание эффективной учебной коммуникации? далеко не такой простой вопрос, как кажется, в силу самоорганизующегося характера коммуникативного процесса. Его течение носит, на первый взгляд, случайный, стихийный характер. Нельзя заранее определить направление и содержание коммуникации. Она сама определяет направление и историю своего развития.

В процессе её осуществления формируется культура организации, которая включает в себя различные по функциональному значению артефакты (инструменты деятельности, способы использования инструментов, сценарии поведения, способы и каналы коммуникации в сообществах совместной практики, организационные и профессиональные правила, стандарты, ценности, история организации и т. д.). Однако культура отражает только сохраняемую в организации часть результатов коммуникации, служащую для её дальнейшего воспроизведения. Сам же процесс порождения культурного слоя связан с процессами

самоорганизации дискурсов, циркулирующих в доступных для членов организации формах, и связан с памятью и историей организации, в широком смысле с её традицией. Коммуникация производит гораздо более широкий объём речевой и информационной продукции, чем требуется для создания культурного слоя. Поэтому большую роль играет задача ограничения неэффективных форм учебной коммуникации.

Наблюдаемое многообразие дискурсной продукции в учебной организации столь велико, что создаётся впечатление её случайности, зависимости от информации, передающейся в коммуникативных актах<sup>2</sup>. В силу этого в интерпретациях, объясняющих коммуникацию в учебных организациях, преобладают информационные модели, в которых информация (часто используется термин «знание») линейно передаётся от одного члена коммуникации к другому. Однако такое сильно упрощённое представление о коммуникации в учебной организации не затрагивает работу социальных кооперативных механизмов, выводит их за пределы научного исследования.

Всё это ведёт к необходимости разработки специальных средств и методов анализа структурных подразделений учебных организаций и среды обучения, учитывающих особенности дискурсной продукции циркулирующих в них информационно-коммуникативных процессов.

<sup>1</sup> Сергеев С.Ф. Обучающая среда: концептуальный анализ // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 29–34.

<sup>2</sup> Сергеев С.Ф. Тема и дискурс в педагогическом процессе // Школьные технологии. 2008. № 4. С. 33–38.

## Дискурс в учебной организации

Проблемы учебной организации и оптимизации коммуникаций широко представлены в исследованиях отечественных и зарубежных учёных.

Вместе с тем в большинстве из них дискурсы в учебной организации рассматриваются традиционно как разрозненные овеществлённые (в том числе и в речи) результаты коммуникаций и деятельности участников учебного процесса, как речевая практика, интерактивная деятельность, направленная на установление и поддержание личностных контактов.

В последнее время учебный дискурс предстаёт как сложное многоуровневое явление, отражающее все аспекты коммуникаций в организации. На современном этапе содержание понятия «дискурс», традиционно понимаемого как коммуникативное речевое событие, разворачивающееся в определённом месте и контексте, претерпело ряд существенных трансформаций. Дискурс стал рассматриваться «как регулятор состояния общественного сознания; рамка восприятия окружающего мира, которая формирует идеальную поведенческую или исследовательскую модель, и может рефлексироваться или не рефлексироваться субъектом»<sup>3</sup>. Однако единых представлений о дискурсе в учебной организации, позволяющих рассматривать его как продукт и элемент процесса самоорганизации коммуникации, по настоящее время не предложено.

Среди подходов к изучению дискурса одним из ведущих в рамках исследования

дискурса организации является *критический дискурс-анализ* (Н. Феркло, Т.А. Ван Дейк). Популярность данного подхода связана с тем, что критическое исследование организационного дискурса позволяет рассматривать организацию как комплекс, целостный организм, предсказывать возможности дальнейшего развития и вскрывать противоречия между администрацией и учебными подразделениями<sup>4</sup>.

Основные положения критического дискурс-анализа:

- властные отношения имеют дискурсивную природу;
- дискурс создаёт социум и культуру;
- дискурс принимает участие в создании и функционировании идеологии;
- дискурс носит исторический характер;
- связь между текстом и обществом считается установленной;
- дискурс является формой социальной практики<sup>5</sup>.

Однако в классическом варианте критического дискурс-анализа не рассматриваются особенности функционирования организации как системы, порождаемой самоорганизующейся коммуникацией, что вызывает много вопросов при попытке связать воедино циркулирующие коммуникационные процессы и дискурсы. Вместе с тем методология критического дискурс-анализа позволяет операционализировать дискурсные потоки организации для целей создания инструментов анализа коммуникаций в организации<sup>6</sup>. Требуется новый подход к рассмотрению роли процессов формирования дискурсов в учебной организации, учитывающий процессы их самоорганизации в рамках организации.

## Понятие дискурсного поля учебной организации

Коммуникативные процессы, происходящие в учебной организации, связаны с существованием целостного, непрерывно действующего, циклически воспроизводящего себя динамического процесса формирования дискурсов в организации, ориентирующих членов группы на достижение профессиональных целей организации, интеграцию

<sup>3</sup> Пичугина В.К. Образовательный, педагогический и антропологический дискурсы в современной педагогике // Инновации в образовании. 2010. № 11. С. 99–110.

<sup>4</sup> Van Dijk T.A. Critical Discourse Analysis // Handbook of Discourse Analysis / D. Tannen, D. Schiffrin, H. Hamilton (eds). Oxford: Blackwell, 2001.

<sup>5</sup> Сергеева А.С. Критический дискурс-анализ как инструмент исследования организационного дискурса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. Вып. 2, ч. II. С. 257–265.

<sup>6</sup> Сергеева А.С. К вопросу об операционализации параметров дискурса организации / А.С. Сергеева, И.Е. Толстов // Психология XXI века: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. молодых учёных «Психология XXI века» 21–23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / Под научн. ред. О.Ю. Щёлковой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. С. 411–413.

интересов группы и личности. Можно сказать, что через циклическую генерацию дискурса в коммуникативном пространстве организации происходит управление членами учебного коллектива, их ориентирование и взаимоориентирование на производительный труд, решение личных и профессиональных проблем.

Для генезиса понятия «дискурсное поле» воспользуемся конструктивистскими представлениями, в соответствии с которыми социальная коммуникация, циркулирующая в организации, является операционально-замкнутой аутопоэтической системой, конституирующей организацию. Аутопоэтические системы обеспечивают циклическую рекурсивную организацию процессов воспроизводства или сохранения компонентов, из которых они состоят. Это самоподдерживающиеся, самовоспроизводящиеся системы.

Дискурсное поле организации есть самоорганизующаяся система, возникающая в условиях кооперативных взаимодействия участников коммуникации, ориентированных на достижение целей организации.

Эту целостность мы назовём *дискурсным полем организации*. В нём содержится распределённая в памяти членов команды и в документальной форме в виде нарративной дискурс-продукции история организации. Дискурсное поле организации носит динамический характер и вместе с тем сохраняет присущие ему структуру и форму, отражающие специфику процессов жизнедеятельности в трудовом коллективе учебной организации через профессиональную коммуникацию. В дискурсном поле организации происходит селективная дифференциация дискурсов в зависимости от их актуальности и значимости для членов группы и организации как социального единства. Каждый из дискурсов, составляющих дискурсное поле организации, имеет относительную самостоятельность и реализует свои функции в процессе самовоспроизводства и самосохранения организации. Дискурсное поле организации отражает систему доминирующих самоорганизующихся коммуникаций, циркулирующих в среде организации, направленную на конституирование организации как целостной системы, реализующей цели организации.

Понятие дискурсного поля — это новое для психологии понятие, в котором сведены воедино процессы самоорганизации коммуникативных потоков, циркулирующих в процессе деятельности организации через их дискурсную продукцию. Оно может рассматриваться как частично операционально замкнутая целостная система. Такой подход позволяет анализировать дискурсную продукцию в организации как результат действия целостной системы организации на её сотрудников, что резко отличается от классических представлений, в которых дискурс-продукция была личным, индивидуальным делом сотрудников, их личностной ситуативной компонентой.

## **Структура дискурсного поля организации, механизмы его самоорганизации**

Дискурсное поле организации представляет собой динамическую систему дискурсов, производимых и используемых самоорганизующимися коммуникациями, циркулирующими в организации. В его состав в операционализированной форме входят *организационный, профессиональный и личностный дискурсы*, отражающие жанрово-тематическую и нарративную структуры соответствующих коммуникаций в организации, стабильность и самоорганизующийся характер которым придают механизмы партиципации и шеринга.

Структура дискурсного поля организации может быть представлена как совокупность дискурсов, производимых тремя видами коммуникаций (личностной, организационной и профессиональной). Это соответствует современным представлениям о роли процессов коммуникации в конституировании организации. В связи с этим выделим три вида дискурс-продукции, порождаемой в организации: организационный, профессиональный и личностный <sup>7</sup>.

*Организационный* дискурс ведёт к сохранению организации как единого целого. Посредством его административная структура обес-

<sup>7</sup> **Сергеева А.С.** Характеристики дискурса организации в различных организационных контекстах // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Москва, 14–18 февраля 2012 года. Науч. материалы. Т. II. М., 2012. С. 125.

печивает создание и сохранение границ организации, отделяющих её от других организаций, следит за исполнением нормативных и иных предписаний, реализуя механизмы власти. В учебной организации организационный дискурс порождается деятельностью администрации и преподавательским составом в рамках исполнения ими должностных инструкций и нормативных документов, поступающих свыше от органов народного образования. Юридическая компонента дискурса служит для обеспечения единообразного понимания и применения инструкций, обеспечивая ответственность исполнителей. К организационному дискурсу относится и этика трудового коллектива, и формы отношений преподавателей с учениками и коллегами.

Посредством *профессионального* дискурса осуществляется формирование профессиональной сферы работы членов коллектива «под требования организации». Профессиональная коммуникация направлена на повышение компетенций членов коллектива, интеграцию и реализацию человеческих ресурсов при достижении целей организации.

И наконец, в *личностном* дискурсе отражаются ожидания членов организации в отношении помощи для решения личных проблем в контексте организации. Личностный дискурс имеет большое значение для здоровья организации, оптимизируя и гармонизируя личные интересы членов её команды.

Самоорганизующийся характер процессам функционирования дискурсного поля организации придают механизмы *партиципации* и *шеринга*, отражающие формы управления индивидуальным и групповым поведением сотрудников, реализующих историю организации.

*Партиципация* циклически вовлекает сотрудников в требуемые на данный момент развития истории организации отношения, связанные с коммуникативными, распределительными и властными процессами. Партиципация описывает, как люди взаимодействуют друг с другом внутри организации. Более широко этот процесс охватывает диапазон способов поведения и вариатив-

ность выбора, а не стандартизированные типы взаимо-

действия между людьми. Прежде всего, для осуществления партиципации должен быть доступ к информации и процессу принятия решения; это может привести к включённости и возможности консультирования, результатом чего могут стать различные уровни и способы партиципации. Кроме того, партиципация может привести к соглашению, консенсусу или равенству между людьми или группами. Партиципация обеспечивает некоторый уровень самодетерминации и автономии сотрудников учебной организации.

Проще говоря, с точки зрения организации, партиципация может изменить:

- а) восприятие сотрудниками своей работы;
- б) способ выполнения этой работы;
- в) их собственное и коллективное отношение к своему работодателю (администрации учебной организации).

Многие из вышеизложенных аргументов подтверждаются на практике. Партиципация обеспечивает то, что специалисты по трудовым производственным отношениям называют «возможностью высказывать своё мнение». Возможность высказывать своё мнение — это ключ к взаимовлиянию (обмену влиянием). С гуманистической точки зрения, данная возможность способствует повышению человеческого достоинства; с организационной точки зрения, она уменьшает уровень фрустрации, способствует повышению мотивации и идентификации и снижает потребность работников демонстративно бороться со своим руководством. Обладание возможностью высказывать своё мнение может снизить уровень текучести кадров и количество прогулов.

Анализ классических подходов к понятию партиципации показывает их ограниченность в понимании определяющей роли активности производственной коммуникации в порождении данного феномена.

Положение меняется коренным образом в случае принятия постклассических моделей организационной коммуникации, проявляющей свойства самоорганизующейся системы<sup>8</sup>. В соответствии с ними коммуникация проявляет свойства аутопоэтической самоорганизующейся системы, вовлекая в зону своего активного конструирующего

<sup>8</sup> Луман Н. Социальные системы. Очерк общей системы. СПб.: Наука, 2007.



и конституирующего организацию влияния членов организации. При таком подходе можно сформулировать новое определение партиципации, в котором отражаются механизмы коммуникативной самоорганизации трудового коллектива.

*Партиципация* — это самоорганизующийся коммуникативный механизм аутопоэтического типа, включающий организационные коммуникации, циклически вовлекающие сотрудников в требуемые на данный момент развития истории организации отношения, связанные с коммуникативными, распределительными и властными процессами, ведущими к самовоспроизведению организации и её элементов.

Такое определение объясняет все феномены партиципации в едином ключе, что даёт возможность считать её одним из элементов механизма самоорганизации дискурсного поля организации. Члены организации посредством партиципации вовлекаются в процессы организационных коммуникаций. Коммуникации, в свою очередь, становятся инструментом вовлечения сотрудника в деятельность и служат инструментом разделения знаний, обеспечивающим профессиональные реализации и развитие организации и её членов.

*Шеринг (Knowledge Sharing)* как механизм разделения знаний в организации обеспечивает независимое течение внешних и внутренних по отношению к субъекту коммуникационных процессов<sup>9</sup>. Формируется двухконтурное разделение знаний в дискурсном и коммуникационном полях организации — знаний для коммуникации в организации и знаний для участника коммуникативного процесса.

Необходимо подчеркнуть, что внутренний и внешний контуры коммуникативной самоорганизации в значительной мере независимы друг от друга, хотя и имеют общий носитель — когнитивную систему участника организационной коммуникации. В силу этого можно говорить о взаимодействии и взаимориентации двух коммуникационных систем — коммуникации субъекта деятельности и коммуникации организации. Участники коммуникации в механизме шерринга являются элементами сохранения и передачи опыта, ведущего к самоорганизации процес-

сов коммуникации, циркулирующих в организации. Несмотря на кажущийся хаотический характер информационных обменов между членами организации, все они подчинены главной цели — обеспечению целостности коммуникативных процессов, ведущих к сохранению и развитию организации и её членов как системного динамического единства.

В механизме шерринга большую роль играют различные формы представлений о знаниях, в частности категория неявных знаний, недоступных сознательному контролю субъектом коммуникации.

Особую роль в конституировании дискурсного поля организации играет производство *нарративов* (историй) организации<sup>10</sup>.

Нарратив — это форма устного повествовательного изложения структурированного текста в виде некоторой истории, где-либо происходившей, например, в производственной или иной организации, рассказываемой участником или её очевидцем. Это способ упорядочивания организационной реальности работниками организации. Взаимоотношения между рассказом-нарративом и жизнью в организации может рассматриваться как выявление специфически нарративных способов осмысления социального и бытийного мира организации и как особая форма существования человека в трудовом коллективе, как присущий только ему модус бытия.

Изучение организационных нарративов позволяет нам понять через представления сотрудников учебной организации то, каким образом организованно представление людей об организации и каковы типовые способы решения задач, возникающих перед ними в процессе профессиональной деятельности.

Нарратив — не просто набор некоторых фактов о мире организации, в нём отражён способ производимой в учебной организации интерпретации мира. Эти внутренние, «семейные» истории создаются и ис-

<sup>9</sup> Червинская К.Р. Феномен разделения знаний в организационной психологии / К.Р. Червинская, А.А. Журавлева // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Сер. 12. Вып. 1. С. 249–258.

<sup>10</sup> Сергеев С.Ф. Нарративный подход к школьной организации // Школьные технологии. 2011. № 3. С. 19724.

пользуются в процессе коммуникаций, порождаемых в организации<sup>11</sup>.

Тулан (*Toolan M.*) выделяет следующие характеристики нарратива:

— каждый нарратив имеет свою запланированную структуру (в случае устной речи это может быть структура, сложившаяся в результате предыдущего рассказывания истории);

— нарратив всегда является предварительно подготовленным (предварительно произведённым) и содержит в себе элементы нарративов, созданных до нас;

— нарратив имеет определённую «траекторию». Предполагается, что события в нём всегда с чего-то начинаются и к чему-то приводят. Нарратив всегда имеет середину, начало и конец;

— нарратив имеет своего автора, «рассказчика»; несмотря на то, что текст может казаться обезличенным, всё же личность рассказчика крайне важна для слушателя;

— в нарративах часто присутствуют разнообразные перестановки эпизодов, рассказ может быть нелинейным по времени, события могут идти в разной последовательности;

— нарратив может включать рассказ о событиях, далеко отстоящих в пространстве и времени от рассказчика и его аудитории<sup>12</sup>.

Воплощение опыта организации в форме истории, рассказа позволяет осмыслить его в интерперсональной, межличностной сфере, поскольку форма нарратива, выработанная в ходе развития культуры учебной организации, уже сама по себе предполагает исторически опосредованный опыт межличностных отношений её членов.

В организационных нарративах отражается целостный образ «Я» каждого сотрудника в его неразрывном единстве со всеми своими социальными связями в организации. Изменение последних вызывает необходимость трансформации прежней идентичности, пока индивидом не будет сформирована

новая идентичность в рамках новых социальных связей. Таким образом, нарратив позволяет создавать каждому сотруднику приемлемые схемы, объясняющие его соци-

альный статус в организации с опорой на её культурные и социальные элементы. Организационный нарратив является инструментом функционирования дискурсного поля организации, придавая ему временное измерение, действуя в качестве элемента памяти, синхронизирующего коммуникативные процессы организации.

В организационном нарративе фиксируются события, происходившие в организации, отражённые в своём единстве и полноте её сотрудниками и клиентами. Это позволяет нам считать нарративную продукцию, порождаемую в организации как элемент, связывающий прошлое и будущее организации, как *структуру памяти* дискурсного поля организации, образующую его временную координату, в рамках которой происходят процессы самоорганизации.

Дискурсное поле организации является определяющим элементом при формировании культуры учебной организации, играющей основную роль в создании обучающих коммуникаций, формирующих педагогическую реальность.

## Заключение

Введение в психологию образования новой категории «дискурсное поле учебной организации» для исследования дискурсивной продукции коммуникационного поля обучающей организации позволяет, используя процедуру операционализации (выделения формальных характеристик), производить научный анализ конкретного содержания коммуникаций в учебной организации, рассматриваемых как системное целое.

Появляется возможность объективного исследования вопросов формирования и развития учебных организаций по результатам оценки дискурсивной продукции, что актуально в силу массового характера педагогической деятельности в рамках образовательных организаций.

Дополнение методического инструментария анализом нарратива и учётом эффектов самоорганизации позволяет использовать понятие дискурсного поля организации в качестве интегрирующего понятия при решении практических и научно-теоретических задач исследования учебных организаций. □

<sup>11</sup> Wodak R. What CDA is About: A Summary of its History, Important Concepts and its Developments // *Methods of Critical Discourse Analysis* / R. Wodak, M. Meyer (eds). London: Sage, 2001.

<sup>12</sup> Toolan M. Narrative: A Critical Linguistic Introduction (2nd edition). London: Routledge, 2009. P. 140–155.

# **Финансовый менеджмент в образовании и его усовершенствование**

**Лилия Адисовна Кравцова,**

*директор Центра экономики дополнительного профессионального образования,  
профессор кафедры Московского института открытого образования,  
кандидат технических наук*

• структура государственного задания • организационная структура • кластер образовательной организации •

## **Проблемы преобразований**

Школа. Спектр восприятия при звучании этого слова широкий. От традиционно-педагогического видения до требований реализации гибкой модели управления функционированием и развитием современной школы в новых социально-экономических условиях.

Остаются нерешёнными проблемы, связанные с увеличением заработной платы до уровня средней заработной платы в регионе, и расчёта заработной платы в зависимости от сложности и качества, выполняемых работ по результату основной деятельности образовательной организации. Этот процесс обоснован требованиями федерального образовательного стандарта. С точки зрения педагогики, образовательный процесс усложнился, увеличился объём и перечень выполняемых работ и функций. Это требует больше финансовых ресурсов. Нормативно-правовое обеспечение на региональном и муниципальном уровне решается фрагментарно или отсутствует. Это вызвано тем, что нет экономического обоснования увеличения объёма трудовых затрат и затрат на реализацию преобразований, и как следствие, не предусмотрены источники финансирования, которые определяют возможность увеличения объёмов финансового обеспечения на реализацию

требований государственного федерального образовательного стандарта и фонда оплаты труда образовательной организации. Есть проблемы введения НСОТ на местах, связанные с сохранением ЕТС, подходами к бюджетной смете и тенденцией увеличения заработной платы, в том числе, стимулирующих выплат за счёт увеличения объёмов работ, а не повышения базовой ставки по квалификационным группам за сложность и качество работ.

Государственная политика и государственное задание современной школе отражены в нормативно-правовой базе. Основная проблема на уровне реализации заключается в том, что эти меры могут быть истолкованы в зависимости от заинтересованности или понимания участников, обеспечивающих их исполнение и результативность, в сторону чисто экономической, как правило, или педагогической составляющей конечного результата.

## **Государственное задание**

Документами министерства финансов и экономического развития определено, что реформа бюджетного процесса должна сосредоточиться на внедрении в общественный сектор современных процедур и методов финансового менеджмента. Он представляет

собой внутренние правила и процедуры главных распорядителей средств федерального бюджета, предполагает ответственность и подотчётность за деятельность и её результаты, и включает в себя:

- а) определение наиболее эффективных способов использования ограниченных ресурсов для достижения целей социально-экономической политики;
- б) обеспечение эффективного исполнения принятых решений.

Улучшение финансового менеджмента главным образом направлено на создание условий и методологическое обеспечение внутренних преобразований и совершенствования процедур внутри главных распорядителей средств федерального бюджета.

Методологические основы законодательной базы определили нововведения, связанные со структурными изменениями управления в общественной сфере и требуют реорганизации:

- организационно-правовых форм образовательных учреждений (субсидия, закупка бюджетных услуг);
- планирования и реализации учебного процесса (ФГОС, компетентностный подход);
- среднесрочное финансовое планирование и бюджетирование, ориентированное на результаты.

В связи с принятыми решениями и условиями реализации государственной политики возникает задача формирования инновационных процессов в педагогической системе, которая должна обеспечить выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов.

### **Проблемы реализации на уровне образовательной организации**

Перед руководителями и специалистами ОУ стоит задача формирования внутренней образовательной среды в соответствии с требованиями внешней среды в иных социально-экономических условиях развития и функционирования. Такова реальность внешней среды и необходимая компетенция

для современного руководителя и команды — гибкое эффективное мышление. Выработывая стратегию управления, образовательному учреждению необходимо понимать основные экономические законы, по которым взаимодействует общество и государство. Снижение рисков в первую очередь определяется совокупностью внутренних компетенций, необходимых организации. Динамика развития возможностей внутренних компетенций базируется на основных принципах управления изменениями:

- Измерение — это количественная оценка различных видов затрат и деятельности, которая была ранее, выполняется в настоящее время и планируется на перспективу. Без подобной оценки невозможно выявление основных задач развития, а также чёткого разделения основной деятельности и деятельности приносящей доход.

- Прогноз — это анализ полученных при измерении оценок, основанный на понимании задач развития организации и экстраполяции выявленных тенденций на перспективу.

- Отбор — обеспечение знания критериев, которыми следует руководствоваться команде специалистов при достижении стоящих перед организацией целей.

- Сравнение — это алгоритм соответствия фактического состояния дел с заданным требованием нормативно-правовых актов (государственное задание). Выделяются и структурируются отклонения от нормы в функциональных процессах.

- Принятие решения — это планирование осуществления действий, необходимых для того, чтобы управлять и контролировать функциональные процессы, корректировать в соответствии с изменившейся ситуацией, использовать открывающиеся возможности.

Внутренняя среда (государственное задание и государственная услуга) современной школы должна быть детализирована до чёткой взаимосвязанной структуры, позволяющей принимать эффективные решения и обеспечивать результат в условиях государственно-общественного управления. Рамочные условия реализации требований законодательной базы при наличии проти-

воречий и перечень базовых государственных услуг без инвариантной (неизменной) меры измерений экономического потенциала и педагогического результата осложняют реализацию государственной политики в сфере образования на уровне конкретной образовательной организации. Так основной мерой измерений в государственном задании является переменная величина — потребители государственной услуги — количество учащихся (обучаемых). Внешний фактор такого показателя, независимо от педагогических показателей образовательной организации, — демографическая ситуация на конкретной территории. Динамика этого показателя действительно необходима органам управления образованием различного уровня. Показатели определяют принятие решений о расширении или строительстве школ, реорганизации сети образовательных учреждений, введение инновационных управленческих технологий и т. д. С позиции руководителей и специалистов ОУ при формировании внутренней среды необходимо обеспечить: управленческий потенциал (команда специалистов управленцев), экономический потенциал (активы школы), кадровый состав (специалистов профессионалов, реализующих образовательный процесс). Субсидия, как финансовый инструмент, требует точной калькуляции и расчёта себестоимости образовательных затрат в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и финансовой отчётности. Кредиторская задолженность и как следствие неэффективность управления (денег много или мало?) является основанием фиаско руководителя и организации.

Преподавательский опыт автора в системе повышения квалификации специалистов образовательных систем показал, что основная проблема, связанная с системой сбалансированных показателей педагогической и экономической составляющей в управлении школы возникает на этапе формирования структуры государственного задания и государственной услуги образовательной организации. Определено это тем, что отсутствуют измерители показателей, по которым предоставляется система финансовой отчётности, и связь данных показателей с образовательным процессом, реализуемым школой (школой управляет

бухгалтер). Действительно, проблема соответствия макропоказателей отчётности с микропоказателями эффективности управления школы, которая влияет на перераспределение финансовых ресурсов, как внутри организации, так и в системе разных уровней управления образования, не является новой. Однако в условиях финансирования на основе бюджетной сметы этот вопрос оставался внутри совокупных показателей статей расходов (кассовый метод исполнения бюджета). К этим финансовым инструментам совокупных показателей относится и принцип подушевого финансирования — «деньги следуют за учеником».

### Инвариантная мера измерений

Образовательная организации находится в процессе изменения организационно-правовых форм как следствие изменения условий и источников финансового обеспечения; образовательных стандартов и педагогических парадигм; реорганизации сети образовательных учреждений (изменение экономических отношений). **Инвариантная мера измерений** — это неизменная величина, которая отражает взаимосвязь элементов и объектов функциональных процессов и обеспечивает единую процедуру оценки (измерения) нормативных издержек (затрат) на обеспечение нормируемых показателей. Это важно для образовательных организаций при формировании стратегии и развития динамических возможностей, расширения внешних и внутренних компетенций. Процедура оценки необходима для контроля соответствия получаемых результатов заявленных требований государственного задания, реальности изменений внешней среды и перехода к эффективной модели управления, ориентированной на результат.

**Модель организационной структуры образовательной организации** отражает совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих нормативно-функциональных процессах и объектов управления по центрам профессиональной ответственности специалиста за непосредственный результат (условия пребывания, условия реализации образовательного процесса, образовательный процесс). Формирование функциональных областей строится на основе клас-



Рис. Модель организационной структуры образовательной организации

терного подхода и комплексном анализе деятельности команды специалистов.

**Кластер организации** рассматривается как совокупность взаимосвязанных объектов и функциональных процессов профессиональной деятельности специалистов, характеризующихся показателями непосредственного результата. В качестве непосредственного результата на выходе функционального кластера представлены нормативно-обеспеченное учебное место, рабочие места специалистов, релаксационные, технические площади. Административный уровень принятия решений обеспечивает управление и контроль непосредственных результатов на экономическом уровне (обоснование), финансовом уровне (планирование, отчетность) эффективности достижения педагогического результата:

«стандарт на выходе», в соответствии с требованиями стандартов для каждой параллели образовательного процесса. Совокупность кластеров организационной структуры позволяет представить структуру государственного задания и государственной услуги и непосредственный результат на выходе каждого кластера, который формирует педагогический (конечный) результат «стандарт на выходе». Кластерный подход как инструмент планирования текущего функционирования и развития образовательного учреждения позволяет определить видение результата профессиональной деятельности, набор взаимосвязанных внутренних и внешних компетенций, требования к компетентности специалиста функциональной области и обосновать структуру профессиональной деятельности, как каждого специалиста, так и группы специали-

тов при составлении должностных инструкций и заключении трудовых договоров. Одним из основных целевых показателей оценки эффективности работы общеобразовательного учреждения является соответствие деятельности законодательству Российской Федерации в области образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 1116). В качестве основополагающей совокупности требований к эффективности функционирования и развития современной школы принят Федеральный государственный образовательный стандарт. Реализуемый школой образовательный процесс представлен совокупностью учебных программ и является вариативной мерой предельных затрат на реализацию учебно-тематического плана и режима работы школы.

## **Кластер условий пребывания**

Включает совокупность нормативов данной функциональной области, как непосредственный результат. Нормативное обеспечение условий пребывания включает перечень показателей исходя из требований нормативных документов от пожарной безопасности, освещённости, общей безопасности до площади учебного места и сопутствующих учебному месту функциональных площадей (мест), что вытекает из санитарно — гигиенических требований. **Непосредственным результатом**, который определён государственным заданием, является перечень нормативов условий пребывания и количество кабинетов по размерам площадей с нормативно-обеспеченным количеством учебных мест. Точка отсчёта — **инвариантная мера измерения**: учебное место и сопутствующие ему функциональные места, а непосредственным результатом административно- хозяйственной области — кабинет для занятий с количеством нормативно-обеспеченных учебных мест. Единица измерения оценки затрат — учебное место. Непосредственный результат кластера «условия пребывания» позволяет оценить активы (основные фонды) школы и его экономический потенциал с точки зрения управления образовательными системами каждой параллели классов. Результат является исходным для следующих кластеров функциональных облас-

тей и зависит только от архитектуры здания, доли полезных площадей с нормативным количеством учебных и функциональных мест в общей площади здания, которые и есть актив школы.

## **Кластер условий реализации образовательного процесса**

Включает организационно-педагогические технологии организации режима работы школы. Непосредственный результат — количество учебных мест с точки нормативной материально-технической оснащённости образовательного процесса по предметным областям. В этом случае происходит взаимодействие административно-хозяйственного персонала и учителя в процессе достижения единого педагогического результата и планирования финансово-хозяйственной работы школы на текущий (функционирование) и среднесрочный (развитие) периоды командой специалистов.

## **Кластер реализации образовательного процесса**

Определяется характеристиками образовательных программ, которые зависят от совокупности учебных программ предметных областей, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и учебным базисным планом. Точка отсчёта — инвариантная мера измерения как отдельного предмета, так и образовательного процесса в комплексе реализации учебно-воспитательных задач, которую важно определить при калькуляции себестоимости учебно-предметной программы, реализуемой каждым учителем. Основными показателями образовательной программы при составлении учебно-тематических планов являются количество часов, отводимых базисным учебным планом на изучение обучающимся конкретной предметной области и вид занятия (применение педагогических технологий), проводимых учителем. **Единица измерения** в данном случае — традиционное занятие (урок), условия подготовки и проведение которого могут быть приняты за единицу, при калькуляции затрат и расчёте себесто-

имости образовательной программы для планирования функционирования и программы развития школы. **Непосредственный результат** кластера — образовательная программа предметной области и их совокупность с учётом введения компетентностного подхода. С точки зрения финансового планирования и отчётности выступает стоимостная калькуляция себестоимости образовательной программы.

Представленный алгоритм раскрытия структуры государственного задания и процедур формирования государственной услуги образовательной организации как общественного блага показывает, что споры между экономистами и педагогами не имеют экономических оснований, если позиция рассматривается в интересах человека, общества и государства. Взаимодействие профессиональной команды школы обеспечивает педагогический результат — «стандарт на выходе» и эффективность управления школой по конечному результату. **Соответствие** финансово-хозяйственного плана функционирования и программы развития **показателям педагогической системы** обеспечивают качество заданного результата как с точки зрения экономического обоснования (видение), так и эффективности затрат бюджетных средств (отчётность). Именно от образовательного процесса в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом формируется государственная услуга в сфере образования. **Требования** к педагогическому результату должны определять экономическое обоснование калькуляции и расчёта себестоимости государственных услуг. Экономическое обоснование педагогического результата позволяет профессиональной команде выделить совокупность внутренних и внешних показателей и компетенций, которые обеспечат соответствие показателей отчётности заданному (планируемому) результату и развитие динамики внутренних компетенций, решить задачу финансового обеспечения развития и функционирования образовательной организации. При принятии решений выбора и применения гибких технологий управления для достижения поставленных и планируемых целей образовательной организацией требуется понимание ситуации, в которой основным инструментом успешности становится координируемая и согласованная ра-

бота профессиональной команды, способной обеспечить развитие и функционирование организации в условиях радикальной внешней среды. Калькуляция себестоимости по нормативным издержкам (затратам) на основе совокупности функциональных кластеров применима для школы, деятельность которой состоит из ряда общих операций, и позволяет определить количество исходных ресурсов, необходимых для реализации образовательных программ федерального государственного образовательного стандарта. Образование — это особая сфера человеческой деятельности, в которой продуктивность, эффективность и креативность профессиональной деятельности субъекта образовательного процесса определяется наличием условий пребывания и существованием соответствующих условий реализации образовательного процесса. Невозможно получить результат заданного качества, не обеспечив нормативных условий пребывания, без материально-технической базы и кадрового потенциала реализации образовательного процесса, без поддержки государства и общества. Очень важно обеспечить алгоритмы соответствия и согласованности взаимосвязанных действий в педагогике и экономике всех уровней управления, решить те педагогические задачи, которые являются особенно значимыми для результативной профессиональной деятельности и имеют педагогическую специфику, экономические особенности, и обеспечить возможность реализации открытого диалога с государством в условиях кардинальных мер по созданию делового климата и эффективности осуществления преобразований. □



# Понятие модели и математика.

## Часть 2<sup>1</sup>

**Сергей Рувимович Коголовский,**

профессор кафедры математики, информатики и физики Шуйского педагогического университета, кандидат физико-математических наук

• предел последовательности • формальная логика • интуитивное усмотрение • строгое доказательство •

Перед нами — фрагмент сценария занятий со школьниками, посвящённых восхождению к строгому понятию предела последовательности<sup>2</sup>. Мы опускаем начальную часть сценария, посвящённую приобщению к предельному переходу на наивном уровне. В следующей части сценария рассматривается та стадия процесса, которая направлена на столкновение учащихся с пограничными ситуациями, приводящее к осознанию размытости представлений о сходимости последовательности и необходимости их уточнения.

**Задача 1.** Последовательность **c** строится из последовательностей

$$a: 1, \frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \dots, \frac{1}{n}, \dots \text{ и}$$

$$b: \frac{2}{1}, \frac{3}{2}, \frac{4}{3}, \dots, \frac{n+1}{n}, \dots$$

следующим образом: для всякого  $n$  между членами с номерами  $2^n$  и  $2^n + 1$  последовательности **a** вставляется  $n$ -й член последовательности **b**. Каков её предел?

— Он равен 0. Ведь в **c** всё реже появляются члены последовательности **b**. И там, где номера членов **c** будут непредставимо огромными, члены последовательности **b** будут появляться настолько редко, что **c** почти не будет отличаться от **a**. Значит, **c** приближается к тому же числу, что и **a**.

— Хотя члены последовательности **b** появляются в **c** всё реже, они появляются как угодно далеко. Какой бы огромный номер мы ни взяли, у последовательности **c** имеются члены с ещё большими номерами, взятые из **b**. И чем далее, тем ближе такие члены к числу 1, а не к 0. Так что едва ли предел **c** равен 0. Скорее он равен 1.

— Но в **c** намного чаще появляются члены из **a**, становящиеся всё ближе к 0, а не к 1.

— А может быть, и 0, и 1 являются её пределами?

— Но может ли последовательность иметь два разных предела?

— А разве наша последовательность не является тому примером?

— Приходится констатировать, что пока мы не видим подходов к решению этой задачи. Не лучше ли перейти к другим задачам, а к этой вернуться позднее?

<sup>1</sup> Коголовский С.Р. Понятие модели и математика. Ч. 1 // Школьные технологии, № 4. 2013. С. 49–59.

<sup>2</sup> Подробное изложение этого и других сценариев, посвящённых процессам восхождения к понятиям непрерывности, производной, интеграла и других содержится в следующих работах: Коголовский С.Р. Развивающее обучение математике как преобразующее обучение. Иваново: Изд-во «Иваново», 2010; Коголовский С.Р. К методологии преобразующего обучения (Обучение школьников математике). LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011; Коголовский С.Р., Шмелева Е.А., Герасимова О.В. Путь к понятию (от интуитивных представлений — к строгому понятию). Иваново: Ивановский областной институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, 1998. 206 с.

**Задача 2.** Пусть  $a$  и  $b$  — те же, что и в задаче 1. Последовательность  $d$  строится из них так: между членами с номерами  $2^n$  и  $2^n+1$  последовательности  $a$  вставляется  $4^n$  первых членов последовательности  $b$ . Каков предел  $d$ ?

— Он равен 0. Вставляемые в  $a$  блоки членов из  $b$  появляются всё реже. Чем дальше от начала, тем меньше  $d$  отличается от  $a$ . Значит,  $d$  имеет тот же предел, что и  $a$ .

— Да, блоки членов из  $b$  появляются в  $d$  всё реже, но они появляются бесконечно много раз. И чем далее, тем ближе такие члены к 1, а не к 0. Так что едва ли  $d$  имеет предел 0. К тому же блоки из  $b$  становятся всё длиннее. Каждый из них содержит большее число членов, чем число всех предшествующих ему членов в  $d$ . Так что чем дальше, тем последовательность  $d$  становится всё более похожей на  $b$ . А значит, её предел равен 1.

— Никакой из высказанных аргументов не доказателен. Они близки аргументам, высказанным при обсуждении задачи 1. А рассматриваемая задача тоньше.

**Задача 3.** Каков предел последовательности  $1, 1, 1, \dots$ ?

— 1.

— Но разве эта последовательность приближается к какому-нибудь числу? Она постоянна. Она ни к чему не приближается.

— На вопрос о том, каков предел этой последовательности, были высказаны разные версии. Это свидетельствует о том, что наши представления о пределе последовательности нечётки, размыты. По этой же причине мы не смогли решить задачи 1 и 2.

Следующая часть сценария посвящена стадии процесса, направленной на уточнение представлений о предельном переходе, которое приведёт к определению строгого понятия предела последовательности. Это определение будет ещё мыслиться в рамках освоенного пространства процедур, значений и смыслов. Многое из того, что связано с этим пространством, «имеется в виду», хоть и не оговаривается явно, а часто и не осознаётся.

— Давайте уточним наши представления о пределе, «очистим» их от «замутнённости», «экстрагируем» из них рациональное содержание, точнее говоря, сформируем строгое понятие предела последовательности, такое, которое давало бы возможность в конкретных ситуациях находить надёжное решение вопроса о том, сходится ли последовательность (и если да, то каков её предел), и открывало бы возможность осуществлять надёжную проверку истинности общих утверждений о сходящихся последовательностях. Это потребует от нас пристального всматривания в наши представления о том, что такое предел последовательности. Итак, что значит, что последовательность  $(a_n)$  имеет предел  $A$ ?

— То, что с возрастанием  $n$  её члены становятся всё ближе к  $A$ .

— Но то, что  $a_n$  становятся всё ближе к  $A$ , означает, что все члены  $(a_n)$ , начиная с некоторого, будут отличаться от  $A$  меньше, чем на  $0,1$ , то есть будут находиться в  $0,1$  — окрестности точки  $A$ ; что все её члены, начиная с какого-то, возможно, намного более далёкого, будут отличаться от  $A$  меньше чем на  $0,01$ , то есть будут находиться в  $0,01$  — окрестности этой точки; что все члены, начиная с некоторого, возможно, несравненно более далёкого, будут находиться в  $0,001$  — окрестности этой точки, и т.д. Короче говоря, это значит, что для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены, начиная с какого-то, будут отличаться от  $A$  меньше чем на  $\varepsilon$ . Иначе говоря, это значит, что для всякой окрестности точки  $A$ , то есть для всякого содержащего её интервала, каким бы малым он ни был, все члены последовательности, начиная с некоторого, войдут в него. Иными словами, число  $A$  есть предел последовательности  $(a_n)$ , если для всякой окрестности точки  $A$  существует номер  $N$  такой, что все члены с номерами, большими  $N$ , принадлежат этой окрестности.

Вот мы и получили чёткое описание того, что такое предел последовательности. Его естественно принять в качестве определения понятия предела последовательности.

(В действительности процесс восхождения к этому понятию был не процессом экстрагирования рационального содержания из

наших интуитивных представлений о предельном переходе, а процессом конструирования одного из многих возможных вариантов рациональной модели этих представлений).

Сформированное определение «само по себе» ещё не обеспечивает ни преобразования способа мышления, ни строгости. Но сообразование его со способом мышления, «настраиваемым» формальной логикой, «очищает» представляемое им понятие и превращает его в понятие трансцендентального характера по отношению к освоенному до этого пространству значений и смыслов. Использование формально-логических средств преобразует продукт уточнения. Он раскрывается как имеющий новую природу, как продукт творческого акта. Это происходит на стадии процесса, которая начинается с испытания сформированного понятия на работоспособность, являющегося одновременно первичным его освоением. Процессы его реализации приводят к усмотрению качественно новых возможностей, которые оно несёт.

Такие процессы представляют эффективный и природосообразный инструмент формирования строгих понятий как продуктивных моделей представлений, как «выразителей» их «сущностей», как их идеальных форм.

— Становится ли возможным с помощью полученного уточнения решение вопросов, оставшихся открытыми? Начнём с вопроса о том, может ли последовательность иметь более одного предела. Допустим, что какая-нибудь последовательность  $(a_n)$  имеет пределы  $A_1$  и  $A_2 \neq A_1$ . Тогда существуют непересекающиеся окрестность  $U_1$  точки  $A_1$  и окрестность  $U_2$  точки  $A_2$ . Так как  $A_1$  — предел  $(a_n)$ , то существует номер  $N_1$ , такой, что все члены последовательности, номера которых больше  $N_1$ , принадлежат  $U_1$  ( $i=1, 2$ ). Но тогда все члены, номера которых больше  $N_1$  и  $N_2$ , принадлежат и  $U_1$ , и  $U_2$ , что невозможно.

— Теперь ясно, как решить задачу 1. Никакое число, меньшее 1, не является пределом последовательности  $c$ . Ведь если бы какое-нибудь число  $k < 1$  было её пределом, то любая окрестность  $k$  содержала бы все её члены, начиная с некоторого. Но это не

так: ни один член последовательности, больший 1 (а таких членов бесконечно много — это члены последовательности  $b$ ), не входит в окрестность  $k$ , лежащую слева от 1. Аналогичные соображения показывают, что никакое число  $m \geq 1$  не является пределом этой последовательности. Аналогично доказывается, что и последовательность  $d$  из задачи 2 не имеет предела.

Условимся последовательности, имеющие пределы, называть сходящимися, а не имеющие — расходящимися.

— Теперь обратимся к задаче 3. Если бы число 1 было пределом последовательности, то во всякую окрестность этого числа входили бы все члены последовательности, начиная с некоторого.

— Но это действительно так! Более того, во всякую окрестность точки 1 входят все члены последовательности, потому что все они равны 1. А это значит, что 1 есть предел нашей последовательности!

— Это утверждение противоречит здравому смыслу: последовательность 1, 1, 1, ... постоянна, она ни к чему не стремится. А то, что последовательность имеет предел  $A$ , означает, что её члены приближаются к  $A$ , что они становятся как угодно близкими к  $A$ .

— Но что значит «становятся как угодно близкими к  $A$ »?

— Это значит, что с возрастанием  $n$  расстояние между точками  $a_n$  и  $A$ , то есть  $|a_n - A|$ , становится всё ближе к 0.

— Опять это «становится»! Как его выразить в такой форме, которая позволяла бы осуществлять надёжную проверку того, действительно ли члены последовательности «становятся» всё ближе к  $A$ ? Обсуждение задач 1 и 2 показало, насколько ненадёжными бывают суждения, основанные на интуитивных представлениях.

— Значит ли это, что при решении математических вопросов необходимо отказываться от интуитивных представлений и использовать только строгие определения?

— Но откуда берутся строгие определения и чему в реальной жизни они соответству-

ют? Где в реальной жизни Вы видели точки, прямые, бесконечные последовательности? Разве не представления являются истоками этих понятий?

Вернёмся к вопросу о том, что значит, что число  $A$  — предел последовательности  $(a_n)$ . Это значит, — сказали Вы, — что значения  $|a_n - A|$  с возрастанием  $n$  становятся всё ближе к 0, что они становятся как угодно близким к 0. Но это значит, что какое бы число  $\varepsilon > 0$  мы ни взяли, каким бы малым оно ни было, для всех  $a_n$ , начиная с некоторого, будет  $|a_n - A| < \varepsilon$ , то есть что для всякого  $\varepsilon > 0$  все  $a_n$ , начиная с некоторого, попадут в  $\varepsilon$  — окрестность точки  $A$ . Это значит, что  $A$  — предел последовательности  $(a_n)$  в последнем смысле.

— Но последовательность  $1, 1, 1, \dots$  ни к чему не стремится!

— Иначе говоря, определение понятия предела последовательности не вполне соответствует Вашему (да и не только Вашему) представлению о том, что значит, что  $\lim a_n = A$ .

— То есть оно неудовлетворительное. Значит, его надо отбросить и сформировать удовлетворительное определение.

— Но возможно ли сформировать такое чёткое определение, которое во всём соответствовало бы нашим размытым представлениям о пределе? Да и нужно ли это? Разве географическая карта местности бесполезна, поскольку она не тождественна самой этой местности? Разве чертёж узла машины бесполезен, поскольку он не «адекватен», не тождествен самому этому узлу? Чертёж — модель этого узла. А модель изучаемого объекта и должна быть не «адекватной» ему для того, чтобы она могла быть эффективным средством его изучения,

чтобы в ней выявлялись интересующие нас стороны этого объекта и чтобы при этом другие стороны дела их не затеняли.

— Таким образом, сформированное строгое понятие

предела последовательности — это модель наших представлений о стремлении к пределу?

— Да. И оценивать его следует как модель. Если это понятие помогает решать интересные нас вопросы, если оно продуктивно, то оно удовлетворительно как модель.

— Но для одного и того же объекта можно построить много разных моделей.

— Это так. Нередко возникают проблемы выбора модели, многосторонних испытаний выбранной модели на продуктивность и её совершенствования, то есть формирования более работоспособной её модификации.

— Как, с этой точки зрения, следует оценить сформированное понятие предела?

— Полуторавековой опыт истории математики подтвердил его продуктивность. Отметим и то, что применительно к монотонным последовательностям это понятие вполне соответствует нашим интуитивным представлениям о пределе последовательности.

Обращение к следующим ниже задачам помогает освоению сформированного понятия.

**Задача 4.** Доказать, что сходящаяся последовательность ограничена.

**Задача 5.** Доказать, что сходимость последовательности  $a: a_1, a_2, a_3, \dots$  к числу  $A$  равносильна сходимости к  $A$  последовательности  $b: a_2, a_3, a_4, \dots$

Из утверждения, являющегося предметом задачи 5, следует: сходится ли последовательность и то, каков её предел (если она сходится), не зависит ни от какого её члена, ни от какого её начального куска. Это совершенно новая для учащихся ситуация, заставляющая настраиваться на существенно иной способ мышления.

Эта новая ситуация выступает как ситуация парадоксальная: выходит, свойство последовательности быть сходящейся не связано с её «плотью»! Это похоже на улыбку чеширского кота. Парадоксальность снимается истолкованием свойства последовательности быть сходящейся как общего свойства её «хвостов»  $a_{n+1}, a_{n+2}, \dots$ <sup>3</sup>. Такое истол-

<sup>3</sup> Такое истолкование обсуждаемой ситуации подобно тому, как парадокс «Стрела» Зенона разрешается истолкованием движения, относящегося к тому или иному моменту времени, как характеристики, относящейся к временным окрестностям этого момента. Заметим также, что такое истолкование несёт потенцию восхождения к понятию предела по фильтру, а тем самым восхождения на топологический уровень рассмотрения.

кование несёт «возвращение» этому свойству «плоти». Но «плоть» эта трансцендентальна как и само понятие *бесконечной* последовательности. И парадоксальность обсуждаемого свойства снимается в процессе освоения отвечающей ему логики.

Решением задач на сходимость последовательностей осуществляется явным образом взаимодействие интуитивного и рационального планов. Это и ведёт к развитию *представлений* о предельном переходе и способствует более полнокровному освоению понятия предела.

**Задача 6.** Сходится ли последовательность

$$\left( \frac{n^4 + 2n^3 - 2}{n^4 + n + 1} \right)?$$

— Разделив почленно числитель и знаменатель выражения  $n$ -го члена последовательности на  $n^4$ , получим выражение, значения которого стремятся к 1 при неограниченном возрастании  $n$ .

— Таким образом, весьма правдоподобна гипотеза, что предел последовательности

равен 1. Попробуем её доказать. Пусть  $\varepsilon$  — какое-нибудь положительное число. Попробуем доказать, что неравенство

$$\left| \frac{n^4 + 2n^3 - 2}{n^4 + n + 1} - 1 \right| < \varepsilon$$

выполняется для всех значений  $n$ , больших некоторого. Это неравенство преобразуемо в следующее:

$$\left| \frac{2n^3 - n - 3}{n^4 + n + 1} \right| < \varepsilon.$$

Так как  $2n^3 - n - 3 < 2n^3$  для всякого натурального  $n$ , то достаточно доказать, что неравенство

$$\frac{2n^3}{n^4 + n + 1} < \varepsilon$$

выполняется для всех  $n$ , больших некоторого. А так как  $n^4 + n + 1 > n^4$  для всякого  $n$ , то достаточно доказать, что неравенство

$$\frac{2n^3}{n^4} < \varepsilon$$

выполняется для всех  $n$ , больших некоторого. Это неравенство выполняется для всех

$$n > \frac{2}{\varepsilon}.$$

Приведённое решение демонстрирует, как именно «научные понятия прорастают вниз через житейские» и как при этом «житейские понятия прорастают вверх через научные»<sup>4</sup>: неразвитые представления о предельном переходе, являвшиеся первоначальным объектом изучения, и сформированное строгое понятие предела, явившееся их моделью, их идеальной формой, меняются ролями<sup>5</sup>. Этот феномен достоин специального изучения и с позиций методологии математики, и с позиций методики обучения математике<sup>6</sup>. Он несёт и дополнительный аргумент в пользу пересмотра понятия модели по В. А. Штоффу.

— Решение задачи с самого начала направлялось нашей интуицией: мы исходили из подсказанного интуицией предположения, что предел данной последовательности существует и что он равен 1. Решение свелось к проверке этого предположения, то есть к проверке его соответствия сформированному определению.

— Теперь понятно, каково соотношение между интуитивным усмотрением и строгим доказательством: интуиция подсказывает путь решения, а формальная логика

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. Т.2. М., 1982. С. 263.

<sup>5</sup> Точнее говоря, ролями меняются сформированное понятие и протопонятие, к которому приводит развитие исходных представлений. Описанный процесс формирования понятия предела снимает конфликт между «житейским» и «научным» понятиями, между натуральной и культурной формой посредством осуществления перехода «натуральное—культурное» не как втискивания мыслительности учащихся в «правильную» форму мышлеповедения, не как «вживления» последней, а как направляемого «само»-развития наличествующей формы, ведущего к рождению культурной формы, представляемой сформированным понятием. Тем самым становятся существенно иными отношения между реальной и идеальной формами и сам характер идеального, поскольку сформированное понятие не становится противостоящим протопонятию, послужившему его источником, а воспринимается и работает как его идеальная форма.

