

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ШКОЛА 2100»\*

## 1. Общие положения

Под Образовательной программой (ниже – Программа) в настоящем документе понимается общероссийская общественная программа развития общего среднего образования, охватывающая массовые общеобразовательные учреждения (школы) и различные формы дополнительного образования. Программа соответствует основным принципам государственной политики РФ в области образования, изложенным в Законе Российской Федерации «Об образовании» и других законодательных актах. Это:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников;
- свобода и плюрализм в образовании;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства;
- обеспечение адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры общества: формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и ступени обучения картины мира;
- интеграция личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религи-

---

\* Авторский коллектив: А.А. Леонтьев, доктор филологических и психологических наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАО, М.М. Безруких, доктор биологических наук, директор Института возрастной физиологии РАО, член-корреспондент РАО, Р.Н. Бунеев, кандидат педагогических наук, доцент, главный редактор журнала «Начальная школа плюс До и После», член-корреспондент АПСН, А.А. Вахрушев, кандидат биологических наук, доцент, член-корреспондент АПСН, Д.А. Фарбер, доктор биологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института возрастной физиологии РАО, академик РАО, В.Я. Шабес, доктор филологических наук, профессор, проректор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

В тексте использованы фрагменты опубликованных работ: А.Г. Асмолова, доктора психологических наук, профессора, зав. кафедрой психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, члена-корреспондента РАО, Ю.М. Забродина, доктора психол. наук, профессора, начальника департамента Министерства труда и социальной политики РФ, Б.М. Неменского, народного художника РФ, руководителя Научно-практического центра непрерывного художественного образования, академика РАО.

озной и социальной принадлежности, учет разнообразия мировоззренческих подходов, способствование реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Как уже сказано, данная Программа имеет общественный характер. Она не претендует на выработку и обоснование *государственной* политики в организационно-управленческой и финансово-экономической сферах системы образования. Программа направлена прежде всего на развитие и совершенствование **содержания образования и на обеспечение** его программно-методическими и учебными **материалами**, а также на **реализацию в учебном процессе** изложенных в Законе РФ «Об образовании» и приведенных выше **методологических принципов**.

Вслед за авторами концепции общего среднего образования ВНИК «Школа» мы исходим из того, что «школа – не госучреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности». Развитие народного образования «возможно лишь при взаимодействии двух его ведущих факторов – государства и общества... Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно... общество вновь должно прийти к ней на помощь» (Концепция общего среднего образования. Проект. – М., 1988, с. 10).

Такое понимание системы образования восходит к классической российской педагогике от Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского до П.П. Блонского и Л.С. Выготского. Сошлемся только на одного замечательного педагога и психолога – Петра Федоровича Каптерева. Вот его рассуждение о роли государства и общества в образовании:

«Заводить профессиональные школы, заботиться о распространении элементарного образования, создавать школьное законодательство и вообще наблюдать за школами – это неотъемлемые не только права, но и обязанности государства. Их никто, кроме государства, взять на себя не может. Элементарное образование народа – слишком большое дело, чтобы его можно было выполнять без помощи центральных и местных государственных властей и средств... объединение школ законодательством есть, очевидно, государственная функция.

Общество... заинтересовано прежде всего не государственными видами на образование, не строем школ и их законами, а своими детьми, их развитием, их здоровьем, их бодрым и веселым настроением... Благо детей на первом плане. Поэтому общество есть защитник общего гуманного образования детей... поэтому настоящая педагогика – требование общества. Государство педагогией собственно не занимается, оно создает школы и наблюдает за ними, но педагогически не организует их и не управляет ими. Все это делает общество... Оно намечает пути в воспитании и образовании. Государство пользуется уже готовыми результатами. Все великие педагоги были частными деятелями, а не министрами народного просвещения...

Защищая педагогию, основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, физиологии и психологии, общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его усовершенствований, вводителем всякой новизны» (П.Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982, с. 431, 432).