<sup>6</sup> Он является и проявлением закономерности общего характера, а именно онтологизации идеального и превращения его в неотъемлемый элемент культуры.

ведёт по этому пути. Она позволяет строго проверить, не обманула ли нас интуиция.

— Это так. Но роль интуиции далеко не исчерпывается сказанным: разве не интуитивные соображения вели нас по пути формирования строгого понятия предела последовательности, разве к строгому понятию мы пришли без прямой и решающей помощи интуиции? Правда — в постоянном и активном взаимодействии интуиции и логики, ведущем к развитию как интуиции, так и понятийного уровня мышления. Без интуиции нет мышления. Следование логике без интуиции присуще тупому автомату, действующему без цели и смысла, хоть и «по правилам».

— На свои вопросы я бы теперь ответил так: согласно моим интуитивным представлениям, последовательность  $1, 1, 1, \dots$  ни к чему не сходится, но она сходится в смысле нашего определения. Согласно моим интуитивным представлениям последовательность  $c$  из задачи 1 имеет предел 0, но она расходится в смысле этого определения.

Но осталось неясным следующее: как могло произойти то, что процесс уточнения представлений о пределе последовательности, происходивший под неустанным контролем смысла, привёл к понятию, имеющему новый смысл? Почему (некоторая) неадекватность сформированного понятия этим представлениям не усматривалась сразу, а обнаружилась лишь в результате его применения?

— Причина и кроется в применении, точнее, формальном применении этого понятия, при котором вступает в свои права формальная логика. Она «отключает» контроль смысла. Она навязывает иной способ рассмотрения. Она делает предметом нашего внимания иные, формальные стороны

дела. Она рождает новый контекст, и тем самым — новый смысл сформированного понятия<sup>7</sup>. Так что формальная логика несёт в себе и творческое начало. Она является средством расширения смыслов понятий и рождения новых смыслов.

Трудно переоценить развивающую роль задач на сопоставление разных вариантов «уточнения» представлений о сходимости последовательности, например, сформированного варианта со следующим.

Пусть  $a = (a_n)$  — какая-нибудь последовательность,  $A$  — какое-нибудь число. Каждому числу  $\varepsilon > 0$  сопоставим такую последовательность  $c = (c_n)$ , что  $c_n$  есть доля тех членов  $a$  среди  $a_1, a_2, \dots, a_n$ , которые не входят в  $\varepsilon$  — окрестность точки  $A$ . Будем говорить, что число  $A$  является как-бы-пределом последовательности  $a$ , если для всякого  $\varepsilon > 0$  соответствующая последовательность  $c$  является бесконечно малой. Сопоставьте понятие как-бы-предела последовательности с обсуждением задач 1 и 2. Выясните, справедливы ли следующие предложения:

1. Всякая последовательность имеет не более одного как-бы-предела.
2. Всякая как-бы-сходящаяся последовательность ограничена.
3. Если существуют как-бы-пределы последовательностей  $(a_n)$  и  $(b_n)$ , то существует и как-бы-предел их суммы  $(a_n + b_n)$  и он равен сумме как-бы-пределов  $(a_n)$  и  $(b_n)$ .
4. Аналогичное верно для как-бы-пределов разности, произведения и частного последовательностей.
5. Как-бы-предел монотонной последовательности есть её предел.
6. Последовательность имеет предел тогда и только тогда, когда всякая её подпоследовательность имеет как-бы-предел и все эти как-бы-пределы равны.

Попытайтесь найти теоретико-вероятностное истолкование понятия как-бы-предела последовательности.

На начальных стадиях описанного процесса работают и развиваются представления о предельном переходе, имеющие «динамический», или «процессный» характер, тогда как продукт этого процесса имеет «статический» характер. Но «статические» пред-

<sup>7</sup> В этом не вся правда: процесс «восхождения» к строгому понятию предела, отталкивающийся от прото-представлений о пределе последовательности сопровождался резким сужением веера возможных рациональных толкований этих представлений уже в силу самого характера анализа ситуации, рассматриваемой в задаче 1, настраиванием учащих-ся, настраиванием исподволь, на квалификацию этой ситуации как на расходимость рассматриваемой последовательности. Однако нетрудно сформировать строгое понятие сходимости (близкое по духу к понятию сходимости по вероятности), взаимноопределимое с классическим понятием сходимости последовательности и такое, что в соответствии с ним рассматриваемая в задаче 1 последовательность будет иметь предел.

ставления, стоящие за сформированным понятием, не были рождены процессом формирования, они уже существовали в форме прото-представлений. До столкновения с пограничной ситуацией они пребывали в спорадическом состоянии, а затем начали развиваться благодаря взаимодействию с «динамическими» представлениями (доминирование которых предопределялось заданным характером начала процесса). Начальные представления о предельном переходе несут в себе синкретичное смешение разных его протообразов и протоидей (среди которых и протообразы, протоидеи актуальной бесконечно малой). Об этом свидетельствует история математики.

На разных стадиях исторического процесса развития математики идея предельного перехода облекалась в разные формы, за которыми стояли разные протообразы предельного перехода. И то, что в течение почти полутора столетий анализ бесконечно малых (обретший строгие формы в лице нестандартного анализа) успешно конкурирует с математическим анализом в духе Больцано-Вейерштрасса, говорит о том, что строгие понятия, выступающие как уточнения исходных представлений, не схватывают всего того орудийного потенциала, который несут эти представления. Это свидетельствует о важности начальной, наивной стадии процессов формирования строгих общих математических понятий как создающей потенцию далеко идущего их развития. Она открывает дорогу к Живому Знанию. И с неё же начинается Живое Знание.

«Динамические» представления о предельном переходе выступают в приведённом сценарии не просто как неразвитая форма строгого понятия предела последовательности, но как поводёр, ведущий к своей идеальной форме (к одной из своих идеальных форм). Такую же роль играли первичные представления в исторических процессах становления строгих общих понятий. И это также говорит о важности начальной, наивной стадии процессов формирования строгих общих математических понятий.

Как неоднократно подчёркивалось Ю.М. Лотманом<sup>8</sup>, феноменам культуры присущи полигенетичность и полифункциональность. А значит, их освоение требует погружения в

разные контексты. Сказанное в полной мере относится к фундаментальным математическим понятиям. Но за их зримой полигенетичностью скрывается имеющая более глубокие корни *моногенетичность* — те протопредставления, те протомеханизмы, те протосмыслы, которые явились их истоками. Анализ исторических процессов становления и развития таких понятий показывает, что движение от исходного «моно-» к «поли-» — это процесс открытия и первичного освоения разнообразия возможностей, несомых реализацией протопредставлений, способствующий превращению исходного «моно» в предмет изучения, это процесс формирования и развития протопонятия, являющегося моделью продуктов такого процесса<sup>9</sup>, это формирование многообразия форм первичного идеального и отправляющегося от этого движение к их развитому и преображённому единству, к развитому идеальному, представляющему продуктивную модель того, что представлено в «поли-». Такая модель характеризуется проявлённостью и доминированием надпредметных и метапредметных планов, представляющих развитие и преображённое исходное «моно». Процесс восхождения к такой модели, её освоения и развития — это процесс развивающегося единства нарастающего разнообразия<sup>10</sup>.

Напрашивается соотнесение таких процессов с синергетическим подходом, несущим переход исследований «от существования к становлению, сосуществованию в сложных эволюционирующих структурах старо-

<sup>8</sup> Лотман Ю.М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М.: Центр книги ВГБИЛ им. М.И. Рудомино, 2010.

<sup>9</sup> Такое протопонятие обычно воспринимается как «зачатое» «поли-» и сформированное им, как созданное обобщением продуктов его работы. В действительности роль «поли-» состоит не в «зачатии», а прежде всего, в «родовспоможении» при рождении протопонятия как содержательной абстракции в смысле В.В. Давыдова. «Поли-» участвует и в процессах его преображения в содержательное обобщение. Это хорошо проявляется в укоренившихся способах приобщения школьников к понятиям производной и определенного интеграла.

<sup>10</sup> Представления, явившиеся истоком сформированного строгого понятия, взаимодействуя с ним, задавая начальные направления его развития, развиваются и сами и тем способствуют развитию ориентировки, а значит, и развитию поисково-исследовательской деятельности. И это является дополнительным подтверждением значимости «наивной» стадии формирования строгого понятия. Урезание такой стадии, ее низведение до уровня всего лишь предварительных разъяснений несёт трудно восполнимые потери в деле собственно математического и общего интеллектуального развития учащихся.

го и нового; от представлений о стабильности и устойчивом развитии к представлениям о нестабильности и метастабильности, оберегаемом и самоподдерживаемом развитии»<sup>11</sup>.

Обучение математике становится способствующим формированию общих форм и способов интеллектуальной деятельности при следовании урокам исторического процесса развития математики, проявляющего глубинные закономерности познавательной деятельности и её развития. Это реализуемо посредством онтогенетического подхода к обучению в смысле, то есть такого подхода, который основывается, в конечном счёте, на построении и использовании продуктивных моделей исторических процессов становления и развития фундаментальных математических понятий, реализуемых следованием принципам, соотносящимся с тем, что такие процессы должны сопровождаться многократными преобразованиями внутренних форм мыследеятельности<sup>12</sup>.

Уже первичное соотнесение онтогенетического подхода с синергетическими понятиями и принципами позволяет усмотреть необходимость его как средства снятия ряда трудностей в обучении математике, поиски эффективных средств, преодоления которых ведутся не одно десятилетие, и как средства достижения целей обучения математике, отвечающих потребностям современного социума.

Центральная задача обучения математике, отвечающая задаче модернизации образования, состоит в способствовании освоению учащимися фундаментальных матема-

тических понятий во всех названных выше их ролях и постижении ими логики процессов их формирования и развития. Онтогенетический подход как подход, направленный на решение этой задачи, тем самым направляет обучение на развитие **гомеостатичности** системы ма-

тематических знаний учащихся (СМЗ), такой, которая состоит в сохранении её устойчивости, её жизнеспособности в условиях нарастания разнообразия условий её функционирования, нарастания разнообразия воздействий на все её подсистемы, как высшие, так и низшие. Это достигается не только и не столько наращиванием предметных знаний учащихся, сколько развитием их *надпредметных знаний*, а тем самым таким развитием *управляющей подсистемы* их СМЗ, которое несёт и возрастание потенциальности её дальнейшего развития. Это не может осуществляться без развития учащихся как субъектов учебной деятельности. Отсюда необходимость следования принципу, требующему «*раскрепощения*» **субъективности** учащихся, *открывающему возможность её (направляемого) развития, становящегося саморазвитием учащихся как активных субъектов учебной деятельности* (см. принцип VIII<sup>13</sup>).

Полнокровному воплощению этого принципа препятствует глубоко укоренившийся способ обучения, несущий, по сути, платонистское представление о фундаментальном строгом понятии как о пред-существующем и открываемом, как о раскрываемой сущности, содержащейся в представлениях, являющихся его истоком. Такое воплощение достижимо посредством осознания того, что ведущее строгое понятие является одной из многих возможных продуктивных *моделей* этих представлений, что выражаемая им «сущность» не открывается, а созидается, что она есть продукт творческой деятельности.

Развитие **гомеостатичности** СМЗ делает необходимым следование принципу: *освоение ведущего строгого понятия — это и освоение надпредметного и методологического начал, несомых им, заложенных в нём самим историческим процессом формирования представляемой им теории. Это и освоение надпредметного и методологического начал, заложенных в логике исторического процесса его формирования, освоения и развития* (принцип VI<sup>14</sup>).

Развитие надпредметных и метапредметных знаний учащихся как управляющей подсистемы их СМЗ осуществимо развитием учебной деятельности, ведущим к её преобразованию. Отсюда необходимость

<sup>11</sup> Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре. <http://spkurdyumov.narod.ru/SINVIZKUL.htm>

<sup>12</sup> Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образования // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 93–99; Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образования. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

<sup>13</sup> Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образования // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 93–99.

<sup>14</sup> Там же.



следования принципу В, требующему *сооб-разования с идеей развития, сопровождающегося преобразованиями способов мысле-деятельности, то есть коренными изменени-ями её содержания, формы, направлений её развития и самих её целей, освоением но-вых механизмов понимания* (принцип V<sup>15</sup>).

В состоянии, близком к равновесному, сис-тема изменяется мало. Такими системами являются СМЗ, бедные или обросшие ус-тойчивыми стереотипами в силу их разви-тия единственно «по горизонтали», то есть на уровне развития учебной деятельности лишь на предметном, но не надпредметном уровне, и не «подпитывающиеся» ситуа-циями, несущими «флуктуации». Но в нерав-новесных и особенно в сильно неравновес-ных состояниях они становятся обострённо восприимчивыми к воздействиям. Необхо-димым условием перехода СМЗ к новому состоянию, условием её преобразования в более развитую систему является приведе-ние её в состояние *сильной неравновесно-сти* посредством «флуктуаций» состояний её элементов и подсистем, рождаемых стол-кновениями с пограничными ситуация-ми. Это даёт оправдание следующего при-нципа: *столкновение с пограничными ситу-ациями является настолько же продуктив-ным, насколько и природосообразным средством осознания учащимся необходи-мости восхождения к строгим понятиям, а посредством этого его математического и общего интеллектуального развития.*

Так как состояние неравновесности системы приводит к усилению взаимодействий её элементов и подсистем и необходимо для её преобразования в более развитую, а посредством этого в более устойчивую сис-тему, то приведения СМЗ в состояние не-равновесности являются необходимым ус-ловием воплощения в обучении принципа *от неразвитого целого — к развиваемому и преобразуемому целому* как ведущего при-нципа, характеризующего онтогенетический подход. И это также говорит о необходимос-ти следования последнему принципу, о его важной роли в обучении математике<sup>16</sup>.

Рождение нового, более высокого уровня организации системы происходит лишь тог-да, когда система достигает достаточного уровня сложности. Недостаточно сложные системы развиваться не могут. А при уси-

ленных энергетических или информаци-онных воздействиях они вырождаются. (Это зримо демонстрируют попытки обучения геометрии сразу на аксиоматической осно-ве и попытки прямого приобщения учащихся к строгим понятиям предела и непрерыв-ности). Отсюда необходимость следования следующим принципам:

- *Освоение фундаментальных (строгих) ма-тематических понятий требует методов, со-образующихся с их природой, с тем мно-жественством важных ролей, которые они игра-ют в математической деятельности. Самим историческим процессом формирования такого понятия формы его представле-ния, его дух, характер его функционирова-ния существенно привязаны не к тем или иным единичным вопросам, а к представля-ющей его (и представляемой им) развитой теории как целому. А значит, освоение та-кого понятия, осознание его существа, его ролей, характера его использования, значи-мых направлений его развития возможно только в контексте освоения этой тео-рии, вместе с этой теорией, сплавленной с практикой использования её результа-тов, вместе с её развёртыванием, вместе с постижением логики её развёртыва-ния*<sup>17</sup> (принцип I<sup>18</sup>).

<sup>15</sup> Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образова-ния // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 93–99.

<sup>16</sup> И не только в обучении математике. Чем сложнее предмет изучения, чем в большей степени он требует высоких уровней мыследеятельности, тем в большей степени открывается и возможность и необходимость освоения стратегии прорывов на такие уровни и тем в большей степени проявляются природосообразность и эффективность воплощения этого метода, представляющего как взаимодействие дополняющих друг друга сократического и дидактического диалогов, подобных сократическому (открытому, творческому) и дидактическому (позитивно-манипуляцион-ному) диалогам в смысле [17–18]. См. также [8, 12].

<sup>17</sup> Отметим к тому же, что бóльшая доступность и бóльшая эффектив-ность обучения математике в старшей школе достигается не опрощени-ем курса математики, не обеднением его содержания, а наращиванием многомерности и многоуровневости учебной деятельности, то есть сле-дованием той сложности, каковую представляют природосообразные процессы восхождения к развитым формам математической деятельнос-ти, и тому многообразию ситуаций, в которых ведущие понятия проявля-ют себя как формы представления продуктивных и широко действующих методов. Трудности в обучении математике создаются не сложностью ее природы, природы математической деятельности, а уходом от нее, подавляющим активизацию и развитие механизмов понимания разных уровней и их взаимодействий, формирование необходимых функцио-нальных органов [13, с. 74].

<sup>18</sup> Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического обра-зования // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 93–99.

• *Природосообразное, продуктивное освоение ведущего строгого понятия – это освоение его как продуктивной модели протопонятия, являющегося его историческим или конструируемым истоком. При таком освоении с самого начала осознаётся протосмысл понятия и процесс его освоения ведом механизмами понимания, развивающимися вместе с этим процессом, от понимания как включения новых знаний в прошлый опыт субъекта до понимания на надпредметном и метаяпредметном уровнях и пересмотра прошлого опыта с новых позиций. И потому процесс освоения понятия должен начинаться с освоения и развития самого протопонятия и выстраиваемых на его базе прототеории и практики её применения (принцип II<sup>19</sup>).*

Важнейшим механизмом освоения фундаментальных математических понятий, а посредством этого и общего интеллектуального развития учащихся, является процесс деконтекстуализации, о которой сказано выше. Такой процесс приводит к формированию предельно широкого, «трансцендентального» контекста, погружение в который является одним из ведущих механизмов и характеристической чертой математической деятельности. Этот механизм не только создаёт условия, становящиеся априорными условиями последующего опыта, предпосылками последующего познания, организующими опыт поисково-исследовательской деятельности, но и рождает эффективные стратегические орудия математической деятельности. «Трансцендентальные» контексты сами становятся «полнезависимыми» орудиями математической деятельности. Продуктом деконтекстуализации является поликонтекстуализация, то есть возможность продуктивного обращения к широкому множеству наличествующих и возможных

ментальных математических понятий, призванных выполнять многофункциональные и многоуровневые роли, строятся как многостадийные процессы формирования продуктивных моделей протопонятий, являющихся их историческими или конструируемыми квази-историческими истоками<sup>20</sup>. И такие модели протопонятий выступают не как средства их исследования, а как цели процессов формирования орудий математической деятельности, несущих её преобразования. Такие процессы приближают учащихся к осознанию уникальной многоуровневости и многомерности фундаментальных математических понятий и представляемых ими форм мыследеятельности, к осознанию того, что *эффективные математические методы являются продуктами многоступенчатых абстрагирований-моделирований*.

Осознание того, насколько широко множество ролей моделирования в математике, насколько широко множество форм моделирования, используемых даже на элементарных уровнях математической деятельности, осознание того, что развитие креативности мышления — это, в конечном счёте, развитие способностей к отысканию и использованию эффективных форм моделирования — всё это раскрепощает субъективность учащихся и тем способствует развитию их воображения и такому развитию их субъективности, которое является развитием их как субъектов развивающейся учебной деятельности. □

<sup>19</sup> Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образования // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 93–99.

<sup>20</sup> Коголовский С.Р. Развивающее обучение математике как преобразующее обучение. Иваново: Изд-во «Иваново», 2010; Коголовский С.Р. К методологии преобразующего обучения (Обучение школьников математике). LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011; Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образования. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

контекстов. Деконтекстуализация является типичной формой надобъектного моделирования, отвечающего глубинному существу математической деятельности.

Природосообразные процессы формирования фунда-

# Развитие трудовой подготовки школьников в истории педагогики Германии

**Эльвира Айсеновна Аксёнова,**

профессор, главный научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании РАО, доктор педагогических наук

• трудовая направленность молодёжи • единая немецкая нация • практическая деятельность • производительный труд • экономическая самостоятельность •

Подготовка молодёжи к жизни и формирование её трудовой направленности привлекала внимание педагогов Германии на протяжении ряда столетий. Особую актуальность эта проблема приобретает в XIX веке, со времени прекращения в 1806 году Германской империей своего существования.

## От Средневековья до промышленного переворота

С конца средних веков, в условиях постепенного завоевания земель Германии Наполеоном, мечтой всех передовых немцев стала консолидация народов Германии в единую немецкую нацию, освобождение от иностранной зависимости. С этой же задачей — создания самостоятельной единой Германии — тесно связывалась подготовка молодёжи к жизни. Известный немецкий учёный-философ И.Г. Фихте (1762–1814) видел главный путь к созданию единой самостоятельной Германии в нравственном перерождении германской нации, средством которого является воспитание, готовящее к деятельности в самом широком смысле этого слова. Сюда включалась и трудовая деятельность, как источник благосостояния нации.

В своих «Речах к немецкому народу» Фихте призывал к стремлению связать обучение и воспитание детей с подготовкой их к практической деятельности к производительно-

му труду<sup>1</sup>. Философ был убеждён, что ценность человека определяется главным образом его деятельностью, что умственная независимость человека немыслима без его экономической самостоятельности. Поэтому в педагогических общинах обучение и воспитание должны сочетаться с производительным трудом. Воспитанники должны проникнуться убеждением, что средства к жизни необходимо добывать собственным трудом, а не получать их в виде подачи от других. Трудясь совместно, воспитанники будут приучаться работать на благо целого, понимая, что, работая на целое, частью которого они являются, они работают тем самым на себя. Так будут воспитываться граждане, которые смогут осуществить национальное возрождение немецкого народа.

Между тем, отдельные немецкие педагоги не мыслили связи трудовой деятельности со знаниями основ наук; именно трудовая деятельность является основой знаний, считал математик и педагог из г. Йена Э. Вайгель (1625–1699). В воспитании, на его взгляд, следует стремиться к тому, чтобы дети «учились познавать начатки всей мудрости из труда, деятельности»; к правильно-му познанию ведут не слова, а «осязаемый опыт»<sup>2</sup>.

Другим видным немецким педагогом того периода, считавшим необходи-

<sup>1</sup> Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation. Landensalza, 1896. S. 17–19.

<sup>2</sup> Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Landensalza, 1905. S. 912, 913.

мость введения элементов трудового обучения в немецкую народную и даже среднюю школу, был А.Г. Франке (1663–1727). Являясь приверженцем пиетистской педагогики — педагогики реализма, А.Г. Франке связывал свою педагогическую деятельность с идеями Д. Локка, Я.А. Коменского, включавшими в себя первоначальные знания об окружающем мире и опиравшимися на наглядность и известную активность детей. На фоне бытовавшего в то время религиозного воспитания в немецкой педагогике содержание обучения в школах Франке было связано с систематическим преподаванием таких предметов как **география, природоведение, история, геометрия** — знания по этим дисциплинам укреплялись детьми на практике.

Воспитанники А.Г. Франке из созданного им сиротского дома наряду с занятиями в школе должны были параллельно заниматься трудом. По рекомендации А.Г. Франке, в работу средней школы были внесены занятия по основам наук, в их взаимосвязи с изучением различных видов труда, а также с ознакомлением детей с профессиональной деятельностью различных ремесленников и работой мануфактур. При посещении различных мастерских и мануфактур предусматривалось знакомить учащихся с инструментами, материалами, условиями работы, характерными для данной профессии, с подготовкой к этой профессии.

Помимо этого, учёный рекомендовал приобщать детей к ручному труду. Он высоко ценил токарные работы. В его школе — «педагогизме» — были три токарные мастерские, где имелось 10 станков и все необходимые инструменты. Дети учились изготавливать различные предметы из дерева и кости. К механическим искусствам, которые составляли основу ручного труда, по А.Г. Франке, относились также работы с папье-маше и шлифовка стёкол для изготовления различных оптических приборов. Примечательно, что в работе всех мастерских делались некоторые попытки осуществить известную связь между практической работой и теоретическими занятиями: с учениками проводились специальные занятия, на которых сообщались важнейшие технологические сведения. Таким образом, А.Г. Франке был первым педагогом в германском государстве, который ввёл в учеб-

ный план средней школы значительное число реальных предметов, а в свободные от занятий часы организовал упражнения по «механическим искусствам» и естествознанию. В своих педагогических идеях он видел способ приближения школы к жизни, и это было крупным шагом вперёд.

В начале XVIII столетия в Галле протекала деятельность Х. Землера (1669–1740), протестантского пастора, инспектора немецких школ и доцента университета, где он читал лекции по философии, математике и теологии. Высоко оценивая значение труда ремесленников для жизни всего общества, Землер пришёл к мысли о необходимости создать особый тип школы, который удовлетворял бы потребность в образовании именно этого сословия. В 1707 году он открыл свою школу с 12 учениками — детьми бедных родителей, но из-за отсутствия материальных средств она тут же распалась. В следующем году Х. Землер открывает школу с 30 учениками в возрасте от 10 до 14 лет, и именно в ней предпринимает попытку приобщить детей к определённому ремеслу. Но поскольку в школе с одним учителем такая задача не могла быть решена, попытка Х. Землера потерпела крах. Между тем, его стремление оценивается историками педагогики как прогрессивное, поскольку Германия в тот период испытывала острую потребность в ремесленниках.

В XVIII веке сторонником идеи трудовой школы следует также назвать И.Ю. Геккера (1707–1768), открывшего в Берлине в 1747 году реальную школу под названием «Королевская реальная школа», которая просуществовала вплоть до XX века. Причины, побудившие Геккера открыть школу нового типа, указывали на необходимость готовить молодёжь к практической деятельности, а не к университету по традиции того периода. Этот пробел должна была заполнить **экономико-математическая школа**.

Школа И. Геккера состояла из обычной немецкой школы, как подготовительного класса и собственно реальной школы. В реальной школе изучалось чрезвычайно большое количество предметов: арифметика, геометрия, механика, архитектура, рисование, черчение, естествознание, география, сельское хозяйство, счетоводство, горное дело и др. Она учитывала желания и пот-

ребности учащихся, и особенно их родителей.

В основном к обучению в школе подходили по принципу утилитарности, и не только в обучении специальным предметам, но и общеобразовательным. Общее количество узкоспециализированных классов уже через несколько лет достигло 52. Во всех классах применялись наглядные пособия: образцы природных материалов, модели машин, макеты; для учеников организовывались экскурсии на фабрики, мануфактуры, в различные мастерские. Реальная школа И. Геккера пользовалась широкой известностью во всех германских государствах. По её образцу открывалось большое количество реальных школ в различных городах.

В конце XVIII века в Германии получают развитие индустриальные школы. Основателем первой индустриальной школы был Ф. Киндерман (1740–1801) — католический священник из Богемии. В 1773 году он ввёл в народных школах своего прихода обучение ремесленному труду, преследуя две цели: улучшение нравственности и подготовку детей к труду, что должно было способствовать улучшению материального положения наиболее бедной части населения.

Первоначально мыслилось, что дети, овладевая ремеслом ещё в школе, будут оплачивать часть расходов на своё обучение, получают профессию и привыкнут трудиться. Однако экономическая сторона на практике стала доминирующей. В результате обучение даже элементарной грамоте было отодвинуто на задний план, а главное внимание обращалось на занятие ремёслам (прядению, ткачеству, плетению кружев, шелководству и т.п.). Этот труд никак не согласовывался с умственным развитием детей.

В конце концов, народная школа с обучением некоторых ремёсел превратилась в типичную для последних десятилетий XVIII века индустриальную школу для бедняков, где только и обучали ремеслу, воспитывая послушного и старательного работника; умственное образование сводилось к умению читать, а воспитание — к беседам на религиозные темы, выработке терпеливости и прилежания. Существование таких

школ в конце XVIII века было велением времени и связано с потребностью германского общества в рабочих мануфактурного производства. Но уже к середине XIX века их актуальность была утрачена, в связи с заменой мануфактурного производства крупной промышленностью и требовавшей от работника высокой квалификации.

В 30–40 годах XIX века на историческую арену вступил пролетариат, идеологи которого выдвинули ряд требований к необходимости воспитания и образования детей рабочего класса, связанные с вопросами построения коммунистического общества, всесторонним развитием человека. Вождём немецкого рабочего класса был известный немецкий коммунист-утопист В.Х. Вейтлинг (1808–1871), посвятивший свои труды вопросу построения коммунистического общества, в условиях которого обучение и воспитание должны быть неразрывно связаны с производительным трудом. В своей первой работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть» (1838) он акцентирует внимание на стирании различий между умственным и физическим трудом; наряду с умственным образованием молодёжь будет получать некоторую трудовую подготовку к различным видам трудовой деятельности, овладевая при этом профессией. Учёный будет одновременно ремесленником, а ремесленник и земледелец — одновременно учёными, утверждал он.

## **Трудовая школа Кершенштайнера и идеи «Немецкого трудового союза»**

Промышленный переворот в Германии на рубеже XIX–XX веков привёл к актуализации реального образования, потребовал подготовки рабочей силы. Общество вынуждено было признать, что «профессия является тем пунктом, где осуществляется связь индивида и общества»<sup>3</sup>.

Однако поворот к реальной действительности затронул только массовую школу. На основе выдвинутой в тот период концепции «Образования для народа», содержание этого образования сводилось к минимуму знаний.

<sup>3</sup> Ballauf Jh., Schaler K. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III, (19/20 Jahrhundert), Freiburg, München, 1973.

Задача трудовой и допрофессиональной подготовки в массовой народной школе заключалась в обучении элементарной грамоте и воспитании «трудовых добродетелей», т.к. машинное производство позволяло использовать рабочих с низкой квалификацией. Более того, согласно теории гражданского воспитания Г. Кершенштайнера, трудовая немецкая школа заботилась ещё и о воспитании подрастающих поколений в верноподданническом духе. Труд в массовой школе осуществлялся на ремесленной основе. Он не требовал высокого уровня академических знаний и связи его с основами наук.

Г. Кершенштайнер выдвинул идею создания новой трудовой школы, которая будет готовить молодёжь к выбору профессии и к наилучшему выполнению своих обязанностей. Народная школа, по Кершенштайнеру, должна выработать у учащихся «механические навыки и убеждённости в их целесообразности, что позволит животворной и продуктивной работе иметь всегда готовых, верных и добросовестных слуг для совершения дел, диктуемых творческим духом» (G.Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule, s. 64–65). Кроме того, задачу этих школ он видел, прежде всего «в приучении к честным методам труда, к всё большей тщательности, основательности и рассудительности, и в пробуждении настоящей радости от труда».

Трудовая народная школа, по Г. Кершенштайнеру, должна была решать две задачи: во-первых, способствовать «нравственному облагораживанию профессии», во-вторых, помогать «нравственному облагораживанию общества», а, следовательно, формировать у детей «бесконечное стремление приносить пользу человеческому обществу в целом».

Все эти воззрения Г. Кершенштайнера на трудовую школу в основном касаются нравственного аспекта; они направлены на формирование характера, на выработку полезных привычек, умений и навыков, необходимых для продуктивной деятельности в жизни. Именно, благодаря приучению к «тщательному выполнению любой

деятельности, она может развить волю, разум, тонкость

чувств». В основном, Г. Кершенштайнер придавал значение в трудовой школе ручному труду как важному средству воспитания характера и подготовки к практической деятельности. Вместе с тем, этот труд должен применяться только там, где он необходим, т.е. он не является обязательным. Таким образом, школу Г. Кершенштайнера нельзя назвать трудовой, поскольку выработку трудовых умений и навыков она не преследовала. Несмотря на нестандартное отношение Г. Кершенштайнера к трудовой школе, он заинтересовал своими предложениями мюнхенские промышленные круги.

В 1908 году в Мюнхене группой архитекторов был создан «Немецкий трудовой союз» (в него вошёл и Г. Кершенштайнер), который понимал труд как **создание новых форм**. Его представители выдвинули идею трудового обучения на основе эстетической области промышленного труда, т.е. в облагораживании промышленного труда путём взаимодействия искусства, промышленности и ремесла<sup>4</sup>.

Под влиянием этой идеи трудовое обучение в Германии стало развиваться в ремесленно-художественном направлении (в возрождении и развитии национальных ремёсел) и в воспитании в «национальном духе». Таким образом, вплоть до 60-х годов XX века в Германии трудовое обучение в общеобразовательной школе осуществлялось в рамках ремесленно-художественного направления, а его содержание — в целенаправленной предметно-изобразительной деятельности. По теории К. Кленера оно должно объединять в себе искусство и технику. Между тем, техника понималась не как искусственная технологическая среда (станки, машины, приборы), а как ручные навыки, умение пользоваться некоторыми инструментами и знание некоторых материалов.

Период «экономического чуда» в первое послевоенное десятилетие (после 1945 года) характеризуется наличием свободной рабочей силы, связанной с инвестицией иностранных капиталов (американских), поэтому общеобразовательной школе не уделялось должного внимания. Система образования состояла из трёх типов школ: гимназии — для детей состоятельной бур-

<sup>4</sup> Lexikon der Padagogik. Bol. IV. Freiburg, 1965. S. 944.

жуазии, реальные школы — для среднего имущего класса и народные, или главные школы. В содержании учебных планов народных школ по-прежнему оставались целевые установки по сообщению детям трудящихся минимума элементарной грамоты и воспитания у них «трудовой добродетели». Об антинаучном содержании обучения в главной школе свидетельствуют программные документы всех земель Германии. «Мышление и деятельность учащихся должны развиваться на основе их обращения с людьми и вещами; главная школа отказывается от научной ориентации предметных занятий. Наблюдения, распознавание явлений и умозаключения являются основой занятий»<sup>5</sup>, — указывается в программных документах.

В 1946 году Коммунистическая партия Баварии опубликовала план школьной реформы, в котором предлагалось «...обеспечить каждому школьнику полное развитие личности в соответствии с его склонностями и задатками и дать ему «профессиональную подготовку». Однако значительных изменений в демократизации образования не произошло. Реакционные силы всячески пытались реставрировать старую школу, и она была реставрирована (старая школа Веймарской Республики). Вплоть до 60-х годов XX столетия школа Германии сохраняет конфессиональность. Клерикализм расширяется в школьном образовании.

## **Предприятие как главный фактор воспитания**

В конце 50-х годов школьное образование критиковалось всё чаще и чаще. Председатель общества западных германских союзов профессор Раденштейн, выступая в 1956 году на конгрессе «Воспитание и наука» в Мюнхене, назвал школу «средневековой музейной редкостью». По мнению промышленников, школа должна развивать такие качества учащихся, которые помогли бы им в дальнейшем лучше воспринимать новое, перестраиваться на любую новую профессию, а именно: смывлённость, умение сосредоточиться, общие технические знания, быстрая реакция, развитие чувства ответственности и твёрдости характера.

Однако вопрос о глубоких научных и профессиональных знаниях учащихся народных школ не ставится, а лишь о тех, которые «помогут им (учащимся) понять значение профессиональной деятельности человека для государства общества и промышленности»<sup>6</sup>.

В 1957 году произошла частичная реформа школы: был введён IX обязательный класс народной (массовой) школы, X — факультативный. В IX классе предлагалось ввести наиболее сложные темы по всем предметам, расширить знания в области техники, биологии, политики, экономической географии, в мире труда и литературы, развивать самостоятельность учащихся и навыки ручного труда, **увязать программы IX класса с работой профессиональных школ**, которые будут посещать ученики народных школ без отрыва от производства.

В 1969 году в ФРГ произошла смена правительства, которая решила ряд сложных проблем в условиях реального положения страны на политической арене. Одним из активных лозунгов в сфере образования стал лозунг «Образование определяет будущее». В 1970 году на заседании Комиссии по образованию был утверждён «Структурный план образования». А в июне 1973 года — «Общий план развития образования до 1985 года». Общей целью образования, согласно структурному плану, «должно стать развитие способностей каждого гражданина к использованию своих прав и выполнению своих обязанностей».

В педагогической печати подчёркивалось, что новая реформа имеет своей целью не столько изменять содержание обучения, которое очень быстро устаревают, сколько выработку у учащихся желания, навыков и способностей к получению знаний — «научить учиться». В теории педагогики ФРГ «ядром образования» выдвигается дифференцированное обучение, то есть, по выбору предметов, по успеваемости, факультативные предметы и некоторая профессиональная специализация, так называемая «продуктивная односторонность». При этом организация обучения за успеваемость рассчи-

<sup>5</sup> Richtlinien für das 7–9 Schuljahr in Hamburg, 1960. S. 4.

<sup>6</sup> Pädagogik. 1956. № 7. S. 493.

тана на подготовку учащихся к «жестокой борьбе за жизнь».

Показательным приспособлением общеобразовательной школы ФРГ к требованиям производства и политики является содержание и организация «технического обучения», «подготовка к миру труда» и «политическое воспитание» учащихся. Поступление в школу с 5 лет преследует цель — на более долгий срок собрать молодёжь в «местах организованного обучения», чтобы усилить идеологическое воздействие на её психику.

Процесс воспитания молодёжи в ФРГ в 50–60 годах был направлен не на всестороннее и гармоничное развитие личности, а как на «необходимый элемент крупного капиталистического производства». Большое значение приобретает «позитивное отношение» трудящихся к своему предприятию, технике, к сотрудникам. На воспитание такого отношения к своему предприятию должна направить свои усилия школа<sup>7</sup>.

Профессор Ф.Й. Кайзер, разрабатывающий проблемы трудового обучения в школе, утверждал, что сотрудничество школы и экономики — одно из основных требований монополистической теории воспитания — способствует развитию свободной от идеологии педагогики, «ориентирующей на человека и на окружающую его социальную и экономическую деятельность». Ф.Й. Кайзер изображает капиталистическую ценность «капиталистического предприятия для воспитания молодёжи»<sup>8</sup>.

Тезис «предприятие — главный фактор воспитания» является главенствующим в теории индустриального общества. Именно

здесь, по мнению монополистов, формируется полноценная человеческая личность; воспитуемый обретает уверенность в собственных силах; понимание сути индустриального общества ведёт к сознанию необходимости социаль-

ной терпимости и социальной «ответственности», и в конечном итоге формирует сознание подрастающего поколения в духе социальной гармонии. Только на предприятии можно воспитать у молодёжи чувство порядка, «порядка в труде, в человеческих отношениях, порядка в отношениях к руководству и к власти в целом. Только на предприятии можно воспитать деловитость, точность, инициативность»<sup>9</sup>.

В качестве контактов с «миром труда» служат экскурсии учащихся и производственная практика на промышленных предприятиях. Её цель — приблизить «обучение к жизни», «способствовать формированию профессиональной зрелости» и развитию определённых «деловых добродетелей». Она продолжается для учащихся IX классов основной школы 3–6 недель и должна служить «не столько делу профессиональной ориентации, сколько помогать вступающим в трудовую жизнь учащимся старших классов основных и реальных школ осмыслить заводскую действительность»<sup>10</sup>.

Производственная практика учащихся проводится на предприятии под руководством представителей экономики. Путём непосредственного наблюдения учащиеся должны убедиться, что необходимой предпосылкой любой профессии являются такие «деловые добродетели, как исполнительность, точность, выдержка, приспособляемость, терпеливость и трудолюбие». Во время практики у учащихся должны сформироваться правильное «понимание окружающего мира и отношение к своим будущим коллегам по работе, а также отношение к труду и к проведению свободного времени». Всё это обеспечивает «бесконфликтный и плавный переход к трудовой деятельности»<sup>11</sup>.

Наряду с перечисленными «деловыми добродетелями», практика должна воспитывать у учащихся такие качества, как готовность и способность к сотрудничеству, готовность брать на себя ответственность, решительность, самостоятельность мышления в пределах решаемых производственных задач, способность повышать своё профессиональное мастерство. Все эти тезисы проникнуты, по мнению идеологов ФРГ, заботой о человеке, чтобы молодёжь не чувствовала себя забытой, чтобы сфор-

<sup>7</sup> Beelitz A. Die Betriebserkundung. Köln, 1962. S. 5–6.

<sup>8</sup> Kaiser F.Y. Arbeitslehre. Bad. Heilbrunn, 1971. S. 105–112.

<sup>9</sup> Arlf F. Die Erwachsenenbildung. Juli-August, 1958. Heft 4. S. 224–227.

<sup>10</sup> Wirtschaft und Schule. Bol. 5. Köln, 1965. S. 28.

<sup>11</sup> Volksoberstufe und Schulerpraktikum. Zn: Contact, Heft 6, 1963. S. 43.



мировать у неё «принципиальное отношение» к этому миру, который заключается в том, чтобы чтить и хранить традиционные ценности, т.е. позитивное отношение к существующему строю. Молодёжь убеждают в том, что мир предприятия представляет собой модель общественно-политического строя ФРГ, который является самым лучшим и самым демократичным из всех возможных, и недопустимы попытки изменить его.

Трудовую подготовку учащихся в ФРГ следует рассматривать с позиции двух этапов реформирования школьного образования. Первый этап реформирования (конец 60-х начало 70-х годов) связан с принятием юридических документов о профессиональном образовании и внедрением дидактических и организационных моделей подготовки рабочих, введением в практику главной школы элементов допрофессионального обучения, созданием научно-исследовательских институтов, изучающих проблемы профессионального образования.

Второй этап начался с середины 80-х годов. Он отмечен теоретическим осмыслением результатов модернизации, критикой ошибок и неудач, определением стратегии дальнейшей работы. В 1969 году был принят первый Федеральный Закон о профессиональном образовании, который состоит из 113 статей. В нём были юридически закреплены такие вопросы, как содержание и аннулирование договора об обучении, обязанностях учащихся, порядок их зачисления, содержание обучения в системе производственного ученичества, проведение квалификационных экзаменов. Часть 6 Закона посвящена предписаниям для подготовки в отдельных отраслях экономики: ремесле, сельском хозяйстве, государственных службах, домашнем хозяйстве. Закон ещё раз закрепил руководство сферой профессионального образования и обстоятельно обсуждался педагогической общественностью ФРГ. Начался длительный период дискуссий под девизами: «Второй, или профессиональный путь образования», «Интеграция общего и профессионального образования», и другие.

Была провозглашена основная задача профессионального образования в ФРГ — сформировать у современного рабочего

умение гибко реагировать на изменения в процессе труда, способность к непрерывному обучению и переквалификации. Всё это находит отражение в допрофессиональной подготовке учащихся общеобразовательных школ.

## **Особенности трудовой подготовки школьников в ГДР**

Одновременно следует затронуть и трудовую подготовку в бывшей ГДР, которая имела в соответствии с социалистической ориентацией общества иную направленность, а именно, в рамках характерной для всех стран социалистического содружества марксистско-ленинского учения направленности педагогики.

Вплоть до 1970 года система трудовой подготовки молодёжи в ГДР не имела коренных отличий от системы трудовой подготовки в СССР, однако имелись свои особенности. Например, с 1958 года на основе решений конференции Социалистической Единой Партии Германии (СЕПГ) учащиеся знакомились с основами социалистического производства. Начиная с VII класса, был введён «День обучения на социалистическом предприятии» и ежегодная двухнедельная производственная практика. В IX–X классах появился новый предмет «Введение в социалистическое производство», в VIII–X классах — «Техническое черчение».

В 60-е годы интенсивно решались вопросы **по углублению и расширению содержания предметов естественно-математического цикла и определению их возможного вклада в политехническое образование школьников.**

В 70-е годы развитие системы образования было пересмотрено с учётом требований научно-технического прогресса. Были введены новые учебные программы, в том числе по трудовой подготовке школьников. Особое внимание было уделено политехническому образованию школьников старших классов. На предприятиях стали создаваться **политехнические центры** для теоретических занятий с учащимися. Оснащение этих центров отвечало требованиям совре-

менной науки и техники и требованиям учебных программ. Учащиеся включались в производительный труд на предприятии, получая одновременно теоретическую подготовку в политехническом центре.

Согласно концепции воспитания в ГДР, сформулированной в Программе СЕПГ — воспитать и подготовить всесторонне развитую личность, которая раскрывает свои способности и дарования на благо социалистического общества» — было принято решение: дать школьникам допрофессиональное образование, подготовить их к последующему получению профессии.

70-е и 80-е годы развития образования в ГДР характеризовались проведением эксперимента по введению естественнонаучного образования, формированию у учащихся способности строить гипотезы, делать предположения, продуманно планировать ход экспериментов и тщательно анализировать их результаты. Таким образом, трудовая подготовка в ГДР опиралась на научные знания, на общие законы и закономерности.

Одновременно большое внимание уделялось компьютерному образованию, что позволяло учащимся овладеть информационно-обработывающей техникой. В общеобразовательные школы были введены электронные микрокалькуляторы, позволяющие проводить подготовку школьников к последующей работе со сложными микронэлектронными приборами. С сентября 1984 года началось экспериментальное изучение нового предмета в математической спецшколе «Информатика».

Начавшееся в 70-е годы направление в общеобразовательной политике ГДР на **политехническое образование**, продолжило свои функции вплоть до воссоединения Германии. Модернизация учебного процесса, в том числе в трудовой подготовке, была осуществлена на основе общественно государственных требований и в соответствии с уровнем развития НТП.

Одной из важнейших задач трудовой и профессиональной подготовки в Германии на современном этапе является воспитание у молодёжи так называемых **«ключевых квалификаций»**, к которым исследователи относят абстрактное и теоретическое мыш-

ление, умение анализировать сложные связи, навыки планирования, коммуникативные умения и навыки общения и др.

Модернизация общеобразовательной системы в ФРГ позволяет сегодня расширить подготовку квалифицированных специалистов для новых отраслей промышленности и сферы обслуживания, ускорить темпы обновления продукции, что в целом способствует улучшению социально-экономической ситуации в стране.

### **Современная немецкая школа и совершенствование подготовки учащихся к миру труда**

Подготовка школьной молодёжи ФРГ к миру труда получила своё наиболее интенсивное развитие в условиях эры технологической цивилизации в 70–80 гг. XX века.

Именно с началом эры технологической цивилизации в 70–80-е годы в ФРГ в рамках реформы профессионального образования были пересмотрены учебные программы по трудовому обучению школьников, с учётом накопленного к этому времени практического опыта и проведения дидактических исследований. Ревизия содержания была направлена, прежде всего, на учёт изменений в экономике и производстве в условиях стремительно меняющегося общества и ускорения научно-технического прогресса при постановке учебных целей, выборе учебных тем, обеспечение их взаимосвязи в подготовке молодёжи к миру труда.

Действующие в настоящее время в практике школ ФРГ интегрированные предметы «Техника, экономика, трудовое обучение», «Введение в мир экономики и труда» имеет политехническую, профессиональную и профориентационную направленность.

Учебный предмет представляет собой комбинированный курс, состоящий из 3-х аспектов: домоводства, техники, экономики. Эти аспекты изучаются параллельно. Для V–VI классов курс имеет разновидность «Изучение общества», и должен обеспечить учащимся начальную профессиональную ориентацию, необходимую для введения в мир труда и экономики. Всё содержание предмета подразделяется на материал,

подлежащий обязательному изучению, и материал для дополнительного обучения.

С широким внедрением новых технологий, автоматизацией, компьютеризацией, внедрением сложных систем во все сферы жизни и деятельности человека, политехническое образование становится жизненно необходимым каждому члену общества, как для участия в производстве, так и для быта и отдыха.

Знания, необходимые человеку в домашнем хозяйстве, в использовании достижений НТП в его практике, понимание его задач в современных условиях, представление о домашнем хозяйстве как о социально-экономическом единстве школьники ФРГ получают из раздела «Домоводство».

Способы создания, применения и установки техники, знания принципов функционирования технических устройств, знания об используемых материалах, о производственной продукции, а также о широких профессиональных областях, имеющих отношение к технике, учащиеся черпают из раздела «Техника». С помощью этого курса подростки получают представление о зависимости технических процессов от естественных и математических наук, а также о необходимости обращаться к этим дисциплинам. Кроме того, полученные знания совершенствуются, активизируются и укрепляются при практическом преодолении ежедневных проблем.

В процессе изучения техники учащиеся узнают о последствиях технизации и автоматизации для различных сфер жизни человека, о путях поиска решения для преодоления их негативного влияния.

Задачи изучения «Экономики» направлены на формирование у учащихся умения ориентироваться в области экономики, знаний о взаимозависимости экономических, хозяйственных и политических процессов и о путях разрешения возможных конфликтных ситуаций между этими звеньями, об экономном использовании ресурсов окружающей среды. Основная задача этого аспекта — подготовить учащихся к вступлению в дальнейшем в определённую роль работодателя и потребителя капиталистического общества.

Широкий охват материала свидетельствует о большом внимании к изменению содержания общеобразовательной и трудовой подготовки учащихся, в связи с введением в производство новых технологий, изменением характера труда современного рабочего. Темы рассматриваются по мере их усложнения.

Большое внимание в содержании обучения уделяется конкретным вопросам, связанным с возможностью получения профессионально-технического образования, с конкретными социально-экономическими условиями обучения и работы на предприятиях. Учащиеся подробно изучают юридические документы, регулирующие отношения предпринимательства в условиях капиталистического производства, узнают возможные виды конфликтов между различными социальными группами по поводу вопросов заработной платы и условий труда, возможные формы их разрешения. Содержание экономической области предмета включает также обширное количество материала о конкретной повседневной экономической жизни потребителя капиталистического общества. Учащимся предлагаются задания, направленные на выработку умения распределять свой личный и семейный бюджет, понимать значение рекламы, уметь анализировать свои потребности.

Несмотря на то, что все три раздела являются самостоятельными и целостными областями изучения, большое внимание уделяется возможности кооперации и соотношения материала между этими разделами в целях успешного ознакомления с ними учащихся. Это достигается двумя путями: использованием в практике преподавания предмета таких типовых тем, в которых все аспекты рассматриваются комплексно, во взаимосвязи и осуществлением **межпредметных связей** в процессе обучения.

Типовые темы в курсе направлены на обеспечение у школьников понимания взаимосвязи технического, экономического и социального аспектов хозяйственной деятельности, её комплексного характера.

Предмет «Трудоведение» рассматривается в трудовой подготовке как одна из форм соединения обучения и труда. Соединение в нём достигается за счёт применения в обу-

чении **проектной** деятельности учащихся, что указывает на его тесную связь с реалиями современной жизни и направленность на подготовку учащихся к вступлению в современный мир труда. Благодаря проектной деятельности учащиеся имеют возможность самостоятельно познать окружающий мир, утвердиться в своём жизненном и профессиональном самоопределении.

Поскольку проектная деятельность учащихся требует знаний из самых разносторонних областей, и они не все могут быть получены в процессе самого труда, в педагогике Германии предусмотрены специальные курсы, дающие школьникам необходимые знания для трудовой деятельности в условиях рыночных отношений и направленные на их общее развитие.

Другой прогрессивной инициативой, с точки зрения подготовки школьников к будущей трудовой деятельности, является введение в учебные планы школ производственной практики. Она обязательна для учащихся 8, 9, 10 классов главной и объединённой школы. С 1985 года она стала осуществляться в реальной школе и гимназии, при наличии в ней определённых условий.

Производственная практика направлена на решение комплексных задач профориентационного, социального, технико-экономического, функционального значения. Так, обеспечение профориентационного аспекта позволяет познакомить школьников с интересующими их профессиями, возможностями профессионального роста, необходимостью профессиональной мобильности.

Социальный аспект направлен на ознакомление учащихся с различными видами коллективной деятельности на предприятии, отношениями в коллективе, с формами преодоления негативных явлений в совместной деятельности.

Технико-экономический аспект производственной практики позволяет научить учащихся разбираться в способах и ступенях производственной деятельности, формах кооперации в процессе труда, в структуре современного производства.

Кроме того, в общеобразовательных школах Германии введена одногодичная базовая профессиональная подготовка. Она бы-

ла осуществляется на базе государственной или частной профессиональной школы (школьная форма), либо в рамках дуальной системы (кооперативная форма).

Основными целями одногодичной базовой профессиональной подготовки для школьников являются: создание широкой профессиональной основы для дальнейшего специального обучения; предварительная проверка выбора профессии; обеспечение плавного перехода от общеобразовательной школы к собственно профессиональной подготовке учащихся, поднимающей их на более высокую ступень развития. Эта форма подготовки является особенно эффективной для слабоуспевающих учеников, для так называемых «проблемных групп» молодёжи.

Новый этап в подготовке учащихся к миру труда и профессий в их развитии и трудовом становлении связан с объединением Германии в 1990 году. Одним из центральных вопросов стал вопрос о **совершенствовании системы практического образования** школьной молодёжи. Особо этот вопрос рассматривался на территории бывшей ГДР, где начался переход к рыночной экономике. Практическое обучение в Германии, т.е. обучение, связанное с трудом, является сегодня одним из центральных требований к реформе школьного образования.

В основе современной образовательной реформы в Германии лежат теоретические понятия «зрелости», «зрелой личности» и связанных с ними «компетенций». В ряд приоритетных задач образовательных учреждений Германии в этой связи ставится подготовка подрастающего поколения к взрослой жизни через функцию развития компетенций учащихся.

Основными направлениями реформы общего среднего образования в Германии в последнее десятилетие являются: соединение общего и профессионального образования; усиление акцента на формирование универсальных социальных компетенций, введение в учебные программы школ разного типа допрофессиональной подготовки, производственной практики, экономического обучения и подготовки по основам предпринимательства; применение вариативных форм образования; индивидуа-

лизация обучения, которая проявляется в расширении блока предметов по выбору и разработке программ обучения для одарённых и слабоуспевающих учащихся; интернационализация и открытость образовательной системы.

Одним из приоритетных направлений реформы является совершенствование подготовки школьников к вступлению в мир труда. Интеграция Германии в Европейское сообщество внесла существенные коррективы в экономические и политические ориентации, в том числе и связанные со сложными процессами интеграции в экономическое пространство единой Европы.

В этой связи в германских научно-педагогических источниках отмечается необходимость учёта политических изменений, происходящих в рамках европейского сотрудничества, для чего необходимо создать условия для свободного передвижения и повсеместного проживания квалифицированных кадров на территории «единой Европы».

Экономическая ориентация стран-участниц ЕС предполагает, что будущий квалифицированный рабочий наряду с «ключевыми квалификациями», овладение которыми осуществляется в процессе профессионального обучения, должен владеть ещё и так называемыми «евроквалификациями», без этого невозможна полноценная личная и профессиональная жизнь квалифицированного специалиста в едином европейском пространстве. Для этого необходимо свободное владение иностранными языками, понимание исторического и культурного развития европейских соседей.

Одним из приоритетных направлений в экономическом развитии стран ЕС является повышение «качества человеческого капитала», непосредственно связанное с образовательными реформами, с профессиональной подготовкой и переподготовкой кадров. В условиях современного производства в Германии создаётся новый тип рабочего, основными особенностями которого являются широкопрофильная профессиональная подготовка, высокий уровень общей культуры и общеобразовательной подготовки. Всё это предъявляет новые требования к трудовой подготовке в школе, к развитию интеллектуальных, коммуника-

тивных способностей учащихся и способностей к дальнейшему образованию.

## **Актуальные образовательные инициативы наших дней**

В Германии в рамках современной реформы общего и профессионального образования следует выделить важные, с точки зрения подготовки молодёжи к миру труда, образовательные инициативы:

- Во-первых, это обеспечение учащихся массовых общеобразовательных школ различными видами широкого базового допрофессионального обучения. Первые попытки введения предмета «Трудоведение» (Arbeitslehre) в практику школ Германии имели место уже в 1950–60-е годы. Позднее в рамках различных теоретических концепций были разработаны варианты этого курса для 7–9/10-х классов, в некоторых землях 5–9/10-х классов главной и объединённой школ. Предмет ставит перед собой следующие цели и задачи: ознакомление учащихся с миром труда и профессий, обеспечение их базовыми знаниями в области техники, экономики и домоводства, формирование представлений об основных производственных процессах, организации труда, проблемах занятости, возможных путях профессионального обучения. Одновременно перед предметом «Трудоведение» ставится цель подготовить учащихся к восприятию ими будущих ролей рабочего, потребителя, предпринимателя.

Отмечая большое положительное значение данного мероприятия реформы общего и профессионального образования, необходимо отметить, что масштабы применения курса «Трудоведения» расширены на новые земли в Восточной Германии, о чём отмечалось выше.

- Другая прогрессивная инициатива реформы — введение в учебные планы школ Германии производственной практики. С начала 70-х годов производственная практика является обязательной для учащихся 8–9/10-х классов главной объединённой и специальной школы. В 1985 году юридически закреплена необходимость осуществления производственной практики в реальной школе и гимназии, при наличии

в них определённых условий. В главных школ такая практика введена с 1999 года.

Ученическая производственная практика, как уже отмечено выше, направлена на решение профориентационной, социальной, технико-экономической, функциональной задачи. Во время её прохождения учащиеся должны вести тетради отчёта. Возможным содержанием этой тетради в соответствии с «Указанием» становятся ежедневные отчёты, изображения, проекты, фотографии, эскизы здания, анкеты, диаграммы...

Применяемые методы сбора информации и способы оформления, согласно «Указаниям», следующие: разделение на абзацы, использование компьютера (аккуратное написание от руки тоже возможно), применение цветных разъёмных листов; опрос администрации и рабочих; изучение первоисточников в библиотеке предприятия или городской библиотеке архива, ремесленных цехах, документов профсоюзов, окружного отдела. В предписании к ведению тетради отчёта отмечается необходимость ежедневного ведения протокола деятельности. Новые виды деятельности должны быть отмечены особо (красным цветом), и в конце протокола необходимо дать пояснения. Тетрадь отчёта должна содержать итоговую оценку практики со стороны учащегося (что ему понравилось, что нет во время прохождения практики).

Введение практики для учащихся реальной школы и гимназии объясняется в немецкой литературе наметившейся сегодня тенденцией дальнейшего продолжения учёбы выпускников этих учебных заведений в системе среднего профессионального образования. Подобного рода ситуацию можно рассматривать и как подтверждение объективной необходимости подготовки учащихся общеобразовательных школ к вступлению в мир занятости.

В частности, в таком солидном научном издании как «Aktuell Bildung Wissenschaft». Von der Schule ins Erwachsenen (Наука. Образование. Из школы в мир взрослых) отмечается необходимость «перекинуть мост между

школьной сферой и миром вне школы». Проекты, направленные на об-

разовательные инициативы во вторичном школьном образовании, предполагают повысить качество общего и профессионального образования на всех уровнях квалификации. «Только так, считают учёные ФРГ, можно повысить эффективность конкурентоспособности молодых рабочих, и только так можно посредством стремительного экономического и промышленного обмена сделать шаг вперёд, который ускорится под влиянием новых технологий»<sup>12</sup>.

Производственная практика, как отмечают далее специалисты ФРГ, уже давно заняла прочное место в школьной системе. Новое развитие её заключается в том, что такая практика сегодня дифференцирована и различным образом распространена в широком спектре образовательных целей. Многие образовательные проекты во вторичном школьном образовании свидетельствуют о положительном влиянии производственной практики и других форм практического опыта работы на немотивированную молодёжь и на реинтеграцию рано оставивших школу. Они указывают и на тот факт, что как следствие успеха, производственная практика заботливо введена в учебный процесс школы в качестве дополнения к обучению. Некоторые производственники рекомендуют связать производственную практику с профессиональными интересами молодёжи, особенно если это является осуществлённым вкладом в личное развитие молодых.

Некоторые проекты содержат программы опыта работы со школьной молодёжью и преследуют следующие цели:

- содействовать распространению профессиональных знаний, умений и навыков, и повышению мотивации;
- поддерживать профессиональную ориентацию;
- содействовать развитию личности и коммуникативной компетенции.

Одним из приоритетных проектов в подготовке школьной молодёжи к миру взрослых является «воспитание личной инициативы». Эта педагогическая концепция получила развитие не только в ФРГ, но и в ряде стран Европы. В ней нашли отражение личная инициатива и предприимчивость, которые формируются у школьников в процессе обу-

<sup>12</sup> Aktuell Bildung Wissenschaft. Von der Schule ins Erwachsenen. № 3. 1994. Bonn, 2. С. 13.

чения в школе. Новый термин не означает появления нового предмета в школе. Это новая категория правительственных мер в общем и профессиональном образовании молодёжи, которая нацелена на то, чтобы сформировать творческое мышление у школьников и оказать на них определённое влияние, побуждающее проявлять больше личной инициативы и активности в планировании и завоевании своего будущего.

## **Проектный подход и его плоды**

Одним из новых качеств обучения в трудовой подготовке школьников главных школ является проектное обучение, включающее в себя разнообразные методы, эффективно дополняющие традиционное и тесно связанное с проблемами жизни. Но организовано оно иначе, чем в России. Один день в неделю полностью посвящён различным проектам, во время их выполнения занятия в школе отменяются. Тематика проектов разнообразна. Например, для 9–10 классов главной школы земли Северный Рейн-Вестфалия разработана следующая тематика:

- темы проектов в рамках «Техники» в 9 классе: «Передача информации по телефону», «Оборудование рабочего помещения», «Предохранительная система»;
- в рамках «Экономики» исследование вопросов профессиональной мобильности на основе собственных представлений о профессии, явлений концентрации производственного сектора в экономическом районе;
- темы проектов в рамках «Домоводства»: «Создание домашнего хозяйства», «Рационализация в домашнем хозяйстве», «Приобретение и чистка текстильных товаров» и др.

В 10 классе в рамках «Техники» учащиеся выполняют проекты по темам: «Информация — контроль — покупка», «Строительство и установка», «Рациональное применение энергии и альтернативные виды энергии». В рамках «Экономика» — «Наш доход после школы», «Как из старых вещей сделать новое». В рамках «Домоводство» — «Уход за детьми», «Труд и опасность несчастных случаев» и др.

В одной из главных школ Бремерхафена (Bremerhaven) (ФРГ) днём проектной деятельности является четверг. В течение шести часов школьники выполняют проек-

ты под руководством классного руководителя. Темы проектов обсуждаются перед началом учебного года со всеми участниками, распределяются сферы работы. Всё это необходимо для определения средств обучения, заготовки сырья, организации экскурсий и прочие. Можно выделить следующие преимущества дня проектов:

- учащиеся принимают участие в планировании проектов;
- во главу угла в этот день ставится практическая работа школьников;
- ответственность за успешно выполненные проекты лежит на самих учащихся;
- высокие результаты становятся известными всей школьной общественности;
- в содержании темы проекта учащиеся обнаруживают собственные потребности;
- школьники должны проявить любознательность, творчество на основе своей индивидуальности<sup>13</sup>.

Подготовка школьников в Германии к миру труда не ограничивается только рамками трудового обучения. Необходимость формирования у учащихся самостоятельности в самых различных областях человеческой деятельности нашла отражение в организации различных школ с так называемым «открытым обучением» (Offenes Lernen). Оснащение школы позволяет ученикам принимать участие в различных видах деятельности: в школьном саду, школьной типографии, столовой, мастерской, — всюду, где можно организовать проектную деятельность учащихся.

Одна из таких школ — школа в Дуисбурге, с организованной проектной деятельностью детей и сотрудничеством с внешкольными партнёрами<sup>14</sup>. Целевыми установками школы являются: ориентация на индивидуальность отдельных учащихся, на формирование у учащихся когнитивных способностей; повышение их самостоятельности и личной инициативы. Школа работает в тесном контакте с родителями — активными участниками организации проектной деятельности детей. Проектная деятельность учащихся осуществляется в мастерских: в художественной мастерской и в мастерской по изготовлению средств обучения сервису.

<sup>13</sup> Immer wieder donnerstags... // Schule zwischen Routine und Reform. Hrsg. Friedrich Jahresheft X11, 1994. S. 84–86.

<sup>14</sup> Eine Sonderschule als besondere Schule // Schule: zwischen Routine und Reform. Hrsg. FJ, XII. 1994. S. 135–137.

В художественной мастерской (Kunstwerkstatt) изготавливаются изделия по заказам внешкольных потребителей. Дети от начала до реализации изделий связаны совместной работой. При выполнении большинства проектов необходимы коллективные умения (Kooperationsfähigkeiten) — некоторые объекты (декорации для театральной сцены или элементы к ним) могут быть изготовлены только коллективным путём. Руководит работой детей в художественной мастерской дуисбургский скульптор Удо Бушман (Duisburger Künstler Udo Buschman). Здесь, как и при выполнении других проектов, обнаруживается возможность использовать способности внешкольных партнёров. Этого к примеру, потребовало выполнение таких проектов как «Скульптура из дерева» (Holzskulpturen) или «Железный человек» (Schrottmenschen) — человек, собранный детьми из различных металлических изделий и деталей (провода, консервные банки, запчасти от автомобиля, железные прутья и т. д.).

В мастерской по изготовлению средств обучения организована типография, обслуживающая соседние школы г. Дуисбурга. Она организована на основе кооперации с партнёрами школы и самокупаемости. Типография стала центром печатной продукции в районе города. Дети осваивают профессии печатников, резальщиков бумаги, фальцовщиков и другие, в зависимости от содержания заданий. Школьники освоили также такие виды работ, как приём заявок от разных фирм по телефону или в письменном сообщении, выполнение их поручений, напоминания, ведение книги учёта.

Одновременно возникла служба сервиса (Partyservice) при столовой, в которой питаются школьники, организованная при участии самих учащихся. Дети обслуживают гостей в школьной столовой во время различных праздничных мероприятий, таких как «День учителя», праздники, посвящённые каникулам, праздники в районе школы, буфеты для дома престарелых, праздники церковной общины. И этот проект в течение учебного года требует личной ответственности учащихся, вовлечённых в экономическую жизнь школы.

Проектная деятельность школьников в мастерских школы потребовала от них, прежде всего, готовности к коллективной работе

и воспитания личной инициативы. Стабильный учебный процесс и коллективный производственный процесс сменяют и дополняют друг друга.

Открытая форма обучения, ориентация учащихся на практическую деятельность вне школы имеют место во многих школах Германии. Например, в школе полного дня Хегельсберг, в интегрированной школе имени Нелены Ланге и Эрнста Ройтера в городе Кассель и других. Школьники привлечены здесь к работе в школьном саду, в школьной типографии, в велосипедной мастерской, куда жители ближайших домов отдают свои сломанные и старые велосипеды. Кроме того, в школе имеются театральная сцена, библиотека, спортивный зал и т. д.

Включение в учебный процесс новой формы обучения повлекло за собой изменения в организации школьной жизни в целом. Осуществляется попытка индивидуализировать воспитательную работу. Хотя одной из основных своих задач педагоги считают формирование у детей навыков совместной жизни и труда (Zusammenleben und Zusammenlernen), общения друг с другом, именно для достижения этой цели и важны глубокое изучение каждого ребёнка, индивидуальная работа с ним.

Как уже отмечалось, воспитательному аспекту в подготовке школьников к будущей трудовой жизни в образовательной политике ФРГ уделяется большое внимание. Воспитательная тема звучит как в новых, так и в традиционных предметах; в них усилена **ориентация на практическое использование знаний, на личность, способную ориентироваться во всей системе знаний**. Этой же цели подчинён комплекс предметов трудоведческого (политехнического) характера. К примеру, проблема введения и использования новой технологии на производстве рассматривается в школе с учётом таких нравственных позиций, как опасность ликвидации рабочих мест, декартизации, деградации личности на рабочих местах на конвейерном производстве и др.

Особое место в современной системе образования ФРГ занимает компьютеризация, широкое применение которой привело к заметным изменениям в жизни человека. Известно, что новые средства информати-



ки, электронно-вычислительной техники играют всё более возрастающую роль в научно-техническом и социальном прогрессе. Они способствуют повышению интеллектуальных возможностей, росту профессиональной подготовки.

Чтобы избежать многих негативных последствий компьютеризации, необходимо изменить сознание людей, их психологический настрой, выработать у них умения адаптации к новым условиям работы.

Всё более аргументировано звучат суждения в пользу **профессионализма**, т.е. компетентности личности, которая постепенно формируется в процессе развития способностей, обновления и обогащения новыми знаниями, готовности и умения к непрерывному образованию. В этом плане комиссией «Перспективы на будущее: общественное развитие» (Земля Баден-Вюртемберг) сформированы требования к общему образованию. В них отмечена необходимость развития способностей пользования информацией: знания необходимых источников, умения обобщать факты, использования компьютера, способности логического структурирования при решении ряда проблем<sup>15</sup>. Отсюда высокие требования к пониманию главных взаимосвязей, к умению логически мыслить, к решению вновь возникающих проблем, к выходу из нестандартных ситуаций.

Таким образом, в воспитательном аспекте подготовки школьников к миру труда заложен принцип формирования способностей учащихся и их стимулирования. В известной в ФРГ монографии «Образование 2000 года: баланс реформы, будущее школы»<sup>16</sup> авторы констатируют, что созданная ещё в конце XIX века система общего образования, по своей структуре будет существовать и в XXI веке, то есть не подвергнется радикальным изменениям в связи с основательностью принимаемых решений на правительственном уровне. Это свидетельствует, прежде всего, об ориентации системы школьного обучения и воспитания в ФРГ на **традиционные ценности**; среди которых: уважение норм и традиций общественной и семейной жизни, разностороннее развитие личности, поиск смысла жизни, приобретение личного опыта, подготовка к будущей взрослой жизни и преодоле-

ние трудностей, связанных с выполнением прав и обязанностей гражданина.

Современный переход образовательной системы ФРГ в единое образовательное пространство стран ЕС повлиял на радикальное изменение структуры среднего образования. «Внутренняя модернизация» всех учебных заведений, проведённая в 1999 году, предполагает введение в основной школе профессионально-ориентированных классов (VIII–IX), где предполагается усиленная общеобразовательная подготовка и профессиональная деятельность, а также пересмотр объёма учебного материала с учётом уровня подготовки учащихся. Характерным признаком профессионально-ориентированных классов в главной школе ФРГ (Hauptschule) является организация производственной практики, (в зависимости от федеральной земли один раз в неделю в течение 8 часов или погружение на несколько недель). Она предполагает целенаправленную поддержку учащихся, испытывающих трудности при обучении. Практика осуществляется на основе одного из направлений трудового обучения по выбору в рамках «Трудоустройства»:

- производственно-техническое (планирование заказа, осуществление его выполнения и компетентное оценивание полученных результатов);
- организационно-техническое (работа с офисной техникой и документами);
- социально-экономическое (основы ведения домашнего хозяйства и семейного бюджета, правила здорового питания)<sup>17</sup>.

При этом наряду со свидетельством об окончании основной школы любой выпускник дополнительно может получить свидетельство о присвоении определённой квалификации, для получения которой необходимо сдать экзамены.

Таким образом, производственная практика учащихся, которая всегда являлась составной частью учебной программы реальных школ, получила своё развитие в главных школах ФРГ.

<sup>15</sup> Landesregierung Baden-Wurtemberg: Stuttgart, 1993. S. 190.

<sup>16</sup> Klemm K., Rolf N., Tilmann K. Bildung fur das Jahr 2000. Hamburg. 1985. S. 91.

<sup>17</sup> Schreiben uber den Schulversuch Mittlere – Reife. Lud und Praxis – klasse der Hauptschule // KMWBJ. 1999.

## Школа завтрашнего дня Дональда Ховарда

**Андрей Викторович Хуторской,**

директор Института образования человека, доктор педагогических наук,  
член-корреспондент Российской академии образования

• Школа завтрашнего дня • карта продвижения ученика • карта целей ученика • куррикулум • система непрерывного контроля •

Школа завтрашнего дня была создана Дональдом Ховардом в Луисвилле (штат Теннесси, США). В её основе лежат библейские принципы, индивидуализация и компьютеризация обучения. Другое название этой системы обучения — ACE (Accelerated Christian Education). Программа обучения ориентирована на учащихся, как с высоким уровнем познавательных возможностей, так и со средним и низким уровнями.

Школа имеет международную сеть, которая насчитывает около 30 тыс. малых школ, из которых около 2000 являются школьными центрами. Школы действуют в США, Австралии, Англии, Азии, Европе и России.

Понимая реформу школы как ре-формирование, то есть возвращение к исходной форме, основатель данной школы предложил следующие её принципы:

**1. Возвращение к Богу.** Бог дал нам великое основание для построения нашего характера. Речь идёт не о религии, но о личности Бога и о характере Бога как образце для формирования характера наших детей.

**2. Возврат к родителям.** Мы должны заново вовлечь родителей в учебный процесс — сделать так, чтобы они стали ближе к своим детям и к школе.

**3. Возврат к индивидуальному обучению.** Индивидуальный темп обучения для каждого ребёнка по каждому предмету.

**4. Интеграция школьного содержания обучения с вузовским программным обеспечением,** с неограниченными возможностями всемирной информационной сети.

Обучение разбито на 12 ступеней (классов или лет обучения). Содержание образования представлено куррикулумом, в котором каждый предмет разбит на 12 порций, рассчитанных на один год. Каждая порция ставит перед учеником некую достижимую цель. Обучение ведётся посредством «пэйсов» — красочных учебных пособий, выдаваемых каждому ученику. На каждый год обучения даётся 12 пэйсов по каждому предмету. То есть один учебник, например по математике, делится на 12 порций, каждая из которых ставит перед учеником достижимую цель. Закончив один пэйс, ребёнок получает следующий.

Всего на время обучения в школе по каждому предмету приходится 144 отдельных единицы печатных материалов (брошюр). Для педагогов разработаны руководства (мануалы) с подробным планом каждодневных уроков.

Ученик имеет своё рабочее место, называемое «офис», где перед ним всегда находятся карта его продвижения (успехов) и карта целей (заданий), с которыми он работает каждый день. Приходя утром на своё рабочее место, ученик проверяет, какие цели он поставил себе на сегодня, и начинает

работать самостоятельно. Закончив выполнять запланированные на сегодня задания, он идёт к столу подсчёта баллов, где находит ответы на все упражнения, содержащиеся в его пэйсе, при необходимости сразу сам исправляет ошибки. Перед окончанием занятий ученик ставит себе цели на следующий день.

Ребёнок выполняет куррикулум на уровне той ступени, которая соответствует его подготовленности и потребности. Например, ученик может быть одновременно на уровне 7 класса по математике, 8 класса естествознания и 6 класса социальных наук — в любом сочетании в зависимости от того, что этому ребёнку нужно.

Куррикулум интегрирован в компьютерную сеть, управляемую учителем. Приходя на рабочее место, ученик сам начинает работать с учебным материалом, не ожидая команды учителя. Если возникают затруднения, ученик выставляет флажок, и учитель подходит к нему. Учитель не отвечает на вопросы ученика, а помогает ему найти ответ. Ребёнок сам несёт ответственность за своё учение. На занятиях используется учебное видео, самотестирование. За счёт отличной успеваемости ученик может заработать дополнительное свободное время и играть в различные игры.

Продвижение в собственном темпе не предполагает серьёзного отставания по предметам у учащихся с низким уровнем познавательных возможностей. Академический баланс регулируется преподавателем (супервайзером) и его помощником (монитором) через систему непрерывного контроля (мониторинга) учебного процесса и стимулирования учащегося в соответствии с его индивидуальными интересами.

Программа Школы завтрашнего дня опирается на *пять законов учения*:

1. Учащийся должен находиться на том уровне сложности материала, на котором он может понимать и усваивать этот материал.
2. Учащийся должен ставить разумные цели, которые он может выполнить в предписанный промежуток времени.

3. Учащийся должен находиться под контролем и иметь стимулы для усвоения и практического использования изученного материала.

4. Учение учащегося должно быть измеримо.

5. Учение учащегося должно вознаграждаться.

В российских общеобразовательных школах иногда применяются отдельные методики Ховарда, например, создаются «классы индивидуального обучения». Каждому ребёнку даётся возможность изучать такое количество учебного материала, какое он сможет усвоить, — в соответствии с его способностями и выбираемым темпом. После того, как в первом классе начальной школы ребёнок научился читать и писать по-английски, он переходит к основной программе, в которую входят пять основных предметов: математика, английский язык, общественные науки, естественные науки, словообразование, русский язык и литература. Эти предметы ведутся на английском языке в первой половине дня. Вторая половина дня — русская.

Одна из проблем данной системы обучения состоит в том, что акцент на индивидуальную деятельность с приоритетом самообразования ограничивает возможности детей по выбору различных стилей и форм обучения. Подробно разработанные учебные материалы обеспечивают в большей степени индивидуальный темп их изучения, но не индивидуальное содержание образования и творчество детей.

Другая проблема связана с переносом данной системы обучения в российскую среду, которая имеет свои образовательные традиции и особенности. Например, данная система критикуется православными организациями, которые относят её технологию к сектантской, в частности за то, что Христос в данной системе рассматривается не в качестве Бога, а в качестве идеального человека, 60 основных черт характера которого оказывают жизненно-формирующее влияние на каждого ученика школы. В то же время, имеется опыт приспособления данной системы в частных отечественных школах.

## Фрагмент обсуждения на форуме официального сайта Министерства образования Украины

**Тема:** Религия и частная школа.

**Автор:** Yelena.

У меня такой вопрос. Моя дочь — ученица одной из частных школ г. Харькова. С этого года директор (и владелица) нашей школы вводит новую программу обучения — по американской системе ACE (Accelerated Christian Education). Поиск, проведённый нами (родителями) в поисковых системах в Интернет, выводит на некую баптистскую секту (так её именуют в Министерстве образования США), создатель которой разработал систему ACE. Эта система обучения не прошла аккредитацию ни одним правительственным органом в США (либо в любой другой стране мира); она не аккредитована даже Ассоциацией христианских школ США (как противоречащая духу христианства).

Мы, родители, резко против введения в нашей школе баптистской программы обучения (в учебниках по этой программе, которые нам выдали сейчас за наши же деньги, картинки с изображениями физических наказаний — например, порки ребёнка якобы за то, что он «одержим Сатаной»). У нас был разговор с директором школы — мы попросили отменить эту программу и позволить нашим детям заниматься по прежней методике, соответствующей государственным стандартам.

Однако директор школы отвечает, что «это её школа, и она может исповедовать в ней любую религию любой конфессии», а те, кто с ней не согласен, могут «прямо сейчас забирать документы и уходить в другую школу».

Школа нас во всех отношениях устраивает — прекрасный педагогический состав и т.д. Уходить из школы нам не хочется. В этой связи хотелось бы узнать следующее: действительно ли в частных школах (наша школа сейчас — «частный учебно-воспитательный комплекс») разрешается «исповедовать любую религию»? Есть ли

какие-то законодательные акты, разрешающие (или запрещающие) это?

**Автор:** Костя

Найдите себе другую школу. Если так же сделает ещё хотя бы часть родителей, то вопрос об обучении по «ненормальной» программе отпадёт сам собой (учить станет некого, прибыли не будет). Это очень эффективно включает у руководства тормозящие логические цепи (так называемую «причинно-следственную связь»). Не бойтесь! В других школах (лицеях, гимназиях), тоже есть хорошие преподаватели. Кроме того, если программа обучения не государственная (не утверждённая МОН), то аттестата о среднем образовании вы рискуете не получить, следовательно могут возникнуть проблемы с поступлением в вуз (любой формы собственности, аккредитованный МОН). Подумайте.

## Фрагмент обсуждения на форуме одной из школ г. Екатеринбург

**Автор:** Неизвестен

Очень плохо, что сняли директора. Теперь неизвестно, что будет со школой. При ней школа была сильная, и учиться в ней было интересно. Постоянно внедрялось что-то новое и прогрессивное. Да, уроков много, но ведь и знания хорошие. Сколько раз побеждали на олимпиадах в Москве, Праге, Лондоне! Это уже показатель. А английский язык по системе Ховарда ни с какими спецшколами с углублённым изучением языков даже в сравнение не идёт. Здесь не только английский изучался, но и математика, биология и другие предметы на английском языке. В классах по 10–15 человек. В школе для детей делалось всё. А что будет сейчас — неизвестно! □

## Педагогический процесс в условиях введения ФГОСов

**Евгения Александровна Караваева,**

кандидат психологических наук, педагог-психолог высшей квалификационной категории,  
учитель психологии высшей квалификационной категории, доцент кафедры Общей  
и возрастной психологии Государственной академии славянской культуры, доцент  
Московский государственный институт музыки имени им. А.Г. Шнитке.

• ФГОС • структура образовательных программ • условия реализации образовательных программ • результаты освоения образовательных программ • системообразующая составляющая стандарта •

Хотя правила разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов были утверждены Постановлением Правительства Российской Федерации N 142 от 24 февраля 2009 г., а само понятие ФГОС введено Федеральным законом № 309 от 5 декабря 2007 года (О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта), большинство учителей до сих пор не очень хорошо разбираются в том, что такое ФГОСы и как именно их нужно реализовывать.

Попробуем разобраться. Федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Но каковы эти требования и как именно их нужно реализовывать, понятно далеко не всем.

На самом деле, всё достаточно просто — Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к:

1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соот-

ношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ.

Помимо этого Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования<sup>1</sup>.

Таким образом, нельзя говорить о том, что ФГОСы — это что-то кардинально новое и непонятное.

В Письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011г. № 03–255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт. Глоссарий. Нормативная база. <http://standart.edu.ru/>

общего образования» отмечаются следующие ключевые особенности ФГОС:

*«[...]Во ФГОС последовательно реализуется системно-деятельностный подход.*

*Системообразующей составляющей стандарта стали требования к результатам освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные и операционализированные цели образования. Изменилось представление об образовательных результатах — стандарт ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты.*

*Результаты образования представлены в ФГОС и материалах, обеспечивающих его введение, с разной степенью детализации. В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования», который ориентирован в основном на широкую общественность, родителей, законодателей, результаты представляются в общем виде как определённая конкретизация целей образования. Планируемые результаты, входящие как раздел в структуру основной образовательной программы и предназначенные для учителей, разработчиков программ учебных предметов, ЕГЭ, авторов учебников, предполагают большую детализацию и конкретность, а для ступени среднего (полного) общего образования также уровневую дифференциацию.*

*Изменились методологические основы системы оценки достижения требований стандарта к результатам образования — критерияльной основой оценки становятся результаты деятельности по реализации и освоению основной образовательной программы не только на уровне учащихся, но и на уровне педагогов и образовательных учреждений.*

*В требованиях к структуре основной образовательной программы общего образования впервые рассматривается как целостный документ, задаются её структурные*

*компоненты и определяются требования к каждому из них. Специфика требований к структуре состоит в том, что в стандарте зафиксировано наличие обязательной и формируемой участниками частей образовательного процесса и их соотношение, в том, что определены разделы основной образовательной программы (содержательно и количественно) и, наконец, в том, что задаётся интеграция учебной и внеурочной деятельности.*

*Впервые в структуре ФГОС задаются требования к условиям осуществления образования, дифференцированным по видам ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных, учебно-методических).*

*Соблюдение требований к условиям реализации основной образовательной программы общего образования должно обеспечивать создание комфортной для учащихся и педагогических работников образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья школьников; высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для учащихся, их родителей и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся...[...]<sup>2</sup>.*

На сегодняшний день уже достаточно хорошо прописаны требования к учреждению, осуществляющему работу по новым ФГОСам, к образовательной программе и программе внеурочной работы, наконец, появились ясные и чёткие планируемые результаты освоения учебных и междисциплинарных программ выпускниками.

Однако мы часто забываем, что в тандеме «школа — ученик», именно учитель «делает» и отдельных учеников, и школу. И если учителя начальной школы уже не первый год работают в рамках новых стандартов, регулярно посещая соответствующие курсы повышения квалификации, семинары, участвуя в вебинарах, то учителям средней и старшей школы сложнее — им только ещё предстоит «получить» детей, которые учились по новым ФГОСам.

В одной московской школе мы задали учителям следующие вопросы:

<sup>2</sup> Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071359/>

1. В чём миссия школы как государственного социального института?
2. Каковы критерии успешности развития выпускника (начальной/средней/старшей школы)?
3. Чего не хватает современной школе, чтобы быть успешной?
4. Понимаете ли Вы, что такое ФГОС? В чём, на Ваш взгляд, смысл ФГОСов?

Ответы на первый вопрос показали нам весьма интересными — это и «воспитание и становление личности», и «учить детей не только теоретическим вопросам, но и применению полученных знаний и умений для решения ежедневных задач», «воспитать полноценную общественно-активную личность», «воспитать человека и гражданина» и т.п. Таким образом, большинство педагогов видят миссию школы не столько в обучении, сколько в воспитании и становлении подрастающего поколения.

Отметим, что воспитательной деятельности во ФГОСах отведено немалое место: *«Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Поэтому воспитание в школе не должно быть оторвано от процесса образования, усвоения знаний, умений и навыков, а, напротив, должно быть органично включено в него»*<sup>3</sup>.

Таким образом, можно говорить о том, что мнения современных педагогов и требования ФГОСов по поводу миссии школы совпадают.

Вопрос о критериях успешности вызвал некоторые затруднения, не все учителя смогли точно сформулировать «конечный» результат обучения на каждой ступени. «Начальная школа — базовые знания, логическое мышление, адаптация в коллективе; средняя — правильная подготовка к выбору профессии, сдача ГИА; старшая — ЕГЭ

и поступление в вуз», «коммуникабельность, знания выше базового уровня, мотивация», «результативность обучения, комфортность обучения и нахождения в школе, коллективе и желание учиться и интерес к учёбе».

Из полученных ответов видно, что педагоги по-разному видят ученическую успешность — для одних это в большей степени образовательная составляющая, для других — психологическая. В данном случае необходимо вновь обратиться к Стандартам второго поколения. *«На итоговую оценку на ступени основного общего образования выносятся только предметные и метапредметные результаты [...]»,* при этом, помимо итоговой оценки выпускника существует и понятие «показатель динамики образовательных достижений». *«Положительная динамика образовательных достижений — важнейшее основание для принятия решения об эффективности учебного процесса, работы учителя или образовательного учреждения, системы образования в целом. [...] Внутришкольный мониторинг образовательных достижений ведётся каждым учителем-предметником [...] Отдельные элементы из системы внутришкольного мониторинга могут быть включены в портфель достижений ученика. [...] В состав портфеля достижений могут включаться результаты, достигнутые учащимися не только в ходе учебной деятельности, но и в иных формах активности: творческой, социальной, коммуникативной... [...]»*<sup>4</sup>.

И снова ФГОСы, и учителя говорят об одном и том же, разница — лишь в акцентах...

Вопрос об успешности школы позволил выделить «болевые» точки образовательного учреждения, по мнению педагогов — учителя не столько говорили о том, чего не хватает современной школе, сколько перечисляли имеющиеся негативные моменты. Наиболее часто встречались следующие от-

веты: «не хватает компетентных педагогов», «школа должна давать знания более высокого уровня, не только базовый уровень», «методика препода-

<sup>3</sup> Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М., 2011. С. 9.

<sup>4</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М., 2011. С. 117–119.

давания на каждой ступени должна быть единой линией, чтобы малыши, переходя в среднее звено, не оказывались в состоянии депрессии и им не надо было тратить год на адаптацию», «сегодня в школе — гонка за результатом: воткнуть в голову ученику всё, что может вдруг оказаться в тестах, ГИА, ЕГЭ, а дать больше, поделиться опытом — только если время позволяет».

Таким образом, учителя видят проблемы в уровне квалификации своих коллег, в неразработанности и отсутствии преемственности учебных программ, во временном цейтноте, ведь именно это не позволяет школе быть успешной и соответствовать современным запросам учащихся и их родителей.

Официальные же документы свидетельствуют, что оценка результатов деятельности образовательного учреждения проводится «на основе результатов итоговой оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования»<sup>5</sup>. На сайте Федерального государственного образовательного стандарта (<http://standart.edu.ru>) под требованиями к условиям реализации основных общеобразовательных программ понимается «интегральное описание совокупности кадровых, финансовых, материально-технических, гигиенических и других сфер ресурсного обеспечения общего образования, необходимых для реализации основных образовательных программ». По данному вопросу невозможно вынести суждение о совпадении требований ФГОСов и мнения педагогов — первые слишком обобщённые, а вторые слишком узкие.

Ответ на четвёртый вопрос был достаточно скудным — большинство педагогов ограничилось лишь расшифровкой аббревиатуры и указали, что смысл, «безусловно есть», однако никто из опрошенных (за исключением представителей администрации) не

смог дать развёрнутого ответа. Это свидетельствует о том, что учителя не чувствуют себя готовыми к работе в новых условиях, многие говорили

о том, что «надоели уже эти нововведения, работать некогда!». А может быть, и нет никаких глобальных нововведений?

Попробуем разобраться, насколько имеющиеся у педагогов ресурсы позволяют реализовать переход на ФГОС.

Действительно, новые стандарты требуют от учителя нового подхода в реализации собственной деятельности. Однако это не означает, что всё, что каждый из нас, педагогов, знал и умел раньше, нужно «разрушить до основания, а затем...» — достаточно просто разобраться в новых требованиях и адаптироваться к ним, то есть приспособиться к изменяющимся условиям. При этом известный швейцарский психолог Жан Пиаже выделяет две стороны адаптивного процесса — ассимиляцию и аккомодацию, где ассимиляция (от лат. *assimilatio* — слияние, уподобление, усвоение) — усвоение материала за счёт его включения в уже существующие схемы поведения, а аккомодация (от лат. *accomodatio* — приспособление) — приспособление схемы поведения к ситуации за счёт активности, в результате чего существующая схема изменяется<sup>6</sup>.

В нашем случае разумнее опираться в большей степени на включение нового в уже существующее и выяснить, что именно нужно изменить учителю в своей педагогической деятельности.

Первое и самое простое, к чему необходимо приспособиться учителю — обновлённое содержание знаний, которыми должен овладеть ученик начальной, средней и старшей школы. Мир не стоит на месте, поэтому постоянное пополнение, расширение, углубление и систематизация изучаемого материала необходима и естественна. И любой педагог постоянно перерабатывает учебный материал. Для тех, кто хочет быть уверенным в том, что ничего не пропустил, не забыл, не сместил акценты в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения (Основная школа)»<sup>7</sup> прописано основное содержание учебных предметов на ступени основного общего образования.

Необходимо обратить внимание на то, что в каждом учебном предмете появились составляющие, созвучные влиянию времени,

<sup>5</sup> Там же. С.120.

<sup>6</sup> Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера, 2002.

<sup>7</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М., 2011.



например, в русском языке — «использование знания алфавита при поиске информации в словарях, справочниках, энциклопедиях, SMS-сообщениях» (выделено мною — KEA)<sup>8</sup>, в основах безопасности жизнедеятельности — «меры безопасности в случае похищения или захвата в заложники»<sup>9</sup> и т.д. Безусловно, во все времена существовал разрыв между современностью, научным знанием и знанием, транслирующимся школьникам, но чтобы быть востребованным, образование не должно отставать от жизни, поэтому учителю необходимо использовать в своей работе не только материал учебных пособий, но и данные периодики, научных профессиональных конференций, Интернета.

Таково требование времени и новых ФГОСов, но разве раньше от учителя не требовалась предварительная подготовка к уроку? «Непосредственная подготовка учителя к уроку — это планирование урока, конкретизация тематического планирования применительно к каждому отдельно взятому уроку, продумывание и составление плана и конспекта урока после того, как определено основное содержание и направленность урока. [...] Учитель отбирает необходимый и достаточный материал, который должны усвоить ученики, намечает последовательность введения в оборот тех или иных понятий, которые будут отрабатываться на уроке. Подбирает наиболее ёмкий и яркий материал, необходимый для возбуждения активности учащихся при работе с намечаемыми понятиями, намечает ориентиры в виде обобщённых вопросов, проблемные задачи, предопределяет структуру урока, исходя из объёма предстоящей работы. Оценивает возможности учащихся и свои собственные, готовит себя психологически к возможным изменениям занятия в связи с меняющимися условиями на уроке, с введением в содержание урока дополнительной информации»<sup>10</sup>.

Таким образом, можно говорить о том, что учитель, который и раньше добросовестно относился к своей работе, без труда ассимилирует новые требования ФГОСов в педагогической деятельности.

Вторым моментом является форма обучения. Начиная ещё с XVII в. наибольшее рас-

пространение получила классно-урочная система (И. Штурм, Я.А. Коменский).

*«Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:*

- *постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);*
- *каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);*
- *учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);*
- *каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);*
- *постоянное чередование уроков (расписание);*
- *руководящая роль учителя (педагогическое управление);*
- *применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности)»<sup>11</sup>.*

Всё вышеперечисленное осталось прежним, претерпев лишь незначительные изменения: все нововведения последних лет — и профильное обучение, и работа по индивидуальным учебным планам — легко вписываются в вышеизложенное.

При этом ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. И вот тут педагог может столкнуться с третьей проблемой.

Типология уроков даже в советское время была весьма разнообразна. С.В. Иванов говорит о 8 типах — вводный; урок первичного ознакомления с материалом; усвоения новых знаний; применения полученных знаний на практике; урок навыков; закрепления, повторения и обобщения; контрольный; смешанный или комбинированный<sup>12</sup>. П.И. Пидкасистый выделяет следующие пять типов уроков: уроки изучения нового учебного материала; уроки совершенствования знаний, умений и на-

<sup>8</sup> Там же. С. 147.

<sup>9</sup> Там же. С. 229.

<sup>10</sup> Педагогика. Учеб. пос. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998. С. 344–345.

<sup>11</sup> Подласый И.П. Педагогика. В 2 кн. М., 1999. Кн.1. С.520.

<sup>12</sup> Иванов С.В. Типы и структуры урока. М., 1952.

выков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и другие); уроки обобщения и систематизации, комбинированные уроки; уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков<sup>13</sup>. По мнению И.П. Подласого, существуют 6 главных типов уроков (комбинированные (смешанные); уроки изучения новых знаний; уроки формирования новых умений; уроки обобщения и систематизации изученного; уроки контроля и коррекции знаний, умений; уроки практического применения знаний, умений) и 36 типов нестандартных уроков, среди которых «уроки — деловые игры, уроки взаимообучения учащихся, бинарные, межпредметные и уроки-семинары»<sup>14</sup>.

Но это то, что касается традиционного подхода к обучению. М.И. Махмутов, стоявший на позиции проблемного обучения, говорил: «Самостоятельное добывание знаний учащимися совершается главным образом на уроке, под руководством учителя [...] Мы будем говорить о трёх типах уроков, каждый из которых делится на два подтипа: урок изучения нового материала (проблемный и неproblemный); урок совершенствования знаний, умений и навыков (проблемный и неproblemный); контрольный урок (проблемный и неproblemный)»<sup>15</sup>.

Таким образом, у педагога всегда была возможности не стандартного, а вдумчивого и творческого подхода к процессу передачи знаний, он всегда мог подобрать именно тот тип урока, который бы обеспечивал максимальный эффект обучения.

Как мы уже говорили, современные ФГОСы опираются на системно-деятельностный подход в обучении, который нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности.

Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие. Так как основной формой организации обучения является урок, необходимо знать принципы построения урока, пример-

ную типологию уроков и критерии оценивания урока в рамках системно-деятельностного подхода.

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы:

1. уроки «открытия» нового знания;
2. уроки отработки умений и рефлексии;
3. уроки построения системы знаний (обще-методологической направленности);
4. уроки развивающего контроля<sup>16</sup>.

Давайте попробуем проанализировать данную типологию, предлагаемую к реализации.

**Урок «открытия» нового знания** подразумевает ознакомление с новой темой, включение новых знаний и понятий в уже сложившуюся схему. В данном случае, помимо изучения требований к данному типу урока, можно вспомнить и «уроки изучения нового учебного материала»:

*«Целью данного типа урока является овладение учащимися новым материалом. Для этого школьники должны подключаться к решению таких дидактических задач, как усвоение новых понятий и способов действий, самостоятельной поисковой деятельности, формированию системы ценностных ориентации.»*

*Наиболее применимы такие уроки в работе со школьниками среднего и старшего возраста, так как именно в средних и старших классах изучается довольно объёмистый материал, применяется крупноблочный способ его изучения. Формы такого изучения могут быть самыми разнообразными: лекция, объяснение учителя с привлечением учащихся к обсуждению отдельных вопросов, положений, эвристическая беседа, самостоятельная работа с учебником, другими источниками, постановка и проведение экспериментов, опытов и т.д. Отсюда и виды уроков, применяемые в рамках этого типа уроков, являются весьма разнообразными: урок-лекция, урок-семинар, киноурок, урок теоретических и практических самостоятельных работ (исследовательского типа), урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке).*

<sup>13</sup> Педагогика. Учеб. пос. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. С. 308.

<sup>14</sup> Подласый И.П. Педагогика. В 2 кн. М., 1999. Кн. 1. С. 526–531.

<sup>15</sup> Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации. М., 1975. С. 4–9.

<sup>16</sup> Калинина Е.А. ФГОС основного общего образования // <http://www.izenglish.ru/collaborating/courses/fgos/typology/method-orientation-lesson/>

Общим для всех этих видов уроков является то, что время урока отводится на работу учащихся с новым материалом, в ходе которой применяются всевозможные приёмы активизации познавательной деятельности школьников: придание изложению нового материала проблемного характера, использование учителем ярких примеров, фактов, подключение учащихся к обсуждению их, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использование наглядно-образного материала и технических средств обучения. Всё это нацелено на содержательное и глубокое разъяснение нового материала учителем и умение поддерживать внимание и мыслительную активность учащихся при работе с ним. Кроме этого, общим является и то, что на уроке, в ходе изучения нового материала, идёт и работа по упорядочиванию и закреплению ранее усвоенного. Невозможно изучать новый материал, не вспоминая, не анализируя, не опираясь на уже пройденный материал, не применяя его при выводах каких-то новых положений.

Для учителя крайне важно, понимая объективную многоплановость процессов на уроке, не довольствоваться их стихийным ходом, а постоянно искать и находить оптимальные варианты взаимодействия элементов урока друг с другом»<sup>17</sup>.

**Уроки построения системы знаний (общеметодологической направленности)** — формирование у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания, формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов.

В данном случае, нелишним будет обратиться к старой типологии и обновить в памяти уроки «совершенствования знаний, умений и навыков» и «обобщения и систематизации», ведь «дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, в основном сводятся к следующим: а) систематизация и обобщение новых знаний; б) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; в) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усво-

енных знаний; г) формирование умений и навыков; д) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков [...] и установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предмета в целом [...]»<sup>18</sup>.

**Урок отработки умений и рефлексии** — закрепление и при необходимости коррекция изученных способов действий и **уроки развивающего контроля**, на наш взгляд, имеют много общего с «уроками контроля и коррекции знаний, умений и навыков» или, как их называет Б.Т. Лихачёв с «обобщающим повторением» и «контрольной работой». Эти типы уроков позволяют не только продиагностировать и проанализировать глубину и прочность знаний учащихся, но и сформулировать для них рекомендации по самостоятельной работе и перспективам изучения нового материала<sup>19</sup>. На уроках контроля «наиболее ярко проявляется степень готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в познавательно-практической деятельности в различных ситуациях обучения»<sup>20</sup>.

Таким образом, педагогу, начинающему работать по стандартам второго поколения нет нужды полностью «перестраиваться», достаточно глубокого и полного понимания того, что требуется на том или ином этапе обучения. Даже если учитель-предметник ещё не работает по новым ФГОСам, он может пересмотреть своё календарно-тематическое планирование, адаптируя форму подачи материала под новые требования (см., например, рабочие программы издательства «BAKO» — <http://www.vaco.ru/catalog/catalog.php?BID=7&SID=331>).

Ну и, конечно же, четвёртым аспектом реализации стандартов нового поколения является сама позиция педагога. «Новое содержание начального образования и метод его реализации предполагает нали-

<sup>17</sup> Педагогика. Учеб. пос. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. С. 308–309.

<sup>18</sup> Там же. С. 309–311.

<sup>19</sup> Лихачёв Б.Т. Педагогика. М., 1992. С. 416.

<sup>20</sup> Педагогика. Учеб. пос. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. С. 314.

чие учителя нового типа, владеющего принципиально новой педагогической технологией. Основной его задачей является не передача знаний учащимся, как в традиционном классе, а организация собственной деятельности учащихся по овладению способами анализа и обобщения учебного материала.

Основными квалификационными характеристиками такого учителя являются: способность выстраивания учебного предмета в виде учебных задач, несущих понятийное содержание; знание психологических закономерностей и механизмов построения учебной деятельности, развития личности ребёнка; владение системой педагогических методов, позволяющих решать учебные задачи в ситуации совместной коллективной деятельности.

В связи с этим, важнейшими профессиональными характеристиками оказываются такие качества личности, как способность и потребность в рефлексии собственной деятельности, способность к сопереживанию, чувство юмора (умение разрешать противоречия ненасильственным способом). Именно эти качества и ряд других обеспечивают диалогическую, а не монологическую позицию в отношении с детьми»<sup>21</sup>.

Педагог, безусловно, остаётся ключевой фигурой в процессе учения, ведь именно на нём лежит функция управления процессом обучения, просто в соответствии со стандартами второго поколения, мы всё больше и больше передаём активность самим учащимся. Однако и ранее добросовестные педагоги не рассматривали учащихся как объект воздействия, выстраивая субъект-субъектное взаимодействие и вовлекая учеников в творческий поиск.

Безусловно, в работе педагогов по реализации новых ФГОСов большую помощь может оказать и школьный психолог. На наш взгляд, эта помощь может быть организована следующим образом:

1. Просвещение — психолог на педагогических совещаниях обсуждает с педагогическим коллективом вопросы де-

ятельностного подхода в обучении, теории поэтапного формирования умственных действий, даёт объёмную характеристику возрастных и психологических особенностей учащихся.

2. Диагностика — изучает и доводит до сведения педагогического коллектива (с соблюдением этических норм и правил) уровень развития коммуникативных и регулятивных навыков учащихся, особенностей их личностного развития.

3. Профилактика — заключается в разработке, апробации и внедрению развивающих программ для детей разных возрастов с учётом задач каждого возрастного этапа; обеспечении условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждении возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности детей и подростков в процессе непрерывной социализации.

Кроме того, именно психолог может помочь педагогическому коллективу разобраться с немаловажной составляющей современных ФГОСов — универсальными учебными действиями, но это тема для отдельного серьёзного разговора и отдельной статьи.

Рассмотрев некоторые особенности реализации педагогического процесса в рамках введения ФГОС, мы выяснили, что актуальные и востребованные стандарты второго поколения не разрушают уже сложившееся «педагогическое пространство», а лишь углубляют, обновляют и дополняют его. А современный педагог — не тот, «чей разум прошлым лишь живёт», а открытый, ищущий, компетентный, способный справиться с новыми задачами, учитывая тот факт, что обязательное обучение по ФГОсам на ступени основного общего образования вводится с 2015/16 учебного года. У нас с Вами есть ещё время подготовиться! □

<sup>21</sup> Дусавицкий А.К. Концепция школы развития личности (начальное звено) // Феникс. 1994. № 1. С. 16–21.

ческих совещаниях обсуждает с педагогическим коллективом вопросы де-

# Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла

**Ольга Васильевна Евтеева,**

учитель русского языка и литературы гимназии № 1504 г. Москвы,  
заслуженный учитель РФ

**Оксана Григорьевна Калининчук,**

учитель истории и обществознания высшей категории гимназии № 1504 г. Москвы

• дидактика • содержание образования • учебный предмет и его ведущая функция • предметность обучения • предметная модальность • универсальные учебные действия • общеучебные умения и навыки • урок •

Представление в одной статье материалов об уроках по двум разным предметам, имеющим существенные отличия друг от друга, целесообразно тем, что позволяет отчётливо увидеть методологическую и технологическую общность педагогического замысла (предметности обучения) о реализации культурологического состава содержания образования в его вариативных связях — предметных модальностях как вариативных формах предъявления учебного материала, содержащего инвариантные элементы культурологического состава содержания (по М.Н. Скаткину, И.Я. Лернеру, В.В. Краевскому)<sup>1</sup>; в возможности использования их в методиках обучения различным предметам.