Приведенные выше методологические положения, лежащие в основе современного российского образования, как раз и представляют

собой «готовые результаты» исследовательской деятельности видных российских педагогов и психологов. В их числе Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, К.Н. Венцель, А.В. Луначарский («Основные принципы единой трудовой школы»), П.П. Блонский («Задачи и методы новой народной школы»), Л.С. Выготский («Педагогическая психология»), С.Т. Шацкий и многие другие; выдающиеся психологи Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. В последние десятилетия огромный вклад в теорию и практику школьного образования внесли В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Е.А. Ямбург и др.: все они объединены общим подходом к процессу образования, который известен под названием *развивающего, вариативного, гуманистического, лично ориентированного образования*. Этот подход, или, как часто говорят, эта парадигма образования, противопоставленная устаревшей «манипулятивной» парадигме, где учащийся выступает как объект процессов обучения и воспитания, а не как равноправный участник или субъект образовательного процесса, была детально разработана сторонниками «педагогике сотрудничества» во главе с Ш.А. Амонашвили и коллективом ВНИК «Школа», руководимым Э.Д. Днепровым. На позиции этих коллективов мы опираемся и идеи их стремимся продолжать и развивать на новом этапе развития российского образования.

Сегодняшнее состояние школьного образования в Российской Федерации вызывает острую тревогу, даже если оставить пока в стороне бедственное материальное и финансовое положение школы и учителей, проблемы, связанные с детской безнадзорностью, наркоманией и здоровьем детей – вообще проблемы, для решения которых необходимы серьезные финансовые вливания со стороны государства в систему образования или (и) значительные структурные перестройки в финансово-экономической модели российской школы. Перечислим некоторые из наиболее тревожных моментов.

Во-первых, хотя образование было объявлено приоритетной ценностью для России уже в знаменитом Указе №1 Президента Российской Федерации (и эта формулировка вошла в Закон РФ «Об образовании»), в действительности государство, исполнительная и законодательная власть не занимаются всерьез ни судьбой образования, ни детской и молодежной политикой. Постоянно говоря о будущих судьбах страны и общества, государство забывает, что **будущее страны – это ее дети и ее молодежь**, что если мы сейчас не позаботимся об их здоровье, образовании, культурности, о воспитании их в духе активности, человечности, приобщенности к национальным и общемировым ценностям, то через 15–20 лет **работать в промышленности, сельском хозяйстве, науке, культуре, да и в самом образовании будет некому**. Вернее, нас ждет деградация всех этих областей и, как следствие, – выдавливание России на задворки мировой политики и экономики.

Во-вторых, образование стало ареной политических и коммерческих разборок, а допускать этого нельзя ни в коем случае. **Нет и не может быть таких политических или коммерческих выгод, которые могли бы оправдать игры с судьбами детей. Соотечественники, опомнитесь: ведь это же ВАШИ дети!!!**

В-третьих, указанные выше причины привели к тому, что школа и система образования в целом утратили ту стабильность, без которой образование вообще не может существовать и развиваться. Десять лет

назад главной задачей общества, да и государства была смена образовательной парадигмы, слом старой, еще сталинской, школы и постройка новой гуманистической и демократической системы образования. Эта задача была успешно выполнена. Сейчас задача иная – опираясь на новую образовательную парадигму, обеспечить образованию и образовательным учреждениям стабильное и спокойное развитие в течение хотя бы ближайших десяти лет. Но систему образования все время лихорадит. Министры постоянно меняются, и с каждым новым министром корректируется политика Минобразования. Российская академия образования, в свое время много сделавшая для обновления российского образования, все больше теряет реальное влияние на образование, углубившись в собственные проблемы. Одним словом, **в российском образовании необходима стабильность на новом уровне его развития. Так как одно только государство ее обеспечить не может, то приходится это делать и обществу.** Так, например, функции восстановления и поддержания единого образовательного пространства в рамках СНГ сейчас в значительной мере выполняет общественная Академия педагогических и социальных наук, возглавляемая В.А. Тишковым.

В-четвертых, в России утеряны даже те немногочисленные формы организации и консолидации педагогической общественности, которые существовали ранее. В состоянии глубокой комы находится Педагогическое общество РФ. Вопросы образования практически исчезли из телепрограмм. Кроме «Учительской газеты», газеты «Первое сентября» и нескольких профессиональных объединений, не имеющих реального влияния, назвать нечего. Что касается объединений родителей, играющих весьма важную роль в развитии образования во многих странах Европы, то в нашей стране их как не было, так и нет. Иначе говоря, **необходимо заново создавать общественные организации, обеспечивающие выработку и выражение общественного мнения по вопросам образования и объединяющие тех, кому дороги судьбы российской школы и наших детей, которые учатся в ней.**

В-пятых, в тяжелом положении находится система повышения профессиональной квалификации учителей и управленцев базового уровня системы образования (в частности, директоров школ и их заместителей). Речь идет не только о формах, но в первую очередь о *содержании и организации этой деятельности*, которые прямо не зависят от возможностей финансирования такой системы. **Вообще остро необходима единая система непрерывного педагогического образования.**

Решение всех перечисленных проблем – дело в первую очередь не государства, а именно общества. Точно так же общество, а не государство призвано определять направления содержательного развития системы образования, обеспечивать выращивание нового поколения педагогов-практиков в духе идей развивающего (вариативного, гуманистического) образования, создавать современную научную основу для развития содержания и методики общего начального и среднего образования, включая воспитание. Именно для этих целей и разрабатывается настоящая Программа.

Она создается не на пустом месте. В ее основе лежат научно-педагогические, психологические и организационные разработки, выполненные в 1994–1998 гг. коллективом ученых – педагогов, психологов, предметников, авторов программ, учебников, методических материалов нового поколения, основанных на парадигме развивающего (вариативного, гуманистического) образования, и школ, до-

ровольно работающих в русле концепции педагогики здравого смысла по этим программам, методикам и учебникам. К началу 1999 года таких школ в различных регионах России было более четырех тысяч.

Мы стремимся консолидировать вокруг себя всех творчески мыслящих педагогов и психологов, работающих в русле развивающего образования. Среди авторов ежегодного сборника и авторов и членов совета нового журнала «Начальная школа: плюс-минус»\* (главный редактор – Р.Н. Бунеев) – Ш.А. Амонашвили, В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов, В.С. Собкин, М.М. Безруких, Г.А. Цукерман, Н.Н. Поддьяков, Б.Д. Эльконин. Научным руководителем коллектива с конца 1996 года является А.А. Леонтьев.

В начале 1999 года тем же коллективом создана Межрегиональная общественная организация содействия развитию Образовательной программы «Школа 2100».

Программа является долгосрочной, что отразилось в ее названии. Но ее непосредственная реализация рассчитана на 10 лет – до 2010 года. Программа не включает в себя конкретные мероприятия, требующие бюджетного финансирования, и не затрагивает вопросов совершенствования системы образования, входящих в компетенцию федеральных, региональных и местных органов государственной власти и органов управления образованием. По сути своей это *научная и в то же время общественная* программа. В ней обобщено наше представление о том, *чему и как учить и зачем и как воспитывать*.

Программа охватывает *массовую начальную и среднюю школу*, а также вопросы *непрерывного общего и педагогического образования* (в частности, вопросы дошкольного образования и дополнительного образования). Проблемы специализированных и элитных школ затрагиваются в Программе лишь попутно.

При написании настоящей Программы были использованы статьи, концепции и программы, опубликованные в 1997–1999 гг. в ежегоднике «Школа 2000...» (в 1999 г. – «Школа 2100»), в особенности статья А.А. Леонтьева (Педагогика здравого смысла/«Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. – М., 1997), и материалы, представленные нашим коллективом в Министерство общего и профессионального образования РФ по инициативе последнего. Авторская работа по написанию Программы была осуществлена коллективом под руководством А.А. Леонтьева.

## **2. Что такое образование?**

Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию). Образование может быть *институциональным*, если в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, школы, университеты и т.д.), и *неинституциональным*, если таких институтов не существует или образование осуществляется в обход их (семейное или домашнее образование, самообразование: однако в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования). Система институтов образования данной страны обычно называется ее образовательной системой (системой образования).