Статья состоит из двух частей: в первой рассматривается специфика учебных предметов — литературы и обществознания — через призму их ведущих функций в обучении и возможности использования одних и тех же предметных модальностей как дидактического инструментария отбора и конструирования содержания образования (учебного материала) на уроках по этим предметам. Вторая часть статьи — это сце-

нарные планы конкретных уроков по литературе и обществознанию как пример использования предметных модальностей в реализации образовательных стандартов.

## Учебные предметы: дидактическая специфика, образовательный стандарт

ФГОС представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего общего образования. В разделе «Требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы» говорится о личностных, метапредметных, предметных результатах<sup>2</sup>. В частности, метапредметные результаты включают в себя: межпредметные понятия и универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в поз-

<sup>1</sup> **Перминова Л.М.** Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18–25; **Перминова Л.М.** Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. №11. С. 76–87.

<sup>2</sup> Там же.

навательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности и т.д. То есть, развитие универсальных учебных действий есть одна из первоочередных задач реализации ФГОСов нового поколения, направленных на создание условий повышения качества обучения и на уроке, и образовательного процесса в целом, на «обеспечение формирования важнейшей компетенции личности — умения учиться, создание благоприятных условий для личностного и познавательного развития учащихся»<sup>3</sup>.

Специфика учебного предмета «Литература» определяется тем, что он представляет собой единство словесного искусства и основ науки (литературоведения), которая изучает это искусство. Таким образом, на уроках литературы формируется опыт эмоционально-ценностного отношения к миру через деятельность и личностное присвоение опыта нравственного выбора, взаимоотношений между людьми, мировоззренческих основ, извлекаемых из художественного текста. Ведущая функция учебного предмета «литература» определяются опытом эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе. Она и определяет доминирующую модальность при изучении отдельных произведений.

Основные виды деятельности на уроке литературы связаны с чтением, анализом и интерпретацией художественного текста, развитием устной и письменной речи учащихся. В центре внимания оказывается не столько овладение учащимися совре-

менным филологическим метаязыком, сколько выработка умений и навыков практического анализа литературного произведения и использование их в разных сферах деятельности. Таким образом знания и умения, приобретённые на уроках, становятся личностно и общественно значимыми. По мнению Л.М. Перминовой, «согласно позиции 18.2.1 ФГОС 2-го поколения, формирование универсальных учебных действий напрямую ориентировано на формирование общеучебных умений и навыков»<sup>4</sup>. Диалог учащегося с художественным произведением на уроках литературы позволяет формировать личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия (УУД).

Однако освоение учащимися ФГОС в виде универсальных учебных действий требует существенного преобразования изучаемого содержания, в котором отчётливо был бы представлен его культурологический состав: знания, опыт деятельности (репродуктивной и творческой), опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе<sup>5</sup>. В современных дидактических исследованиях категория «содержание образования» получила развитие в предметности обучения<sup>6</sup> как «замысле о форме и способе освоения содержания образования в процессе обучения»<sup>7</sup>.

Культурологический состав содержания образования ценен своей целостностью для ученика, но может осваиваться им в разной последовательности его исходных элементов. Так, содержание образования обогатилось новым элементом — предметной модальностью. Выделены такие её виды, как знаниевая (базовая), деятельностьная, ценностная, субъектно-личностная. Важно понимать, что освоенный состав содержания (результат) не изоморфен исходному культурологическому составу, который обогащается субъектно-личностным компонентом, поэтому и выделены названные виды предметной модальности. Следует учитывать также ведущую функцию учебного предмета, т.е. ту цель, ради которой предмет включается в учебный план (И.К. Журавлёв, Л.Я. Зорина). В образовательном стандарте особенности учебного предмета также находят отражение. Использование предметной модальности как содержательно-структурной опоры урока

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Перминова Л.М. Формирование общеучебных умений и навыков у учащихся в условиях реализации школьных образовательных стандартов. М.: МИОО, СПб АППО, 2012.

<sup>5</sup> Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

<sup>6</sup> Предметность обучения в школьном образовательном процессе / Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. М., 2012.

<sup>7</sup> Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18–25.

оказалось эффективным во многих отношениях, о чём и пойдёт речь.

Поясним, что каждый вид предметной модальности определяется тем элементом состава содержания, с которого начинается изучение на уроке того или иного фрагмента учебного материала, отвечающего дидактическим задачам этапов урока. *Знаниевая*, или *базовая*, *модальность* означает, что изучение, повторение, закрепление, обобщение материала начинается с обращения к знаниям; *деятельностная модальность* означает, что исходным элементом осваиваемого содержания является способ деятельности или новая совокупность действий; *ценностная модальность* заявляет исходным элементом ценностное отношение; *субъектно-личностная модальность* актуализирует личный опыт ученика. При этом данный фрагмент учебного материала прорабатывается всегда так, чтобы ученики осваивали его во всей культурологической полноте.

Анализируя содержание учебного материала, подлежащего изучению, мы пришли к выводу о том, что предметная модальность соотносится с УУД как цель со средствами, как содержание со способами его освоения. На уроках литературы доминирующая модальность — ценностная, а формируемые УУД — смысловое чтение, анализ, синтез, выбор оснований и критериев для сравнения, исследование, работа с информацией в художественном тексте. Этот вид модальности на уроках литературы связан с деятельностной модальностью, так как добывание знаний из художественного текста требует диалога с текстом, товарищами, учителем, критиком, что, в свою очередь, формирует такие УУД, как овладение средствами решения коммуникативных задач, учёт разных мнений, аргументация и т. п. Следует обратить внимание на то, что знаниевая модальность связана со всеми другими модальностями на уроках литературы, поскольку является базовой для формирования ценностей на уроке и, так или иначе, способствует организации деятельности на уроке.

Наконец, задача литературы как учебного предмета связана с формированием нравственной позиции, а значит, с субъектно-личностной модальностью. Отсюда — форми-

рование таких УУД, как развитие морального сознания и ориентировки в сфере нравственно-этических отношений, самоанализ, самооценка, что развивает Я-концепцию и способность к самоидентификации. Таким образом, движение мысли ученика в процессе освоения учебного материала осуществляется посредством опоры на предметные модальности — вариативные формы инварианта состава содержания. Это движение непрерывно, последовательно. Переход от одного вида модальности к другому представляет собой их сцепление, взаимосвязь элементов, представляющих различные комбинации знаний, опыта деятельности, ценностного отношения, личностных смыслов. В этих условиях невозможны незавершённость овладения тем или иным фрагментом материала или «тупиковые» ситуации, когда имеет место обрыв логических связей в содержании изучаемого материала; методика проведения урока базируется на системном дидактическом фундаменте.

Уроки по литературе построены в русле исследовательской технологии, предполагающей на первом этапе постановку проблемы, выдвижение гипотез. На втором этапе — целенаправленное исследование художественного текста для подтверждения или опровержения гипотезы, обсуждение вариантов решения проблемы. На третьем этапе — подведение итогов и рефлексия. Какие дидактические задачи решаются на уроках по литературе? Развитие интеллектуальных способностей, формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст; овладение алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте, представление собственных оценок и суждений по поводу прочитанного; овладение общеучебными умениями и универсальными учебными действиями (формулирование цели деятельности, планирование путей её достижения, осуществление поиска и обработки информации, речевое совершенствование в процессе общения с текстом и друг с другом); формирование ценностно-мировоззренческих ориентиров, приобщение к «вечным» ценностям.

Специфика предметов цикла «Общественные науки» определяется тем, что он включает в себя основы различных наук (исто-

рии, философии, социологии, права), предусматривает овладение комплексом знаний (факты, события, процессы, явления) по этим научным областям и знаниями, необходимыми для социальной адаптации, для эффективного взаимодействия человека с социальной средой. Таким образом, на уроках по предметам социально-гуманитарного цикла преподавателю и учащимся следует ориентироваться на:

- личностный аспект в общественном развитии, внимание к роли человека, мотивам его деятельности;
- ознакомление и осмысление различных точек зрения на этапы развития человечества;
- органическое единство школьных дисциплин: обществознания, ориентированного на логический и структурный подход при рассмотрении общественного развития, и истории, для которой ведущим является исторический подход к изучению общества;
- создание условий для формирования представлений школьников обо всей системе общественных отношений и условий для самореализации личности учащегося;
- направленность содержания предметной области на возможности различных методологических подходов, существующих в современной науке с целью раскрытия многомерной картины жизни общества;
- представление в курсах, наряду с научными знаниями социальных норм, способов познавательной и практической деятельности.

Таким образом, в центре внимания изучения данной предметной области оказывается не только и не столько овладение учащимся современным обществоведческим метаязыком, сколько выработка умений и навыков использовать эти знания; самостоятельно получать их, анализировать, классифицировать; применять их для решения задач в области социальных отношений, для самоопределения в области социальных и гуманитарных наук и др. Таким образом, знания и умения, приобретённые на уроках, становятся личностно и общественно значимыми.

Как выполнить эти задачи? В свете сказанного на уроках по предметам социально-гуманитарного цикла имеют место все виды

модальностей: знаниевая, деятельностная, ценностная и субъектно-личностная. При этом ведущая функция учебных предметов «история», «обществознание» определяется знаниями (как элементом культурологического состава содержания образования) и ценностно-ориентированной деятельностью, связанной с нравственным выбором. В содержании уроков истории, обществознания наиболее актуальны субъектно-личностная, знаниевая и деятельностная модальности, в «развёртывании» которых важнейшее место занимают информационные и интеллектуальные общеучебные умения и навыки (выбор главного, анализ, синтез, сравнение сопоставление, обобщение, рефлексия), ориентированные на формирование таких УУД, как:

- **познавательные:** умение осуществлять комплексный поиск, систематизировать, сравнивать, делать выводы на основе анализа различных источников;
- **личностные:** формирование у учащихся активной позиции в учебной деятельности, «превращение» ученика в субъекта учебной деятельности;
- **коммуникативные:** участие в дискуссиях, работа в парах и др.

Важное место на уроках истории и обществознания занимает деятельностная модальность, так как в соответствии с требованиями ФГОСов добывание знаний из различных видов источников (научная, популярная, художественная литература, первоисточники, статистические данные) всегда связано с диалогом (с текстом, учителем, товарищами), что, в свою очередь, формирует такие УДД как учёт разных мнений, аргументация, сравнение, систематизация и т.д. И поскольку задача предметов социально-гуманитарного цикла связана с формированием активной личностной, гражданской позиции, то в изучении материала необходимо предусмотреть опору на субъектно-личностную модальность. Отсюда — работа по формированию таких УДД, как выработка активной позиции (и в учебной деятельности, и в жизни), самоанализ, самооценка, что способствует формированию я-концепции. Связь предметных модальностей как переход от одной модальности к другой образуют их взаимо-



связь, сцепление, создавая содержательно-деятельностный остов урока. Таким образом, на уроке может быть реализованы несколько предметных модальностей.

### Сценарные планы уроков по литературе и обществознанию

**Сценарный план урока литературы**  
**«Лирический герой поэзии**  
**М.Ю. Лермонтова»**  
**(9 класс)**

**Цель** урока (во взаимосвязи образовательного, развивающего и воспитательного аспектов):

- обобщить знания о лермонтовском лирическом герое, его особенностях; исследовать стихотворения Лермонтова с целью выявления связи судьбы лирического героя с проблемой реализации личности во времени;
- развивать умения анализа, сравнения, работы с информацией в художественном тексте;
- формировать нравственные ценности, связанные с самореализацией личности во времени: внутренней свободы, нравственного выбора, чести.

**Предметные модальности:**  
**ценностная, субъектно-личностная,**  
**знаниевая, деятельностная**

**1. Целеполагание и формирование гипотезы (ценностная модальность).**

На этом этапе уточняется понятие «лирический герой» и определяются цели учащихся на уроке: вспомнить всё, что знают о герое лирики Лермонтова, исследовать его стихотворения, чтобы уточнить многие версии. Коллективно вспоминаем стихотворение 1829 года «Нет, я не Байрон...» и определяем те свойства лирического героя (ценности), которые определил сам Лермонтов. Во-первых, он отталкивается от байронизма, т. е. от романтизма и «байронического героя» (уточняется, что это означает); во-вторых, утверждает избрничество поэта, его особую миссию (вспоминаем, какая это была миссия, основываясь на теме поэта и поэзии в его лирике); в-тре-

тых, обращается к идее странничества, которому свойственны чуждость миру, одиночество, некий путь поиска истины (вспоминаем соответствующую тему в его лирике и устанавливаем связь её с проблемой времени и реализации личности во времени).

**Формируемые УУД: умение ставить цели, работать с информацией в художественном тексте, делать анализ, умозаключение.**

**2. Исследование художественных текстов с целью поисков решения заявленной проблемы (деятельностная модальность).**

Тема реализации личности связана с темой пути, а поэтому с ранним и поздним творчеством в его диалектическом единстве, в связи, в том числе, с романтизмом и реализмом в его творчестве, которые постоянно перемежаются, дополняя друг друга. Предлагается сделать хронологический анализ стихотворения «Пленный рыцарь». (По названию предлагаем определить, к какому направлению оно относится. Учащиеся предполагают, что это романтизм, так как уже в названии акцентируется тема потери свободы, несовместимости этого состояния и рыцарства. Художественное событие в стихотворении — пленение, пространство — тюрьма в контрасте с небом, где свобода, доспехи рыцаря — тоже тюрьма, чуждость, нелепость плена для рыцаря. Особенно интересно сопоставление времени в стихотворении с состоянием лирического героя: прошлое герой помнит и гордится им, в настоящем ему стыдно за то, что он в плену. А будущее связано с мечтой о смерти как выходе из одиночества, с избавлением от маски как от чего-то чуждого). В результате этой деятельности учащиеся должны получить знания о ценностях романтического героя Лермонтова.

Далее предлагается сделать вывод об особенностях лирического героя и его самореализации. Лермонтовский герой — человек чести, мечтает о свободе, которая была в прошлом, но которой нет в настоящем, и вернёт её только смерть. Он в плену чуждого ему времени, чуждой эпохи. Рыцарю нет места в этом мире, доспехи, то есть принципы, становятся для него тюрьмой. Герою стыдно. А почему? Ведь очевидно, что реализации мешает время?

Предлагается вспомнить, как звучит эта проблема в реалистическом произведении «Дума»? (Путём обсуждения стихотворения, выявления его смыслов добиваемся вывода о беде и вине поколения, к которому принадлежит герой. Обращаем внимание на надежду лирического героя в том, что представители последующего поколения смогут реализоваться как граждане общества).

Возвращаемся к теме пути лирического героя. Исследуем в парах дифференцированно три стихотворения, отвечая на вопросы об образах времени и пути, связанных с темой самореализации лирического героя:

1. «Парус» (раннее творчество М.Ю. Лермонтова).
2. «Родина» (творчество поэта после 1837 года).
3. «Выхожу один я на дорогу» (1841 год).

В результате обсуждения приходим к выводу о том, что мир в первом стихотворении гармоничен, а лирический герой мечтает о бунте, о дисгармонии, это путь к себе. Во втором произведении мир и человек дисгармоничен, несовершенен, герой ищет гармонии и истины; это путь к народу и природе, а значит — к гармонии. В третьем произведении мир гармоничен, а человек — нет, поэтому его путь — преодоление времени, устремлённость к вечности, к обретению гармонии в душе. Общим для всех стихотворений является неприятие времени и необходимость преодоления отчаяния, внутреннего разлада, стремление приблизиться к вечным ценностям.

Классу предлагается вопрос: «Как это связано с темой поэзии?» (Поэзия для лермонтовского героя — и молитва, и кинжал. Она не только путь к вечности, но и к людям с миссией гражданского пробуждения общества. Виновато не только время в том, то не предоставило средств к самореализации, но и человек, не нашедший средств изменить время.) Таким образом, в результате собственной деятельности по анализу и сравнительному анализу художественных текстов учащиеся получают очень важное знание ценностного характера о мире, о человеке в мире, о нравственном выборе как единственно возможном пути самореализации (выбор — это всегда

путь). В этом месте происходит сцепление деятельностной и ценностной модальностей, поскольку открытые ценности являются началом обращения к изученному уже творчеству А.С. Пушкина.

Тема реализации человека во времени близка и Пушкину. Вспоминаем «Евгения Онегина». Общеизвестно утверждение о том, что лирический герой Лермонтова соотносим с лирическим героем Пушкина, особенно в философских идеях. Так ли это? В парах сравниваем стихотворения «Безумных лет угасшее веселье» А.С. Пушкина и «И скучно, и грустно» М.Ю. Лермонтова, их философские смыслы. Приходим к выводу о типичных оппозициях: дом — бездомье, жизнь земная и космос, потомство — одиночество, надежда — безнадёжность, гармония — дисгармония. Лирический герой Пушкина хочет «жить, чтоб мыслить и страдать», а герой Лермонтова говорит, что жизнь и время стоят лишь насмешки. Вспоминаем другие произведения авторов, в том числе, «Пора, мой друг, пора» Пушкина и «Выхожу один я на дорогу» Лермонтова. Что такое для лирического героя в них покой и воля? Приходим к выводу, что для Пушкинского героя это деревня, труды, чистые отношения, а для Лермонтовского героя — смерть и космос.

В ходе этой деятельности формировались следующие УУД: умение сравнивать, делать умозаключение на основе анализа, умение сопоставлять, умение планировать свою деятельность, организовывать и осуществлять общение с товарищами, с текстом, умение формулировать собственную оценку явлений, текстов, мнений других. При этом деятельность учащихся носила эвристический и, в большей степени, исследовательский характер.

### 3. Подведение итогов (знаниевая модальность).

Возвращаемся к теме урока. Так что же отличает лирического героя поэзии М.Ю. Лермонтова? (Учащиеся говорят о том, что он странный человек, жаждущий осмысления жизни, самопознания и самореализации, сосредоточенный на вечных проблемах бытия. В нём сходятся все противоречия эпохи. Судьба его трагична, потому что эпоха, в которой он живёт — безвременье, безы-

деальная эпоха, герой в конфликте со временем и мирозданием). Для более глубокого понимания проблемы и осмысления сделанных выводов учащимся предлагается цитата из статьи Белинского «Стихотворения М.Ю. Лермонтова»: «...в них (стихах Лермонтова) нет надежды, они поражают душу читателя безотрадно, безверием в жизнь и чувства человеческие, при жажде жизни и избытке чувства... Нигде нет пушкинского разгула на пиру жизни; но везде вопросы, которые мрачат душу, леденят сердце...» Согласны ли вы с критиком? (Учащиеся говорят о том, что они не совсем согласны с критиком, потому что в лирике Лермонтова есть и такие стихотворения, где лирический герой не только жаждет гармонии, но и обретает её («Когда волнуется желтеющая нива», «Молитва») и отмечают, что Белинский не увидел стремления героя Лермонтова вырваться из этого безвременья, в которое он попал, испытать счастье и обрести веру). На данном этапе становится понятным, что ученики, обретая новые знания, смогли подняться на более высокую ступень в понимании темы урока и её философского смысла.

Далее учитель говорит о том, что предстоит изучать роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и задаёт вопрос, требующий умения предсказывать: «Как связано это произведение с тем, о чём мы говорили на уроке?» (Учащиеся устанавливают факт серьёзной связи лирики и романа именно в вопросе реализации личности во времени).

На основании работы учащихся на уроке и их ответов на вопросы описательного, объяснительного и предсказательного характера мы делаем выводы о хорошем уровне сформированности следующих УУД: умение делать умозаключения на основе исследования, аргументировать своё мнение, обобщать, оценивать степень достижения цели, правильно строить диалог и монолог, умение строить прогноз. В ходе реализации знаниевой модальности учащиеся продемонстрировали владение всеми её составляющими: знаниями, способами деятельности, опытом ценностного отношения и личностного их осмысления. Это создаёт предпосылку для вполне логичного перехода к субъектно-личностной модальности на заключительных этапах урока.

#### 4. Рефлексия (субъектно-личностная модальность).

Возвращаемся к цели урока и определяем степень её достижения. Что нового было на уроке, в чём его смысл? (Учащиеся отвечают, что все знания о лирическом герое были обобщены, и они узнали, что лирический герой Лермонтова отличается от пушкинского, как и философия одного и другого поэта). На вопрос учителя, чувствуют ли они себя готовыми к контрольной работе по лирике, учащиеся отвечают утвердительно и получают домашнее задание повторить весь материал по лирике Лермонтова и выучить четыре стихотворения на разные темы.

В заключение урока учащимся предлагается на листочках индивидуальной рефлексии оценить степень достижения цели, свою работу и работу одноклассников по восьмибалльной шкале.

**Таким образом, на уроках формировались личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, связанные с ценностной («вечные» проблемы бытия и нравственные императивы), деятельностью (исследование художественного текста и построение на этой основе собственного умозаключения) и, главное, с субъектно-личностной модальностью, определяемой, в свою очередь, содержанием урока, направленным на понимание смысла художественного текста через его интерпретацию и присвоение/включение этого смысла в субъектный опыт. Сцепление предметных модальностей позволило избежать избыточности материала, отобрать необходимое и достаточное содержание для достижения цели урока.**

В результате предметность обучения, представленная взаимосвязью предметных модальностей, позволяет целенаправленно строить стратегию и тактику управления познавательной деятельностью школьников в режиме их непрерывного интеллектуального развития; чётко планировать структуру урока, в которой взаимно адекватны все дидактические связи между содержанием, деятельностью, ценностным отношением и личностными смыслами, интегриро-

ванные связи внутри урока, явственно определившаяся ведущая идея урока, комплексное решение задач по формированию всех видов результатов овладения ФГОСами: личностных, предметных, и особенно, метапредметных.

**Сценарный план урока  
по обществознанию «Индивид,  
индивидуальность, личность»  
(10 класс)**

**Цель:** систематизировать знания учащихся, полученные в основной школе, о социальной природе и сущностных свойствах человека; используя поисковые методы обучения, углубить и расширить эти знания до уровня системных.

**Задачи (образовательные):**

- сформировать научное представление о социальных качествах личности, определяющих её устойчивость и изменчивость;
- познакомить учащихся с особенностями структуры личности.

**Задачи (развивающие):**

- развивать исследовательские умения (анализ, синтез, аргументация, доказательство).

**Задачи (воспитательные):**

- способствовать выработке гражданской позиции учащихся через понимание активного личностного характера её формирования.

**Предметные модальности:** субъектно-личностная, знаниевая, деятельностная, ценностная.

**Формируемые УУД:**

- **личностные:** формирование у учащегося активной позиции в учебной деятельности, превращение его в субъект учебной деятельности, работа по формированию определённого уровня самооценки — оценивать работу свою и товарищей; выработка собственной гражданской позиции в русле содержания темы;

- **коммуникативные:** участвовать в дискуссии, работать в парах и малых группах;

- **познавательные:** умение осуществлять комплексный поиск, систематизировать социальную информацию по теме, сравнивать, делать выводы, рационально решать познавательные и проблемные задания, работать с различными источниками информации;

- **регулятивные:** планировать цели и пути их достижения; контролировать время и управлять им; давать самооценку своим действиям (рефлексия).

Данный урок (урок изучения новых знаний) строится как урок-исследование.

**Ход урока:**

Организационный момент (приветствие, актуализация мотивов ученика, подготовка рабочего места, распределение раздаточного материала: листочков для рефлексии); постановка цели урока (учащиеся с достаточной степенью самостоятельности определяют и тему, и цели, и задачи своей деятельности).

I. Учитель зачитывает ученикам текст — притчу о Диогене: «...Как-то в праздничный день на базарной площади вдруг появляется босой человек в грубом плаще на голое тело, с нищенской сумой, толстой палкой и фонарём, ходит и кричит: «Ищу человека, ищу человека!» Сбегается народ, а Диоген замахивается на них палкой: «Я звал людей, а не рабов!». После этого случая недоброжелатели спрашивали Диогена: «Ну как, ты нашёл человека?» — на что тот отвечал: «Хороших детей нашёл в Спарте, а хороших мужей — нигде и ни одного». Учитель ставит вопрос: кого или что искал Диоген? Учащиеся, опираясь на личностный опыт применения усвоенных знаний, высказывают предположения, называя понятия: человеческую личность, индивидуальность и т.д.

Учитель записывает эти понятия на доске, подводя учащихся к формулированию темы урока. Так, субъектно-личностная модальность становится опорной конструкцией в организации изучения нового материала,

а непосредственное изучение нового осуществляется в русле знаниевой (традиционной) модальности.

II. Переходя к изучению нового материала в теме «**Индивид, индивидуальность, личность**», ставим задачи:

- раскрыть содержание этих понятий;
- определить, чем отличаются понятия «индивидуальность» и «личность»;
- получить представление о социальных свойствах личности, качествах, определяющих её устойчивость и изменчивость;
- познакомиться с особенностями структуры личности.

III. Раскрываем содержание понятий «личность», «индивидуальность», «индивид».

Учащиеся работают с раздаточным материалом (небольшими текстами, содержащими определения понятия «личность»), подготовленным к данному уроку, анализируя определения понятия «личность», имеющиеся в философии, истории, биологии, психологии, кибернетике, социологии, юриспруденции. В ходе работы с текстами они имеют возможность обмениваться мнениями, суждениями, предположениями, строить обобщающие умозаключения. Работа носит диалогический характер (работают пары, небольшие группы).

На основе анализа предложенных материалов учащиеся отмечают такие характеристики личности как: яркая индивидуальность, сильные волевые качества, самостоятельность.

Всё это качества, приобретаемые благодаря общественным отношениям.

Учитель задаёт вопросы на уточнение позиций:

- Можно ли говорить «личность новорождённого»?
- В чём различие личности и индивидуальности?

В итоге формулируем определения:

**Индивид** — каждый отдельный человек как представитель человеческого рода.

**Индивидуальность** — то, что отличает человека от других, привлекает к нам людей, совокупность природного и социального своеобразия.

**Личность** — устойчивая система мировоззренческих, психологических и поведенческих признаков, характеризующих человека и проявляющихся в его отношении с окружающими («совокупность общественных отношений» — К. Маркс). В ходе обсуждения полученных знаний учащиеся овладевают следующими универсальными учебными действиями:

- анализ информации, её систематизация, умение делать выводы;
- формирование определённого уровня самооценки;
- умение сформулировать, аргументировать и высказать своё мнение.

IV. Изучение вопроса о структуре личности.

Материал изучается по учебнику Л.Н. Боголюбова<sup>8</sup>. Сложность изучения данного вопроса состоит в необходимости понимания учащимися глубоких межпредметных связей по данной проблеме (философия, биология, обществознание).

Изучение вопроса о структуре личности строится в **деятельностной модальности** (работа с учебником, анализ, сравнение, установление причинно-следственных связей, работа в парах, обсуждение). Эта работа сложнее предыдущей, так как ученики имеют дело с большим объёмом информации — текстом учебника, а не с малыми фрагментами, содержащими определения. Учитель даёт «отправную точку» работы — напоминает, что есть «структура» и объясняет механизм структурного анализа такого сложного объекта как личность:

- выделить элементы, из которых состоит объект;
- изучить характер связей между этими элементами;
- выявить механизм целостности структуры, позволяющий ей сохранить целостность при изменении среды.

Анализируя понятие «структура» и схему структурного анали-

<sup>8</sup> **Боголюбов Л.Н.** Обществознание. 10 класс, профильный уровень, М.: Просвещение, 2007. С. 295–298.

за, учащиеся с достаточной степенью самостоятельности дают определение понятия «структура личности», отмечая, что это специфическая организация качеств, мотивов, способностей, ценностей, присущих данному индивиду, образующая его неповторимую личность в различных проявлениях.

Затем они переходят к анализу материала учебника (текстовому и представленному в схемах), обсуждают его в парах, формируя новое знание по теме как результат индивидуальной и совместной деятельности, отмечая ценностную сторону нового знания — качества личности, обеспечивающие её устойчивость, с одной стороны, и изменчивость — с другой, восходя к понятию «индивидуальность» как неповторимость и уникальность личности.

Главный итог обсуждения — понимание многообразия подходов к структуре личности и того, что все они отражают её целостность и интегративность, так как включают биологические, социальные и психические компоненты.

**Результаты этого этапа:** деятельностная модальность как ведущая на данном уроке — даёт возможность формировать такие УУД, как: умение организовать свою работу, используя разные знаковые системы (текст, схемы); выделяя главное, анализируя, сравнивая, находить аргументы, формулировать свою точку зрения, организовывать учебное сотрудничество.

**V. Первичное закрепление** (выполнение теста формата части А ЕГЭ; самопроверка и коррекция знаний) — проводится в **знаниевой модальности**.

**УУД: регулятивные (давать самооценку своим действиям), личностные.**

**VI. Рефлексия** (подведение итогов урока, выявление смыслов темы и оценка деятельности на уроке) осуществляется в русле **ценностной модальности**. В завершение урока ученикам были предложены следующие вопросы:

- Достигли ли цели, выполнили задачи урока?
- Оцените работу на уроке на листочках рефлексии.

(На листочках было предложено оценить в баллах степень новизны и полезности изученного на уроке, степень собственного участия на уроке).

**Метапредметные результаты** этого этапа: умение адекватно оценивать результаты своей деятельности, степень достижения поставленной цели, анализировать путь достижения результата. В целом же на уроке осуществлялась работа по формированию личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД, которые, как можно видеть, соотносятся с общеучебными умениями и навыками, вполне отражают личностные, метапредметные и предметные результаты, обобщённо представленные ключевыми компетенциями/компетентностями.

Анализируя результаты рефлексии, делается вывод о том, что путь движения к результату оказался оптимальным: мотивация выработана в результате совместного целеполагания. В ходе урока имела место взаимосвязь/сцепление субъектно-личностной, знаниевой, деятельностной и ценностной предметных модальностей, каждая из которых предопределила выбор способа (или подхода) изучения учебного материала, а не наоборот, как это предлагается зачастую. Конструирование урока с использованием предметных модальностей является новой технологией, основанной на предметности обучения; её использование свидетельствует о возможности гибкого управления учебно-познавательной деятельностью школьников при ориентировании на культурологический состав содержания образования как необходимое условие целостности и прозрачности процесса реализации ФГОС. Важным и стабильным результатом применения этой технологии является активно деятельностный характер приобретения знаний, непреложность их ценностного осмысления и личностной значимости при сохранении высокой работоспособности учащихся в течение всего урока. □

# Геометрическая реконструкция как метод обучения. Геометрия пирамид Микерина и Хефрена

**Валентин Петрович Грибашев,**  
актёр, режиссёр

**Татьяна Ивановна Кузнецова,**  
профессор Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова,  
доктор педагогических наук

• геометрическая реконструкция памятников архитектуры • пирамида Микерина • пирамида Хеопса • пирамида Хефрена •

Настоящая работа является продолжением статей<sup>1</sup>, посвящённых геометрической реконструкции памятников архитектуры как методу обучения. В них геометрическая реконструкция предполагает не только восстановление первоначального облика археологического памятника, но и восстановление процесса его создания (предлагается вариант реконструкции разметочных работ древней египетской усыпальницы — пирамиды Джосера, и пирамиды Хеопса, самой знаменитой из трёх пирамид в Гизе). Продолжая и развивая разработанную там методику, предлагаем вариант реконструкции пирамид Микерина и Хефрена — двух других гизских пирамид.

## Основы реконструкции

Прежде чем приступать к этой реконструкции, напомним, что реконструкция пирамиды Хеопса основана на решении так называемого «вспомогательного» остроугольного треугольника (см. рис. 1б) со сторонами:

$$a = Rk, b = R/k, c = R\sqrt{2}, \quad (1.1)$$

где  $k = \sin 60^\circ / \sin 75^\circ$ ,  $R = 10$  м — для «элементарного» вспомогательного треугольника,  $R = 130$  м — для вспомогательного треугольника пирамиды Хеопса. Формулы (1.1)

получены из следующих определений, сделанных нами на основе построений (см. рис. 1а) в квадрате со стороной  $R$  при исследовании и реконструкции пирамиды Джосера:

$$a = |AC|, b = |AE|, c = |AD|. \quad (1.2)$$

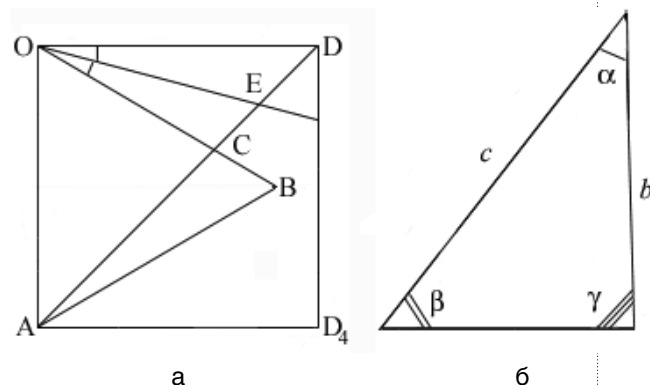


Рис. 1

Реконструкция пирамиды Хеопса с помощью этого треугольника осуществляется следующим образом (см. рис. 2).

Представим себе правильную четырёхугольную пирамиду, в основании которой — квадрат со стороной длины

<sup>1</sup> Грибашев В.П., Кузнецова Т.И. Геометрическая реконструкция памятников архитектуры как метод обучения // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 85–90; Грибашев В.П., Кузнецова Т.И. Геометрия пирамиды Хеопса (геометрическая реконструкция как метод обучения) // Школьные технологии. 2008. № 4. С. 121–126.

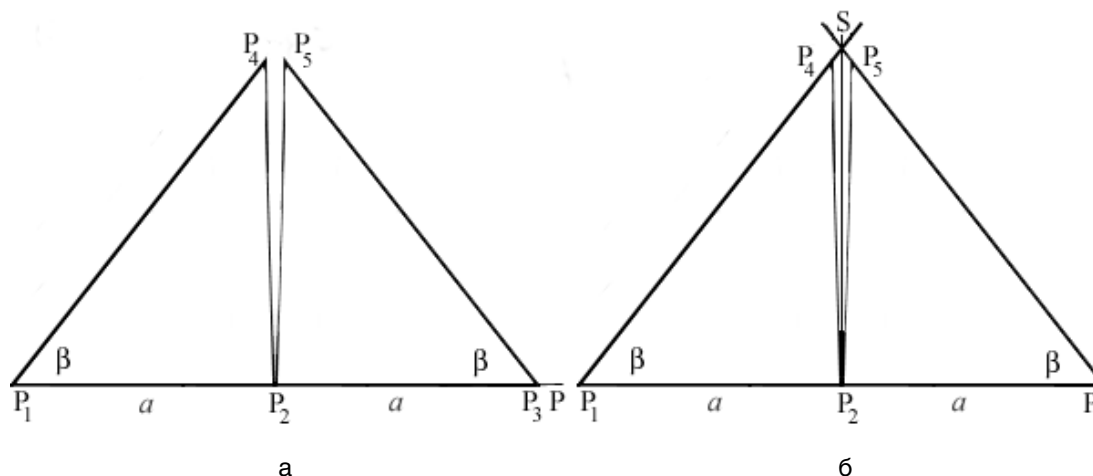


Рис. 2

2а, а величина угла наклона боковой грани к основанию равна  $\beta$ . Рассмотрим разрез этой пирамиды плоскостью, проходящей через высоту  $SP_2$  пирамиды параллельно стороне основания.

Тогда каждый из двух вспомогательных треугольников  $P_1P_4P_2$  и  $P_3P_5P_2$  окажется внутри получившегося прямоугольного треугольника ( $P_1SP_2$  и  $P_3SP_2$  соответственно) со стороной длины  $a$ . Наша гипотеза заключается в том, что на рис. 2 изображён разрез пирамиды Хеопса — при  $R = 130$  м. Чтобы убедиться в этом, необходимо сделать соответствующие расчёты и, прежде всего, «решить» вспомогательный треугольник рис. 1б.

Стороны вспомогательного треугольника заданы формулами (1.1), его углы вычисляются с помощью формул:

$$\cos \alpha = (b^2 + c^2 - a^2) / 2bc,$$

$$\alpha = \arctg \sqrt{1 / \cos^2 \alpha - 1}, \quad (2)$$

$$\cos \beta = (a^2 + c^2 - b^2) / 2ac,$$

$$\beta = \arctg \sqrt{1 / \cos^2 \beta - 1}, \quad (3)$$

$$\cos \gamma = (a^2 + b^2 - c^2) / 2a,$$

$$\gamma = \arctg \sqrt{1 / \cos^2 \gamma - 1}. \quad (4)$$

Предлагается программа расчёта сторон и углов вспомогательного треу-

гольника по этим формулам, написанная на алгоритмическом языке БЭЙСИК по методике пособия<sup>2</sup>:

#### Программа 1

```

10 REM РЕШЕНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО
    ТРЕУГОЛЬНИКА
20 PRINT «ВВЕДИТЕ R»
30 INPUT R
40 k=SIN(3.14159/3)/SIN(75*3.14159/180) :
    PRINT «k=»;k
50 a=R*k : b=R/k : c=R*SQR(2)
60 PRINT «a=»;a;«М », «b=»;b;«М », «C=»;c;«М »
70 x=b : y=c : z=a
80 PRINT «УГОЛ АЛЬФА=»; : GOSUB 140
90 x=a : y=c : z=b
100 PRINT «УГОЛ БЕТА =»; : GOSUB 140
110 x=a : y=b : z=c
120 PRINT «УГОЛ ГАММА =»; : GOSUB 140
130 GOTO 200
140 REM ПОДПРОГРАММА ВЫЧИСЛЕНИЯ
    УГЛА ТРЕУГОЛЬНИКА
150 KO=(x^2+y^2-z^2)/(2*x*y)
160 U=ATN(SQR(1/(KO*KO)-1)) :
    U0=U*180/3.14159
170 U1=INT(U0) : U2=(U0-U1)*60 :
    U3=INT(U2) : U4=(U2-U3)*60
180 PRINT U; «рад=»; U0;«град=»;U1;«град»
    ;U2;«мин=»;U1;«град»;U3;«мин»;U4;«сек»
190 RETURN
200 END
  
```

<sup>2</sup> Брычков Е.Ю., Кузнецова Т.И. Введение в информатику / Под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. М.: УРСС, 1997. 208 с.



Здесь для большинства переменных приняты естественные обозначения, совпадающие с введёнными ранее, за исключением обозначений косинуса (КО) и значений величин углов ( $U$ ,  $U_0$ ,  $U_1$ ,  $U_2$ ,  $U_3$ ,  $U_4$ ).

В строках 40–60 вычисляются длины сторон, далее — величины углов, при этом используется подпрограмма вычисления угла треугольника (строки 140–190). Так как программное обеспечение компьютера обеспечивает работу только с радианным выражением величин углов, то после вычисления величин углов мы воспользовались формулой перехода от радианной меры к градусной (см. строку 160). Так как при этом доли градуса получаются в десятичном виде, то при выводе результата мы были вынуждены использовать формулы перевода десятичного выражения долей градуса в минуты, а затем десятичных долей минуты в секунды (см. строку 170). В последнем случае два раза использовалась стандартная функция целой части (INT) при следующих обозначениях:  $U$  — величина угла в радианах;  $U_0$  — величина этого угла в градусах, представленная в десятичном виде;  $U_1$  — количество полных градусов;  $U_2$  — количество минут, содержащихся в дробной части градусной меры  $U_0$ ;  $U_3$  — количество полных минут в  $U_2$ ;  $U_4$  — количество секунд, содержащихся в дробной части минутной меры  $U_2$ .

После ввода в компьютер значения  $R = 10$  м мы решили элементарный вспомогательный треугольник:

$$k = 0.8965753 \quad (5)$$

$$\begin{aligned} a &= 8.965753 \text{ м} \quad b = 11.15355 \text{ м} \\ c &= 14.14214 \text{ м} \end{aligned} \quad (6)$$

$$\begin{aligned} \text{УГОЛ АЛЬФА} &= .6864469 \text{ рад} = 39.33054 \text{ град} \\ &= 39 \text{ град } 19 \text{ мин } 49.95667 \text{ сек} \end{aligned} \quad (7)$$

$$\begin{aligned} \text{УГОЛ БЕТА} &= .908284 \text{ рад} = 52.04088 \text{ град} = \\ &= 52 \text{ град } 2 \text{ мин } 27.1756 \text{ сек} \end{aligned} \quad (8)$$

$$\begin{aligned} \text{УГОЛ ГАММА} &= 1.546862 \text{ рад} = 88.62872 \text{ град} \\ &= 88 \text{ град } 37 \text{ мин } 43.40332 \text{ сек} \end{aligned} \quad (9)$$

Затем, введя в компьютер  $R = 130$  м, получили:

$$a = 116.5548 \text{ м} \quad b = 144.9962 \text{ м} \quad c = 183.8478 \text{ м}$$

После округления с точностью до 0,5 мм пришли к окончательным результатам:

$$a \approx 116,555 \text{ м}; \quad b \approx 144,996 \text{ м}; \quad c \approx 183,848 \text{ м}.$$

Ввиду необходимости для дальнейшего исследования мы вычислили длину  $H_0$  высоты вспомогательного треугольника, опущенной на сторону с длиной  $a$ , и длину  $H$  высоты  $SP_2$  реконструкции рис. 2. При этом мы воспользовались формулами:

$$H_0 = c \cdot \sin \beta = R \sqrt{2} \sin \beta, \quad (10.1)$$

$$H = a \cdot \operatorname{tg} \beta = R \cdot k \cdot \operatorname{tg} \beta. \quad (10.2)$$

Для вычисления этих длин с помощью компьютера достаточно в программу 1 добавить строки:

```
101 PRINT «H0 =»; R*SQR(2)*SIN(U);«м»
```

```
102 PRINT «H=»;R*K*TAN(U);«м»
```

В результате для элементарного вспомогательного треугольника, т. е. при  $R = 10$  м, получили:

$$H_0 \approx 11,15035 \text{ м} \approx 11 \text{ м } 15 \text{ см } 0,4 \text{ мм}. \quad (11.1)$$

А для пирамиды Хеопса, т. е. при  $R = 130$  м,

$$H \approx 149,4027 \text{ м} \approx 149 \text{ м } 40 \text{ см } 3 \text{ мм}. \quad (11.2)$$

Итак, для пирамиды Хеопса мы получили:

1) длина стороны основания равна

$$2a = 2 \cdot 116,555 \text{ м} = 233,11 \text{ м};$$

2) длина высоты равна  $H = 149,403$  м;

3) величина угла наклона боковой грани к плоскости основания равна  $\beta = 52^\circ 2' 27''$ .

При сравнении этих, полученных нами, значений параметров пирамиды Хеопса с известными в литературе, оказалось, что относительные погрешности не превышают 2 %. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

Теперь можно перейти к реконструкции двух других знаменитых пирамид — Микерина и Хефрена.

### Пирамида Микерина

Возьмём  $R = 60$  м и введём его в программу 1. В результате компьютер выдаст  $a = 53,795$  м, что вполне соответствует половине длины стороны основания пирамиды Микерина. Действительно, известно, что длина стороны её основания может быть равна  $108,04$  м<sup>3</sup> или  $108,5$  м<sup>4</sup>. В нашем случае получается близкое значение —  $107,59$  м.

Чтобы построить вертикальный разрез, проходящий через высоту пирамиды параллельно стороне её основания (другими словами — через апофемы двух противоположных боковых граней пирамиды), как и при реконструкции пирамиды Хеопса, воспользуемся модулем 10 м и вспомогательным треугольником, рассчитанным с помощью компьютера.

Как и в случае пирамиды Хеопса, построим два вспомогательных треугольника (см. рис. 3), только за вершину пирамиды возьмём середину  $S_0$  отрезка  $P_4P_5$  (см. рис. 3а). Эту точку можно было получить и как пересечение высоты  $SP_2$  с отрезком  $P_4P_5$  (см. рис. 2) или без построения точки  $S$ , просто соединив точки  $P_4$  и  $P_5$  отрезком, а затем разделив его пополам. Далее, соединив точку  $S_0$  с точками  $P_1$  и  $P_3$ , получим разрез пирамиды Микерина (см. рис. 3б).

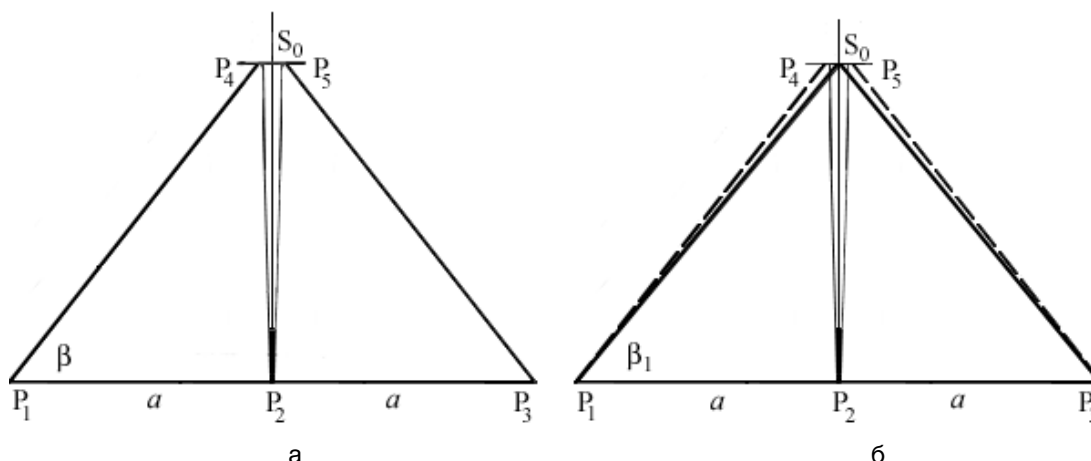


Рис. 3

Вычислить важные для нас параметры этой пирамиды (длину высоты и величину угла наклона боковой грани к основанию) легко, посмотрев на рис. 3: искомая высота равна высоте  $H_0$  вспомогательного треугольника, например, треугольника  $P_1P_2P_4$ , проведённой из вершины  $P_4$  (см. формулу (10.1)), а угол  $\beta_1$  наклона боковой грани пирамиды к плоскости её основания можно определить из прямоугольного треугольника  $P_1S_0P_2$  по формуле, полученной из (10.2):

$$\beta_1 = \arctg(H_0/a). \quad (12)$$

Составим программу расчёта пирамиды Микерина:

#### Программа 2

```
10 REM РАСЧЁТ ПИРАМИДЫ МИКЕРИНА
20 PRINT «ВВЕДИТЕ R»
30 INPUT R
40 k=SIN(3.14159/3)/SIN(75*3.14159/180)
50 a=R*k : b=R/k : c=R*SQR(2) : PRINT
  «a=»;a;«M »
60 KO=(a^2+c^2-b^2)/(2*a*c)
70 U=ATN(SQR(1/(KO*KO)-1))
80 H0=R*SQR(2)*SIN(U) : PRINT «H0=»;H0;
  «M »
```

<sup>3</sup> Проскуряков С.Б. Строители пирамид из созвездия Большого Пса. Орёл: Книга, 1992. С. 46.

<sup>4</sup> Целлар К. Архитектура страны фараонов: Жилище живых, усопших и богов / Пер. с венг. А.Д. Рагимбекова; Под ред. В.Л. Глазычева. М.: Стройиздат, 1990. С. 70. (Научно-популярная библиотека школьника).

```

90 V = ATN(H0/a) : V0=V*180/3.14159 :
V1=INT(V0) : V2=(V0-V1)*60 : V3=INT(V2) :
V4=(V2-V3)*60
100 PRINT «УГОЛ БЕТА 1=»; V0; «град=»;
V1; «град»; V2; «мин=»; V1; «град»; V3;
«мин»; V4; «сек»
110 END

```

Здесь, в основном, сохраняются обозначения программы 1, только  $U$  обозначает величину угла  $\beta$ ,  $KO$  —  $\cos\beta$ . Естественно,  $H0$  — это длина высоты пирамиды,  $V$  — величина угла  $\beta_1$  в радианах,  $V0$  — величина этого угла в градусах, представленная в десятичном виде,  $V1$  — количество полных градусов,  $V2$  — количество минут, содержащихся в дробной части градусной меры  $V0$ ,  $V3$  — количество полных минут в  $V2$ ,  $V4$  — количество секунд, содержащихся в дробной части минутной меры  $V2$ .

Запустив программу для  $R = 60$  м, получаем:

$a=53.795$  м

$H0=66.90215$  м

УГОЛ БЕТА 1 = 51.19806град = 51град11.88377мин = 51град11мин53.02643сек.

После разумного округления оказывается, что высота пирамиды Микерина равна 66,9 м, а величина угла наклона боковой грани к плоскости основания равна  $51^\circ 12'$ . Эти результаты достаточно близки к известным из литературы: 66,4 м и  $50^\circ 53'5''$ ; 66,5 м и  $51^\circ 20'6''$ . Вообще, относительная погрешность для стороны основания находится в диапазоне между 0,4 % до 0,84 %, для высоты — в диапазоне между 0,6 % и 0,75 %, для угла наклона боковой грани к плоскости основания — в диапазоне между 0,26 % и 0,62 %.

### Пирамида Хефрена

Реконструкция этой пирамиды использует элементы реконструкций, как пирамиды Хеопса, так и пирамиды Микерина.

Начнём, как и во всех других случаях, с основания. В литературе упоминаются следующие его размеры: 215,3 м  $\times$  215,3 м [4, с. 46]; 210,5 м  $\times$  210,5 м [5, с. 72]. Раз-

делив первый размер пополам, получим 107,65 м. Сформулируем гипотезу о том, что если сделать расчёты с помощью программы 2, только не при  $R = 60$  м, а при  $R = 120$  м, то получим  $a = 107,59$  м, что очень близко к первому из упомянутых выше размеров.

Для высоты пирамиды Хефрена известен размер — 143,5 м. И здесь сформулируем гипотезу о том, что приблизительно такую высоту мы можем получить, если за неё возьмём высоту  $S_0P_2$ , построенную аналогично высоте пирамиды Микерина (см. рис. 3), которая равна высоте вспомогательного треугольника, но не при  $R = 60$  м, а при  $R = 130$  м.

Разрез пирамиды Хефрена по апофемам противоположных боковых граней — равнобедренный треугольник с вершиной  $S_0$  и с основанием  $2a$ , где  $a$  задаётся (по гипотезе) формулой (1.1) при  $R = 120$  м. Острый угол  $\beta_2$  при основании этого треугольника — это угол наклона боковой грани пирамиды к её основанию. Чтобы вычислить его значение, воспользуемся методикой предыдущего пункта.

Для вычисления длин стороны основания, высоты пирамиды Хефрена и величины угла наклона боковой грани к основанию пирамиды, воспользуемся программой 3, составленной на основе предыдущих программ:

### Программа 3

```

10 REM РАСЧЁТ ПИРАМИДЫ ХЕФРЕНА
20 PRINT «ВВЕДИТЕ RO, R»
30 INPUT RO, R
40 k=SIN(3.14159/3)/SIN(75*3.14159/180)
45 aO=RO*k : PRINT «aO=»;aO;«м »
50 a=R*k : b=R/k : c=R*SQR(2)
60 KO=(a^2+c^2-b^2)/(2*a*c)
70 U=ATN(SQR(1/(KO*KO)-1))
80 H0=R*SQR(2)*SIN(U) : PRINT «H0=»;H0;
«м »
90 V = ATN(H0/aO) : V0=V*180/3.14159 :
V1=INT(V0) : V2=(V0-V1)*60 : V3=INT(V2) :
V4=(V2-V3)*60

```

```
100 PRINT «УГОЛ БЕТА 2=»; V0; «град=»;
V1; «град»; V2; «мин=»; V1; «град»; V3;
«мин»; V4; «сек»
```

```
110 END
```

Здесь появляются  $aO$  — длина половины основания пирамиды Хефрена и  $RO$  — соответствующее значение  $R$  (равное 120 м).