---

\*С № 7/02 – «Начальная школа плюс До и После»

По уровню институционального образования оно делится (в образовательной системе РФ) на *дошкольное, начальное, основное среднее, полное среднее, высшее, последипломное и повышение профессиональной квалификации*. По характеру образование может быть *общим и профессиональным*. Факультативные виды образования (внешкольные кружки по интересам, курсы и кружки для взрослых и т.п.) объединяются под названием *дополнительного образования*. (В педагогической литературе нет терминологического единства, когда речь идет о послевузовских формах образования. Так, повышение квалификации часто считается одним из видов дополнительного образования.)

Под *содержанием* образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) индивидом в ходе образования. Это прежде всего то в образовании, что обеспечивает полноценное *личностное развитие* ребенка (и вообще человека). Даже в тех обществах, где отсутствуют специальные институты образования, существует система требований, предъявляемых таким обществом к полноценному личностному развитию ребенка и подростка, своего рода эталонная модель личности. Личностное развитие неразрывно с *социальным развитием*, т.е. внутренней (личностной) подготовкой индивида к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп. Это то в содержании образования, что связано с формированием *образа мира* человека, т.е. осмысленного и систематизированного целостного знания о мире. Естественно, само по себе знание не является целью образования; образ мира есть (в самом широком смысле) *ориентировочная основа* для адекватной деятельности человека в мире. Наряду с этим в содержание образования входит так называемый *культурный стереотип* – совокупность знаний и умений, невладение которыми вызывает негативные санкции общества или отдельных социальных (особенно возрастных) групп, входящих в его состав. Наконец, в содержание образования входят знания, умения и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие учебно-познавательную и производительную деятельность, а также *готовность* человека к *дальнейшему развитию* – социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др. Последний компонент содержания образования особенно важен для динамично развивающегося современного демократического общества, где невозможно строить образование в расчете на жестко определенную модель развития этого общества (как в советское время школа была ориентирована на «строительство» коммунистического общества): потенциальный член общества должен уметь самостоятельно оценивать себя и свои поступки, поступки других людей, принимать самостоятельные решения, касающиеся не только собственной деятельности и судьбы, но – в определенной степени – и других людей, социальных групп, общества в целом.

Общее образование предполагает такое содержание образования, которое является единым для всех учащихся независимо от их будущей профессии. Профессиональное же образование ориентировано по содержанию как раз на потребности, содержание и условия той или иной профессиональной деятельности. Естественно, в содержание институционального профессионального образования обязательно входит и общеобразовательный компонент. Так, учащийся техникума или другого учреждения среднего профессионального образования одновремен-

но с профессиональным получает и полноценное общее образование; даже в учебном плане вуза (учреждения высшего профессионального образования) независимо от его профиля обязательно присутствуют общеобразовательные дисциплины (философия, экономика, право, педагогика, психология, иностранный язык и др.).

В современном российском образовании существуют две основные тенденции, на первый взгляд противоположно направленные, но по существу неотъемлемые друг от друга. *Вариативность* образования – это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. *Стандартизация* образования – это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить единство так называемого образовательного пространства (внутри одной страны или группы стран, например, стран СНГ). В различных национальных системах образования соотношение вариативности и стандартизации может быть различным: так, в РФ степень стандартизации более высокая, чем в США. Стандарты образования могут быть *содержательно-целевыми* (когда объектом стандартизации является ожидаемый результат образования независимо от институциональной формы образования; например, существует общеевропейская система уровней владения иностранным языком), *программными* (т.е. адаптированными к конкретной форме и этапу образования; например, программы по тому же иностранному языку для 9-го класса общеобразовательной школы) и *стандартами контроля* (стандартизованные средства проверки достигнутых на данном этапе результатов образования).