Итак, введя в компьютер значения  $RO = 120$  м (для расчёта основания пирамиды) и  $R = 130$  м (для расчёта высоты пирамиды), получаем результат:

$aO = 107.589$  м

$HO = 144.9547$  м

УГОЛ БЕТА 2 = 53.41631град =  
53град24.97833 мин =  
53 град24мин58.69995сек.

После округления приходим к упомянутой в начале пункта длине стороны основания пирамиды Хефрена, равной  $2 \cdot 107,59 = 215,18$  м, её высоте 144,955 м и к значению величины угла наклона боковой грани

к основанию, равному  $53^\circ 25'$ . Из литературы известны значения величины этого угла, равные  $52^\circ 20'5$  и  $53^\circ 7'6$ , как видим, достаточно близкие к полученному нами.

Относительные погрешности для основных трёх параметров пирамиды Хефрена следующие: для стороны основания — 0,05 %, для высоты — 1 %, для угла наклона боковых граней к плоскости основания — 0,6 %. Таким образом, наши гипотезы подтвердились.

### Общие расчётные модули

На рис. 4 приведены разрезы по апофемам противоположных боковых граней пирамид Хеопса, Хефрена и Микерина, совмещённые по высоте и центру основания.

Из рисунка видно со всей очевидностью присутствие в реконструкции общего модуля: вспомогательного треугольника, а в построении основания — общего отрезка  $AC$  с длиной 8,966 м, которому кратна длина малой стороны пирамиды Джосера и длины

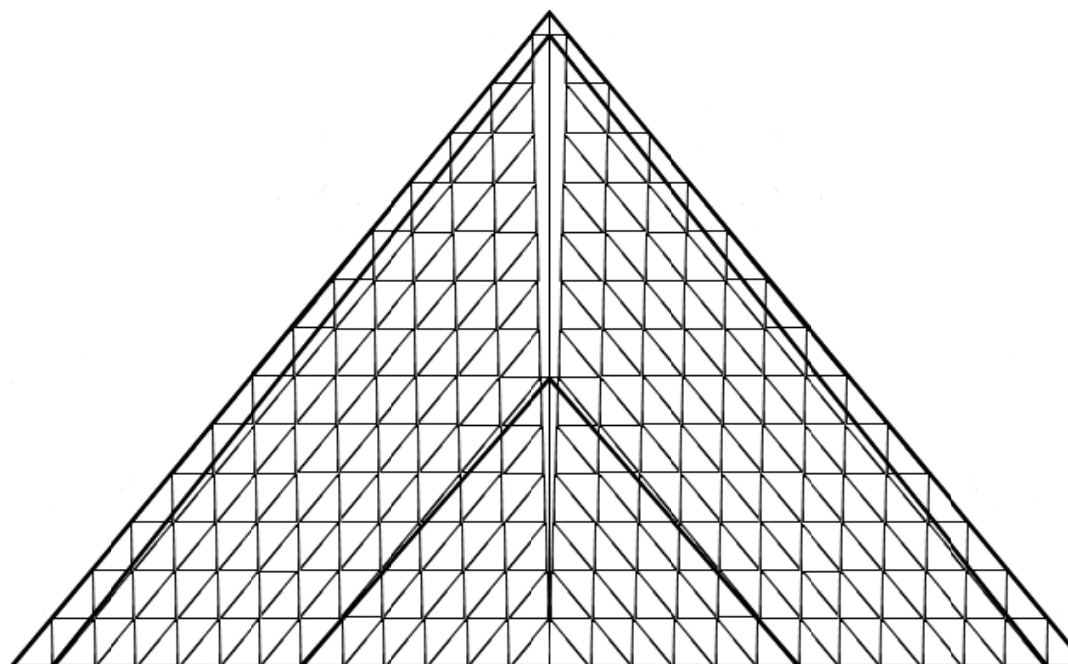


Рис. 4

<sup>5</sup> Проскуряков С.Б. Строители пирамид из созвездия Большого Пса. Орёл: Книга, 1992. С. 204.

<sup>6</sup> Цыпкин А.Г. Справочник по математике для средней школы / Под ред. С.А. Степанова. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1979. С. 70, 74.

сторон оснований всех пирамид в Гизе. А поскольку все вспомогательные элементы получены, исходя из отрезка в 10 м, то именно отрезок длины 10 м является модулем, общим для всех пирамид.

## Методический подход к «теоретическому» изучению пирамид в Гизе

Рассматривая настоящее исследование как методическую разработку, можем предложить учащимся целый ряд вопросов и заданий, в частности, задание нарисовать с помощью компьютера вспомогательный треугольник, а также воспроизвести на экране дисплея все «теоретически» проведённые нами построения разрезов пирамид Хеопса, Хефрена и Микерина. Эта работа с ещё большей очевидностью покажет учащимся, что в основе всех построений лежит вспомогательный треугольник. Построив его, далее, как из кирпичиков, из размноженных вспомогательных треугольников складываем разрез пирамиды Хеопса, а затем, проведя всего несколько отрезков, получаем и разрезы пирамид Хефрена и Микерина. Тем самым, учащиеся практически удостоверяются в том, что вспомогательный треугольник действительно является строительным модулем.

Покажем компьютерное построение вспомогательного треугольника (см. рис. 5). Заметим, что построение мы провели с ис-

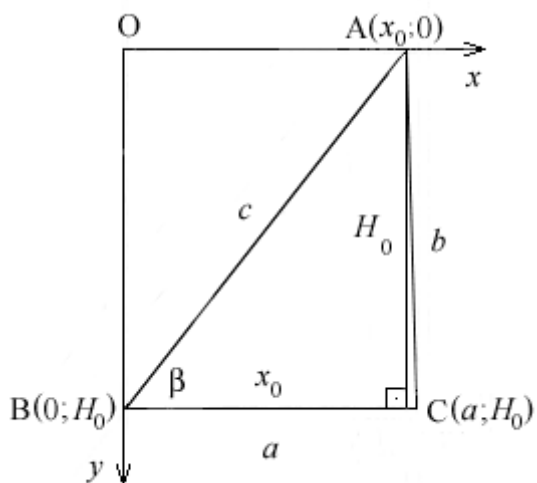


Рис. 5

пользованием графического оператора SCREEN. Соответствующая программа выглядит следующим образом:

### Программа 4

```
10 REM ПОСТРОЕНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ТРЕУГОЛЬНИКА
20 SCREEN 12
30 a=8.96575: H0=11.15035 : T=1.28182
40 X0=H0/T
50 LINE (0,H0*10)-(a*10,H0*10)
60 LINE (0,H0*10)-(X0*10,0)
70 LINE (X0*10,0)-(a*10,H0*10)
80 END
```

В программе  $a$ ,  $H_0$ , как и прежде, обозначают длины  $a$  и  $H_0$  соответственно,  $X_0$  — абсциссу  $x_0$  вершины  $A$ . Последняя определяется по формуле строки 40, где  $T$  обозначает  $\tan \beta$ . Числовые значения  $a$ ,  $H_0$  (строка 30) были вычислены нами ранее<sup>7</sup>. То же самое касается значения  $\tan \beta$ <sup>8</sup>. Получить его и в рамках настоящей статьи, если в программу 1 вставить строку

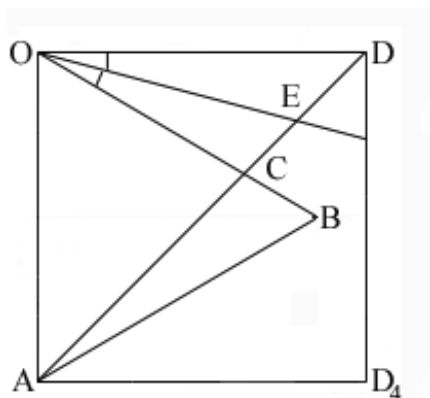
```
103 PRINT «T=»; TAN(U)
```

В настоящей программе оператор LINE использован для построения сторон вспомогательного треугольника ABC: в строке 50 — стороны BC, в строке 60 — стороны BA, в строке 70 — стороны AC.

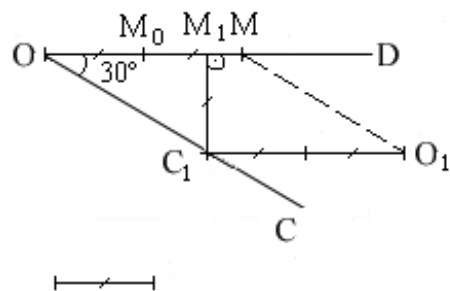
Интересным может быть решение задачи компьютерной реконструкции разреза пирамиды Хеопса — оно, естественно, отличается от предложенного нами, поскольку даёт в руки учащимся совершенно иные средства, определяемые математическим обеспечением компьютера и вытекающими из него возможностями. Это станет предельно понятно, если предложить учащимся построить рисунок данной работы с помощью координатного метода и программы 4.

<sup>7</sup> Целлар К. Архитектура страны фараонов: Жилище живых, усопших и богов / Пер. с венг. А.Д. Рагимбекова; Под ред. В.Л. Глазычева. М.: Стройиздат, 1990. С. 72. (Научно-популярная библиотека школьника).

<sup>8</sup> Снисаренко А. Гармония и алгебра Великой пирамиды // Техника — молодежи. 1978. № 12. С. 204.



a



6

**Рис. 6**

Вообще, обратим внимание на то, что построение, представленные на рисунках, осуществлялись с помощью компьютера в графическом редакторе. Для иллюстрации этого процесса из многих интересных ситуаций выделим вычерчивание биссектрисы угла COD на рис. 1а — путём «построения» ромба (см. рис. 6). Для этого (см. рис. 6.2) на луче OD строим отрезок OM, составленный из двух равных отрезков (половин  $OM_0 = M_0M$ ). Чтобы на луче OC отметить точку  $C_1$ , такую, что  $OC_1 = OM$ , дублируем одну половину отрезка OM, поворачиваем её на  $90^\circ$  и двигаем внутри угла COD до тех пор, пока её концы не окажутся на сторонах этого угла. Конец, находящийся на стороне OC, и будет искомой точкой  $C_1$ . Обозначим второй конец  $M_1$ . Затем, дублировав отрезок OM, передвинем его копию так, чтобы её левый конец попал в точку  $C_1$ . Тогда её правый конец  $O_1$  будет лежать на биссектрисе угла COD. Далее остаётся только провести луч, являющийся биссектрисой, что делается без особого труда.

Чтобы обосновать проведённые построения, отметим, что:

1) угол COD равен  $30^\circ$ , так как треугольник AOB — равносторонний (см. рис. 6а). Поэтому на рис. 6б в прямоугольном треугольнике  $OC_1M_1$  гипотенуза  $OC_1$  равна двум катетам  $C_1M_1$ , т. е. отрезку OM. Таким образом, в четырёхугольнике  $OC_1O_1M$  соседние стороны равны;

2) дублирование отрезка и передвижение его копии по плоскости рисунка означает их равенство и параллельность; поэтому

3) стороны  $OM$  и  $C_1O_1$  равны и параллельны (по построению), следовательно, четырёхугольник  $OC_1O_1M$  — параллелограмм.

Из 1) и 3) следует, что  $OC_1O_1M$  — ромб и его диагональ  $OO_1$  — биссектриса угла  $DOC$ , что и требовалось доказать.

Рассматривая настоящую работу как методическую разработку для проведения творческих работ с учащимися, необходимо отметить, что многое из подробно описанного в ней можно (по усмотрению преподавателя) подать учащимся в качестве как проблемных задач, так и задач на доказательство, задач на вычисление, оценочных задач, геометрических или чертёжных задач на построение (и их интегрированных вариантов), практических задач на алгоритмизацию, разметочных процессов, задач на различные варианты получения результатов вычислений (ручной счёт плюс использование таблиц и с помощью компьютера). □

# Методы преодоления «клипового мышления» школьников<sup>1</sup>

**Роман Викторович Сальный,**

*старший преподаватель Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова, кандидат педагогических наук*

• медиаобразование • медиаграмотность • «клиповое мышление» • художественное мышление • экранный медиатекст • аудиовизуальное восприятие •

Ускоренный темп сегодняшней жизни оказывает влияние на все сферы деятельности человека, в том числе и на мыслительную. В результате этого влияния у современных школьников снижается способность самостоятельно мыслить; их сознание начинает искать опоры в различных источниках для понимания явлений, не формулируя целей собственной деятельности. Использование стереотипов и шаблонов для характеристики различных явлений, приводит к сворачиванию образного мышления до поверхностного ассоциативного увязывания воспринимаемых действий. Неумение сосредотачиваться на собственном внутреннем состоянии компенсируется совершением большого количества действий, реализующих желание быть нужным и значимым, привлекать к себе внимание других.

Совершение перцептивных и мыслительных действий, не проработанных внутренними рефлексиями, активизирует мышление шаблонами, что приводит к построению абстрактных образов, оторванных от реальной действительности. Поэтому в большинстве таких образов отсутствует гармония природных форм, пропорций, асимметрий, ритмов и других эстетических категорий. Если же чувственное созерцание улавливает эти категории, то стереотипные схемы мышления не позволяют развернуться системе образов, отражающих богатство их внутреннего содержания.

В научной литературе мышление стереотипами принято называть «клиповым мышлением». Это понятие используется часто при обсуждении проблем восприятия мо-

лодѐжной аудиторией различных медиатекстов. Уже в исследованиях 1970-х гг. встречаются его определения. Например, такое: формируется «клиповое мышление» при длительном потреблении «низкосортной, поверхностной» информации в мозаичном и препарированном виде через телевидение<sup>2</sup>. Есть и определение, касающееся реализации творческих способностей личности: «под креативностью чаще всего понимается способность использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе, что хорошо соответствует особенностям клипового мышления»<sup>3</sup>.

В данных определениях прослеживается связь между характером восприятия информации и временем её мыслительной обработки. Указывается на то, что «клиповое мышление» происходит за короткий промежуток времени и не раскрывает глубины какого-либо действия.

Один из современных исследователей отмечает, что «клиповое мышление» характеризуется высокой скоростью восприятия образов, лишено акцентуации на деталях;

<sup>1</sup> Статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012–2013).

<sup>2</sup> Хомский Н. П. Язык и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1972. 256 с.

<sup>3</sup> Акимов М. К. Изучение индивидуальных различий по интеллекту // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 175–186.

для него характерны визуальность, эмоциональность, ассоциативность<sup>4</sup>.

Исходя из этих определений, можно выявить наиболее заметные негативные свойства «клипового мышления»: поверхностность, линейность, однозначность и другие. Эти свойства лишают восприятие и мышление широты охвата действительности, и, как следствие, сознание замыкается на конкретной ситуации, начинает создавать абстрактные представления, в которых отсутствует чувственная и смысловая полнота реальной действительности. В итоге сознание наполняет воображаемое пространство различными бессодержательными формами и действиями, находя в этой наполненности некоторое удовлетворение от результата творческого поиска.

Учащиеся, опираясь на «клиповость» собственного мышления и реализуя стремление понять какое-либо явление, воспринимают реальную действительность в абстрактной целостности. Получаемые при этом образы создают единство, обладающее виртуальным временем и пространством, где главную функцию выполняют внешние формы предметов.

Аристотель утверждал, что «природа не терпит пустоты». В отличие от природы человек способен создавать абсолютно пустые абстракции. Поэтому противоположенная ситуация, когда мышление опирается на время и пространство объективной живой реальности, характеризуется видением особой уникальности отдельных моментов жизни, содержащих внутреннее единство явлений во всей их глубокой многоплановости и смысловой содержательности. Только в реальном времени и пространстве предмет осуществляется во всей своей жизненной ценности, что даёт основание согласиться с В.П. Зинченко, называющим мышление живым, если оно о «корнях, истоках, о происхождении и

развитии..., так как оно вырастает из живого движения, живого созерцания...»<sup>5</sup>.

«Живое» мышление воссоздаёт гармонию всеобщего и уникальность частного, наиболее полно отражая видимый

мир. Примером могут служить многие произведения литературы, живописи, кинематографа и других видов искусства, где активность, жизнелюбие, юношеский задор, впечатлительность, свойственные юности, изображаются благодаря использованию яркого, заполняющего пространства света и цвета, стремительного и энергичного ритма. В таких произведениях реальная форма художественного образа представляет отражение объективного мира: ритмов, пропорций, гармоний и других качеств, а идеальная форма выражается во внутреннем действии, осуществляющемся в образовании межличностного пространства. В итоге общее в природе и общее в человеке встречаются в образе, создавая смысловую наполненность и глубину.

Если в реальной форме отражаются пропорции, ритмы, формы, имеющие место в живой природе, то в идеальной форме образуется нечто ценное, выражающее осмысленность существования. Поэтому художественное восприятие и мышление предполагает выход за пределы конкретной ситуации восприятия в общее пространство «всей жизни и всего мира», что позволяет видеть мир как единую систему. Системность придаёт идее высокий уровень целостности, но при этом создаёт незавершённость, недосказанность, которые в основе своей выражают бесконечность творческого поиска и осмысленности существования.

Г.Г. Шпет писал, что эстетическое чувство «начинается, когда в красивом усматривается многообещание: прорыв в бесконечность смыслового наполнения»<sup>6</sup>. Любое произведение искусства представляет собой определённую систему образов, многоплановость которой передаёт глубину какой-либо идеи, которую нельзя определить и выразить до конца, но можно изобразить красоту её осуществления. За этой недосказанностью и следует воображение учащегося, воспринимающего произведение.

Таким образом, чтобы перейти от «клипового мышления» к «живому», сознанию необходимо видеть в явлении многоплановое внутреннее содержание, создавать образы, раскрывающие осмысленность существования отдельных действий в их исторической перспективе, представлять и планировать их будущее.

<sup>4</sup> Пипенко М.А. Феномен молодежных виртуальных фановских практик // Журн. социологии и социальной антропологии. 2006. Т. 9. № 1. С. 139–141.

<sup>5</sup> Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 126.

<sup>6</sup> Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. С. 78.



Разрабатывая творческие задания, мы выявили, что художественный образ воссоздаёт:

- уникальность явления, что требует от учащихся чувствительности и непосредственности восприятия;
- развитие мысли, для понимания которой необходима активная работа воображения, создающего собственное время и пространство осуществления смыслов;
- целостность какой-либо сферы жизни, осмысление которой может происходить в результате философского восприятия, понимания единства природы и человека.

Сам процесс восприятия экранного художественного медиатекста представляет собой воссозданное движение от значений к символам, от символов к смыслам, от смыслов к сюжетным линиям, от сюжетных линий к замыслу, от замысла к основной философской идее. Но движение происходит и в обратном направлении, когда учащийся выдвигает гипотезы о возможных смыслах, заложенных автором. Предполагая, какая идея была у автора, учащийся «вместе» с ним открывает средства для её воплощения. Таким образом, экранный художественный медиатекст представляет собой пространство, в котором идея приобретает своё содержание и форму, а форма и содержание становятся плотью идеи.

### Мастерская творческого развития

Мы разработали творческие задания, направленные на развитие способностей к восприятию и осмыслению разных слоёв художественного образа.

I. Развитие непосредственности восприятия: учащийся имитирует движение предмета (например, вырезает из бумаги и имитирует его движение):

- рисование с целью имитации какого-либо действия;
- подбор музыки к описанию какого-либо движения.

II. Развитие способностей к созданию пространственно-временного движения смысла: описывание своего отношения к «жизни» предмета (учащийся передаёт эмоции, вызванные запомнившимися элементами движений);

- написание стихотворения;

- определение композиции музыкального произведения, ритмических построений;
- определение значения используемых композиционных построений художественного образа в произведениях живописи.

III. Развитие способностей к философскому осмыслению: сочинить рассказ о «смысле» жизни предмета (раскрывает мотивы действий, отношение с другими объектами).

- написание эссе, раскрывающего понимание учащимся какого-либо явления.

Для преодоления «клипового мышления» у старшеклассников нами был разработан цикл творческих заданий, направленных на развитие способностей к творческому восприятию аудиовизуальных художественных образов.

На основе анализа литературы по медиаобразованию мы определили компоненты педагогического процесса:

- воспитательный: развитие нравственных и ценностных ориентиров;
- развивающий: развитие перцептивных умений, эмоционально-образного восприятия, ассоциативного, творческого и многопланового мышления;
- образовательный: формирование знаний основных терминов, особенностей влияния экранных художественных медиатекстов на аудиторию, понимания многоплановости экранного образа и структуры всего медиатекста;
- рефлексивный: развитие осознания индивидуальности собственных эстетических критериев, ценностей, эмоциональных переживаний, мышления, ситуации взаимодействия с другими учащимися.

Структура проведения занятий была организована согласно следующим особенностям и задачам:

1. Обсуждение противоречий нравственного и ценностного характера и последующее выполнение творческого задания создают установку на формулирование и художественно-творческое воплощение эмоциональных переживаний и личностных смыслов. Не имея достаточных знаний и опыта, учащиеся пытаются самостоятельно и с помощью подсказок педагога найти нужные решения.

В результате учащиеся более ярко и активно осознают появление личностных смыслов

в новых видах взаимодействия, анализируют расширяющееся поле освоения явлений и объектов нравственно-эстетического свойства.

2. Знакомство с особенностями экранного творчества на примере теории и практики режиссёров, исследователей, педагогов в области кинематографа позволяет старшеклассникам использовать способы построения экранного образа известных художников в своём творчестве. Это помогает учащимся оценить собственные возможности реализации тех или иных идей, особенности понимания и восприятия структуры образа и медиатекста.

Важно обобщить имеющийся художественный опыт старшеклассников. Обсуждение средств выразительности литературы позволяет учащимся выявить метафоричность цвета, ракурса, композиции экранных образов; рассмотрение особенностей композиции музыкального произведения способствует осознанию многоплановости взаимодействия тем в сюжете художественного фильма; анализ репродукций картин помогает понять эмоционально-образные обобщения элементов кадра, их эмоционально-смысловое единство.

3. Просмотр сцен, эпизодов, кадров и выстраивание гипотез по отношению к дальнейшему развитию событий сюжета медиатекста и их проверка способствуют более глубокому усвоению старшеклассниками развиваемых на двух предыдущих этапах умений. Просмотр и обсуждение фильмов даёт возможность учащимся осмыслить взаимосвязь между собственными эстетическими критериями, индивидуальными переживаниями и умениями восприятия и понимания структуры экранных художественных образов и медиатекста.

Модель развития аудиовизуального восприятия художественных медиатекстов предусматривала три блока. В первом уровне («жанр-фабула») занятия ориентированы на развитие восприятия и понимания старшеклассниками особенностей жанровой структуры экранных медиатекстов, на втором уровне («повествование-сюжет») — на усвоение таких особенностей как композиция медиатекста, конфликт, характеры персонажей; на третьем («сюжет-стиль») —

на формирование эмоционально-образного восприятия аудиовизуальных образов, понимание специфики экранных выразительных средств, развитие многоплановости мышления. Каждому из этих этапов соответствуют определённого уровня творческие задания, темы занятий и эпизоды, сцены, кадры из фильмов.

Перед началом выполнения творческих заданий мы совместно с учащимися формулировали проблемные ситуации. Для уровня «жанр-фабула» это были вопросы, касающиеся зрительских качеств той или иной аудитории и умений авторов угадывать нужные жанровые формы. Для уровня «повествование-сюжет» — вопросы, обращённые к особенностям психологии персонажей, конфликтов между ними, поиск позиции автора (ответственность перед другими людьми; поступок не по закону, а по совести; роль дружбы и любви в преодолении жизненных сложностей и др.). Для уровня «сюжет-стиль» — вопросы, позволяющие оценить сложность внутренних переживания автора, особенности соотношения его ценностных ориентиров (противостояние ценностей внутри одного человека; утрата жизненных ориентиров; принесение жертвы ради любви; судьба человека как уникальное «решение» «вечных» проблем; истинность и фальшивость любви; компромисс, убивающий нравственный идеал).

Эти вопросы позволяли выработать умения анализа авторской позиции, понимание многомерности диалектических сопоставлений в структуре экранного художественного медиатекста. Их обсуждение концентрировало внимание старшеклассников на сложных явлениях, подтекстах, помогло им ассоциативно обобщать элементы звукозрительного образа, мотивы и единицы киноповествования.

Первое и второе занятия включали этапы выполнения творческих заданий: целевой, деятельностный, рефлексивно-преобразующий, результирующий и рефлексивно-аналитический.

*Целевой:* в начале занятия старшеклассники получали вводную информацию; обсуждался проблемный вопрос нравственного и ценностного характера, совместно ставилась проблема, цель действия, общие условия выполнения задания, после чего учащиеся, в груп-

пах или индивидуально, разрабатывали собственный художественный образ.

*Деятельностный:* выполнение старшекласниками творческого задания.

*Рефлексивно-преобразующий:* рассмотрение и сравнение результатов работ учащихся, после чего происходило обобщение их художественного опыта при обсуждении примеров поэтического и метафорического мышления, образного восприятия в известных им видах искусства; сравнение результатов деятельности старшекласников с произведениями кино, литературы, музыки, живописи, что приводило к осознанию ими новых способов полноценного выражения своих идей и эмоций, формулированию новых целей творческой деятельности.

*Результирующий:* дополнение и внесение учащимися изменений в первоначально разработанный художественный образ.

*Рефлексивно-аналитический:* учащиеся анализировали собственные преимущества и недостатки в реализации своих идей, анализировали появление новых возможностей, позволивших реализовать задуманное и улучшить его, воссоздать эмоционально-ценностное отношение к описываемому явлению.

Обобщение художественного опыта после выполнения творческих заданий на двух первых этапах (*целевой, деятельностный*) позволяло старшекласникам перенести в свои работы какие-то приёмы, увидеть и осознать в ней новые смыслы и эмоции.

Основная задача заключалась в развитии понимания единиц звукозрительного образа и киноповествования, особенностей их восприятия, многоаспектности жанровой, композиционной, полифонической структур экранного художественного медиатекста. Решение этой задачи позволило учащимся устанавливать интертекстуальные взаимосвязи между медиатекстами различных жанров, стилей, тематики.

### Уровень «Жанр-фабула»

На уровне «жанр-фабула» учащимся предлагались задания, выполнение которых способствовало развитию восприятия и понимания элементов жанровой формы, направленных на эмоциональное вовлечение ауди-

тории в экранное действие. Так на первом и втором занятиях учащиеся выполняли задание с целью установления качеств героя, присущих тому или иному жанру киноповествования. Вначале предстояло составить рассказ от имени режиссёра о его любимом герое. Затем анализировалось, какие черты характера, свойства его личности заметно повлияли на собственное восприятие старшекласников. В основном старшекласники отметили такие качества как уверенность героя в себе, справедливость, способность принимать оригинальные решения, умения выполнять сложные действия, внешняя привлекательность. Далее учащиеся дополняли свои творческие работы, используя совместно открытые знания об особенностях создания характера главного действующего лица экранного художественного медиатекста. В окончании второго занятия старшекласникам удалось определить направленность собственных интересов в отношении определённых свойств характеров персонажей, которые встречаются в часто выбираемых ими фильмах.

Анализ мифологической структуры экранного художественного медиатекста помогает сосредоточить внимание учащихся на атмосфере медиатекста, драматичности событий, психологии персонажей. Учащиеся выполняли задания, анализировали эпизоды фильма «Дневник памяти» (реж. Ник Кассаветес, США, 2004) с целью осознания того, что основа мифологической структуры — противостояние полярных сил, которому подчинены логика событий, изображение эмоций персонажей и атмосферы медиатекста. Вопросы о том, какие особенности организации медиатекста объединяют эти элементы, привели к выводу, что борьба главных героев с преградами, «успех» «простоты» и «обаяния» Ноя (главного героя), «тепло» и «нежно» окрашенная атмосфера делают события эмоционально «насыщенными и яркими», отражают «силу» и «стойкость чувств», вызывают сопереживание зрителя.

В выполненных творческих заданиях на предыдущих занятиях были отмечены особенности пространства действия персонажей, но, так как учащиеся ещё не были знакомы со средствами выразительности, отсутствовало описание ракурсов, движения камеры, цвета, композиции. После обобщения уже имеющихся у учащихся знаний пе-

дагогом были предложены вопросы о том, какие элементы кадра могут выражать эмоциональное состояние персонажей. Обсуждение этих вопросов привело учащихся к выводам, что расположение персонажей, цвет, музыка имеют большое значение в передаче эмоционального состояния. Это позволило дополнить творческие работы, создать атмосферу в кадре, отражающую внутреннюю взаимосвязь персонажей. Просмотр и обсуждение эпизодов из фильма «Адмирал» (реж. А. Кравчук, Россия, 2008) помогло учащимся прийти к пониманию того, как масштабность и драматизм социально-исторических событий проявляют волевые черты характера персонажей, преданность своим нравственным принципам, что обостряет и усиливает яркость переживания чувств героев.

### Уровень «повествование-сюжет»

На уровне «повествование-сюжет» главный предмет творчества и анализа — конфликт, характеры персонажей, композиция экранного художественного медиатекста и позиция автора. Художественный конфликт позволяет выразить неповторимый, индивидуальный смысл, отличительную особенность позиции художника. Поэтому на первом и втором занятиях этого уровня особое внимание было уделено особенностям взаимоотношений между героем и другими персонажами, а также специфике основных принципов организации экранного художественного медиатекста.

Анализ взаимоотношений героя с обществом в стихотворении С.А. Есенина «Собаке Качалова» позволил обратить внимание учащихся на средства изображения его внутреннего состояния. Сравнение этих средств с возможными особенностями отображения субъективных эмоций персонажа на экране привело к пониманию многомерности звукозрительного образа, поэтичности элементов кадра.

Анализируя это стихотворение, учащиеся отвечали на вопрос: почему герой именно Джиму доверяет самые сокровенные мысли? В обсуждении внимание уделялось отношению героя к женщине, обществу в доме Качалова и Джиму. В итоге учащиеся заключили, что Джим добрый, искренний, нежный, красивый и при этом не может передать

чувства и мысли героя, но он восприимчив к ним, нежели общество в доме Качалова, и это делает переживания героя «ласковыми», «лиричными», «умиротворёнными».

В фильме «Джерри Магуайр» (реж. Кэмерон Кроу, США, 1996) соотносится социальный и личностный конфликт, что ярко отражает нравственные ориентиры героя. На примере этого медиатекста учащиеся могут успешно освоить понятие конфликт. При обсуждении эпизодов из этого фильма главной проблемой было то, что лежит в основе конфликта, и как конфликт помог измениться герою? Ответить на эти вопросы помогло обсуждение эпизодов о грубом и циничном отношении Джерри со спортсменами, о написании Джерри меморандума, сцен, содержащих ссоры и взаимный успех с футболистом Родом Тидвеллом.

Дальнейшее освоение старшеклассниками понятий «конфликт», «сюжет» и «характер персонажа» предполагало знакомство с экранными возможностями изображения сложных чувств. Этому способствовал анализ репродукции картины Рембрандта «Возвращение блудного сына». Отвечая на вопрос о проблеме главных героев репродукции картины, учащиеся сначала не отметили значения цвета, положения рук, головы и тела отца и сына. Некоторые увидели нежность в выражении лиц, что привело к заключению о прощении отцом сына. При обсуждении чаще были заданы вопросы о роли любви, душевной доброты в преодолении жизненных трудностей, внутренних противоречий — какими средствами это выражено в картине? Поиск ответов на эти вопросы привёл к пониманию того, что положение тела, рук и головы, тёмный и тёплый, нежный цвет передают чувство «раскаяния», «трагичность» поисков сына и «бесконечную доброту» отца. Учащиеся сделали вывод, что главная ценность во взаимоотношениях между людьми — «прощение» и «любовь»; использование особым образом средств выразительности позволили автору показать «неповторимость» и «значимость» этих чувств.

На следующем занятии учащиеся анализировали конфликт в фильме «Сто дней после детства» (реж. С. Соловьёв, СССР, 1975). Возраст персонажей этого повествования близок к возрасту старших школьников, поэтому активизирует у них соперни-

вание — тема дружбы и любви довольно остро переживается в юности. В ходе обсуждения этого фильма старшеклассники отвечали на вопросы о том, какую роль сыграло обсуждение картины Л. Да Винчи «Мона Лиза», почему это ключевой момент в фильме? Учащиеся пришли к выводу о том, что Митя Лопухин понял истинный смысл дружбы и любви именно благодаря беседе скульптора Серёжи. Он помог Мите увидеть особые свойства его внутренних переживаний, открывающих «ценность искренности» и «откровенности» взаимоотношений между людьми.

На третьем занятии уровня «повествование-сюжет» учащимся было предложено описать действия и изобразить героев просмотренных нами фильмов в ситуации самопожертвования с целью сохранения любви или жизни. Это задание позволило представить возможные поступки персонажей в определённой ситуации в соответствии с пониманием старшеклассниками их характера и психологии. Обсуждение дало учащимся возможность понять многоплановость конфликта во взаимоотношениях персонажей и выразить собственную позицию, личностное значение ценностей и смыслов. Важным было осознание учащимися индивидуального понимания того, что отражают жесты, мимика и речь персонажа, и их значение в репрезентации авторской позиции.

Выполнение творческого задания вызвало затруднения. Некоторые учащиеся выбрали персонажей, которые, по их мнению, могли бы отказаться от каких-либо материальных благ, пожертвовать собственными интересами в пользу другого персонажа, но описать их взаимодействие изначально не удалось. Поэтому было предложено обсудить особенности позиции автора и персонажа в экранном художественном медиатексте. Учащимся задавались вопросы, которые помогли им прийти к пониманию того, что конфликт выражает противостояние ценностных ориентиров, и для этого необходимо выстраивание целого комплекса внешних признаков и поступков, отражающих противоречивые позиции персонажей. Это позволило описать действия, где выражалось понимание ситуации и её значение для каждого учащегося.

В фильме «В погоне за счастьем» (реж. Габриэле Муччино, США, 2006) правдопо-

добно изображены чувства героя, заостряется внимание на его волевых качествах, до особой остроты доведены драматические события. Это выражает особенное желание автора вызвать у аудитории сильные переживания. Поэтому выбранное произведение даёт возможность учащимся поразмышлять над соотношением личностных особенностей его автора и героя.

Просмотр и анализ эпизодов из этого фильма позволили учащимся выразить собственное понимание значения той или иной ситуации для персонажа и для автора фильма. С этой целью обсуждалось то, как в фильме показана действительность, в чём совпадение или различие во взглядах автора и персонажей? Учащиеся отметили «правдоподобность» киноповествования, внимание автора к внутренним переживаниям героя, «эмоциональную отзывчивость» главного персонажа, «стойкость» и «силу воли», «открытость другим людям».

Занятия следующего этапа помогли учащимся осмыслить особенности драматургического мышления автора. Сначала им было предложено составить несколько коллажей с целью отображения особенностей развития конфликта в фильме. Главная задача заключалась в том, чтобы показать взаимодействие точек зрения автора на события и поступки персонажей. Изначально учащиеся изобразили последовательность событий фильма, поэтому пришлось привлечь их внимание к характерным особенностям обстановки, в которой действуют персонажи, к тому, как она создаётся на экране, и как к ней относятся главные действующие лица и автор.

В результате освоение понятия «художественная концепция» привело к пониманию того, что драматургия — это способ выражения идеи, мысли и чувств посредством столкновения характеров, выстраивания взаимодействия субъективных миров персонажей и мира экранной действительности. Это позволило учащимся отобразить в коллажах развитие авторской мысли, отношения героя и других действующих лиц, используя описание особенностей психологии персонажей.

Далее для обсуждения был выбран фильм «Живёт такой парень» (реж. В. Шукшин, СССР, 1964), в котором режиссёр сопоставляет жизненную неустроенность и «краси-

вый» человеческий характер. Именно эта «красота» вызывает у зрителей сопереживание герою. Старшеклассникам довольно трудно объяснить самим себе, чем вызваны подобные эмоции, поэтому обсуждение этого фильма позволило направить внимание учащихся на внутренний смысл действий героя, помогло им осознать особенности собственных эмоций. Учащиеся пришли к выводу, что Пашка Колокольников (главный герой) «трудолюбивый», «искренний», «добрый», «простой», «отзывчивый», «жизнерадостный» и эти «истинные качества» «дают ему право сопротивляться трудностям», «неправдам жизни», а жизнь его «учит», по-доброму «подсмеивается над ним». Сделать этот вывод помог анализ эпизодов, где проявляется нескладность его действий, искренность, прямота намерений: встреча в библиотеке; «кража» Насти; встреча и разговор шофёра Кондрата, тётки Анисьи и Пашки; героизм на пожаре; «интервью».

Заключительные занятия уровня «повествование-сюжет» познакомили учащихся с особенностями воплощения замысла автора. Изначально было предложено задание составить заявку на сценарий, раскрывающий особенности взаимоотношений персонажей стихотворения «Перемена» Б.Л. Пастернака. Многие учащиеся после прочтения стихотворения отметили, что герой не любит «пижонства», «высокомерия», говорит о том, как «лицемерие» и «цинизм» «портят» людей. При составлении сценария эти характеристики должны были обрести идейное значение и художественную форму, что позволило бы раскрыться личностным смыслом и индивидуальным ценностным переживаниям старшеклассников. Мы попросили учащихся рассказать о том, какие события они могли бы изобразить в сценарии; как эти события характеризуют особенности мировоззрения героя; в каких действиях может проявляться его индивидуальность; какую роль при этом играет социальная обстановка, в которой находятся персонажи; в чём специфика изображения окружающего персонажей мира и др.

В фильме «Калина красная» (реж. В. Шукшин, СССР, 1973) особое внимание режиссёра уделено внутренней драме героя, близости между людьми, тёплым чувствам. Для нас важно, чтобы учащиеся восприняли значимость для автора умения любить,

открытость героя — качеств, составляющих ценности жизни. Так же, как и в предыдущем анализе работы В.М. Шукшина, здесь важно умение старшеклассников осмыслить собственные эмоции, осознать события и сюжетные линии в повествовании, в которых раскрывается направленность авторских мыслей и чувств.

Просмотр и обсуждение эпизодов из фильма «Калина красная» были направлены на то, чтобы определить замысел автора, ответить на вопросы: почему Егора мучает совесть? Почему отношение Любы и её родителей к Егору отличается? Как его воспринимает Пётр? Почему Егор выбирает работу в поле, а не водителем? Как меняется отношение родителей Любы к Егору? Эти вопросы позволили учащимся прийти к выводам о том, что «любовь к земле», «простота», «чуткость», «совестливость» заставляют героя «испытывать муки» за своё «уголовное прошлое». Ошибка, которую сделал Егор в «прошлой жизни», теперь дорого ему обходится, «терзает ему душу». Идея В.М. Шукшина в том, чтобы показать смысл и «ценность» понимаемой им «совести», «простоты» и «доброты». То, что Егора приняли и поняли прежде чужие для него люди, делает переживание его человеческих качеств особо ценным и глубоким.

### Уровень «сюжет-стиль»

Занятия уровня «сюжет-стиль» были посвящены знакомству с особенностями средств выразительности экранных художественных медиатекстов, возможностям изображения многомерности мысли и переживания. На первых трёх занятиях учащимся предлагалось проанализировать специфику монтажного сопоставления элементов. Выполнение творческого задания предполагало придумать ситуации, которые бы характеризовали участников сражения; затем действия в бою одной и другой стороны. Далее учащиеся отвечали на вопросы о том, какими способами можно выразить эмоции и настрой враждующих сторон. Некоторые предложили использовать цвет и звук. Это дало возможность отразить общую атмосферу, но не особенности переживаний и мыслей воинов.

Следующее занятие было посвящено знакомству с основными особенностями теории

«монтажа аттракционов» С.М. Эйзенштейна и доработке, преобразованию первоначальных результатов творческой деятельности. Примеры из фильма «Броненосец Потёмкин» (реж. С.М. Эйзенштейн, СССР, 1925) натолкнули учащихся на мысль о том, что крупный план, выражение лица позволяют передать эмоциональное настроение персонажей. Эти знания использовались при выполнении творческой работы. В результате учащимся удалось сопоставить действия персонажей до сражения, во время сражения, крупный план лиц, реплики, звук.

Принцип выстраивания композиции и монтажного сопоставления кадров сражения в фильме «Александр Невский» (реж. С.М. Эйзенштейн, СССР, 1938) представляет собой классический образец, использующийся многими кинематографистами и в наше время. Умение С.М. Эйзенштейна создать атмосферу, передающую настроение и вовлекающую аудиторию в экранное действие, даёт возможность учащимся обратить внимание на способы изображения действительности, построение композиции, монтажа.

При обсуждении эпизодов и кадров из фильма «Александр Невский», мы останавливались на отдельных кадрах, рассматривали их композицию, ракурсы, планы, монтаж. Учащиеся определили, что патриотизм русских воинов выражается в съёмке нижним ракурсом, передающим «мощь»; крупным планом глаз, изображающим «вдохновенность». На этом фоне суровые и мрачные лица тевтонцев делают их «обречёнными на поражение». Довольно резкие монтажные стыки создают сильное напряжение.

Занятия второго этапа уровня «сюжет-стиль» были направлены на активизацию восприятия пространства. Использование знаний о композиции, ракурсе, плане, монтаже позволило учащимся создавать пространство, характеризующее внутреннее состояние персонажа и художественного мира. При этом отсутствие необходимых умений создавало проблемную ситуацию.

Изначально предложенное творческое задание (описать обстановку в комнате, которая бы передавала чувство расставания, либо чувство предстоящей встречи двух близких людей) вызвало трудности. В основном учащиеся описывали предметы, находящиеся

в комнате. Для того чтобы акцентировать внимание учащихся на особенностях пространственного взаимодействия предметов им был задан вопрос: может ли пространство, в котором «ничего» не происходит, передавать какое-либо действие? Обсуждение этого вопроса привело к пониманию того, как размещение предметов в кадре, точка съёмки, расстояние объекта, движение камеры помогают выразить мысль автора? Так Александр Б. описал обстановку, передающую чувство расставания: «в углу близ окна расположен письменный стол, на котором лежит недописанное письмо; камера медленно приближается к этому столу; цвет чёрно-белый, слегка слышен скрип окна; крупный план: лёгкий ветер немного приподнимает занавеску».

Также Георгий В. и Эльвин М. нашли некоторые возможности съёмки зимних пейзажей, отражающих чувство расставания. Ракурс (верхний), композиция (на переднем плане: в правом углу склонившееся припорошенное дерево; на общем плане: заснеженное поле, вдали на снегу видны птицы) и чёрно-белый цвет могут передавать «бесшумность» и «мягкость» падения снега, «пустыньность» пространства. После обсуждения этих работ учащиеся отметили возможность создавать «характер» предметов в кадре.

В дипломное работе «Каток и скрипка» (реж. А. Тарковский, СССР, 1960) режиссёр изобразил открытость внешнего и внутреннего мира Саши. Проницаемость границы этих миров особенно передаёт теплоту, откровенность, искренность главного героя. Анализ этого произведения позволил старшеклассникам осмыслить возможности воссоздания в экранном пространстве внутреннего мира персонажа. Учащиеся пришли к выводу о том, что крупный план метронома показывает мир, который «сдерживает Сашины чувства» и желания; нижний ракурс, с которого снят кадр общения Саши с учительницей, выявляет «довлеющее воздействие» этого мира; нижний ракурс многоэтажного здания показывает «устремлённость вверх», «лёгкость» и «радость»; разрушение стены и появление солнечных лучей в окне этого здания символизирует примирение Саши с водителем асфальтового катка Сергеем; крупный план скрипки, играющие зайчики на его лице, появление чёткого отображения в луже кат-

ка, дома, неба символизируют понимание Сергеем ценности музыки и значимости его отношений с Сашей.

При этом мы попросили учащихся описать появление этих чувств, используя ассоциации с природой, другими фильмами, произведениями музыки, литературы, живописи. Например, Александр Б. сравнил появление этих чувств с «полётом птиц и ярким светом солнца». Светлана Д. увидела образ «мчащегося коня с развивающейся на ветру гривой». Также мы попросили учащихся охарактеризовать эти отношения. Они отметили «стремительность», «яркость», «прозрачность», «простоту», «лёгкость», «доброту». После чего учащимся было предложено отметить особенности изображения мира Саши и мира экранной действительности. Старшеклассники пришли к выводу, что мир мальчика особо раскрылся при знакомстве с водителем катка Сергеем, и их отношения характеризует «чистое» и «светлое» чувство.

Занятия третьего этапа уровня «сюжет-стиль» проясняли — как выбор натуры для съёмок режиссёром и художником диктует поведение актёров, построение мизансцены. Большую роль играет умение подобрать необходимые предметы, планы, ракурсы, крупность кадра, цвет, звук, композицию для отображения внутреннего состояния персонажа, его взаимоотношения с миром художественной действительности. Учащимся предлагалось составить эпизод, изображающий состояние природы как отображение внутреннего эмоционального переживания. Главная задача заключалась в том, чтобы выявить в этом эпизоде внутреннее чувство. С этой целью учащимся задавались проблемные вопросы, которые позволили обнаружить возможность отображения этого чувства во взаимодействии предметов в кадре и эпизоде, их цветовом и композиционном сопоставлении.

Георгий В. так изобразил искренность персонажа: крупный план «одинокое» осеннего листа; лиловый и нежно-коричневый цвет; шум шелестящих листьев; плавное движением камеры снизу вверх, немного по диагонали: в кадре появляется лесная дорожка, уходящая вдаль; на общем плане большие стволы деревьев, сквозь их кроны пробиваются тонкие лучи солнечного света, вдалеке — небольшая поляна.

Светлана Д. описала сентиментальность, лиричность персонажа: «блеклый солнечный свет, серые камни, рыжий цвет волос девушки, белая туника»; «средний план: девушка, идущая среди серых камней»; «следующий кадр фиксирует идущую девушку, начинает идти мелкий дождь, камни темнеют, камера удаляется»; «дальний план: девушка в левом нижнем углу кадра, в верхнем правом углу расходятся тучи, начинается появляться солнце».

В фильме «Двадцать дней без войны» (реж. А. Герман, СССР, 1976) мир без войны раскрывается средствами построения кадра, движением камеры, цветом и ритмом, игрой актёров. С помощью этих средств создавалось особое пространство, в котором чувствуется отчуждение, опустошённость. При этом в отношениях солдат на войне присутствует отзывчивость, сопереживание. Основной конфликт мира без войны и мира на войне возникает благодаря присущим пространству субъективным характеристикам, воссоздающим контрастность двух миров. Поэтому обсуждение этой работы А.Ю. Германа было направлено на знакомство и усвоение учащимися категории пространства экранного художественного медиатекста.

Просмотр и анализ эпизодов из этого фильма имели целью установить особенности изображения мира войны и мира тыла. Учащиеся отвечали на вопросы: в чём значение особого внимания автора к деталям; в чём особенности движений камеры; в чём отличие мира войны и мира тыла; что значит отсутствие смыслового центра в кадре; какую роль играют второй и третий планы? Эти вопросы позволили прийти к следующим выводам: в объектив камеры попадают предметы, персонажи «как бы с разных сторон», что создаёт чувство отчаянности, напряжённости; камера «как бы оставляет» лётчика-капитана (А. Петренко) «наедине со своими переживаниями», что придаёт им «особый драматизм»; фальшь, которую видит Лопатин на съёмках фильма про войну также «присутствует в реальной жизни»; Лопатин «по-настоящему счастлив в последнем эпизоде фильма»; особое внимание А.Ю. Герман уделяет «самому пространству».

Занятия четвёртого этапа уровня «сюжет-стиль». Понимание понятия «многомерность чувств» приводило старшеклассников к осоз-



нению ключевого принципа организации художественного произведения — целостность, единство в многообразии. Обнаружение взаимосвязи индивидуальности персонажа и значения особенностей его характера, психологии позволили понять учащимся единство формы и содержания в экранном художественном медиатексте, многомерность взаимодействия персонажа с действительностью художественного мира.

Нами было выбрано стихотворение А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновение». Здесь герой переживает три состояния: влюблённость, расставание и снова чувство любви, вдохновения. Это дало возможность учащимся изобразить эти состояния в серии кадров, отметить особенности их изменения.

При первой попытке выполнить творческое задание учащиеся в основном описывали пейзажи природы, обозначали цвета, звуки, планы.

Обсуждение стихотворения и понятия многомерности чувств позволили учащимся установить, что представление о красоте включает в себя «изящество», «тонкость», «чистоту», «мечтательность»; последняя встреча с возлюбленной описывается эпитетами (божество, вдохновение, жизнь, слёзы, любовь), означающими полноту и яркость чувств, противопоставленных мрачности «невольных» дней. Это привело старшеклассников к выводу о том, что чувство многомерно и сочетает в себе многообразие эмоциональных переживаний. Чувства должны придавать содержанию кадров поэтичность, а для этого предметы в кадре должны определённым образом взаимодействовать. В результате в творческих работах учащихся появились элементы композиции: соотношение «изображаемых» в кадре предметов по принципу тональности, объёмности, активности, с помощью чего удалось отобразить изменение эмоционального состояния персонажа.

В фильме «Летят журавли» (реж. М. Калатозов, СССР, 1957) живописно изображена любовь главных героев. Парящий клин журавлей и широкая река вписывают в изображение этой любви чувство надежды на её бесконечность, всеохватность, что доказывают действия главной героини в заключительном эпизоде. Художественная концепция этого произведения во многом определяется изоб-

разительным решением, поэтому его анализ позволил учащимся выявить эмоционально-смысловые взаимосвязи поступков персонажей, образов, музыки, кадров.

Задача просмотра и обсуждения эпизодов кадров из этого фильма виделась нам в том, чтобы посредством анализа характеров героев, образности и поэтичности мира, в котором живут Борис и Вера, а также мира Марка и его коллег музыкантов, прийти к пониманию значения кадров широкой реки и журавлей в начале и конце фильма, роли приёмного ребёнка Веры.

Учащиеся отметили, что для Веры смысл жизни заключается в надежде на возвращение Бориса. Живость, глубина и полнота чувств к Борису позволили ей сохранить в душе самое ценное — умение любить, чувствовать, которое возродилось в «новой жизни».

Занятие пятого этапа уровня «сюжет-стиль». При разработке коллажей учащимся необходимо было ориентироваться на ту идею, позицию, которую они пытались выразить. Это определяло выбор смыслового центра, зависимых элементов, их соотношений, что в дальнейшем позволило учащимся установить особенности многоуровневой структуры создаваемых образов. Если в предыдущем занятии предлагалось описать изменения чувств одного персонажа, то в этом задании предстояло отобразить изменение пространства и атмосферы, раскрывающих различные мировоззренческие позиции персонажей, их нравственные ориентиры.

Особая трудность состояла в том, чтобы отобразить чувства, которые испытывает персонаж, находясь в изображаемом мире. Основной вопрос, на который при этом необходимо было найти ответ: как взаимодействует мир художественной действительности и мир персонажа? Решение этого вопроса позволяет выстраивать многомерные отношения между этими мирами, создавать полноценные характеры с уникальными свойствами.

В итоге учащиеся составили коллажи, в пространстве которых одни персонажи чувствовали себя неуютно, потеряно, забыто, а другие — гармонично, уютно, свободно. При этом описывались действия, мимика, жесты персонажей, отражающих осо-

бенности их психологии, что позволило создать многогранные отношения персонажей с действительностью.

Фильм «Сталкер» (реж. А. Тарковский, СССР, 1979) повествует о проблеме опустошённости внутреннего мира человека, оторванности людей друг от друга, невозможности достижения гармонии и истины. В диалогах открываются переживания, по которым можно проследить внутренние изменения персонажей. Построение диалогов и сюжетная линия позволили старшеклассникам найти эмоционально-смысловые сопоставления в фильме, изображающие преобразование ценностей, появление нравственных ориентиров у Писателя и Профессора.

Анализ осуществлялся по следующему плану: анализ кадров Зоны; сравнение этих кадров с кадрами действительности за пределами Зоны; ответ на вопрос: почему Сталкер счастлив в Зоне? Анализ диалогов Писателя, Профессора, Сталкера, выявление характеров, психологии Писателя и Профессора; анализ последних эпизодов фильма (Писатель в комнате засыпанной песком; последний диалог Писателя, Профессора и Сталкера; последний монолог Сталкера и монолог жены). Анализ стихотворения Арсения Тарковского «Вот и лето прошло» и выводы относительно основного конфликта произведения, авторских мировоззренческих позиций, мироощущения автора.

По первым двум заданиям учащиеся пришли к следующим выводам: на фоне танков, разрушенных зданий трава и деревья «кажутся живыми»; это пространство, где персонажи «остаются один на один с внутренними переживаниями». При ответе на вопрос о Сталкере учащиеся отмечали то, что ему «чужд» мир, который кажется «опустошённым», «бездуховным», «безнравственным». Анализ диалогов персонажей привёл учащихся к выводу о том, что им присуще «безнравственность», «опустошённость», а также «потеря ценностей», «жизненных ориентиров», «жизненных смыслов». В последних диалогах Сталкера, Писателя и Профессора учащиеся увидели изменения в их миропонимании, появление «мягкости», «доброты». В частности Светлана Д. отметила, что Писатель испытал «одиночество в засыпанной песком комнате», которое «заставило его переосмыслить некоторые особенности собственного миропонимания».

В итоге учащиеся высказали собственные мнения об авторской позиции: уныние от того, что невозможно «достичь гармонии» и «идеала». Монолог Сталкера, его жены и стихотворение Арсения Тарковского «Вот и лето прошло» помогло учащимся понять особенности мироощущения А.А. Тарковского: автор испытывает «тоску» и «грусть» по «несбыточному», «гармонии», «истинному счастью».

## Выводы

Проблема «клипового мышления» связана с ускоренным временем передачи информации, в котором теряется главное — её содержательность. Поэтому для развития многопланового художественного мышления учащихся необходимо всестороннее глубокое проникновение в художественную ткань произведений искусств. Начальным этапом на этом пути становится творческое использование учащимися устоявшихся стереотипов в изображении персонажей и их действий. Это позволяет развить осознанность и критическое понимание возможностей художественных средств массового искусства в построении медиареальности.

Следующий этап посвящён анализу учащимися нравственных проблем. Сам анализ предполагает рассмотрение действия в его протяжённости во времени с тем, чтобы определить источник проблемы и её характер. Проигрывание действия в воображении активизирует личный опыт и эмоциональную память учащихся, тем самым, приводя к появлению личностных смыслов и мировоззренческих ценностей.

Заключительный этап ставит своей целью развитие эмоционально-образного и художественного мышления. Важный элемент этого процесса — погружение в психологическую реальность персонажей и авторское мировосприятие. С помощью творческих заданий, направленных на выявление функций художественных средств изобразительности, у учащихся формировались умения воспринимать время и пространство экранного медиатекста. Определяющими свойствами, на которые мы ориентировались в творческой работе со старшеклассниками, стали: конкретность чувственного переживания и нелинейность мышления. □

## Круги поддержки сообщества как форма урегулирования групповых конфликтов

**Антон Юрьевич Коновалов,**

*председатель ассоциации кураторов служб примирения и медиаторов г. Москвы,  
сотрудник научно-исследовательской лаборатории ювенальных технологий,  
Центр «Судебно-правовая реформа»*

• школьные конфликты • школьные службы примирения • переговоры • круги поддержки сообщества • восстановительная медиация •

### Школьные службы примирения как форма работы с конфликтами

Как показывают ситуации правонарушений и конфликтов в образовательных учреждениях, подросткам часто не хватает способности к решению конфликтов путём переговоров. В случае возникновения конфликтов участники применяют силу (или угрозы применения силы), либо обращаются к администрации образовательного учреждения, юристам или в правоохранительные органы. В результате, с одной стороны, часто конфликт не получает действительного решения, в котором все стороны чувствуют что справедливость восстановлена. С другой стороны, подростки не приобретают способность самим решать конфликты ненасильственными методами, поскольку эта миссия перекладывается на специалистов. Для решения этой проблемы в образовательных учреждениях создаются службы примирения.

Школьная служба примирения — это команда взрослых и учащихся в образовательном учреждении, которая направлена на решение конфликтных ситуаций и правонарушений несовершеннолетних самими участниками через переговоры, медиацию и примирение.

В 2012 году задача создания школьных служб примирения вошла в «Национальную стратегию действий в интересах детей

на 2012–2017» и в «План первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». С 1 сентября 2013 года начинает действовать Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, который определяет, что государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются, в частности, на *принципе свободного развития личности, воспитании взаимоуважения, ответственности*. Службы примирения работают на достижение этих результатов, но не ограничиваются ими. В статье № 45 «Защита прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» закона № 273-ФЗ указывается, что в организации, осуществляющей образовательную деятельность, создаётся «Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений», которым будут необходимы технологии по урегулированию споров и конфликтов.

Межрегиональный общественный центр «Судебно-правовая реформа» с 2001 года занимается созданием, поддержкой и развитием школьных служб примирения, а также таких программ восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций, как медиация, семейные восстановительные конференции и круги сооб-

ществ<sup>1</sup>. По данным ежегодного мониторинга, проводимого Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации, на 2012 год в 18 территориях России действуют 748 школьных и 77 территориальных служб примирения. За 2012 год ими в ходе разных восстановительных программ было разрешено около пяти тысяч конфликтных и криминальных ситуаций, в которых участвовали более семнадцати тысяч человек, находящихся в конфликте<sup>2</sup>.

Службы примирения используют технологию восстановительной медиации. Согласно «Стандартам восстановительной медиации»<sup>3</sup>, под медиацией «обычно понимается процесс, в рамках которого участники с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают конфликт. Медиатор создаёт условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости — о заглаживании причинённого вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций»<sup>4</sup>.

Ещё одной применяемой в службах примирения программой является «Круги сообщества» («Круги поддержки сообщества»)». При разработке данной программы в России сотрудники центра «Судебно-правовая реформа» использовали опыт Центра «Согла-

сие» (Украина) и описание Кругов примирения коренных народов США и Канады<sup>6</sup>. За последнее время Круги сообществ приобрели большую популярность в нашей стране. Согласно мониторингу Ассоциации восстановительной медиации, в год в России проводится несколько сотен Кругов сообщества.

### Круги поддержки сообщества — цели и смыслы

Традиционно Круги развивались в Северной Америке, поскольку коренные народы этой территории — американские индейцы — решали свои споры и проблемы, садясь в круг для открытой и равной беседы<sup>7</sup>. Но традиция обсуждать проблемы вместе, сообщая, есть, наверное, у всех народов. «Можно вспомнить трипольскую культуру, которая очень уважительно относилась к кругу: обычаи скифов, которые передавали по кругу братину, обычно это была чаша, от старшего к младшему, выражая по очереди пожелания и благодарности друг другу. Позднее круги стали использоваться в Сечи, когда важное собрание казаков, а именно, военные совещания, проходили в виде круга. Такие события засвидетельствованы документальными источниками. Существуют такие воспоминания: «Старшины, выходя на середину, становились на площади в ряд, один за одним, по старшинству своих чинов(...) Братство становилось за куренными атаманами вокруг церкви, начиная правый фланг от кошевого и заканчивая левый фланг возле военного есаула, создавая в целом огромный казацкий круг» (Д. Яворницкий, История запорожских казаков). Особенностью проведения круга среди казаков было то, что обсуждение в нём длилось столько, пока общество не приходило к консенсусу, который удовлетворял бы всех его членов»<sup>8</sup>.

В современной цивилизации, особенно в крупных городах, всё меньше остаётся возможностей для подобного взаимодействия людей. Мы не можем перенести в города опыт общин, но мы можем на их основе поддерживать и развивать круги как форму укрепления сообществ в современных условиях.

Круг может проводиться по проблемной ситуации, которую признают важной для себя

<sup>1</sup> Сайт [www.sprc.ru](http://www.sprc.ru). Там же можно узнать об обучении восстановительной медиации и Кругам сообщества.

<sup>2</sup> Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. Вызовы и стратегии. Вып. 10. М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2013.

<sup>3</sup> Стандарты восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. Концепция и практика восстановительной медиации. Вып. 7. М.: Центр «СПР», 2010.

<sup>4</sup> Адмиральская И.С., Кузовкова Ю.А. Реализация восстановительного подхода в образовательных учреждениях // Школьные технологии. 2012. № 6.

<sup>5</sup> Также см.: Максудов Р.Р. Круги сообществ: на пути к созданию Российской модели // Школьные службы примирения и профилактика межэтнических конфликтов / Под общ. ред. Н.Л. Хананашвили. М.: Благотворительный фонд «Просвещение», 2012.

<sup>6</sup> Прайнис К, Стюарт Б., Уэйдж У. Круги примирения: от преступления к сообществу / Пер. с англ. Н.С. Силкиной; Под ред. Р.Р. Максудова, Л.М. Карнозовой, Н.В. Путинцевой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2010.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Школьная служба разрешения конфликтов. Опыт создания. Украина, Жмеринка: ОО «Инициатива», 2008.

все его участники, и с разными целями: для принятия совместного решения, для поддержки и исцеления пострадавшего (когда не требуется решение), по ситуациям правонарушения несовершеннолетних<sup>9</sup> и пр. Заявить проблему может какой-то конкретный человек или группа, и на её обсуждение приглашаются те, кого так или иначе затронула эта проблема, и те, кто заинтересован в её решении.

Со всеми приглашёнными обязательно проводится предварительная встреча, где рассказывается смысл и цели Круга сообщества, его правила, тема обсуждения. Участие в Круге только добровольное. Без подготовки участников на таких предварительных встречах, без признания актуальности обсуждаемой проблемы всеми участниками Круга и соблюдения принципа добровольности повышается риск, что обсуждаемый конфликт вспыхнет на Кругу с новой силой.

## Подготовка к Кругу

Круг готовит и проводит Совет Круга, в который входит Хранитель Круга вместе с командой помощников — волонтеров, прошедших обучение проведению Кругов сообщества. Совет Круга — достаточно постоянная и сплочённая команда, понимающая, какие принципы она поддерживает, и как может транслировать их на Кругах.

Ещё до приглашения участников Совет Круга обсуждает:

- в чём состоит важная для всех участников ситуация и насколько она подходит для проведения Круга;
- какие вопросы и темы будут поставлены на обсуждение;
- как создать условия для актуализации и осмысления ценностей участников;
- как организовать конструктивное обсуждение на Круге, чтобы участники сами нашли выход из сложившейся ситуации.

## Предварительные встречи

Хранителем обязательно проводятся предварительные встречи со всеми приглашаемыми участниками, где более точно формулируется тема Круга с учётом их мнений, объясняются смысл, цели и правила Круга. Обсуждаются ожидания от Круга, потребности и интересы участников, связанные с проблемной

ситуацией. После предварительной встречи кто-то может отказаться участвовать, исходя из принципа добровольности. Поскольку каждая тема может обсуждаться достаточно долго, больше трёх-четырёх тем или вопросов за один раз обсудить сложно.

На Кругах, проводимых в образовательных учреждениях, важно участие классного руководителя как человека, который будет поддерживать возникшие на Круге конструктивные изменения.

## Первая фаза Круга: создание основы для диалога

На первой фазе Круга участники представляются. Важно чтобы все находились в кругу, наблюдатели «за кругом» не допускаются. Иногда проводится подготовленная хранителем с волонтерами церемония начала Круга, помогающая участникам настроиться на серьёзный разговор и открытую коммуникацию.

Хранитель объясняет цели и смысл Круга, а также предлагает выбрать *символ слова*, то есть предмет, который будет обозначать говорящего. Символ слова всегда передаётся по часовой стрелке, чтобы исключить споры и перепалки между участниками и дать каждому возможность и время обдумать произошедшее и высказать своё мнение.

Достигается договорённость о таких правилах Круга как:

- уважать символа слова;
- говорить и слушать с уважением;
- оставаться в Круге до его завершения;
- соблюдать конфиденциальность.

Затем Хранитель просит каждого из участников по очереди поделиться историей из своей жизни, напрямую не связанной с темой обсуждения, но помогающей актуализировать важные смыслы и ценности, которые позволят по-новому посмотреть на обсуждаемую проблему. Тему для этого раунда обсуждений формулируют Хранитель и волонтеры на этапе подготовки к Кругу, и она уникальна для каждого Круга. Например: «Расскажи

<sup>9</sup> Также см.: **Stuart Barry**. Circle sentencing: mediatoin and consensus «Turning swords into Ploughshares» // Accord. 1995. June. **Барри Стюарт**. Круги правосудия: медиация и консенсус «Смена мечей на орала» // Библиотека центра «Судебно-правовая реформа».

о том человеке, который помог тебе справиться со сложной жизненной проблемой и о том, чему это тебя научило?».

Хранитель начинает первым, чтобы было понятно, что это именно реальная история (а не краткий ответ на вопрос). Истории никак не оцениваются, после рассказа символ слова передаётся дальше. Участники могут пропустить свою очередь, но обычно символ слова передают во второй раз, чтобы все желающие могли поделиться своей историей или откликнуться на рассказанные другими истории. Как правило, результатом этого раунда становится изменение отношения в Круге: люди начинают относиться друг к другу более человечно, а не только как к противоборствующим в конфликте сторонам или ролям педагог-ученик.

### **Вторая фаза Круга: обсуждение проблемной ситуации**

На второй фазе Хранитель предлагает всем участникам сказать своё отношение к ситуации, и то, к каким последствиям для них она привела.

На этом этапе важно чтобы у каждого была возможность высказаться, чтобы «все голоса были услышаны», а не только мнения лидеров и взрослых.

Часто оказывается, что после этого обсуждения проясняется много важных подробностей случившегося, которые до того не высказывались участниками.

Обязанности хранителя включают принятие следующих решений:

- когда и как прервать человека;
- когда открыть обсуждение темы в Круге и когда закрыть её;
- когда объявить перерыв;
- как использовать символ слова;
- как напоминать участникам о необходимости придерживаться принятых правил.

Хранитель Круга не так нейтрален, как медиатор. Хранитель может высказывать своё отношение к произошедшему наравне с другими участниками Круга и является активным участником Круга, может вносить свои предложения и высказывать беспокойство по поводу обсуждаемой проблемы.

Нередко на этой фазе вспыхивают эмоции, претензии, высказываются предубеждения и оскорбления. В отличие от медиации Хранитель может перебивать говорящего только в крайних случаях, поэтому ему помогают управлять коммуникацией подготовленные волонтеры. Они специально ещё в начале Круга рассказываются перед или после наиболее эмоционально настроенных участников, чтобы своими словами сглаживать их высказывания, тем самым поддерживая целостность круга и доброжелательную атмосферу. Сглаживая резкие и обвинительные высказывания участника, волонтеры и Хранитель не должны сглаживать остроту самой проблемы и снижать её значимость для говорящего.

По ходу обсуждения может выясниться, что появились ещё темы для обсуждения, без которых этот Круг не сможет быть успешным. Хранителю важно понимать, какая тема и в какой формулировке в данный момент затрагивает всех. Символ слова передаётся от участника к участнику до тех пор, пока есть желающие высказаться (то есть по одному вопросу/теме может проходить несколько раундов). Когда тема себя исчерпала, можно переходить к следующей; хранитель Круга формулирует её, отсылаясь на наиболее волнующий всех вопрос.

Может показаться, что необходимость ждать своей очереди для высказывания усложняет коммуникацию, но, скорее, это дисциплинирует. Пока символ слова идёт по кругу, желание ответить резкостью пропадает, человек успокаивается. Спокойный и предсказуемый темп Круга позволяет участникам подготовиться к своему высказыванию.

### **Третья фаза Круга: рассмотрение возможных вариантов решения**

Хранитель запускает обсуждение и просит высказаться о возможных способах решения проблемы. Обычно проходит несколько раундов обсуждения. Хранителю и волонтерам важно направлять разговор на принятие ответственности за поиск выхода из ситуации самим участникам Круга. Если какое-то решение находится вне зоны компетенции участников обсуждения (например, зависит от администрации), то тогда важно обсудить, как участники Круга будут способствовать его реализации.

Когда символ слова обошёл Круг и вернулся к Хранителю, он может запустить ещё один раунд обсуждения, подвести итог сказанного, поднять другие вопросы, о которых говорили участники, передать символ слова другому участнику для начала нового раунда Круга, либо поместить символ слова в центр Круга, чтобы его мог взять любой участник, который захочет высказаться.

## Четвёртая фаза Круга: достижение взаимопонимания и договорённости

В Круге определяются пункты соглашения и последующие шаги по нормализации ситуации. Решение поставленных на обсуждение вопросов лежит на участниках Круга, хранитель и волонтеры лишь способствуют нормализации коммуникации, достижению взаимопонимания и выработке соглашения.

В процессе Круга его участникам делегируется ответственность за решение проблемной ситуации, поэтому Круги способствуют формированию активного школьного сообщества.

Не всегда в Круге требуется принимать решение. Иногда достаточно прояснить ситуацию или важнее оказать человеку поддержку, проявить взаимопонимание.

## Пятая фаза Круга: закрытие

Участники обмениваются мыслями о прошедшем Круге. Также проводится завершающая церемония закрытия Круга, которая ставит «точку» в этом процессе. Поскольку часто Круг продолжается 2–3 часа, хорошо, если будет предоставлена возможность для чаепития.

## Резюме. Этапы Круга принятия решения

Фаза	Действия
1. Создание основы для диалога	<ul style="list-style-type: none"> <li>— приветствие участников Круга</li> <li>— церемония открытия Круга</li> <li>— раунд знакомства</li> <li>— достижение договорённостей по правилам работы в Круге</li> <li>— раунд личных историй</li> <li>— благодарность присутствующим</li> <li>— напоминание о цели Круга</li> </ul>
2. Обсуждение проблемной ситуации, интересов и намерений	<ul style="list-style-type: none"> <li>— рассказы о переживаниях, проблемах, проблемной ситуации (может быть несколько раундов)</li> <li>— определение проблем, интересов, намерений, надежд (может быть несколько раундов)</li> </ul>
3. Рассмотрение возможных вариантов выхода из проблемной ситуации и решение выявленных в ходе встречи проблем	<ul style="list-style-type: none"> <li>— обсуждение возможных решений (может быть несколько раундов; хранитель и волонтеры создают условия для достижения консенсуса)</li> <li>— подведение итогов обсуждения</li> </ul>
4. Достижение консенсуса или чувства общности	<ul style="list-style-type: none"> <li>— определение пунктов соглашения или общей точки зрения</li> <li>— определение следующих шагов в нормализации отношений</li> </ul>
5. Закрытие	<ul style="list-style-type: none"> <li>— подведение итогов: соглашение/следующие шаги</li> <li>— завершающий обмен мыслями о встрече в Круге</li> <li>— церемония закрытия</li> </ul>

Главное на Кругах — та атмосфера, которая и позволяет перейти от взаимных претензий и обид к объединению, взаимопониманию и совместной работе над улучшением своей жизни.

«Круги заключаются не в представлении или указывании на правильное или неправильное, или в постановке отличного спектакля. Их роль не в том, чтобы выдать «нужный ответ» и уж точно не заставить других принять нашу точку зрения. Их цель

даже не заставить человека измениться. Всё вышесказанное — это методы манипулирования ситуацией, чтобы задействовать контроль для её изменения. Напротив, Круги стремятся дойти до сути нашего существования, исследуя наши сердца, душу и наше представление о правде, и вновь открыть наши жизненные ценности, которые помогают нам понять, какими мы хотим быть»<sup>10</sup>.

□

<sup>10</sup> Прайнис К, Стюарт Б., Уэйдж У. Круги примирения: от преступления к сообществу.

## Медиаобразование: достоверность информации в Интернете

**Екатерина Викторовна Якушина,**

*старший научный сотрудник лаборатории медиаобразования Института содержания и методов обучения (ИСМО) РАО, кандидат педагогических наук*

- Интернет • Интернет-технологии • информационные ресурсы • выражение своего мнения
- достоверность информации •

В настоящее время Интернет является одним из самых популярных источников информации. Он привлекает людей тем, что в нём довольно просто и удобно найти любые необходимые данные, поиск онлайн занимает намного меньше времени, чем получение информации не только из книг, энциклопедий, газет, но даже из теле- и радио- сообщений.

Интернет-технологии постоянно развиваются и пополняются новыми сервисами и информационными ресурсами, аудитория расширяется, стирая региональные, социальные и возрастные границы. Подросток может заниматься вопросами ядерной физики наравне со взрослыми людьми, а взрослый может играть в сетевую игру с детьми, находясь на их уровне.

В целом в современном обществе сформировалось позитивное общественное мнение о полезности Интернета.

Интернет является одной из самых доступных возможностей для выражения своего мнения, высказывания и опубликования информации по любому вопросу. Это привлекает людей, которые хотят поделиться имеющейся у них информацией — публикации в Интернете не требуют ни наличия специальных знаний и умений, ни больших временных и материальных затрат. Опять же все люди преследуют различные цели — одни просто пытаются выразить своё мнение, поделиться опытом, другие борются с конкурентами, пытаются продать тот или иной продукт, занять политическую пози-

цию. Интернет является зоной свободного доступа, где каждый человек может наполнить информационное пространство той или иной информацией.

Тем не менее, несмотря на неоспоримые положительные моменты, информация в Интернете малодостоверна и хаотична, обоснование различных утверждений может быть некорректным, интерпретация фактов искажённой. Она во многих случаях представляет собой продукт индустрии сознания, деятельность которой направлена на манипулирование потребителями информации с политическими, экономическими или другими целями. Поэтому нельзя слепо доверять информации, полученной из всемирной сети. Прежде всего, необходимо научиться осуществлять контроль достоверности.

Примеров недостоверной информации можно привести много. Прежде всего, эта проблема касается новостной сферы. В последнее время многие ругают официальные СМИ, телевидение и радио за «однобокость» в представлении информации и предпочитают социальные сети, играя роль «сарафанного радио», предавая, распространяя и комментируя заведомо ложную информацию.

Поскольку привлечь внимание людей может лишь что-то необычное, сенсационное, появляются так называемые фейковые, фальшивые новости, которые выгодны определённым группам лиц — например оппозиционным активистам, или людям, кото-



рые хотят привлечь внимание к той или иной проблеме некорректным путём. Эти новости, способные с быстротой молнии «зацепить» обычного пользователя сети, могут распространяться с огромной скоростью, по ходу обрстая всё новыми и новыми подробностями. Это могут быть новости или реакция на какую-либо новость, поддержанная пользователями социальных сетей. Такая информация может подолгу копироваться, «перепостиваться» в сети. К примеру, до сих пор в сети можно встретить новость о воинской повинности бездетных женщин, впервые появившейся на сайте петербургского депутата Виталия Милонова, а также комментарии к этой новости.

Ещё один некорректный способ подачи информации, хорошо работающий на привлечение внимания её потребителей — использование шокирующих новостных заголовков, причём сами новости при этом могут быть самые обычные. Например «Наташа Королёва при смерти!» — новость о том, как в какой-то далёкой деревне тезка известной певицы попала в ДТП. Но человек реагирует не на саму новость, а на её заголовок, публикуя это в своей социальной сети, в блоге, твиттере и т.д. Если же это человек известный и его мнению многие доверяют, то новость расходуется мгновенно. Многие помнят скандал, произошедший не так давно, когда одна известная персона распространила запись рядового пользователя о том, что на Химкинском водохранилище спустили воду, из-за чего Москва оказалась затоплена, погибли тысячи людей.

Много шума также вызвала новость о том, что популярный мультфильм «Ну, погоди!» могут отнести к категории «18+» в соответствии с принятым Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». На самом деле оказалось, что речь шла об ограничении показа одноимённого шведского эротического мультфильма 2008 года с категорией «18+». Но общество было встревожено: сообщение вызывало неоднозначную реакцию и разошлось по сети.

Провокационные новости распространяются преднамеренно, в целях чёрного пиара. Они, как правило, быстро опровергаются,

но всё равно цель бывает достигнута — возникают долгие обсуждения в обществе, к обсуждаемому лицу привлекается всеобщее внимание. Конкретный пример — новость об увольнении главы РЖД Якунина.

Много недостоверной информации появлялось в связи с нашумевшим «Законом Димы Яковлева». Множество фактов, опубликованных в сети, касающихся судьбы детей усыновлённых американцами, или же тех, кого американцы хотели бы усыновить, не нашли подтверждения. Тем не менее, тема эта широко обсуждалась в СМИ, социальных сетях, на различных Интернет-порталах.

Ложная информация также просочилась в сеть в день рождения ребёнка принца Уильяма и К. Миддлтон: в одном из средств массовой информации сообщалось, что ребёнок родился мёртвым. Естественно, этот факт сразу же был опровергнут, но данная новость всколыхнула мировую общественность и внимание было приковано к СМИ, сообщившему эту новость.

На самом деле недостоверная информация встречается не только в информационно-развлекательно сфере, но и в любых других, включая образовательную. Масса ошибок имеется в различных банках рефератов, которым так любят пользоваться школьники и студенты. Учебники должны иметь лицензию, соответствовать ФГОС, входить в Федеральный перечень учебников, рекомендованных и допущенных к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию. С другой стороны, электронный учебник в сети может выпустить каждый желающий и никто не будет застрахован от получения из него недостоверной информации. Ведь этот учебник не рассматривается специальной комиссией и не получает соответствующих разрешений, но тем не менее, он доступен любому желающему.

Доверять в сети можно официальным энциклопедиям, словарям. Но в то же время следует учитывать следующий момент. К примеру, в последнее время большую популярность приобрела Википедия — сво-

бодная энциклопедия. Информация, опубликованная в ней, вполне может оказаться недостоверной, поскольку доступ к редактированию статей имеет любой желающий — от научного сотрудника до учащегося начальной школы.

Итак, как же можно проверить представленную в сети Интернет информацию?

Прежде всего, надо разобраться, какая информация считается достоверной, а какая — недостоверной и научиться различать их.

Информация — это сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах, независимо от формы их представления.

Недостоверной считается информация, не соответствующая действительности. Она содержит сведения о событиях и явлениях, которых не существовало вообще или которые существовали, но сведения о них не соответствуют действительности, неполные или искажённые.

Достоверная информация — информация, не вызывающая сомнений, подлинная, реальная: сведения, соответствующие действительности, факты, наличие которых при необходимости можно подтвердить юридически корректными процедурами с использованием документов, свидетелей, экспертных заключений и т.д.

Достоверными также считаются сведения, публикуемые с обязательной ссылкой на источник. Правда, тут опять же возникает вопрос достоверности источника информации.

Начнём с определения, что же такое источник информации. В качестве источников информации могут выступать:

- физические лица, в силу своего положения и полномочий располагающие сведениями, которыми интересуются средства массовой информации;
- реальная среда (природная, урбанистическая и предметно-вещественная среда, в которой обитает человек);
- виртуальная информационная среда;
- документы;

- печатные издание, имеющее выходные данные (книга, энциклопедия, учебник, статьи в печатном журнале и т.д.);
- сайты в сети интернет (Интернет СМИ, Интернет-портал, Интернет-страница и т.д.).

Как уже было отмечено выше, документы являются одними из самых надёжных источников информации, но только в том случае, если их можно проверить юридически.

Источники информации также могут быть достоверные и недостоверные, компетентные и некомпетентные.

Самые распространённые источники информации — представители официальных органов власти. Государственные учреждения в первую очередь обязаны снабжать граждан, наиболее точной, объективной информацией.

Но в ситуации с новостью с увольнением главы РЖД Якунина было подделано сообщение пресс-службы правительства. Таким образом, никто не застрахован от того, что недостоверная информация может просочиться даже в государственную сферу. Поэтому получить информацию — это ещё не значит полностью доверять ей.

Итак, одним из доказательств достоверности информации является наличие ссылок на источники информации. Источники информации, уполномоченные в том или ином вопросе, либо специализирующимися непосредственно в той или иной области, называются компетентными.

На самом деле не всегда ссылка обязательна — иногда информационные положения подтверждаются в ходе изложения материала. Это работает в том случае, если автор информации — человек компетентный и является специалистом в той области, в которой пишет. В таком случае, как правило, можно быть уверенным, что информация достоверна.

В большинстве случаев неназванные источники делают материал менее достоверным, особенно если в статье содержатся новости негативного характера, ранее неизвестные читателю. Прежде всего, людей волнует первоисточник появившейся информации.

Самым лучшим является наличие ссылок на авторитетные источники информации. Это могут быть агентства по сбору статистических данных, научно-исследовательские институты, другие официальные источники.

Зачастую в Интернете идёт перепечатка данных с одного сайта на другие. Чем больше ссылок на исходный материал находится в Интернете, тем выше его авторитет в глазах других ресурсов, это говорит о том, что данному источнику информации доверяют. Тем не менее, его тоже лучше проверить, иногда многие сайты ссылаются на один и тот же источник недостоверной информации.

Очень важным является вопрос о компетентности автора информации. Стоит выяснить его статус, должность, познакомиться с другими работами, материалами, комментариями, отзывами. Возможно, данный автор ведёт свой блог, у него есть страница в социальной сети, он имеет научную степень, журналистский опыт и прочее. Конечно, если этому автору доверяют многие, степень правдивости информации, представленной им, существенно возрастает.

Хуже, если информация анонимна. Совсем недавно на одном из популярных Интернет-порталов была опубликована статья, в которой шла речь про «засорение» русского языка, про безграмотность даже в журналистской среде и т.д. Статья была написана в провакационно-обвинительном стиле и вызвала огромное количество перепостов и комментариев. Но первое, что сразу бросилось в глаза — она не была никем подписана! Имело ли смысл спорить, соглашаться или не соглашаться с автором, возможно, некомпетентным в данном вопросе?

Также можно выяснить рейтинг ресурса, на котором размещена информация. Насколько он популярен и авторитетен среди пользователей, какие отзывы существуют о данном ресурсе в сети. В этом могут помочь известные информационно-поисковые системы, например «Яндекс». Он покажет и индекс цитирования ресурса, и выдаст через поисковый запрос информацию о нём, а также по различным комбинациям поисковых запросов представит аналогичную

информацию, которая поможет сравнить данные, оценить их достоверность.

В принципе, юридически информация из Интернета не считается полученной из достоверных источников. Только в том случае, если у ресурса есть свидетельство о регистрации СМИ, он несёт особую ответственность за любую опубликованную информацию. Поэтому таким сайтам можно доверять больше, в связи с тем, что они стараются избегать непроверенных данных.

Также можно доверять официальным информационным агентствам, например ИТАР-ТАСС, Интерфакс, РИА «Новости», которые имеют в Интернете свои серверы.

Есть и сетевые агентства, заслуживающие уважения. Одно из крупнейших — НСН (Национальная служба новостей, или NNS — National news service), имеет развитую собственную корреспондентскую сеть, регулярно выпускает аналитические сборники статей, написанных на высоком теоретическом и публицистическом уровне. В качестве примера предоставления качественной информации можно привести онлайн-издание Gazeta.ru.

Образовательные ресурсы, прошедшие проверку достоверности, можно увидеть в различных официальных коллекциях образовательных ресурсов. Приведём некоторые примеры:

**<http://window.edu.ru> — Единое окно доступа к образовательным ресурсам.** Учебно-методические материалы для общего образования по всем предметам по типам Интернет-ресурсов, каталог ресурсов для профессионального образования.

**<http://school-collection.edu.ru> — Школьная коллекция.** Каталог ресурсов для педагога (методические материалы), каталог для учащихся (электронные учебники, контрольные работы) по средней школе по всем дисциплинам.

**<http://fcior.edu.ru> — Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.** Учебные интерактивные модули по всем предметам для среднего и профессионального образования; методические

материалы по профессиональному образованию.

<http://school.edu.ru> — Российский общеобразовательный портал **Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов**. Методические и учебные материалы для начальной и средней школы по предметам.

Ресурсы, опубликованные там, в большинстве своём прошли научно-методическую экспертизу.

Следующий момент, на который мы хотели бы обратить внимание — проверка и оценка фактов — обязательный момент подтверждения достоверности информации.

Достоверность факта строго установлена, его невозможно выдумать. Любые фактические и статистические данные имеют источник. Ссылка на источник позволяет читателю оценить факты. Проверка точности фактов и приведённых чисел с большой долей вероятности покажет, на какие данные опирается тот или иной информационный ресурс.

Как правило, информации, представленной в Интернете, свойственно вольное обращение с фактами. Научная недостоверность сообщения может быть результатом того, что автор не включает в сообщение информацию в полном объёме. Здесь можно выделить два случая: автор сам не владеет всей информацией (недостаточные знания о предмете сообщения), и автор умышленно скрывает от потребителя часть информации (селекция информации). Внимание может привлекаться к какому-то одному свойству материального объекта или явления, может быть предпринята неудачная попытка популяризации научных знаний. Адаптация информационного сообщения к тезаурусу и возрастным особенностям объекта информационного воздействия может привести к значительному искажению информации, вплоть до научных ошибок.

Таким образом, фактические ошибки могут быть связаны с неправильным пониманием текста, с его неверным прочтением или толкованием.

Фактические ошибки возникают по разным причинам. К примеру, человек не способен

правильно оценить содержание текста и вычленить одну из основных проблем. Фактическая ошибка может появиться и в том случае, когда человек не способен обнаружить и грамотно сформулировать авторскую позицию.

Авторы текста зачастую могут домыслить то, о чём в тексте не упоминается, это неуместное проявление фантазии тоже становится причиной появления фактических ошибок.

Фактические ошибки также могут возникнуть в результате неточного цитирования, смысловой и терминологической путаницы.

Таким образом, умение работать с фактами — первый шаг к формированию грамотной оценки информационного сообщения на предмет его достоверности.

Для выяснения достоверности информации очень важно оценить адресную направленность ресурса. Кому адресована информация, какой возрастной, социальной категории? Важен также уровень образования потребителей информации. К примеру, информация, понятная студентам технического вуза и людям с высшим образованием не всегда будет доступна для школьников, людей, имеющих только среднее образование. Дело в том, что формальное образование построено на научных принципах, и у образованного человека всегда имеется некоторая культура восприятия информации, критического осмысления и работы с ней.

Ещё одним важным моментом является аргументация информации. Если что-то обосновывается, то это уже верно, закон достаточного основания выполняется, высказывания хорошо аргументированы, но обоснование может быть как корректным, так и некорректным. К примеру, если спорящие стороны интересуют не истина, а победа в споре, то противники прибегают к способам, запрещённым логикой. Наиболее распространёнными произвольными способами защиты и опровержения являются:

- доводы к личности, к публике;
- аргументы к авторитету;
- сведение к абсурду выдвинутого положения; двойственная оценка одного и того же;

- бездоказательная оценка утверждений противника;
- аргументы к жалости;
- аргументы к силе;
- подмена вопроса об истинности тезиса вопросом о вреде и опасности его;
- принятие простой последовательности события во времени за их причинную связь; поспешное обобщение;
- аргумент к тщеславию и т.п.

Таким образом, для того чтобы сориентироваться в мире информации и уметь отделять достоверную информацию от недостоверной, необходимо:

- владеть навыками грамотного поиска информации, чётко представлять себе, что надо найти в сети, правильно формулировать поисковый запрос;
- исследовать источники информации;
- научиться критически отбирать и оценивать информацию;
- уметь проверять фактические ошибки;
- изучать синтаксический план функционирования информации, логики её построения, структуры;
- уметь отделять аргументацию научную от ненаучной, корректную от некорректной;
- сравнивать смысл, заложенный в информационном сообщении, со своими базовыми званиями по той или иной проблеме, в случае их нехватки обращаться к дополнительной литературе, к другим источникам информации;
- систематизировать информацию, искать скрытый смысл.

Для нас особенно важным представляется обучение современных подростков работе с информацией, так как они, в первую очередь, в силу своих возрастных, психологических, образовательных особенностей подвержены влиянию негативной и недостоверной информации.

Интернет позволяет подросткам получать информацию, которую они хотят получить, а не то, что им навязывают традиционные средства массовой информации, к которым постепенно они всё больше и больше утрачивают доверие. Степень их доверия к информации, представленной в Сети, несколько выше, так как там они могут найти намного больше информации по одному и тому же вопросу. Тем не менее, школьни-

ки мало подготовлены к взаимодействию с таким мощным источником воздействия, каким является Интернет. Они зачастую самостоятельно интерпретируют полученную информацию в зависимости от знаний, возраста, жизненного опыта, культурной среды, менталитета и пр.

Насколько правильно воспримут получаемую информацию школьники, будет зависеть от того, обучены или не обучены они аналитической работе с информацией, обладают ли критическим мышлением, смогут ли произвести оценку достоверности информации, соотнести информацию и имеющиеся знания, сумеют правильно организовать информационный процесс, оценить и обеспечить информационную безопасность. А школьники — это будущие взрослые, будущее нашего общества.

В связи с этими тенденциями необходимо научить детей совмещать работу в сети с другими видами познавательной активности. Только в этом случае образовательный потенциал сети может быть использован полностью.

В качестве практического задания можно предложить педагогам проводить с учащимися анализ информационных сообщений по следующему плану:

1. На каком сайте опубликована информация. Что вы можете сказать про этот сайт?
2. Указан ли источник информации? Что вы можете сказать про данный источник?
3. Кто автор информационного сообщения? (Если нет конкретной фамилии, можно предположить: журналист, политик, коммерсант, учёный, педагог, и т.д.).
4. Кому адресовано это сообщение?
5. Содержатся ли в тексте недостоверные сведения, с негативным уклоном? В каких конкретно высказываниях содержатся эти сведения?
6. Если в вышеуказанных фразах имеются сведения, то в какой форме они выражены: утверждения, предположения, вопроса?

7. Имеется ли в тексте резкая, выраженная в грубой, циничной форме отрицательная оценка личности?

8. Какая аргументация используется.

9. Какова композиционная структура текста, какие стилистические приёмы использует автор, и как они характеризуют героев публикации?

10. Есть ли в тексте фактические ошибки?

11. Определите цель, которую преследует данное информационное сообщение.

12. Найдите в сети похожие сообщения (похожую информацию по данной теме), используя различные комбинации ключевых слов. Сравните информацию из различных источников, проанализируйте её.

13. Сделайте вывод, можно ли доверять данной информации? Обоснуйте свой ответ, кратко опишите, на основании чего вы так решили.

Процесс осмысления получаемой информации имеет огромное значение для умения осуществлять индивидуальную информационную защиту.

Интернет, как и любая технология, должна помогать человеку в преодолении его конкретных проблем и решении конкретных задач. Внимание учеников, степень освоения ими технологий и уровня полученных знаний зависит от умения учителя организовать занятие.

Для правильной организации любого вида деятельности, в том числе получения и анализа информации из Интернета, требуется:

- установить, что главное, а что второстепенное, отдав предпочтение главному;
- поставить конкретные задачи;
- определить конечную цель и разбить на этапы пути её достижения;
- учесть следующие факторы: осмысленность и содержательность деятельности учащихся;
- активизация мыслительной деятельности;
- указание на возможные ошибки и контроль исполнения.

Чтобы повысить организацию внимания и восприятия информации при работе в сети, необходимо использовать фактор новизны и возможность личной интерпретации, которая привлечёт внимание учащихся и создаст соответствующую теме эмоциональную насыщенность занятия. Работа на занятии должна предусматривать наличие обратной связи. Обратная связь может обеспечиваться контролем со стороны учителя или самоконтролем учащихся. Потребность в обратной связи определяется степенью трудности изучаемого. Чтобы достичь эффективности восприятия, учитель должен употреблять слова, соответствующие той модели мира, которая пока имеется у учащихся.

Чем больше интеллектуальных умений приобрёл человек, тем лучше он ориентируется в сети Интернет. Используя Интернет в качестве инструмента, учащиеся могут применять его для достижения целей, которые ранее не ставились. Роль преподавателя в решении возникших проблем сводится к формированию медиаобразовательных умений, обучению умениям переноса интеллектуальных знаний и приёмам оптимизации выбора наиболее подходящего способа решения задач поиска, анализа и представления информации.

Если подростки достаточно подготовлены, чтобы самим разобраться в получаемой информации, если они обладают медиаобразовательными умениями, то они могут сами защитить себя от тёмной стороны Интернета. В данном случае в связи со свободным течением информации через Интернет возрастает ответственность медиапедагогов при обучении инструментальным и медиаобразовательным навыкам деятельности, которые поднимают человека на более высокий уровень информационных и интеллектуальных возможностей. □

# Измерение удовлетворённости образовательными программами как составная часть управления качеством образования

**Андрей Константинович Колесников,**

профессор, ректор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат физико-математических наук

**Ирина Павловна Лебедева,**

профессор философско-социологического факультета Пермского национального исследовательского университета, доктор педагогических наук

• удовлетворённость потребителей • образовательная программа • образовательная услуга • взаимодействие факторов • дисперсионный анализ •

Одно из перспективных направлений развития педагогических исследований связано с выявлением и оценкой влияния различных факторов на показатели, важные для повышения качества образования. В современных условиях рассматривается совокупность таких показателей, отражающих результат образовательной деятельности не только с позиции удовлетворения требованиям образовательных стандартов, но и его востребованности в определённой социально-экономической среде. Поэтому актуально изучение социально-педагогических систем, основные структуры которых формируются в процессе интеграции образовательной деятельности с соответствующей средой. Поставим задачу оценки интегративных эффектов влияния различных факторов на показатели эффективности функционирования таких систем.

Её решение предполагает использование математического аппарата, который в процессе исследования социально-педагогических систем рассматривается в аспекте системного синтеза гуманитарного (содержательного) и формально-логического подходов. Особое место среди математических методов занимает дисперсионный анализ,

предусматривающий оценку влияния качественных признаков на количественные переменные. С помощью дисперсионного анализа изучают изменчивость признака (например, успешность обучения) под влиянием каких-либо контролируемых факторов (различных методик обучения, стимулов, форм организации учебного процесса и т.д.). Наиболее интересен вариант многофакторного дисперсионного анализа, позволяющий не только учитывать влияние отдельных факторов на зависимую переменную, но и оценивать эффект их взаимодействия. Однако его применение требует корректной интерпретации полученных результатов с учётом их педагогического смысла и математических ограничений. Такая интерпретация рассматривается нами как отдельный завершающий этап дисперсионного анализа, который проводится в определённой последовательности<sup>1</sup>.

Выделим те моменты в реализации дисперсионного анализа, которые определяют суть этого этапа. Во-первых, в основе дисперсионного анализа лежит предпо-

<sup>1</sup> Колесников А.К., Лебедева И.П. Дисперсионный анализ и его компьютерная реализация: Учеб. пос. / Перм. гос. пед. ун-т. 2-е изд., перераб. и доп. Пермь, 2011. 109 с.

ложение о том, что одни переменные могут рассматриваться как причины (факторы или независимые переменные), а другие — как следствия (зависимые переменные). Независимые переменные называют иногда регулируемыми факторами именно потому, что в эксперименте исследователь имеет возможность варьировать их и анализировать полученный результат. Если фактор рассматривается не в условиях эксперимента, то возникает проблема обоснования причинно-следственных отношений. Такое обоснование, очевидно, проводится на основе используемой исследователем теоретической концепции. За её рамками интерпретация причинно-следственных связей может оказаться несостоятельной. Поэтому применение дисперсионного анализа помимо выполнения определённых математических ограничений предполагает предварительную формализацию объекта исследования и описание границ применимости полученных результатов. В условиях педагогического эксперимента часто трудно вычленить влияние отдельных факторов и обеспечить необходимый экспериментальный дизайн для исследования их взаимодействия.

Во-вторых, трудности в понимании смысла полученных результатов дисперсионного анализа могут объясняться следующими причинами:

1. Выделены не все существенные факторы или определение факторов и результативного признака не соответствует реальности.
2. Противоречивость качественного смысла различий средних между выборками.
3. Отсутствие научной ценности результата.
4. Использование неполного экспериментального плана (если количество выборок не исчерпывает всевозможные сочетания градаций факторов) или смешанного плана (контролируются внутригрупповые и межгрупповые факторы одновременно). При неполном экспериментальном плане интерпретация является не до конца определённой. В случае смешанных планов важно учитывать последовательность воздействий факторов и всевозможные компоненты дисперсии.

5. Исследовательская задача может предполагать изучение взаимодействий факторов выше второго порядка (взаимодействие трёх и более факторов). В этом случае интерпретация должна учитывать взаимодействия первого порядка или влияние отдельных факторов, если оно установлено.

В реальной практике часто факторов и их градаций больше двух. Однако усложнение вариантов дисперсионного анализа в соответствии с реальной ситуацией приводит к проблеме понимания его результатов. Даже в простейших случаях поиск их научного смысла неразрывно связан со структурированием условий эксперимента и разработкой определённой схемы содержательного анализа результатов обработки эмпирических данных на основе используемой концепции исследования. Адекватная интерпретация полученного результата является основой для определения его научной новизны и практической значимости.

Важную роль играет дисперсионный анализ в исследовании эффективных способов повышения качества образования. В настоящее время такие исследования представляют интерес в аспекте развития рынка образовательных услуг. При этом понятие «образовательная услуга» используется для характеристики образовательной деятельности, интегрируя педагогическую, социальную и экономическую составляющие сферы образования. В результате качество образовательных услуг рассматривается с позиции удовлетворения ожидаемых и неожиданных потребностей потребителей. Удовлетворённость потребителя исполнением образовательной услуги, являясь субъективной характеристикой её качества, в значительной мере отражает степень совпадения свойств услуги с ожиданиями.

В связи с расширением спектра образовательных услуг, ориентированных на целевые категории потребителей, становится необходимым изучение их удовлетворённости реализацией отдельных образовательных программ (программ учебных дисциплин). Они составляют основу образовательной услуги, включающую ещё и их ресурсное обеспечение (научно-методическое, учебно-методическое, организационное,



материально-техническое). Поэтому образовательная услуга представляет собой образовательную программу, реализуемую в конкретных условиях образовательного процесса, направленную на формирование определённых личностных или профессиональных качеств, имеющую социальную значимость и обладающую экономическим потенциалом.

Обеспечение высокой удовлетворённости обучаемых как потребителей услуги предполагает выявление существенных факторов, влияющих на неё, и разработку целесообразных способов их вариации в реальных условиях образовательного процесса. Эти факторы могут определяться спецификой образовательной среды, особенностями обучаемых или характеристиками образовательной услуги. Заранее предсказать влияние каждого фактора в отдельности и тем более их взаимодействия на удовлетворённость обучаемых исполнением образовательных программ невозможно, поэтому проведено специальное экспериментальное исследование.

Выделены свойства образовательной услуги, представляющие интерес для обучаемого, отдельно для блока «условия», «процесс», «результат».

Условия:

1. Стоимость обучения.
2. Имидж образовательного учреждения.
3. Ресурсное обеспечение образовательной услуги.

Процесс:

4. Содержание программы интересно.
5. Изложение содержания программы доступно.
6. Взаимодействие участников образовательного процесса психологически комфортно.
7. Возможность оперативного взаимодействия с участниками образовательного процесса (в первую очередь — преподавателем).

8. Разнообразие дидактических приёмов и средств.

9. Разнообразие видов деятельности.

10. Возможность отслеживания собственной образовательной траектории.

Результат:

11. Уровень овладения содержанием программы.

Обозначенные интегративные характеристики образовательной услуги конкретизированы в виде 11 блоков 40 вопросов анкеты, которые соотнесены со всеми основными компонентами образовательного процесса: целевым, содержательным, стимулирующе-мотивационным, операционально-деятельностным, контрольно-регулирующим, рефлексивным. Тем самым достигается полнота описания процесса предоставления образовательной услуги.

Данная анкета проводилась анонимно сразу после изучения конкретной дисциплины. Удовлетворённость реализацией образовательной программой оценивалась по пятибалльной шкале в соответствии с теорией подтверждения/неподтверждения<sup>2</sup>. Выборку оставили студенты разных вузов и профилей подготовки г. Перми (N > 2000). Кроме того, рассматривалась совокупность качественных характеристик респондентов, которые они указывали в анкетах. Эти характеристики выступали и как факторы, влияющие на результирующий признак «удовлетворённость».

С помощью дисперсионного анализа установлено влияние фактора «вуз» на все показатели удовлетворённости, что свидетельствует о ярко выраженной специфике образовательной среды каждого образовательного учреждения. Причём её особенности выявлены в результате сравнения средних значений удовлетворённости и определены образовательные учреждения, обеспечивающие разный уровень удовлетворённости обучаемых в отношении условий, процесса и результата реализации образовательных программ.

<sup>2</sup> Мингазова Д.Н. Оценка качества услуг с позиций удовлетворённости потребителей // Вестник Брянского государственного технического университета. 2010. №3 (27). С. 124–133.

Фактор «пол» влияет только на удовлетворённость стоимостью услуги и имиджем образовательного учреждения. Причём юноши оказались в среднем более удовлетворённые, чем девушки. Обнаружено также влияние взаимодействия фактора «форма обучения (на платной основе или по бюджету)» и «вуз» на удовлетворённость имиджем образовательного учреждения. Возникает вопрос: «При каких сочетаниях данных факторов обеспечивается наибольшее значение результативного признака?». Характер этого влияния можно установить в результате сравнения средних показателей.

Оказалось, что в ведущем вузе города удовлетворённость имиджем студентов, обучающихся на платной основе выше, чем студентов бюджетной формы обучения. Причём удовлетворённость и тех, и других студентов является средней. В других вузах с высокой и средней удовлетворённостью студентов таких отличий не выявлено. Значит, в первом случае есть потенциал для повышения стоимости обучения. А во втором случае она адекватна имиджу образовательного учреждения. Полученные результаты показывают, что при формировании стоимости образовательной услуги, кроме специфики образовательной среды важно учитывать имидж образовательного учреждения, который обучаемые соотносят со стоимостью.

Поскольку влияния других факторов (характеристик обучаемых: возраст, цель обучения, трудовой стаж) на удовлетворённость качеством образовательной услуги в общей выборке не установлено, проведён отдельный анализ в каждом вузе. Для отдельных вузов это влияние также не установлено, то есть особенности категории потребителей не влияют на их удовлетворённость.

Тогда естественно предположить, что удовлетворённость потребителей определяется скрытыми латентными факторами, связанными со свойствами образовательной услуги. В результате факторного анализа выделено два фактора. Первый (вес 65,2%) имеет высокие положительные нагрузки от всех переменных, кроме «Содержание программы интересно» и «Изложение содержания программы доступно». Второй фактор имеет значимые положительные нагрузки от этих двух переменных (вес 25,6%). Пер-

вый фактор обозначен «Удовлетворённость процессом и результатом оказания образовательной услуги», второй — «Удовлетворённость содержанием образовательной программы».

Выделенные факторы объясняют структуру взаимосвязей между характеристиками образовательной услуги. В данном случае оказывается важной совокупность процессуальных характеристик оказания образовательной услуги и её результат, а затем — доступность и интересность её содержания. Данные факторы выделены для выборки студентов выпускного курса, для которых, как оказалось, доступность содержания находится на втором плане по сравнению с процессом его реализации. Для студентов первого курса ситуация иная: на первом месте — доступность содержания, а затем — характеристики результата и процесса оказания услуги (что выразилось в выделении соответствующих факторов).

Таким образом, латентные факторы, определяемые свойствами образовательной услуги, можно считать универсальными. Однако механизмы их действия и роль определяются этапом обучения в вузе.

Можно предположить существование латентных факторов локального характера. Причём для совершенствования образовательного процесса в вузе их полезно соотносить с профилем подготовки, то есть провести исследование выборок студентов, обучаемых по разным профилям подготовки. Так и оказалось: в этих выборках выделены различные факторы, представляющие собой разные комбинации указанных свойств образовательной услуги. В них не содержится научной новизны в силу их локального характера, но они имеют принципиальное значение для повышения качества исполнения услуги.

Учитывая потребности практики, целесообразно сравнивать учебные дисциплины по степени удовлетворённости ими обучаемыми в рамках каждой основной образовательной программы (ООП) для отдельного курса (или студенческой группы). Такое сравнение проводится с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Фактор «Учебная дисциплина», а результативный признак — характеристики, отражаю-

щие удовлетворённость свойствами образовательной услуги.

Рассмотрим фрагмент подобного сравнения для результатов анонимного опроса студентов второго курса, обучаемых по специальности «экономика» в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете, по трём дисциплинам: «Теория вероятностей», «Возрастная физиология», «Философия». Установлено влияние фактора «Учебная дисциплина» на такие свойства образовательной услуги как «Ресурсное обеспечение», «Доступность изложения материала», «Разнообразие дидактических приёмов и средств» и «Стоимость». Оказалось, что средние значения для всех указанных результативных признаков достоверно отличаются для теории вероятностей и возрастной психологии, а по фактору «Ресурсное обеспечение» ещё для теории вероятностей и философии. Причём средние значения для теории вероятностей ниже, то есть исполнение этой образовательной услуги хуже при сравнении с другими дисциплинами.

Поскольку показатель удовлетворённости для всех дисциплин по указанным свойствам услуги низкий, то это означает, что исполнение всех образовательных услуг нуждается в коррекции и в первую очередь — обучение теории вероятностей. Частично благополучная ситуация с реализацией операционально-деятельностного компонента образовательного процесса в данной выборке студентов.

Если эту выборку сравнивать с другой выборкой обучаемых, то ситуация оказывается противоположной. Приведём в качестве примера результаты анкетирования студентов первого курса психологического факультета этого же вуза. После сдачи экзамена им предлагалось оценить по указанной шкале исполнение услуги и её важность для трёх учебных дисциплин отдельно — «Математика», «Физиология», «Общая психология». Для указанных образовательных услуг выполнено сравнение с помощью однофакторного дисперсионного анализа для средних значений 11 интегративных характеристик. Различия в этих показателях для данных дисциплин не выявлены. Заметим, что в случае их обнаружения, как и в предыдущем примере, необходимо проведение дальней-

шего анализа результатов, поскольку различия в средних могут быть связаны либо с положительным, либо с отрицательным эффектом оказания образовательной услуги.

В целом для вуза целесообразно также выполнение однофакторного дисперсионного анализа для установления влияния фактора «Профиль подготовки» на характеристики, отражающие свойства составной образовательной услуги (ООП).

В результате анализа данных анкетирования можно сделать выводы о:

- 1) достоинствах и недостатках конкретной образовательной программы или их комплекса (ООП);
- 2) особенностях предпочтений разных групп потребителей;
- 3) роли выявленных латентных факторов удовлетворённости в целом по совокупности и по отдельным группам;
- 4) влиянии разных факторов на показатели удовлетворённости.

Дополнительно для одной образовательной услуги можно:

- определить уровень удовлетворённости отдельными компонентами образовательного процесса: целевым, содержательным, стимулирующе-мотивационным, операционально-деятельностным, контрольно-регулирующим, рефлексивным;
- выявить латентные факторы удовлетворённости в конкретной группе обучаемых.

На основании полученных результатов строится система коррекционной работы для разных участников образовательного процесса.

Поскольку анкета проводится анонимно, результаты анкетирования рассматриваются по отношению к студенческой группе и конкретной учебной дисциплине. В итоге анализа этих результатов полученная информация предоставляется декану, заведующему кафедрой, преподавателям и кураторам студенческих групп. Общим итогом является:

- 1) определение дисциплин с низкой удовлетворённостью;
- 2) определение свойств образовательной услуги с низкой удовлетворённостью;

3) установление причин низкой удовлетворённости учебной дисциплиной и конкретными свойствами образовательной услуги.

Анализ показателей удовлетворённости образовательной услугой студентов предполагает выявление общих и частных проблем, связанных с её исполнением. Они рассматриваются в двух аспектах: коррекция образовательной среды и приведение в соответствие ожиданий потребителей с реальностью в результате организации их работы со специальными источниками информации. Первый аспект связан с формированием стратегии и тактики совершенствования образовательных услуг, а второй имеет ситуативный характер.

В зависимости от общности анализа (ООП, сфера науки, дисциплины кафедры или отдельная учебная дисциплина) решения по совершенствованию образовательного процесса принимаются на разных уровнях управления. Их характер определяется категорией потребителей. Если в их роли выступает общество и государство, то реализуются принципы стратегического управления. В данном случае выполнение государственного заказа на образовательные услуги проецируется на потребности рынка образовательных услуг и рынка труда. В результате формируется стратегия развития образовательных услуг в данном учреждении. Изучение потребностей целевых групп потребителей создаёт основу для конструктивности стратегических решений и разработок механизмов их поэтапного выполнения.

Учитывая гипотетическую генеральную совокупность и методику измерения удовлетворённости, ориентированную на взрослых, предложенные подходы к исследованию факторов удовлетворённости применимы к высшему образованию. Очевидно, в силу определённой общности образовательной среды они могут быть использованы и для среднего специального образования.

Однако для среднего образования данный подход к исследованию удовлетворённости обучаемых образовательными услугами возможен, если:

— употребление термина «образовательная услуга» для характеристики деятельности школ целесообразно;

— оценки удовлетворённости школьниками реализацией образовательных программ не зависят от успешности их обучения.

В этой связи необходима адаптация данной методики для школьного возраста и учёт других факторов кроме объективного качества услуги: например, личности преподавателя, а для старшеклассников также востребованности услуги для дальнейшего продолжения образования. В приложении к статье приводится вариант анкеты для оценки удовлетворённости образовательными услугами школьников. Формулировки утверждений ориентированы на старшеклассников. Но при необходимости они могут быть адаптированы и для другой категории школьников. Очевидно, особый интерес результаты анкетирования представляют для администрации школ при введении новых учебных дисциплин, организации спецкурсов и факультативов и при оказании платных образовательных услуг.

Специфика обучения в школе предполагает изучение взаимодействия факторов, относящихся к разным сферам (личности обучаемого, качеству его знаний, специфике образовательного учреждения и т.д.). Причём возможно взаимодействие не только двух факторов (первого порядка), но и большего числа факторов (высоких порядков). Результаты подобных исследований могут служить основанием не только для формирования набора учебных программ, но и для повышения эффективности их реализации с учётом потребностей школьников.

Таким образом, результаты проведённого исследования позволили определить основное направление совершенствования качества образовательных услуг и повышения удовлетворённости ими обучаемых: вариация факторов, влияющих на удовлетворённость и связанных не со спецификой категории потребителей, а с особенностями образовательной среды, содержанием образовательных программ и процессом их реализации, имиджем образовательного учреждения и этапом обучения. Использование предложенной методики измерения удовлетворённости и анализ результатов анкетирования могут рассматриваться как составная часть управления качеством образования на институциональном уровне.

**Анкета «Удовлетворённость образовательной услугой  
(изучением учебной дисциплины)»**

**ИНСТРУКЦИЯ**

Назначение анкеты — оценить степень соответствия реализованных свойств образовательной услуги после её предоставления ожиданиям обучаемых и важность конкретного свойства для обучаемого. Нужно выбрать одно из пяти утверждений, наиболее точно отражающих отношение к указанному свойству образовательной услуги (его соответствие ожиданиям и важность).

**I. Соответствие ожиданиям оценивается в баллах по шкале:**

- 1 — низкая удовлетворённость (полное разочарование);
- 2 — раздражение;
- 3 — ожидания оправдались;
- 4 — приятно удивлён;
- 5 — высокая удовлетворённость (восторг).

**II. Важность оценивается в баллах по шкале:**

- 1 — полное безразличие;
- 2 — неважно;
- 3 — должно быть;
- 4 — важно;
- 5 — жизненно необходимо.

Анкета заполняется **анонимно**, её данные будут использованы только в целях совершенствования образовательной услуги.

Свойство образовательной услуги	Соответствие ожиданиям	Важность
1. Стоимость		
2. Имидж образовательного учреждения		
3. Полнота учебно-методических материалов (рабочая программа дисциплины, содержание занятий, задания для самостоятельной работы и т.д.)		
4. Дополнительные источники информации в электронном варианте		
5. Выполнение творческих заданий, проектов		
6. Компетентность преподавателя		
7. Внешний вид преподавателя		
8. Коммуникабельность преподавателя		
9. Использование специального оборудования		
10. Использование компьютерной и оргтехники		
11. Количество обучаемых в группе		
12. График проведения занятий (системность, непрерывность)		

13. Стимулирование преподавателем познавательного интереса обучаемых		
14. Доступность изложения материала		
15. Психологический комфорт во время занятий		
16. Культура общения преподавателя и обучаемых		
17. Организация познавательной деятельности обучаемых		
18. Получение педагогической поддержки от преподавателя		
19. Промежуточный контроль результатов учебной деятельности		
20. Разнообразие применяемого дидактического материала		
21. Сложность учебного материала		
22. Стимулирование к разнообразным способам выполнения деятельности		
23. Анализ различных способов деятельности, выявление рациональных и личностно значимых для обучаемых		
24. Создание ситуации успеха для обучаемых		
25. Создание атмосферы сотрудничества		
26. Выбор обучаемыми форм и методов учебной деятельности		
27. Обучение самостоятельной работе с учебным материалом		
28. Использование обучаемыми различных источников информации		
29. Возможность выбора обучаемыми уровня сложности материала для изучения		
30. Возможность выбора уровня сложности материала при контроле знаний		
31. Овладение обучаемыми теоретическими знаниями		
32. Овладение обучаемыми практическими умениями и навыками		
33. Стимулирование преподавателем познавательной активности обучаемых		
34. Постановка преподавателем целей выполнения познавательной деятельности для обучаемых		
35. Использование преподавателем инновационных технологий		
36. Оперативное взаимодействие с преподавателем		
37. Культура общения обучаемых друг с другом		

#### Обработка и интерпретация результатов анкетирования

Полученные результаты анкетирования обрабатываются следующим образом: по формуле

$$Y = ((I - 3) * B^2) / 50$$

(где I — балл в столбце «соответствие ожиданиям», B — балл в столбце «важность»). вычисляют индекс удовлетворённости для 11 интегративных характеристик услуги. Если потребитель получает от образова-

тельной услуги только то, на что он рассчитывал, его удовлетворённость примерно равна нулю. Если организация не смогла выполнить его требования, то у потребителя возникает неудовлетворённость, а если он, кроме того, что ожидал, получает нечто такое, что приводит его в восторг, то именно тогда можно говорить об удовлетворённости потребителя. Значение индекса удовлетворённости (Y) будет лежать в пределах от — 1 до +1. При этом точка исполнения со значением 3 — «ожидания оправдались» — является точкой нулевой удовлетворённости для всех уровней важности.

## ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

Индекс удовлетворённости определяют следующим образом. Сначала вычисляют средние значения для характеристик 3–11 отдельно для столбца «соответствие ожиданиям» и «важность» (в скобках указаны номера вопросов из анкеты, для которых вычисляются средние значения).

1. Стоимость обучения.
2. Имидж образовательного учреждения.
3. Ресурсное обеспечение образовательной услуги (3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12).
4. Содержание программы интересно (13, 33, 34).
5. Изложение содержания программы доступно (14, 29, 30, 34).
6. Взаимодействие участников образовательного процесса психологически комфортно (7, 8, 15, 16, 24, 25, 37).

7. Возможность оперативного взаимодействия с участниками образовательного процесса (17, 18, 36).

8. Разнообразие дидактических приёмов и средств (20, 28, 35).

9. Разнообразие видов деятельности (22, 26, 27).

10. Возможность отслеживания собственной образовательной траектории (19, 23).

11. Уровень овладения содержанием программы (31, 32).

Затем для указанных 11 характеристик (свойств) вычисляется среднегрупповое значение. Полученные средние подставляются в формулу и получают соответствующие индексы удовлетворённости в целом для группы обучаемых. Результаты можно представить в виде таблицы:

Дисциплина/ Свойства	1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	11	Общий

Аналогичные индексы могут быть вычислены для каждого обучаемого и затем использованы в дальнейшей обработке данных как переменная в специальных исследовательских целях.

Для удобства интерпретации индексов проведена их структурная группировка на основе выделения 5 уровней удовлетворённости, которые обозначены следующим образом:

1. Реальность значительно превзошла ожидания: 1,0–0,6.

2. Реальность превзошла ожидания: 0,6–0,2.

3. Реальность совпала с ожиданием (норма): 0,2– –0,2.

4. Реальность оказалась хуже ожидаемой: –0,2– –0,4.

5. Реальность оказалась значительно хуже ожидаемой: –0,4– –1,0.

□

## Профессионализация как процесс первичного включения молодёжи в трудовые отношения

**Олег Викторович Решетников,**

доцент РГСУ, психолог средней школы № 1910, психолог-консультант  
Женского делового центра, кандидат педагогических наук

• профессионализация молодёжи • сложность трудовых отношений • рынок труда • инновационный характер профессиональной занятости • параметры выбора профессии •

Профессионализация молодёжи во многом определяет конкурентоспособность национального рынка труда, формируя дополнительные конкурентные преимущества, накапливая потенциал развития и предотвращая кризисы в современной сложной сфере трудовых отношений. Объективная сложность трудовых отношений складывается под влиянием новых общемировых характеристик изменяющихся трудовых рынков:

- Долгосрочные, пожизненные трудовые контракты всё чаще заменяются краткосрочными, что делает рынок труда более гибким и изменчивым.
- Возникают новые формы трудовой занятости, повышающие субъектную ответственность работника (фриланс, надомный труд, дистанционная занятость и т.д.).
- Инновационный характер профессиональной занятости предполагает необходимость постоянного совершенствования профессиональных компетенций, участия работников в процессе непрерывного образования.
- Увеличивается мобильность трудового рынка, предполагающая быструю смену форм профессиональной занятости, характера трудовых отношений, географии трудовых мест.

• Старение населения требует от молодёжи более раннего включения в процесс освоения профессиональной деятельности.

• Развитие современных технологий позволяет молодым людям быстрее включаться в трудовые отношения и добиваться успеха.

• Увеличивается количество самостоятельно созданных трудовых мест по отношению к предлагаемым на рынке труда формам трудовой занятости.

Названные характеристики трудового рынка существенным образом изменяют требования и ожидания от процесса профессионализации молодёжи. Если в начале прошлого века процесс выбора молодыми людьми профессии во многом определялся родителями, в середине века профориентация позволяла молодым людям неспешно и осмотрительно подбирать профессию в соответствии с интересами и задатками, то уже к началу нынешнего века выигрывают те молодые люди, которые раньше других и более ответственно включаются в процесс профессионализации. В этом смысле профессионализация существенным образом отличается от профориентации, поскольку предполагает не просто выбор профессии, а, являясь одной из форм социализации, формирует у молодых людей качества и компетенции, необходимые для эффективного включения в трудовые отношения.



**Процесс профессионализации является системой и складывается из следующих ключевых элементов:**

**1. Ценности и нормы трудовой деятельности.**

На современном рынке труда выигрывают те специалисты, у которых сформировалось ценностное отношение к трудовой деятельности — честность и ответственность, трудолюбие, исполнительность, трудовая дисциплина и инициатива, отношение к труду как к способу личностной самореализации.

**2. Социальные компетенции.**

Навыки, необходимые для трудовых отношений, формируются сегодня не в стенах колледжей и университетов, а уже в школьные годы и даже раньше. Современные трудовые отношения требуют не только узкопрофессиональных навыков, но всё в большей степени предполагают социальные компетенции — умения работать в команде, лидерство и ответственность, организаторские навыки, коммуникативные компетенции, когнитивные навыки и работа с информацией, навыки личностного роста и развития.

**3. Профессиональные компетенции.**

Поскольку значительная часть населения задействована в сфере обслуживания, электронных коммуникаций, в работе с информацией и художественными образами, то и специфически необходимые компетенции для этих сфер трудовой деятельности также формируются в юношеском возрасте. Например, базовые навыки программирования, работы в сфере PR и HR, опыт естественнонаучной экспериментальной деятельности приобретаются уже в школе.

**4. Профессиональный опыт.**

В большинстве стран мира молодые люди с 14 лет могут вступать в официальные трудовые отношения. Это позволяет им приобретать опыт реальной трудовой деятельности, осваивать различные профессиональные роли и позиции, осознавать смысл и характер современных трудовых отношений, соотносить свои возможности с требованиями рынка труда.

**5. Управление личностным и карьерным ростом.**

Во многом успех трудовой деятельности зависит от способности работника выстроить стратегию своего личностного и карьерного роста с учётом собственных

индивидуальных особенностей, задатков, талантов и интересов, ресурсов и потенциала личностного роста, определения тактики профессионального развития. Так, например, подчинённое данной задаче ведение индивидуального карьерного портфолио во многих странах Европы начинается с 11 лет.

Два оставшихся элемента системы профессионализации связаны уже в большей степени с непосредственной профессиональной подготовкой и реальным долгосрочным включением в трудовые отношения.

**6. Профессиональное самосознание.**

Освоение профессиональной субкультуры, ценностей и идей определённой профессиональной сферы занятости, усвоение специфически профессионального образа мышления начинает формировать в процессе академической подготовки к будущей профессии и непосредственно в профессиональной деятельности. Часть этого процесса — выбор профессии — также начинается в школьном возрасте. Однако многие социологические исследования показывают, что профессиональное самосознание имеет более высокий уровень, когда между общим и специальным профессиональным образованием будущий работник приобретает реальный трудовой опыт в избираемой профессиональной сфере.

**7. Профессиональная ответственность.**

Процесс профессионализации непрерывен и продолжается в течение всей сознательной трудовой жизни человека. Но в определённом смысле его качественным оформлением, выявляющим слабые и сильные стороны личностной профессионализации, является процесс принятия работником реальной, полноценной профессиональной ответственности.

Таким образом, по меньшей мере, пять из семи ключевых элементов профессионализации начинают определять уже в среднем и старшем школьном возрасте. Всё это требует от государственной системы поддержки профессионального развития — создания новых условий и подходов к профессионализации молодёжи.

В современном международном опыте построения различных моделей профессиона-

лизации молодёжи выделяется пять основных взаимодополняющих направления:

- Профориентация.
- Формирование социальных компетенций.
- Управление карьерным ростом.
- Система первичного трудоустройства подростков.
- Добровольческая деятельность.

### Профориентация

Процесс профориентации, традиционный для российских школ, требует системной модернизации. Психологическое консультирование и знакомство с постоянно меняющимся рынком труда в настоящее время носят характер добровольного интереса. В то же время изменился характер российского образования — оно, как и западное, перестраивается на компетентностный подход и идёт по пути узкой профессионализации. Это требует от школьника не праздного любопытства при выборе ориентации на сферу профессиональной занятости, но ответственного, системного подхода к процессу постоянного выбора в сужающемся пространстве академической подготовки.

Ошибка в выборе профиля образования повлечёт за собой трудно исправимые последствия. Если раньше баланс, например, между математическими и гуманитарными предметами позволял школьнику в выпускном классе сделать окончательный выбор, то в новой образовательной ситуации этот выбор надо делать гораздо раньше и, в случае ошибки, затрачивать огромные силы и средства на учебную переподготовку по иному образовательному профилю. Не говоря уже об упущенных возможностях внешкольной подготовки к более соответствующей индивидуальным интересам и возможностям профессиональной деятельности.

Всё это требует исправления сложившейся в российском образовании ситуации, при которой психологическая служба в образовании носит внесистемный, дополнительный характер по отношению к основным образовательным целям учреждения. Обязательная, стандартизированная, ответственная система профориентации должна стать важным элементом современного образования и выстраиваться в партнёрской взаимосвязи между школой, центрами трудовой занятос-

ти населения и профессиональными учебными заведениями.

Кроме того периферийность для образовательных учреждений системы профориентации породило практику использования в профориентационной работе устаревших, малоэффективных и не соответствующих современному рынку труда методик и технологий.

### Формирование социальных компетенций

Переход в образовании на подготовку в рамках образовательных стандартов не отменяет социализирующие функции учебного процесса. В школах Евросоюза и США в учебную программу включены предметы, направленные на формирование у школьников социальных компетенций. Так, например, в школах Великобритании один из основных учебных предметов, направленный на освоение школьниками социальной компетенции, называется PSHEE (Personal Social Health Economic Education) — личность, социум, здоровье, экономика и образование. Содержание социальных компетенций во многом обуславливается реальной ситуацией социального развития и, как правило, включает следующие разделы:

- Когнитивное (умственное) развитие, навыки работы с информацией.
- Личностное развитие (в том числе навыки построения индивидуальной траектории личностного и карьерного роста, управление эмоциональным поведением и т.д.).
- Социальные компетенции — навыки для эффективного взаимодействия в обществе.
- Здоровье — навыки здорового образа жизни.
- Экономика — профориентация, первичные профессиональные навыки, компетенции, необходимые для экономической активности.

Данный предмет носит ориентирующий характер, помогает учащимся построить индивидуальную программу развития социальных компетенций и сориентировать их в возможностях социума для формирования социальных навыков, например, участие в общественных детских и молодёжных организациях.

Значимую часть данного направления образования составляет профориентационная рабо-

та. Так, например, совместно с Российским государственным социальным университетом и Женским деловым центром г. Москвы была подготовлена и внедрена в образовательный процесс средней школы № 1910 программа СЛИПЗ (авторы Решетников О.В., Решетнико-

ва О.Н.), включающая модули: социум, личность, интеллект, профессия, здоровье.

Например, в модуль «Профессия» для учащихся 8-го и 10-го класса включены следующие темы:

1.	Карьерный рост	Карьерное портфолио. Стратегия и тактика карьерного продвижения
2.	Психология профессионального выбора	Учёт индивидуально-личностных особенностей при выборе профессии Построение индивидуальной психологической профессиограммы
3.	Деловая психология	Навыки организационной и деловой психологии.
4.	Новаторство и предпринимательство	Компетенции инновационной и предпринимательской деятельности
5.	Развитие способностей	Психология способностей
6.	Психология профессионального выбора	

Предмет преподаётся как элективный курс в рамках направления учебной подготовки «выбор профессии». Подобный, более «объёмный» взгляд на профессионализацию, которая рассматривается как взаимосвязанный процесс общей социализации личности, позволяет сформировать у школьников навыки, необходимые для более осознанного и компетентного подхода к построению индивидуальной траектории профессионального и карьерного роста.

## Управление карьерным ростом

Одной из форм управления собственным карьерным ростом является ведение карьерного портфолио. Карьерное портфолио — это документ, отражающий достижения владельца в актуальных направлениях профессионального и личностного роста — образование, профессиональный опыт и профессиональные компетенции, социальный опыт и социальные компетенции. Стандартизированная форма карьерного портфолио требуется для поиска профессиональной занятости, продолжения обучения, карьерного роста в общественных и профессиональных сферах.

## Система первичного трудоустройства подростков

Создание условий для вовлечения подростков во временную трудовую занятость с 14 лет.

Ежегодно в Москве по вопросам трудоустройства обращается около 20 000 подростков в возрасте от 14 до 18 лет, что составляет 2% от всех подростков данного возраста.

## Добровольческая деятельность

Позволяет вовлечь в трудовые отношения большее количество молодых людей, создать более гибкие условия первичной профессиональной занятости с учётом интересов, способностей и потребностей подростков и молодёжи. В странах с развитой системой организации добровольческой деятельности вовлекается от 20 до 45% населения.

В России в системную добровольческую деятельность вовлечено около 5% детей и молодёжи.

Дальнейшее развитие системы профессионализации молодёжи требует совершенствования её ключевых элементов, более массового охвата подростков и молодых людей, разработки современных методик и технологий.

*В приложении даны методики, разработанные автором*

**Авторские методики О.В. Решетникова****Приложение № 1****ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС**

Методика построена на том, что происходит дифференциация ожиданий работников от трудовой занятости. Прежняя модель, связывавшая профессиональную трудовую занятость с образом жизни, определением жизненных интересов и приоритетов трансформируется. В личностном пространстве, в сфере самореализации профессиональная занятость постепенно уступает свою прежнюю значимую роль другим формам самореализации — хобби, интересы, личная жизнь, внеслужебный личностный рост.

В то же время, значение первичного профессионального выбора по-прежнему является одним из определяющих факторов построения успешной траектории индивидуального личностного развития. Для подростков, молодых людей выбор профессии — важнейшая составляющая профессионализации и социализации.

Мы выделяем шесть основных мотивов-ожиданий от профессиональной занятости, которые могут быть объединены в две общие группы. Первая группа — это внешние мотивы, ориентация на размер заработной платы, престижность профессии и комфортные условия труда. Вторая группа — это внутренние факторы, ориентация на личную предрасположенность, личностный смысл и возможности самореализации.

**Мотивы-ожидания выбора профессии**

Внутренние мотивы	Внешние мотивы
• Личная предрасположенность	• Деньги
• Личностный смысл	• Престиж
• Самореализация	• Комфорт

Изначальная ориентация на внешние мотивы профессиональной занятости создаёт угрозу процессу профессионализации, снижает значимость личностного потенциала будущих профессионалов.

При вторичном выборе профессии, когда уже состоявшийся специалист выбирает те формы трудовой занятости, которые будут не столько решать проблему его социализации, сколько направлены на решение конкретных житейских проблем, внешние мотивы могут оказаться не менее адекватными, чем внутренние. Например, поиск работы с целью краткосрочного заработка значительной суммы не обязательно должен быть связан с личностной самореализацией. Вполне адекватным может быть и приоритетный мотив комфортной формы трудовой занятости. Например, молодая мама, посвящая себя воспитанию детей, может быть заинтересована, прежде всего, в комфортной работе — гибкий график, близость от дома, умеренные физические нагрузки и т.п.

Методика составлена в форме опросника и позволяет сориентироваться при выборе различных форм профессиональной занятости в собственных мотивах-ожиданиях. Также методика может быть полезна специалистам по работе с кадрами, специалистам по профориентационной работе при оказании клиентам помощи в построении индивидуальной траектории профессионального и личностного роста.

**ИНСТРУКЦИЯ**

Перед Вами утверждения, описывающие значимые факторы выбора профессиональной деятельности. Какие из них Вам кажутся наиболее важными при выборе профессиональной занятости? Пожалуйста, оцените приведённые утверждения по степени их значимости лично для Вас по шкале от 1 балла (минимальная оценка) до 10 баллов (максимальная оценка) ...

1. Всякая работа, прежде всего, должна справедливо вознаграждаться.
2. При выборе профессии надо, прежде всего, ориентироваться на личные таланты и способности.
3. Работа должна повышать чувство собственного достоинства.
4. При выборе профессии следует руководствоваться личностным предназначением.

5. Удобные и комфортные условия работы — обоснованное современное требование к профессиональной занятости.
6. Смысл профессиональной деятельности в самореализации.
7. О реальной ценности и важности профессии в обществе можно судить по размерам зарплаты.
8. Для большинства видов профессиональной занятости необходимы природные склонности.
9. Надо выбирать профессию, ориентируясь на общественную значимость.
10. Необходимо выбирать профессию, которая будет приносить людям наибольшую пользу.
11. Профессиональный работник должен получать полноценный социальный пакет (медицинское обслуживание, отдых, социальные гарантии и т.д.).
12. Работа должна давать возможность проявиться индивидуальным талантам и способностям.
13. При поиске работы сначала необходимо определиться с желаемой зарплатой.
14. Выбирать профессию надо исходя из того, какая деятельность получается наилучшим образом.
15. Профессия должна давать высокий статус в обществе.
16. Работа должна быть такой, чтобы человек мог с радостью вкладывать в неё свои силы.
17. При выборе профессии следует ориентироваться на принцип «большие деньги — за меньшие усилия».
18. Работа должна давать возможности для свободного творчества и личной инициативы.
19. Отсутствие достойной оплаты труда — основной недостаток предлагаемой работы.
20. Для выбора профессии главное понять, какими навыками вы обладаете.
21. Удовлетворённость работой напрямую связана с высокой самооценкой.
22. В работе самое главное — чувство долга и профессиональной ответственности.
23. Современный работодатель должен максимально учитывать интересы и пожелания работников.
24. При выборе работы важно ориентироваться на возможности дальнейшего карьерного и личностного роста.
25. Работа необходима для зарабатывания денег, а свободное время — для души.
26. При выборе профессии важно учитывать собственный темперамент, характер и другие индивидуальные особенности.
27. Профессия должна быть уважаемой в обществе.
28. Работа должна наполнять жизнь смыслом.
29. При выборе работы важно учитывать психологический климат, который складывается в трудовом коллективе.
30. Возможность индивидуальной самореализации в профессии важнее, чем её социальный престиж.
31. Малоинтересная, но высокооплачиваемая работа лучше, чем интересная, но малооплачиваемая.
32. На выбор профессии влияет личный успешный опыт деятельности.
33. Работа должна быть такой, чтобы о ней с гордостью можно было рассказывать друзьям и знакомым.
34. Профессиональная занятость должна соответствовать личностным интересам и потребностям.
35. Работа не должна забирать у человека все силы, оставляя их для других, не менее важных, дел.

36. Работа во многом определяет образ жизни, интересы и устремления человека.
37. Чувство профессионального самоуважения возникает благодаря высокой оплате труда.
38. Прежде всего, работа должна быть интересной.
39. Профессиональная занятость должна вызывать общее одобрение и уважение.

40. Работа должна давать возможности для личностного роста.
41. При выборе работы очень важно избегать вреда здоровью.
42. Надо выбирать профессию, в которой, исходя из индивидуальных данных, человек может достичь большего профессионального роста.

№ вопроса	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	7.	8.	9.	10.	11.	12.
	13.	14.	15.	16.	17.	18.
	19.	20.	21.	22.	23.	24.
	25.	26.	27.	28.	29.	30.
	31.	32.	33.	34.	35.	36.
	37.	38.	39.	40.	41.	42.
Факторы выбора профессиональной деятельности	I	II	III	IV	V	VI
Сумма						
Рейтинг						
Сумма I + III + V		Сумма II + IV + VI		Заключение:		

При обработке подсчитываются баллы по столбцам, соответствующим различным факторам:

1. Деньги.
2. Личная предрасположенность.
3. Престиж.
4. Личностный смысл.
5. Комфорт.
6. Самореализация.

Затем факторы могут быть объединены в две группы:

I + III + V — внешние факторы.

II + IV + VI — внутренние факторы.

Приложение № 2

#### СХЕМА АНАЛИЗА ВЫБОРА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ (Решетников О.В., Решетникова О.Н.)

Многие профориентационные методики, оказывающие помощь при выборе той или иной профессиональной деятельности, в большей степени учитывают интересы и склонности соискателя. В то же время не учтёнными оказываются так называемые «подводные камни» профессиональной деятельности. Методика предлагает принцип, при котором схема выбора профессиональной занятости включает в себя факторы, способные наиболее полным образом выявить скрытые особенности профессиональной занятости. Количество

факторов, которые включаются в схему анализа, могут варьироваться в зависимости от потребностей профориентационной работы. К основным факторам, необходимым для анализа, относятся следующие:

1. Социальная престижность профессии.
2. Профессиональная занятость кажется мне интересной и увлекательной.
3. Профессия соответствует моим индивидуальным возможностям и способностям.
4. Востребованность профессии на рынке труда.
5. Объективная сложность профессиональной деятельности.
6. Материальное поощрение профессиональной занятости.
7. Наличие дополнительных возможностей личностного развития.
8. Возможности для карьерного и профессионального роста.
9. График профессиональной занятости.
10. Риск для здоровья.
11. Риск для безопасности.
12. Влияние профессии на личную жизнь.

## Ход выполнения

Каждый из факторов оценивается по шкале от 1 (минимальный балл) до 12 (максимальный балл), охватывающей полюсные (противоположные) проявления фактора. Например, фактор «социальная престижность профессии»: один его полюс проявления — максимально непрестижная профессия — оценивается в 1 балл, а другой полюс — максимально престижная профессия — в 12 баллов. Для уточнения полюсных проявлений фактора даны подсказки на отрезке от 1 до 6 баллов и на отрезке от 7 до 12 баллов.

Оценки распределяются следующим образом:

- 1,2, 3 — игнорирование фактора (от категорического до ничтожно значимого).
- 4, 5 — малая значимость фактора.
- 6 — средняя значимость фактора, но ближе к малой значимости.
- 7 — средняя значимость фактора, но ближе к большей значимости.
- 8, 9 — уверенно выраженная значимость фактора.
- 10,11,12 — высокая, максимальная значимость фактора.

## Факторы выбора профессиональной занятости

Полюсные проявления фактора						Полюсные проявления фактора					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
<b>1. Социальная престижность профессии</b>											
Социально мало престижная						Социально престижная					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.

Схема строится по двум профилям: «идеальный» и «реальный».

«Идеальный профиль» также может быть построен в двух вариантах:

- Первый вариант «идеального» профиля — описание идеальной формы профессиональной занятости.

- Второй вариант «идеального» профиля — описание представлений респондента о конкретной будущей форме профессиональной занятости.

Первый вариант важен в процессе первичной профессионализации или в случае выбора соискателем формы профессиональной занятости из многих предлагаемых.

Второй вариант важен в работе с респондентом, который ориентируется на конкретную форму профессиональной занятости, но не имеет достаточного личного опыта или в силу специфики предлагаемой позиции нуждается в корректировке имеющихся представлений.

#### «Идеальный» профиль

Респондент описывает свои идеальные представления и ожидания от будущей профессиональной занятости. Факторы оцениваются по принципу «я бы хотел, чтобы моя будущая работа была...».

В построенном профиле могут быть выделены акценты, факторы, набравшие максимальное количество баллов на условия работы, на её внутреннее содержание, соответствие личностным интересам и возможностям и т.д.

#### «Реальный» профиль


Для его построения респондент должен определиться с конкретной формой профессиональной занятости. Желательно максимально конкретизировать будущее место работы, например, не просто юрист, а адвокат, прокурор, следователь, юрисконсульт и т.д. В случае работы со взрослым соискателем может быть конкретно указана организация и профессиональная позиция.

Для построения «реального» профиля может быть выбрано несколько моделей:

- 1) самооценка, респондент самостоятельно выступает в качестве эксперта;
- 2) работа с психологом-консультантом по профориентации, который помогает респонденту оценивать факторы по общим социально-психологическим особенностям профессии;
- 3) работа с экспертом, представляющим работодателя или являющимся профессионалом в выбранной сфере профессиональной деятельности;
- 4) работа с профессиограммой, опора на заранее разработанные схемы и ком-

ментарии, описывающие профессиональную деятельность с учётом предлагаемых факторов.

Следующий этап работы — анализ полученных результатов. С этой целью в шкале каждого фактора из оценки «идеального» профиля вычитается оценка «реального» профиля (полученный знак + или — значения не имеет). Полученная разница записывается в крайнем столбике справа, под номером фактора.

			
ра			
11.		12.	
			1
11.		12.	
			2
ения			
11.		12.	

Затем суммируется вся полученная разница и высчитывается её среднее арифметическое по всем факторам.

Полученные результаты могут свидетельствовать о следующем:

- Разница 1–2 балла — оптимальное соответствие реального и желаемого профиля профессиональной занятости.
- Разница 3–4 бала требует коррекции профессиональных позиций, коррекции ожиданий.
- Разница 5–6 баллов требует пересмотра характера профессиональной деятельности.
- Разница более 6 баллов, скорее всего, требует пересмотра профессиональных ожиданий.

В то же время в работе со схемой большее значение имеет не конкретный численный результат, а её экспертно-консультационное сопровождение.

Пример заполнения схемы может быть дан в приложении.





## ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

### Инструкция:

Каждый из факторов оценивается по шкале от 1 (минимальный балл) до 12 (максимальный балл), охватывающей полюсные (противоположные) проявления фактора. Первый раз отмечается значимость факторов для идеальной формы профессиональной занятости — «Я бы хотел, чтобы моя работа соответствовала следующим характеристикам...». Второй раз отмечается значимость факторов с приложением к конкретной, реальной форме профессиональной деятельности. Затем считается разница, полученная по каждому из факторов и общее арифметическое по всем факторам.

### Результаты:

- Разница 1–2 балла — оптимальное соответствие реального и желаемого профиля профессиональной занятости.
- Разница 3–4 бала требует коррекции профессиональных позиций, коррекции ожиданий.
- Разница 5–6 баллов требует пересмотра характера профессиональной деятельности.
- Разница более 6 баллов, скорее всего, требует пересмотра профессиональных ожиданий.



### СХЕМА АНАЛИЗА ВЫБОРА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ



Фамилия				Имя				Дата рождения			
ФАКТОРЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ											
Полюсные проявления фактора						Полюсные проявления фактора					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Социальная престижность профессии											
Социально малопrestiжная						Социально престижная					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
2. Профессиональная занятость кажется мне интересной и увлекательной											
Профессия лично для меня мало интересна						Профессия интересна лично для меня					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
3. Профессия соответствует моим индивидуальным возможностям и способностям											
Мало соответствует способностям						Соответствует способностям					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
4. Востребованность профессии на рынке труда											
Профессия мало востребована						Профессия востребована					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
5. Материальное поощрение профессиональной занятости											
Низкая заработная плата и доходность						Высокая заработная плата и доходность					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
6. Наличие социальных льгот											
Нет						Есть					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.



7. Наличие дополнительных возможностей личного и творческого развития												7
Низкая возможность дополнительного личностного развития						Высокая возможность дополнительного личностного развития						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
8. Возможности для карьерного и профессионального роста												8
Рост медленный, сложный						Быстрый, благоприятный						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
9. График профессиональной занятости												9
Полная занятость						Частичная занятость, свободный график работы (фриланс)						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
10. Риск для здоровья												10
Высокий риск						Низкий риск						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
11. Риск для безопасности												11
Высокий риск						Низкий риск						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
12. Влияние профессии на личную жизнь												12
Оказывает отрицательное влияние						Не оказывает специального влияния						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
13. Возможность свободы и творчества												13
Свобода творчества ограничена						Полная свобода творчества						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
14. Регламентированность профессиональной занятости												14
Профессия предполагает значительную регламентированность						Профессия предполагает значительную малую регламентированность						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
15. Гендерные требования профессиональной занятости												15
Есть гендерные ограничения (типично женская или мужская профессия)						Нет гендерных ограничений						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
16. Уровень личной ответственности												16
Высокая личная ответственность						Низкая личная ответственность						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
17. Перспективы развития профессиональной деятельности (профессии будущего)												17
Низкая перспектива развития						Высокая перспектива развития						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	

## ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

18. Коллективный характер работы												18
Работа в коллективе						Работа индивидуальная						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
19. Влияние профессии на индивидуальные нравственные, религиозные ценности (профессия предполагает нравственный выбор)												19
Высокое влияние						Низкое влияние						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
20. Необходимость волевых усилий, эмоциональной уравновешенности												20
Высокая волевая готовность						Низкая волевая готовность						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
21. Объективная сложность профессиональной деятельности												21
Высокая сложность						Низкая сложность						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
22. Комфортность условий профессиональной деятельности												22
Низкая комфортность						Высокая комфортность						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
ДРУГИЕ ФАКТОРЫ (дописать нужное)												ИТОГО:
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	

Пример можно привести из схемы для первичной профессионализации.

Выбор профессии: психолог.

«Идеальный» профиль — представления респондента о профессии психолога.

«Реальный» профиль — работа с экспертом.

«Идеальный» профиль — отмечен знаком «Х».

«Реальный» профиль — отмечен знаком «О».



### СХЕМА АНАЛИЗА ВЫБОРА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ

Выбор профессии / психолог



Фамилия		Имя		Дата рождения								
ФАКТОРЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ												
Полусные проявления фактора						Полусные проявления фактора						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
1. Социальная престижность профессии												1
Социально малопрестижная						Социально престижная						3
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
2. Профессиональная занятость кажется мне интересной и увлекательной												2
Профессия лично для меня мало интересна						Профессия интересна лично для меня						0
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
3. Профессия соответствует моим индивидуальным возможностям и способностям												3
Мало соответствует способностям						Соответствует способностям						2
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
4. Востребованность профессии на рынке труда												4
Профессия мало востребована						Профессия востребована						2
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
5. Материальное поощрение профессиональной занятости												5
Низкая заработная плата и доходность						Высокая заработная плата и доходность						3
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	

#### Комментарии эксперта

##### 1. Социальная престижность (минусы).

В последнее время престиж профессии снижается по ряду причин:

1) Профанация профессиональной подготовки — многие вузы готовят профессиональных психологов без необходимой учебной базы (качественный уровень преподавания, организация профессиональной практики, индивидуальный подход и т.д.). Предлагаемые формы дистантной, заочной, дополнительной профессиональной подготовки не учитывают значение индивидуальных личностных факторов будущих специалистов. В результате многие обладатели диплома «психолога» не соответствуют профессиональным ожиданиям работодателей и населения.

2) Нет реальной системы контроля и аттестации специалистов, что приводит к снижению уровня профессионального роста специалистов.

3) Отсутствие реальной «включённости» специалистов в определённые сферы профессиональной деятельности (например, образование, медицина, юстиция) что приводит к восприятию психолога другими профессионалами как малозначимого специалиста.

Социальная престижность (плюсы):

- Психолог обладает значимыми и очевидными компетенциями и знаниями.
- Психолог в общественном представлении обладает уникальными личными свойствами и качествами.

• Психология как отрасль знаний и направление практической деятельности востребована во всех сферах социального взаимодействия.

Эксперт предложил снизить оценку с 11 до 8 (уверенно выраженная социальная значимость).

### 2. Интересная и увлекательная профессия.

Профессия учитывает многие индивидуальные свойства и качества личности.

Непосредственно связана с общепризнанными социальными потребностями.

Предлагает большой простор для индивидуального и личностного развития.

Эксперт предложил оставить оценку 11

### 3. Соответствие индивидуальным возможностям и особенностям респондента.

Эксперт предложил пройти тесты на профессиональную пригодность, провёл профессиональное собеседование. По результатам согласился, что у респондента есть необходимые профессиональные задатки, но они требуют дальнейшего развития.

Эксперт и респондент согласились снизить оценку до 8 баллов (уверенно выраженное наличие необходимых индивидуальных данных для профессии).

### 4. Востребованность профессии на рынке труда.

Следует различать востребованность знаний и компетенций и востребованность специалиста. Знания и компетенции в сфере психологии являются одними из наиболее востребованных во всех сферах профессиональной деятельности.

В то же время психолог может относительно без труда найти вакансии в школьных и дошкольных учреждениях, в силовых структурах, но столкнётся с трудностями в построении индивидуальной занятости, или в поиске вакансий в экономике.

Так, например, интернет-сервис Яндекс-работа (<http://rabota.yandex.ru>) показывает

в Москве 124 вакансии психолога, 6 вакансий социолога и более 7000 вакансий бухгалтеров.

Эксперт предложил снизить оценку с 11 до 8 (уверенно выраженная востребованность).

### 5. Заработная плата.

Заработная плата психолога крайне вариативна и зависит от сферы занятости. Психолог в бизнесе (например, проведение психологических тренингов) будет получать доход выше среднего, индивидуально работающий психолог также может получать очень высокий доход, а может — ниже среднего.

Доходность психолога в большей степени, чем в некоторых других сферах профессиональной деятельности, зависит от индивидуальных личностных и профессиональных качеств.

Если ориентироваться на реальный доход, гарантированный занятостью в бюджетных учреждениях и средне статистическими данными, то, как показывает Яндекс-работа, средняя зарплата психолога в Москве составляет 31 тыс. руб. при том, что средняя зарплата по всем вакансиям 42 тыс. руб.

Эксперт предложил снизить оценку с 10 до 7 (средний уровень, ближе к высокому). Разница между оценками респондента и эксперта составила в среднем 2 балла, что отражает оптимальное соответствие реального и идеального профиля профессиональной занятости и требует незначительной корректировки профессиональных представлений.

### Приложение 3

#### КАРЬЕРНОЕ ПОРТФОЛИО — ПЕРВИЧНАЯ ПРОЕКЦИЯ (Решетников О.В)

Для построения современной индивидуальной траектории карьерного роста всё большее значение приобретают социальные факторы. Так, например, современное европейское карьерное портфолио включает

в себя, помимо традиционных разделов — образование и опыт работы, такие разделы как:

- Социальные и гражданские компетенции.
- Добровольческий опыт работы.
- Культурные и технические навыки.

Лонгитюдные исследования, которые проводились в США и Западной Европе в начале XXI века, показали прямую взаимосвязь с тем, какие усилия прилагали молодые люди в школьные годы для своего личностного развития и какой доход в дальнейшем через 10–15 лет после окончания школы они получали от своей профессиональной деятельности.

В этой связи во многих странах сложилась устойчивая социальная практика ведения личного карьерного портфолио

с 14, а в некоторых странах — даже с 10–12 лет.

Предлагаемая методика позволяет выявить факторы личностного развития, влияющие на дальнейшую профессиональную карьеру. Полученные баллы коррелируют с уровнем ожидаемой зарплаты.

### Инструкция

На качество Вашей профессиональной деятельности, а, следовательно, и на уровень приносимых этой деятельностью денежных доходов, прямым образом влияют те усилия, которые Вы затрачиваете на собственный личностный рост в школьные годы. Если бы Вам сегодня пришлось представить работодателю своё карьерное портфолио, то на что Вы бы могли претендовать? Подсчитайте баллы по предлагаемой схеме, включающей в упрощённом виде основные разделы европейского карьерного портфолио.

КАРЬЕРНОЕ ПОРТФОЛИО — ПЕРВИЧНАЯ ПРОЕКЦИЯ				
Фамилия		Имя		Дата рождения
<b>1. Рабочий опыт, включая добровольческий</b>				
Сколько часов в неделю Вы работаете как доброволец				
Неск-ко раз в год	2–4 ч. в мес.	1–2 ч. в нед.	3–4 ч. в нед.	
1	2	4	7	
Источник знаний о выбранной вами профессиональной деятельности (сумма)				
СМИ и книги	Общение со специалистами	Бывал на рабочем месте	Имею первичный профессиональный опыт	
1	1	1	2	
<b>2. Образование и тренинги</b>				
Я учусь в меру своих сил				
Часто учусь не в полную силу	Учусь в соответствии со своими возможностями		Ставлю учебные задачи, несколько превосходящие мои возможности	
1	2		4	
На самостоятельное образование я затрачиваю (научно-популярные книги, поиск образовательной информации в Интернете, посещение музеев, лекции и т.д.)				
2–4 ч. в мес.	1–2 ч. в нед.	3–4 ч. в нед.	1–3 часа в день	
1	2	3	6	
Я дополнительно обучаюсь (регулярно)				
				1
				1
				1
				1

## ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

Я обучался на тренингах и образовательных курсах (за последний год)					
2–3 дня	5–6 дней	7–10 дней	11–18 дней		
1	2	3	4		
За последнее время я читаю книг (помимо школьной программы)					
1–2 за три месяца	1–2 за месяц	3 за месяц	1–2 за две недели		
1	2	3	4		
<b>3. Языковые навыки и компетенции</b>					
Чтение со словарём	Первичный разговорный уровень	Чтение без словаря	свободное владение языком		
1	2	4	7		
<b>4. Социальные навыки и компетенции</b>					
Общественные поручения и обязанности					
Редко задействован в общественных мероприятиях	Выполняю разовые общественные поручения	Имею постоянные общественные поручения			
1	3	5			
Членство в общественных организациях					
Был членом общественной организации непродолжительное время	Периодически участвую в жизни общественной организации	Являюсь активным членом общественной организации			
1	2	5			
Участие в социальных проектах (за последний год)					
Не более одного проекта	Два-три непродолжительных проекта	Продолжительное время вовлечения в реализацию социальных проектов			
1	2	4			
<b>5. Организационные навыки и компетенции</b>					
В течение последнего года я выступал активным организатором и инициатором мероприятий					
Один-два раза в год	Один-два раза в несколько месяцев	Регулярно			
2	4	7			
<b>6. Технические навыки, в т.ч. компьютер</b>					
Я работаю с персональным компьютером (помимо игр и проч.)					
1–2 часа в неделю	3–4 часа в неделю	1–2 часа в день			
1	3	5			
Технические навыки и техническое творчество					
			1		
			1		
			1		
<b>7. Творческие навыки</b>					
Музыка	Литература, поэзия	Танец	Худ. фото	Рисунок и дизайн	Другое
1	1	1	1	1	1

8. Спорт (помимо школы)									
1–2 часа в неделю	3–4 часа в неделю					1 час в день			
1	2					4			
ВСЕГО БАЛЛОВ	1	2	3	4	5	6	7	8	

За основу заработной платы взяты средние показатели по экономике в Москве в 2011 году.

1. До 19 баллов — средний и ниже среднего ежемесячный доход (от 17 397 до 23 217 руб.)

2. 20–39 баллов — уверенно средний (24 000–37 000 руб.).

3. 40–59 баллов — выше среднего (37 000–70 000 руб.).

4. 60–80 баллов — высокий доход (от 70 000 руб.).

Можно сделать следующий расчёт:

Росстат даёт среднюю зарплату по регионам, включая подоходный налог.

Так, например за 2012 год в Москве средняя зарплата составила 43 586 руб. («чистыми» без налога 37 931 руб.).

Значительно ниже среднего — менее 20 000 руб.

Ниже среднего —  $26\,000 - 20\% = 20\,000 - 26\,000$  руб.

Уверенно средний уровень —  $37\,000 - 20\% = 26\,000 - 37\,000$  руб.

Выше среднего —  $37\,000 + 30\% = 50\,000$  руб.

Значительно выше среднего —  $50\,000 + 35\% = 50\,000 - 70\,000$  руб.

Высокий доход — выше 70 000 руб.

Данная схема является ориентировочной.  
□



# Школа нового поколения и принцип природосообразности

**Сергей Рувимович Коголовский,**

профессор кафедры математики, информатики и физики Шуйского педагогического университета, кандидат физико-математических наук

• модернизация образования; школа нового поколения; ведущие приоритеты; принцип природосообразности; принцип разития; генетический подход к обучению; современный генетический подход; онтогенетический подход.

Развивающейся инновационной деятельности в сфере образования противостоит нарастание консервативного начала. И это естественно: отнюдь не единичны скороспелые «инновации», никак не сопрягающиеся с ценным историческим наследием и несущие опасность его утраты. Без консервативного начала не реализуем принцип преемственности, а значит, не может быть развития. Но есть консерватизм ретроградный, корни которого в приверженности изжитому<sup>1</sup>, и консерватизм иной, зиждущийся на понимании, что сохранить историческое наследие можно лишь посредством его неустанного развития, сопровождающегося его преобразованиями.

Категория детства — это историческая категория. Культурная среда, в которой растёт современный ребёнок, существенно отличается от той, какой она была четверть века назад. Это сказывается на характере его умственного развития. И способы обучения сегодняшних детей должны с этим соотнобразовываться.

Вошедшие в быт компьютеры приводят к существенно иному характеру развития современных детей по сравнению с тем, что было ещё четверть века назад. Качественно новые возможности обучения, несомые использованием компьютеров, порождают и новые проблемы. Так, нередко они приводят к подмене многомерного и многоуровневого понятия знания понятием информации и тем самым — к подмене фор-

мирования и развития внутренних механизмов поисково-исследовательской деятельности усвоением внешних средств получения информации, а с нею — к подмене умственного развития учащихся развитием определённого комплекса технических навыков. Школьное образование должно полнокровно использовать и компьютеры, и средства, которые предохраняли бы от гипертрофии в их использовании, блокирующей интеллектуальное развитие школьников, а прежде всего, их гуманитарное развитие.

Общеобразовательная школа должна приобщать учащихся к рождённым в последние десятилетия и укореняющимся общенаучным понятиям, становящимся понятиями общекультурными. А это не может не предполагать пересмотра содержания, методов и целей общего образования.

Само существование систем развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова рождает проблему выбора, встающую перед учителем. Выбор какой-либо из них — это потеря возможности эффективно использовать в обучении средства, несомые другой. Но в ведущих принципах, на которых основываются эти системы, как и в ведущих принципах традиционной системы обучения, усматриваются не просто целесообразные, но необходимые средства

<sup>1</sup> Но нередко важные достижения предстают в ретроградной форме, а мертворожденные претенциозные проекты выступают как высокое новаторство.

развивающего обучения. Аналогичное усматривается и в целях, преследуемых этими системами обучения. И это говорит о естественности и важности проблемы формирования *органичного синтеза* этих систем. Таким образом, и значимые достижения в сфере образования рождают проблемы, решение которых требует более далеко идущего их развития.

Образование не может не быть развивающимся. Но нет развития вообще, есть развитие в тех или иных направлениях, приводящее не только к новым обретениям, но и к утратам. И потому значима проблема разработки такой системы развивающего образования, которая сохраняла бы, а значит, и развивала богатейшее историческое наследие практики общего образования.

Всё это говорит об актуальности проблемы модернизации системы образования, решение которой нуждается, прежде всего, в прояснении её целей, а ещё прежде — ценностей, которым она должно следовать.

Особый интерес в этом плане вызывает статья А.М. Лобка<sup>2</sup>. При обсуждении проблемы модернизации образования речь должна идти «о **смене** той суммы скрытых «правил игры», на которых строится практика современной школы, о смене суммы её базовых ценностей и ориентиров, и на этом основании — о **смене** суммы тех видов деятельности, из которых сплетается ткань её образовательной повседневности... Но самое главное — это определение тех образовательных акцентов, наличие и реализация которых позволяет говорить о том, что мы на самом деле имеем дело со школой *нового поколения*... Это приоритеты, ориентированные на развитие трёх ключевых векторов: субъектности, диалога (коммуникации) и развития».

«Смена», о которой говорится в приведённой цитате из этой статьи, — это *не замена* чем-то иным, никак не связанным с укоренившейся традицией, это не уход от исторического наследия, а восхождение к продукту его развития,

ставшему его преображённой формой (и преображённым существом). Ведь без преемственности нет развития. И это говорит о сложности проблемы модернизации образования, проблемы формирования школы нового поколения, о том, что её решение не сводимо к изобретательству. Оно должно соотнобразовываться с потребностями современного социума. Но оно должно быть при этом продуктом глубочайшего соотнобразования с историческим опытом, с историческим наследием, а в первую очередь — с гуманитарными ценностями.

«Человек свободен ровно в той мере, в какой у него развит инструмент мышления... Человек, который усвоил сумму предложенной ему информации, ... будет успешен лишь в чётко очерченных этой информацией границах... Человек, «освоивший» сам инструмент ... мышления, ... сможет быть успешным в любых, не определённых заранее сферах деятельности... Основа же способности порождения нового знания — это способность работать с противоречиями. Способность продуктивно работать с проблемами. Способность запускать мыслительную аналитику». И поэтому одним из ведущих приоритетов школы нового поколения должен быть «приоритет мышления над знанием»<sup>3</sup>.

Наивно полагать, что А.М. Лобок отводит вторичную роль самоценным знаниям. Наивно допускать отрицание им того, что знания — это не только продукты познавательной деятельности, продукты мышления, но и необходимые средства его развития, что они необходимые средства освоения широкого многообразия форм и способов деятельности, а значит, средства освоения общих форм и способов деятельности<sup>4</sup>. Тезис о приоритете мышления над знанием должен пониматься не как утверждение долженствования приоритета цели над необходимыми средствами её достижения, что было бы абсурдом. Он должен пониматься как утверждение необходимости такого приобщения учащихся к знаниям, которое служило бы и эффективным средством развития мышления. А значит, речь должна идти о поиске соответствующих этой цели способов представления знаний, об обращённости системы обучения к таким знаниям, которые представимы фундаментальными понятиями, о формировании

<sup>2</sup> Лобок А.М. Школа нового поколения: философия, ориентиры, приоритеты // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 28–40.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике. М.: МАКС пресс, 2010.

эффективных средств восхождения к таким понятиям и постижения самой логики таких восхождений, средств освоения таких понятий как носителей не только знаний предметного характера, но и метапредметных знаний, как носителей метаориентировки, как механизмов понимания, как стратегических средств поисково-исследовательской деятельности, как стратегических механизмов мышления.

Речь должна идти о таких способах обучения, при которых метапредметные знания осваивались бы не только на базе уже освоенных предметных знаний, но и вместе с предметными знаниями, как продуктивные и природосообразные средства их освоения, развиваемые и осваиваемые в процессах их использования. Такие процессы, становящиеся предметом изучения, способствуют освоению учащимися стратегий поисково-исследовательской деятельности<sup>5</sup>.

**Переход от усвоения знаний как ведущей цели обучения к освоению их и как средств развития мышления не может не привести к коренному преобразению системы обучения, к преобразению её процедур, методов, стратегий, ценностей.**

А.М. Лобок утверждает, что приоритет образовательных потребностей личности над суммой «образовательных необходимостей» должен быть одним из ведущих приоритетов школы нового поколения. «Традиционная школа исходит из того, что содержание образования определяется нуждами социума, но не потребностями личности. Нагрузив ребёнка массой учебной информации и подготовив более или менее к аттестационным процедурам, она вместе с тем практически подавляет или суживает до минимума спектр его живых образовательных потребностей». Сегодня такому положению дел более чем способствует доминирование направленности обучения на подготовку к успешному прохождению аттестационных процедур. По сути, это последнее становится целью обучения. А это не может не вести к вырождению образовательной системы.

Но что касается задачи реализации «живых образовательных потребностей» ребёнка,

потребностей неразвитых, то её естественно понимать, прежде всего, как задачу их *развития*. Следование этой задаче отвечало бы и гуманитарным ценностям, и тому, что современный «социум заинтересован в гибкой, динамичной личности, чьё образование соответствует её собственным глубинным потребностям, когда образование не навязано личности как внешний социальный функционал, а является способом личностной самоактуализации и самореализации». И потому «школа нового поколения <должна быть> школой развития образовательных потребностей». Но далеко идущее развитие образовательных потребностей школьника невозможно без овладения «суммой образовательных необходимостей». И потому следование «приоритету образовательных потребностей над «образовательными необходимостями» должно понимать как такой способ обучения, который превращает следование «образовательной необходимости» в полнокровно реализуемое средство развития образовательных потребностей. Более того, речь должна идти о таком способе обучения, который превращает следование «образовательной необходимости» в образовательную потребность.

«Традиционная школа ориентирована на формирование «внешнего человека». Что происходит с «внутренним человеком» ребёнка — вопрос для неё не существенный<sup>6</sup>. Ведь «внутреннего человека» невозможно продиагностировать внешними способами. Внутренний человек — это суверенное пространство личности... Это таинство, происходящее в глубинах человеческой души... Развитие внутреннего человека есть высшая образовательная цель, а вовсе не сумма той внешней образовательной оснастки, которую ребёнок получает или не получает в процессе учёбы». И, конечно же, развитие внутреннего человека должно способствовать формированию и развитию его как Человека и Гражданина. А это невозможно без развития «внешнего человека», без развития взаимодействий «внутреннего» и «внешнего» человека, без развития их единства,

<sup>5</sup> Всему этому следует онтогенетический подход к обучению математике, представленный (вместе с его методологическими основаниями и методикой) в [5–10].

<sup>6</sup> Да и о каком развитии внутреннего человека может идти речь при доминирующей направленности обучения на подготовку к успешному прохождению аттестационных процедур!

в котором ведущая роль принадлежала бы развивающемуся «внутреннему человеку». Так естественно понимать провозглашаемый в статье А.М. Лобка<sup>7</sup> приоритет «внутреннего человека» над «человеком внешним».

Представляется, что аналогичным образом следует понимать и другие тезисы из этой работы. Полнокровное воплощение любого из этих приоритетов, провозглашаемых в статье, возможно только при полнокровном воплощении всех других. А значит, обучение в школе нового поколения должно представлять сложную развивающуюся систему, характеризующуюся новыми процедурами, методами, постановками учебных задач, новыми ценностями, новым направлением её «само»-развития.

Воплощение названных приоритетов должно придать системе обучения пограничный характер (сильнее говоря — пограничное существо), в том смысле, в каком М.М. Бахтин говорил о пограничном характере культуры.

Выявляя ценностные и целевые образовательные приоритеты, «задающие формат и определяющие специфику ... находящейся в процессе своего рождения ... школы нового поколения», А.М. Лобок обращает тем самым к проблематике, связанной с поиском отвечающих этим приоритетам средств и методов обучения. И это делает естественным и важным обращение к хорошо известным работам А.М. Кушнера, в которых в качестве ведущего принципа обучения провозглашается принцип природо-

сообразности, ставящий учащегося в центр педагогической системы, к его методикам обучения, основанным на этом принципе.

Насколько «адекватен» термин «природосообразное обучение»? Разве культура природосообразна, разве она не над-природна, не над-биологична? Но, с другой стороны, разве она не присуща природе человека? И разве она не формирует у людей укоренённые в ней, отвечающие ей формы мышления?<sup>8</sup> Разве не над-природен понятийный уровень мышления? Разве не над-природно образование? Но тогда в каком смысле мы говорим о природосообразных методах обучения? Являются ли генетически заданными целенаправленно «формируемые» у детей культурные способы мышления, являются ли в действительности процессы их «формирования» процессами их пробуждения и активизации? Или такие способы мышления — артефакты, более или менее «природосообразно» формируемые? Не естественно ли понимать под природосообразными методами обучения эффективные методы достижения его «ближних» и «дальних» целей?

Как бы там ни было, нельзя не считаться с укоренённостью обсуждаемого термина. Подобно термину «Живое Знание» он используется в разных смыслах во многих работах психолого-педагогической направленности, и не только как метафора. Но за многообразием этих смыслов скрывается его «корневой» смысл, схватываемый интуицией. Представляется значимой задача «экстрагирования» его из таких контекстов и формирования его удовлетворительного понятийного выражения.

Тот смысл, который вкладывает в этот термин А.М. Кушнер, проясняют описания в его книгах принадлежащего ему подхода к обучению. Вот краткое описание его метода обучения иностранным языкам, основанного на этом подходе: «Сейчас в основе обучения лежит лингвистика: дети учат слова, грамматические формы, правила и т.п. А нужно положить в основу другой подход: сделать обучение иностранному языку природосообразным, основанным на природных законах развития речи...

В полном соответствии с природной логикой формирования речи мы сначала сосре-

<sup>7</sup> Лобок А.М. Школа нового поколения: философия, ориентиры, приоритеты // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 28–40.

<sup>8</sup> На базе разных культурных практик возникают разные системы мышления. Так, «представители Восточной Азии обладают мышлением холистического характера, они принимают во внимание целостное поле и приписывают именно ему причины событий, сравнительно мало используют категории и формальную логику и полагаются на «диалектическое» мышление. Западные люди более аналитичны, сосредоточены по преимуществу на конкретном объекте и на категориях, к которым его можно отнести. Чтобы понять поведение объекта, они опираются на правила, включая правила формальной логики. Описываемые типы когнитивных процессов являются частью более широкой наивной метафизики и имплицитной эпистемологии, характерных для представителей указанных культур... Факты заставляют усомниться в укоренившихся представлениях о базовых (и универсальных) когнитивных процессах и даже об уместности разведения когнитивного процесса и когнитивного содержания».

дотачиваемся на понимании ребёнком иностранной речи. Но для того, чтобы понимать речь, нужно создать языковую среду... Мы создаём плотную языковую среду с помощью интенсивного чтения на иностранном языке. Прослушивая плёнку, на которой записана хорошо артикулированная речь диктора, ребёнок держит перед собой текст. В результате он не может читать неправильно, потому что слышит только правильные образцы. А чтобы чтение не было бессмысленным, ему дан полный подстрочный перевод. Человек, умеющий нормально читать, схватывает одновременно и английскую фразу, и подстрочный перевод. Каждый ребёнок, повторяя за диктором, учится артикулировать, постепенно доводя произношение иностранных звуков и слов до автоматизма. <Артикуляцию нужно доводить до высокого уровня автоматизма для того>, чтобы заработали непроизвольные процессы. Без этого невозможно достичь хорошего уровня владения иностранным языком. Речь человека... интенсивно развивается не только тогда, когда он говорит сам, но и когда он слушает других, потому что работает артикуляционное эхо — непроизвольный автоматизм.

... За два года, занимаясь только артикуляцией, <можно> вывести ребёнка на уровень психофизиологических автоматизмов <посредством> задействования правополушарных функций, которые обычно остаются вне тренировочных процессов, потому что недостаёт плотности языковой среды.

...Седьмой и восьмой классы полностью посвящаются лексическому аспекту. Выглядит это так. Перед ребёнком лежит неадаптированная книга на английском языке. За первые два года, благодаря чтению с подстрочником, его лексический запас существенно вырос. Теперь подстрочника перед глазами нет, а вместо него звучит литературный перевод. Поскольку восприятие литературного языка образно-эмоциональное, тут задействуются сразу оба полушария: человек не только понимает смысл, но и переживает, если книга интересная. В результате английский текст тоже воспринимается ребёнком не на уровне отдельных слов, а накладывается на образно-эмоциональную, динамическую картинку, которая продуцируется у него в голове литературным переводом...

В течение последнего года обучения <дети> уже занимаются говорением и осваивают грамматику. Естественно, при такой солидной базе, какая в них уже заложена, им это делать несложно...»<sup>9</sup>.

Это существенно более эффективный подход к обучению иностранным языкам. Это подход, в полной мере отвечающий естественно понимаемому принципу природосообразности. Но может ли так понимаемый принцип природосообразности быть *общим* принципом обучения? Может ли он служить общим дидактическим основанием продуктивной системы обучения как целого?

Напрашивается сопоставление описанного подхода к изучению иностранных языков с онтогенетическим подходом к обучению математике. Об их близости говорит ведущий принцип, лежащий в основаниях онтогенетического подхода: *от неразвитого целого — к развиваемому и преобразуемому целому*<sup>10</sup>. Об этом же говорит и то, что *продуктивное освоение ведущих математических понятий — это освоение их как продуктивных моделей протопонятий, являющихся их историческими или конструируемыми истоками. При таком освоении с самого начала осознаются протосмыслы понятий и процессы их освоения ведомы механизмами понимания, развивающимися вместе с этими процессами, от понимания как включения новых знаний в прошлый опыт субъекта до понимания на надпредметном и метаяпредметном уровнях и пересмотра прошлого опыта с новых позиций. И потому процессы освоения таких понятий должны начинаться с освоения и развития самих протопонятий и выстраиваемых на их базе прототеорий и практики их применения*<sup>11</sup>.

Это же показывает, что в основе принципа природосообразности лежит принцип раз-

<sup>9</sup> Природосообразный метод обучения языку А. Кушнира. <http://www.privivkam.net/iv/viewtopic.php?f=28&t=4673>

<sup>10</sup> Об их близости говорит и то, что отражено несовершенной формой выражения этого принципа, а именно следование эффекту Зейгарник: «учебное действие должно нести на себе печать незавершенности, предполагать в самом своем содержании необходимость продолжения и развития» [11]. Следование этому в обучении математике должно воплощаться в особой степени в силу самой природы фундаментальных математических понятий.

<sup>11</sup> Коголовский С.Р. К проблеме модернизации математического образования // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 93–99.

вития, формой воплощения которого является *генетический подход* к обучению.

Но тот ли это генетический подход, сформировавшийся во второй половине XIX века, который основывается на понимании принципа развития как подобия биогенетическому закону Э. Геккеля (*культурный онтогенез повторяет культурный филогенез*) и который более естественно называть *филогенетическим* подходом? Тот ли это подход, при котором «воспитатель должен заставить ребёнка пройти через те ступени, которые были пройдены его предками»<sup>12</sup> (исключая, конечно, ступень каннибализма)? Этот подход никогда полнокровно не воплощался даже ревностными его апологетами. И это естественно: понятие, появившееся в результате скачка, творческого акта, его форма и дух не могут быть объяснены его предысторией в силу его агенетичности как творческого продукта в смысле А.Ф. Лосева<sup>13</sup>.

Такой подход к обучению не может не столкнуться и с другими трудностями, преодоление которых возможно разве лишь на пути отказа от него или, по крайней мере, от сколь-нибудь последовательного его воплощения. Так, одни идеи, методы, понятия,

вошедшие в научный обиход, были рождены исследованиями, которым предшествовали длительные восхождения на высокий уровень научной деятельности, другие родились далеко от магистральной линии научных исследований, и т.д. Представление исторического генезиса таких идей, понятий, методов в «очищенном», «принципиальном» виде — это уход от процессов, сопровождавшихся творческими актами, которые приводили к превращениям внутренних форм, к преобразованиям. Постигание внутренней логики таких процессов требует основательного погружения в них.

Не менее существенно и то, что та культурная среда, в которой воспитывается современный ребёнок, нередко приводит к более раннему его приобщению (на обыденном уровне) к понятиям, исторически сформировавшимся намного позднее, чем изучаемые в школе (в «данный» момент). Некоторые из этих позднее сформировавшихся, но ранее усвоенных ребёнком понятий существенным образом изменяют способ его мышления и делают логику процесса усвоения изучаемых понятий существенно иной, чем логика исторического процесса их формирования<sup>14</sup>. И это несёт возможность более далеко идущего развития детей. Таким образом, понимание развития как следующего («в основных чертах») культурному филогенезу принципиально ограничивает возможности филогенетического подхода. Более того, попытки целостного, системного воплощения этого подхода в обучении с необходимостью приводили бы к нарушению природосообразности способа обучения.

Какое же понимание принципа развития в действительности лежит в основании принципа природосообразности? И какой должна быть форма его воплощения, отвечающая названным выше образовательным целям? «Педагогика имеет дело со *становлением* человека и — в обучении ... — со *становлением* знания в человеке»<sup>15</sup>. В следовании этому — существо *современного генетического подхода*. В отличие от филогенетического подхода современный генетический подход открывает возможность такого «перехода в новый, высший план мысли»<sup>16</sup>, который бы выстраивался и осуществлялся самими учащимися (направляемыми вопросами учителя) как активными субъектами учебной деятельности<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983. С. 463.

<sup>13</sup> Лосев А.Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст 1981. М., 1982. С. 48–78.

<sup>14</sup> В этом усматривается и дополнительный аргумент в пользу конструктивизма как природосообразного подхода к обучению. Конструктивизм — это подход, развиваемый американскими психологами и педагогами, основывающийся на исследованиях Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, показывающих, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде и что, следовательно, необходимы педагогические условия, способствующие успешному их самоконструированию учащимися и их саморазвитию.

<sup>15</sup> Wagenschein M. Urspruengliches Verstehen und exaktes Denken. Bd 2. Stutgard. 1970. P. 59

<sup>16</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. Т.2. М.: 1982.

<sup>17</sup> Заметим, однако, что, как уже было сказано, при использовании в обучении филогенетического подхода исторический генезис рассматриваемых идей, понятий, методов практически всегда представал в «очищенном», «принципиальном» виде, то есть использовалась его модель, более или менее удобная для целей обучения. А это значит, что филогенетический подход всегда представал как неразвитая форма современного генетического подхода и что поэтому называть его филогенетическим подходом не вполне оправданно. Но такое его название вполне уместно при противопоставлении этому подходу и идеологии, на которой он основывается, современного генетического подхода.

Современный генетический подход — это подход, способствующий культурному онтогенезу учащихся посредством такой его соотнесённости с культурным филогенезом, при котором строится модель последнего, соотносимая с типичными мировоззренческими формой и содержанием современных детей, с их жизненным опытом, с характером развития детей в современной культурной среде и, конечно, с познанными законами психологии познания.

Если при традиционном генетическом подходе развитие учебной деятельности предзадано историческим процессом развития изучаемой области знаний (и тем самым развитие учащихся подстраивается под этот исторический процесс), то при современном учебная деятельность выстраивается как конструируемый процесс коллективной «научной» деятельности учащихся, прямым образом направленный на образовательные цели.

Филогенетический подход сегодня почти вытеснен современным генетическим подходом<sup>18</sup>. Последний открывает возможность отторгать приобщение учащихся к понятиям, напрашивающимся, необходимым с точки зрения логики изложения «завершённой» теории, но ещё не обретшим в их глазах содержательных оснований. И выстраивать процесс обучения так, чтобы подлежащие изучению знания представляли не как явленные «извне», чтобы осуществлялось восхождение к ним от наличествующих и от формируемых в процессах восхождения представлений учащихся, и учащиеся являлись активными участниками таких восхождений, венчающихся «открытием» этих знаний<sup>19</sup>. Более того, чтобы они становились «со-открывателями» таких постановок задач, поиск решения которых вёл бы их к «открытию» этих знаний. Таким образом, это подход, открывающий возможность такого приобщения учащихся к новым знаниям, которое происходило бы не посредством осуществления «извне» пристройки к наличествующим их знаниям, а посредством прорывов «изнутри».

Современный генетический подход требует от учителя (и, прежде всего, от учёных-методистов) *конструирования* моделей такой учебной деятельности, которая была бы подобна научной деятельности<sup>20</sup>. Он открыва-

ет перед учителем широкие возможности для разномасштабной творческой деятельности и делает её необходимой.

Тот принцип развития, на котором основывается современный генетический подход, не просто далёк от подобия биогенетическому закону Геккеля. Он явно согласуется с тем, что генезис культуры, или культурный филогенез, порождает изменение траектории культурного онтогенеза, изменение его логики, что чем дальше уходит первый, тем больше расходится с его логикой логика второго (в противоположность закону Геккеля), несущая возможность более многомерного, более далеко идущего развития личности<sup>21</sup>. Тем самым он несёт возможность приведения к такому единству культурного онтогенеза личности и культурного филогенеза, при котором личность поднимается над наличествующим состоянием культурного филогенеза и становится двигателем его развития.

При всём том, что современный генетический подход является продуктом существенного усовершенствования традиционного генетического подхода, ему не удалось преодолеть трудности, которые на протяжении длительного времени испытывает, в частности, обучение математике (что сказывается и на обучении физике и порождает диссонансы в межпредметных связях математики и физики). Так, строгое понятие предела, как показывает практика обучения, недоступно большинству школьников. Причины этого видят в высоком уровне логической сложности его определения, а также в том, что оно выражает «процессную» ситуацию на «статическом» языке. Не уто-

<sup>18</sup> Но его следы усматриваются и в заметной части содержания школьного курса математики, и в способах его изучения.

<sup>19</sup> И поэтому современный генетический подход было бы естественно называть, в отличие от подхода филогенетического, онтогенетическим подходом. Но этот термин мы используем в более сильном смысле.

<sup>20</sup> Впервые следование этому требованию было воплощено, и притом в явной форме и системно, в системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

<sup>21</sup> А значит, конструктивизм является существенным компонентом современного генетического подхода к обучению. (См.: **Когаловский С.Р.** Развивающее обучение математике как преобразующее обучение. Иваново: Изд-во «Иваново», 2010; **Когаловский С.Р.** К методологии преобразующего обучения (Обучение школьников математике). LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

пичны ли надежды на возможность снять названные выше трудности освоения строгого понятия предела и реализовать в общеобразовательной школе несомые им развивающие возможности? Не должны ли убеждать в их утопичности продолжительность и драматичность исторического процесса восхождения к этому понятию и многолетний опыт обучения школьников началам анализа?

То, что строгое понятие предела выражает «процессную» ситуацию на «статическом» языке, то, что оно выражает «правополушарный» образ рациональными, «левополушарными» средствами, является проявлением «двуполушарной» природы мышления, состоящей в том, что мышление «представляет собой процесс непрерывно совершающегося обратимого перевода информации с собственно психологического языка пространственно-предметных структур... то есть языка образов, на психолингвистический, символически-операторный язык»<sup>22</sup>. И природосообразным путём освоения понятия предела должен быть не тот, который начинается с приобщения учащихся к его определению и в котором приверженцы традиционного подхода к обучению математике видят единственно легитимный путь приобщения учащихся к строгому понятию, а путь, согласующийся с «двуполушарной» природой мышления<sup>23</sup>.

Что же касается высокого уровня логической сложности определения понятия предела, то нет прямой связи между формальной и содержательной сложностями. Но есть связь между уровнем сложности **определения** и степенью сложности его «прочтения». (Каково, например, воспринять запись на языке узкого исчисления предикатов определения понятия  $10^{10}$ -элементного множества! Такое определение невозможно даже визуально обозреть.) И такая связь сказывается в обучении тогда, когда процесс освоения понятия начинается с обращения к его определению, когда в обучении довлеет формально-логический план, когда

обращение к содержательному плану, к смыслу допускается как вынужденный компромисс, когда игнорируются законы психологии поз-

нания, когда в обучении происходит гипертрофия места формальной логики и, как следствие, атрофия её креативной роли в обучении математике.

Процессы *восхождения* к строгим понятиям от протопонятий, являющихся их истоками, требуют качественно иного перехода от натуральной формы к культурной, чем как это описывается Л.С. Выготским и Б.Д. Элькониным. Они должны снимать конфликты между протопонятием и научным понятием, между натуральной и культурной формой посредством осуществления перехода от натуральной формы к культурной не как втискивания мыследеятельности учащихся в «правильные» формы мыслеповедения, не как «вживления» последних, а как направляемого «само»-развития наивных форм мышления, ведущего к рождению новых, культурных их форм, представляемых сформированными строгими понятиями, носителями идеального.

Тогда будут становиться существенно иными отношения между реальной и идеальной формами и сам характер идеального, поскольку сформированное понятие будет не представлять как противостоящее протопонятию, послужившему его истоком, а формироваться и работать как его идеальная форма. Идеальное в таких процессах будет представлять не как предсуществующее, а как формируемый процессом развития реального один из многих возможных вариантов идеального. Процессы освоения строгих общих понятий становятся при этом процессами движения от неразвитого идеального к развиваемому и преобразуемому идеальному. В этом последнем стержневая особенность онтогенетического подхода, наследующего характеристические черты современного генетического подхода и поднимающая его над этим подходом. Она делает его более природосообразным и за счёт этого более эффективным подходом к обучению, *благодаря следованию понимания развития как сопровождающегося превращениями внутренних форм, как сопровождающегося преобразованиями способа мышления и самого предмета изучения (=освоения)*.

Приведённое выше описание принадлежащего А.М. Кушниру метода обучения показывает, что этот метод основывается на та-

<sup>22</sup> Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 134.

<sup>23</sup> [10, с. 196]. Этому следует и подход к обучению, принадлежащий А.М. Кушниру (см., например [12]).



ком же понимании развития и что его эффективность достигается (во многом) следованием такому пониманию. Это описание (а в ещё большей степени содержание его работ) показывает близость методологий, на которых основываются его подход к обучению и развиваемый автором онтогенетический подход к обучению математике, и основанных на них дидактических средств. Всё это заставляет видеть в так понимаемом принципе природосообразности единое методологическое и определяемое им единое дидактическое основание обучения, направленного на достижение целей, о которых сказано выше.

Следование обучения названным выше приоритетам и принципу природосообразности, несущему возможность их воплощения, осуществимо более далеко идущим развитием учебной деятельности, превращающим её в деятельность многостадийную и многоаспектную. Оно снимает кажущуюся несовместность целей и средств систем развивающего обучения Эльконина-Давыдова и Занкова и традиционной системы обучения. Оно открывает горизонт их органичных взаимодействий, делает не только возможным, но и необходимым использование богатейшего арсенала средств традиционной системы обучения математике.

Чем более далеко идущим целям следует система обучения, тем в большей степени она нуждается в широком многообразии средств, тем больше возможностей для их реализации она открывает. И тем большие возможности она открывает для органичного синтеза целей и средств разных систем обучения. Конечно, в рамках такого синтеза, в рамках учебной деятельности более высокого уровня эти средства подчиняются иной логике и обретают иные функциональные значения, чем в рамках исходных систем обучения. Аналогично дело обстоит и с целями этих систем. □

## Содержание / Contents

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ  
CONTEXTS OF TECHNOLOGIZATION**Педагогические риски в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования**

*Марина Николаевна Гоглова, доцент, заведующая лабораторией стандартов общего образования научно-исследовательского института столичного образования Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с различными рисками, неизбежно возникающими в ходе любых инновационных преобразований. В описанном случае - в связи с внедрением нового образовательного стандарта.

*Ключевые слова:* ФГОС, инновационная деятельность, педагогические риски, инновационный режим, развитие общества.

**Pedagogical risks within the Federal State Educational Standard of general education**

*Marina N. Goglova, Associate Professor, Head of the General Education Standard laboratory, scientific research of metropolitan education, Moscow pedagogical university, Ph.D. in Education.*

The article is about problems of different risks, originated with any innovative reforms. In the mentioned case — because of the new educational standard introduction.

*Key words:* the Federal State Educational Standard, innovative activity, pedagogical risks, innovative order, society development.

**Проблемы российского общества в свете воспитания демократии в греческой античности**

*Георгий Леонидович Ильин, профессор МПГУ, МГГУ, доктор педагогических наук*

В статье рассматриваются аналогии в социальном устройстве, образовании и воспитании между древними Афинами, Спартой и современной Россией/

*Ключевые слова:* образование граждан, ценности образования, парадоксальность образовательных ситуаций, исторические параллели, Россия, Афины, Персия, Спарта/

**The problems of Russian society within training of democracy in Greek antiquity.**

*Georgiy L. Illin, Professor of Moscow Pedagogical State University and Moscow State Humanitarian University, Doctor of Education.*

The article is examined the analogies in social community, education and training between ancient Athens, Sparta and modern Russia.

*Key words:* education, education values, paradoxicality of educational situations, historical parallels, Russia, Athens, Persia, Sparta.

КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ  
CONCEPTS, MODELS, PROJECTS**Предметность обучения — инновационный элемент дидактического знания**

*Людмила Михайловна Перминова, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук.*

В дидактике термин «предметность» традиционно связывался с содержанием образования и в частности, с учебными предметами, входящими в учебный план. Открытие в науке типов научной рациональности как специфических способов осмысления действительности, многообразие методологических подходов к прогнозированию развития образования, привело к выявлению новых сторон в содержании понятия «предметность» (предметность обучения). Цель статьи — определить методологические основания предметности обучения как инновационного элемента дидактического знания.

*Ключевые слова:* культура; культурологический подход, системный подход; дидактика, содержание образования, инновация; предметность; замысел; цель; предметность обучения; методологические основания.

**Education objectivity – innovative type of didactic knowledge**

*Lyudmila M. Perminova, Professor of the Personnel Management Department, Moscow Institute of Open Education; the Leading Researcher at the Institute of Pedagogical Theory and History, Doctor of Education.*

In accordance with didactic «subjectivity» is traditionally connected with the education content, especially with learning subjects of learning plan. The discovery of scientific rationality as the specific manners for understanding reality, variety of methodological approaches to forecast educational development, lead to



new sides of «subjectivity» content (education «subjectivity»). The target of article — is identification the methodology foundations of educational subjectivity as innovative type of didactic knowledge.

*Key words:* culture, cultural approach, system approach, didactic, education content, innovation, subjectivity, conception, target, education subjectivity, methodology foundations.

#### **Интегративное построение системы учебных занятий**

*Александр Анатольевич Ярулов, профессор кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук.*

В статье описываются основные принципы технологии интегративного построения системы учебных занятий.

*Ключевые слова:* построение учебного занятия, организация учебного труда, результаты ЕГЭ, профессионально-личностная культура обучения и воспитания, смысловые сдвиги в организации процесса обучения

#### **Interactive construction of studies system**

*Alexander A. Yarulov, Professor, Management of Educational Systems Development Department, Moscow Institute of Open Education, Doctor of Education, Ph.D. in Psychology.*

In the article there are the main principles of technology for integrative construction of learning studies system.

*Key words:* studies construction, constructing educational work, United State Education results, professionally identity culture of education and training, semantic mistakes in educational process.

#### **О ценностях школьного образования. Современное прочтение основных идей Дж. Дьюи**

*Евгений Борисович Куркин, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук.*

Представленная статья, на первый взгляд, сугубо теоретическая, продиктованная размышлениями о книге основателя философии образования Джона Дьюи. Но это та теория, которая каждым своим положением сопряжена с практикой, даёт ей по существу практические рекомендации. Не осуждайте автора за то, что он размышляет о книге, опубликованной тридцать лет назад: путь к постижению глубины научных истин всегда долг и нелёгок. Иначе всё, о чём говорит Дьюи — и деятельностный подход к обучению, и его чёткая технологизация, и упорядоченность, организованность учебного процесса при использовании инноваций — давным давно было бы внедрено в практику и привело бы не к многолетней декларативной, а подлинной модернизации образования.

*Ключевые слова:* опыт предыдущих поколений, жизнедеятельность в социальном окружении, преемственность в процессе воспроизводства социальной группы, связь поколений, содержание образования.

#### **Проектная мастерская как способ индивидуализации процесса повышения квалификации педагогов**

*Альфия Фаритовна Фаязова, кандидат педагогических наук, начальник отдела экспертизы программ Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (ГБОУ ДПО) «Центр развития образования Пермского края».*

В статье представлена модель проектной мастерской как формы индивидуализации процесса повышения квалификации педагогов в условиях введения и реализации ФГОС нового поколения. Даны рекомендации по составлению индивидуальной образовательной траектории профессионального развития педагогов, по организации рефлексивной площадки педагогов.

*Ключевые слова:* проектирование, проектная мастерская педагогов, проект, индивидуальная образовательная траектория, рефлексивная площадка педагогов.

#### **About school education values. Modern interpretation of the Jorge Douai general ideas**

*Eugenie B. Kurkin, the leading researcher of Federal Institute of Education Development, Ph.D. in Education.*

This article, at the first sight, is exceptionally theoretic; it is based on the thoughts of the education philosophy creator, Jorge Douai's book. But it is the theory that is linked with practice; it gives, in essence, practical recommendations. Don't blame the author for his thoughts about the book that was published thirty years ago: the way to comprehend the scientific truth is long and difficult. Otherwise, everything of Douai's words — activity approach to education, its correct technology and order, learning process for innovative application — they would be introduced in practice and lead to real modernization in education.

*Key words:* previous generation experience, vital activity in social environment, continuity in the reproduction process of social group, generation link, education content.



**Project studio as the way of individual process to improve the teacher's skill**

*Alfia F. Fayazova, Head of Expert department for the programs of State budget educational institution for additional professional education «Educational Development Center of Perm region»*

The article describes the model of designing studio as a type of individualization process for teacher development within the Federal State Educational Standard of new model. There are recommendations to make individual educational path to create the teacher reflective field for the teacher professional development.

**Key words:** designing, design teachers studio, project, personnel educational line, reflective field of teachers.

**Дискурсное поле учебной организации**

*Анастасия Сергеевна Сергеева, соискатель Санкт-Петербургского государственного университета.*

В статье рассматривается авторская концепция дискурсного поля учебной организации. Показана его структура, определены функции элементов, выделены механизмы, ведущие к циклической самоорганизации дискурсного поля учебной организации.

**Ключевые слова:** дискурсное поле организации, самоорганизация, нарратив, жанрово-тематическая карта, организационная коммуникация.

**A discursive field of training organization**

*Anastasia S. Sergeeva, the competitor for S-Petersburg State University.*

The article considers the author's concept of discursive field for learning organization. It is demonstrated the structure, defined the functions of elements, that are lead to cyclic self-organization of the discursive field for learning organization.

**Key words:** Discursive field of organization, self-organization, narrative, genre and thematic map, organizational communication.

**Финансовый менеджмент в образовании и его усовершенствование**

*Лилия Адисовна Кравцова, директор Центра экономики дополнительного профессионального образования, профессор кафедры Московского института открытого образования, кандидат технических наук*

Функционирование и развитие образовательных организаций в условиях радикальных мер по осуществлению преобразований на опыте работы и разработок практико-ориентированных программ системы повышения квалификации и переподготовки кадров в образовании.

**Ключевые слова:** структура государственного задания, организационная структура, кластер образовательной организации.

**Financial management in education and its improvement**

*Lilia A. Kravtsova, the Head of Additional Education Economy Center, Professor of the Department, Moscow Institute of Open Education, Ph.D. in Education.*

Functioning and development of educational organizations within radical measures to realize transformations in the base the experience of work and development of practically oriented programs for the teachers staff development.

**Key words:** structure of state task, organizational structure, cluster of educational organization.

**Понятие модели и математика. Часть 2**

*Сергей Рувимович Коголовский, профессор кафедры математики, информатики и физики Шуйского педагогического университета, кандидат физико-математических наук*

Осуществление процессов восхождения к фундаментальным математическим понятиям как к моделям представлений, явившихся их истоками, — это важное средство освоения их как носителей широкого комплекса познавательного-преобразующих функций. Более того, это эффективное средство освоения стратегий поисково-исследовательской деятельности. В первой части статьи была показана многофункциональная роль моделирования в обучении математике.

Во второй части статьи приводится пример такого процесса в форме фрагмента сценария занятий со школьниками, посвящённых восхождению к строгому понятию предела последовательности. Такие процессы анализируются далее с позиций синергетического подхода.

**Ключевые слова:** предел последовательности, формальная логика, интуитивное усмотрение, строгое доказательство.

**Conception of model, math. Part 2.**

*Serguey R. Kogalovskiy, Professor of Math, Computer and Physics Department, Shuya Pedagogical University, Candidate of Physics and Math Sciences.*

The realizing processes to rise to fundamental math conceptions as the models of their sources, - it is the important means to master them as the carriers of cognitive and convert functions. Moreover, it is the effective means to master the cognitive convert activity. The first part of the article is described the role of modeling for teaching math.



The second part of the article is devoted to the example of such process as the script of lessons given up to the strict conception for limitation of consequence. Such processes are analyzed later from the positions of synergetic approach.

*Key words:* limitation of consequence, formal logic, intuitive discretion, strict argument.

#### **Развитие трудовой подготовки школьников в истории педагогики Германии**

*Эльвира Айсеновна Аксёнова, профессор, главный научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании РАО, доктор педагогических наук.*

Одно из важнейших человеческих качеств немецкого народа — трудолюбие, добросовестное, прилежное и ответственное отношение к труду. Другая, не менее ценная добродетель в характере немецкой нации — «чувство порядка»: порядка в труде, в отношениях, в любой человеческой деятельности. Всё это побуждает обратиться к истории трудового воспитания молодёжи в Германии, раскрыть наиболее важные этапы развития этого педагогически ценного направления в немецкой педагогике.

*Ключевые слова:* трудовая направленность молодежи, единая немецкая нация, практическая деятельность, производительный труд, экономическая самостоятельность

#### **Development of students labor training in the pedagogy history of Germany**

*Elvira A. Aksienova, the chief researcher of the Institute Innovative Activity in Education RAE, Doctor of Education.*

One of the important human features of German people — is diligence, conscientious, attentive and responsible attitude to the work. Another, and no less valuable positive feature for German nation — is the «sense of order»: the order in work, relations, in any human activity. All of this means to pay attention to the history of work training among young German people discover important stages of development of this valuable pedagogic field in German education.

*Key words:* work direction, united German nation, practical activity, productive work, economic independence

#### **Школа завтрашнего дня Дональда Ховарда**

*Андрей Викторович Хуторской, директор Института образования человека, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования.*

В статье описываются основы педагогической технологии Дональда Ховарда.

*Ключевые слова:* Школа завтрашнего дня, карта продвижения ученика, карта целей ученика, курикулум, система непрерывного контроля.

#### **School of tomorrow by Donald Howard**

*Andrey V. Hutorskoy, the Director of the Institute of Human Education, Doctor of Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education.*

The article describes the main principles of pedagogic technology by Donald Howard

*Key words:* school of tomorrow, student progress map, student goal map, curriculum, continuous control system.

### **ВНЕДРЕНИЕ И ПРАКТИКА INTRODUCTION AND PRACTICE**

#### **Педагогический процесс в условиях введения ФГОСов**

*Евгения Александровна Караваева, кандидат психологических наук, педагог-психолог высшей квалификационной категории, учитель психологии высшей квалификационной категории, доцент кафедры Общей и возрастной психологии Государственной академии славянской культуры, доцент Московский государственный институт музыки имени им. А.Г. Шнитке.*

В своей статье автор обосновывает прямую логическую преемственность новых и старых образовательных стандартов и доказывает, что педагоги, ранее имевшие опыт успешного и качественного выстраивания педагогического процесса, в принципе, могут без серьёзных потрясений и потерь адаптироваться в новой реальности образования.

*Ключевые слова:* ФГОС, структура образовательных программ, условия реализации образовательных программ, результаты освоения образовательных программ, системообразующая составляющая стандарта.

#### **Pedagogical process within the Federal State Educational Standards introduction**

*Eugenia A. Karavaeva, the psychologist-teacher of the highest category, Associate Professor of General and Age-specific Psychology Department of the State Slavic Culture Academy, Associate Professor of Moscow State music institute named after A.Shnitke, Ph.D. in Psychology*

In this article the author explains the direct logic continuity of new and old educational standards and proves that the teachers, which had the experience of successful and quality pedagogical work, theoretically, could specialize in new educational reality without serious shocks and loss.



*Key words:* Federal State Educational Standard, educational program structure, educational program mastering, strategic component of standard.

### **Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла**

*Ольга Васильевна Евтеева, учитель русского языка и литературы гимназии № 1504 г. Москвы, заслуженный учитель РФ.*

*Оксана Григорьевна Калинин, учитель истории и обществознания высшей категории гимназии №1504 г. Москвы.*

В развитии педагогической науки и практики большую роль играют новое знание и инновации. Использование инноваций требует их экспериментальной проверки. В статье излагается фрагмент экспериментальной работы (на примере уроков по литературе и обществознанию), показывающий, как осуществляется решение насущной задачи обучения — реализация образовательных стандартов (формирование УУД, ОУУН и ключевых компетенций) с помощью нового дидактического знания — предметности обучения, выраженной предметными модальностями.

*Ключевые слова:* дидактика, содержание образования, учебный предмет и его ведущая функция, предметность обучения, предметная модальность; универсальные учебные действия, общеучебные умения и навыки, урок.

### **Formation of universal learning actions for learning literature and the subjects of social humanitarian cycle**

*Olga V. Evteeva, the Russian and Literature teacher, gymnasium №1504 of Moscow, Honored Teacher of the Russian Federation.*

*Oksana G. Kalinchuk, the teacher of History and social studies of the highest category, gymnasium №1504 of Moscow.*

The main role in the development of pedagogy and pedagogical practice plays new knowledge and innovations. Innovative use demands the experiment control. The article describes the experimental work (by example of the literature and social lessons), illustrating the realization essential task of education — the achievement of educational standards (Universal Learning Actions, General Learning Skills and key competence) with help of new didactic knowledge — subjective education, basing of subject modality.

*Key words:* didactic, education content, learning subject and its leading function, subjective modality, universal learning actions, general learning skills.

### **Геометрическая реконструкция как метод обучения. Геометрия пирамид Микерина и Хефрена**

*Валентин Петрович Грибашев, актёр, режиссёр.*

*Татьяна Ивановна Кузнецова, профессор Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор педагогических наук.*

В статье описываются принципы использования технологии геометрической реконструкции в качестве метода обучения.

*Ключевые слова:* геометрическая реконструкция памятников архитектуры, пирамида Микерина, пирамида Хеопса, пирамида Хефрена.

### **Geometry reconstruction as the educational method. Geometry of Mikerine and Hefren piramides**

*Valentine P. Gribashev, the actor, producer.*

*Tatiana I. Kuznetsova, Professor of the International Education Center, Moscow State University named after M. Lomonosov, Doctor of Education.*

In this article it is described the principles of application geometry reconstruction technology as the educational method.

*Key words:* geometry reconstruction of architecture monuments, Mikerine pyramid, Cheops pyramid, Hefren pyramid.

### **Методы преодоления «клипового мышления» школьников**

*Роман Викторович Сальный, старший преподаватель Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова, кандидат педагогических наук.*

В статье рассматривается проблема преодоления «клипового мышления» у старшеклассников. На примере занятий по медиаобразованию приводится описание выполненных учащимися творческих работ, формирующих критическое и эмоционально-образное мышление. Материал также может быть полезен учителям литературы и других гуманитарных наук. По описанным ниже принципам можно рассматривать не только произведения игрового кинематографа, но и произведения литературы и искусства, исторические события и т.д.

*Ключевые слова:* медиаобразование, медиаграмотность, «клиповое мышление», художественное мышление, экранный медиатекст, аудиовизуальное восприятие.



### Methods of overcoming the «video clip thinking» for school students

*Roman V. Salnyi, the senior lecturer of Taganrog State Pedagogical institute named after Anton Chekhov, Ph.D. in Education.*

The article considers the problem of overcoming the «clip thinking» in high school. The description of the creative works performed by pupils forming critical and emotional and figurative thinking is provided. Feature films became a material for media education.

**Key words:** media education media literacy, clip thinking, art thinking, media text, audio-visual perception.

### Круги поддержки сообщества как форма урегулирования групповых конфликтов

*Антон Юрьевич Коновалов, председатель ассоциации кураторов служб примирения и медиаторов г. Москвы, сотрудник научно-исследовательской лаборатории ювенальных технологий, Центр «Судебно-правовая реформа»*

В статье описывается программа «Круги поддержки сообщества» и возможности ее использования для урегулирования школьных конфликтов.

**Ключевые слова:** школьные конфликты, школьные службы примирения, переговоры, круги поддержки сообщества, восстановительная медиация.

### Community support as the form of group conflicts settlement

*Anton Y. Konovalov, President of Curator Association for reconciliation services and mediators of Moscow, the fellow research laboratory of juvenile technology, the Centre «Judicial-Legal Reform»*

In the article it is described the program «Supporting cycles of community» and possibilities of school conflicts settlement.

**Key words:** school conflicts, school reconciliation services, negotiations, supporting cycles of community, restorative meditation.

### Медиаобразование: достоверность информации в Интернете

*Екатерина Викторовна Якушина, старший научный сотрудник лаборатории медиаобразования Института содержания и методов обучения (ИСМО) РАО, кандидат педагогических наук*

В статье даются основные принципы оценки достоверности учебной информации, полученной из Интернета.

**Ключевые слова:** Интернет, Интернет-технологии, информационные ресурсы, выражение своего мнения, достоверность информации

### Media-education: Data Reliability in Internet

*Ekaterina V. Yakushina, the Senior Researcher of Media Education Laboratory, the Institute of Content and Methods of Education, Russian Academy of Education.*

In the article it is given the main principles of reliable evaluation for the information from Internet.

**Key words:** Internet, Internet-technology, information resources, expression of your opinion, reliability of information

## ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА EXAMINATION, MEASURES, DIAGNOSTICS

### Измерение удовлетворенности образовательными программами как составная часть управления качеством образования

*Андрей Константинович Колесников, профессор, ректор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат физико-математических наук*

*Ирина Павловна Лебедева, профессор философско-социологического факультета Пермского национального исследовательского университета, доктор педагогических наук.*

В статье ставится проблема выделения существенных факторов и оценки влияния их взаимодействия на параметры социально-педагогической системы. Раскрываются возможности многофакторного дисперсионного анализа в социально-педагогическом исследовании, способы интерпретации взаимодействия факторов и перспективы применения полученных результатов на практике. Приводится пример исследования взаимодействия факторов первого порядка в процессе изучения влияния различных характеристик потребителей образовательной услуги на их удовлетворённость её качеством.

**Ключевые слова:** удовлетворенность потребителей, образовательная программа, образовательная услуга, взаимодействие факторов, дисперсионный анализ

### Measurement of satisfaction educational programs as the component part of quality education management

*Andrey K. Kolesnikov, Rector of Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Professor, Candidate of Physics And Math Science.*



*Irina P. Lebedeva, Professor of Philosophy and sociological faculty of Perm National Research university, Doctor of Education.*

In the article there is the problem of essential factors and influence valuation of their interaction to the parameters of social and pedagogical system. It is discovered the possibilities of multifactor dispersing analyses in social and pedagogic research, the interpretation manners of interactive factors and perspectives of using the results in practice. It is given the example of interactive examination for the first order factors in the examination process of different features influence within the educational consumers to their quality satisfaction.

**Key words:** consumer satisfaction, educational program, educational service, interaction of factors, dispersion analyzes.

#### **Профессионализация как процесс первичного включения молодежи в трудовые отношения**

*Олег Викторович Решетников, доцент РГСУ, психолог средней школы № 1910, психолог-консультант Женского делового центра, кандидат педагогических наук*

В статье предлагается комплекс методик, позволяющих выявить ожидания школьников от будущей профессии, оценить адекватность ожиданий, провести корректировку в соответствии с реальной ситуацией на рынке труда.

**Ключевые слова:** профессионализация молодёжи, сложность трудовых отношений, рынок труда, инновационный характер профессиональной занятости, параметры выбора профессии.

#### **Profession process as the process of the first involvement young people to the labor relations.**

*Oleg V. Reshetnikov, Associate Professor of Russian State Social University, Psychologist of the school №1910, psychologist and advisor of Women's Business Center, Ph.D. of Education.*

In the article it is suggested the methodic complex, affording to realize the students expectations of their future carrier, to evaluate the adequacy of expectations, to correct them in accordance with the real situation at the labor market.

**Key words:** profession process of youth, complication of labor relations, labor market, innovative character of professional employment, parameters of carrier choosing.

### **ДИСКУССИИ DISCUSSIONS**

#### **Школа нового поколения и принцип природосообразности**

*Сергей Рувимович Когаловский, профессор кафедры математики, информатики и физики Шуйского педагогического университета, кандидат физико-математических наук.*

Рассматривается вариант школы нового поколения, предлагаемый А.М. Лобком. Обсуждаются отвечающие ему принципы обучения.

**Ключевые слова.** Модернизация образования; школа нового поколения; ведущие приоритеты; принцип природосообразности; принцип разития; генетический подход к обучению; современный генетический подход; онтогенетический подход.

#### **School of new generation and principle of compliance with the nature**

*Sergey R. Kagalovskiy, Professor of Math, Information and Physics Department of Shuya Pedagogical University, Candidate of Physics and Math Science*

It is considered the variant of school of the new generation, offered by A. Lobok. The relevant principles of teaching are also discussed.

**Key words:** Modernization of education; the school of a new generation; leading priorities; principle of compliance with the nature; principle of development; genetic approach to education; modern genetic approach; ontogenetic approach.

Подписано в печать 12.09.2013. Формат 60 x 90/8. Бумага офсетная. Тираж 2000 экз.

Печать офсетная. Печ. л. 23,0. Уч.-печ. л. 23,0. Заказ №

Отпечатано в ОАО «Чебоксарская типография № 1».

428019, г. Чебоксары, пр-т Яковлева, д. 15.