По традиции внутри образования выделяют *обучение* и *воспитание*. Однако при современном понимании образования как процессов, направленных прежде всего на личностное, в том числе социальное, развитие учащихся, лишь опосредованное усвоением ими значимых для общества и необходимых для жизни и деятельности в нем знаний, умений, навыков и т.д., провести между ними четкую грань затруднительно.

Если понимать когнитивный (познавательный) компонент образования как построение в сознании индивида адекватного образа мира, очевидно, что распадение содержания образования на отдельные учебные предметы условно и диктуется не столько самим содержанием образования, сколько сложившейся традицией и удобством организации учебного процесса. В настоящее время часто говорят об «образовательных областях» как объективных составных частях содержания образования, включающих ряд родственных предметов.

Как правило, в обществе выделяются лица, чья профессия – опосредовать своей деятельностью процессы образования. Такие лица, осуществляющие непосредственную трансляцию социального опыта, существуют даже в обществах, где нет институционального образования. В развитых системах институционального образования учитель (преподаватель) – особая профессия, как правило, требующая многолетней профессиональной подготовки. Функция учителя в процессах образования может быть различной в зависимости от той или иной философии и методологии образования (авторитарная или вариативная школа), от наличия, отсутствия и характера учебных материалов и вспомогательных средств, от возрастного этапа образования и многих других факторов.

До сих пор под образованием имелись в виду процессы, связанные с *первичной социализацией*. Но в действительности темпы развития об-

щества опережают смену поколений, что приводит к необходимости вторичной социализации, соответственно делает необходимым непрерывное образование в течение всей жизни человека (поколения). Поэтому в современном обществе существует тенденция не только объединять различные институциональные этапы системы образования в целостный образовательный «поток», согласовав их по целям, содержанию и т.д., но и институализировать дополнительное образование, включив его в ту же систему в форме второго высшего образования, повышения профессиональной квалификации и тп.

В заключение остановимся на соотношении процессов образования и процессов жизнедеятельности человека в обществе. Жизнь должна раскрываться в педагогике «как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. – М., 1926, с. 346). Речь идет о создании, а не о воспроизводстве системы взаимоотношений формирующейся личности и мира. В последнее время эта позиция особенно четко сформулирована Т. Ярвилехто: «Жизнь – это постоянное учение, и, напротив, без учения нет жизни» (Учение, роль учителя и новые технические средства обучения // «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. – М., 1998, с. 23).

### 3. Образование и жизнь

Мы живем в обществе, где образование, обеспечивающее эволюцию этого общества, существует в широком смысле этого слова на благотворительных началах («остаточный принцип»). Между тем даже в количественном отношении система образования – мощный рычаг влияния на будущее страны. Вдумайтесь: в 70 тыс. школ Российской Федерации учатся около 20 миллионов учащихся. Добавим сюда другие образовательные учреждения – это еще около 10 миллионов детей, подростков, молодежи. В них учат более миллиона учителей. Это одна пятая часть всего населения России! Причем та самая его часть, которая будет определять судьбу страны через десять, двадцать, тридцать лет.

Главное, однако, в другом.

Мы, в сущности, всего на десятилетие (исторически почти неощутимый отрезок времени) отошли от эпохи безальтернативного властвования определенного типа сознания. Характерные особенности этого типа сознания – идеологизированная картина мира, формируемая из единого центра; наличие и постоянное воспроизводство «образа врага»: страх перед неопределенностью и бегство от личностного выбора в критических ситуациях.

Именно в рамках такого типа сознания мог возникнуть замечательный лозунг «догнать и перегнать». Вместо того чтобы создавать что-то самим, мы имеем «гипноз спины»: гонимся за бегущим впереди и не видим других путей. Так, образование в США, которое мы всегда стремимся нагнать, одно за другим пережило увлечения компьютеризацией и гуманитаризацией. После весьма недолговременных успехов образования, достигнутых вследствие компьютеризации и гуманитаризи-

зации, престиж образования в обществе, по свидетельству самих же американских педагогов, вновь падал. Но «гипноз спины» и тяга к постановке «конкурентных» задач, по-видимому, столь велики, что наше образование, не делая соответствующих выводов из уроков западных систем образования, по-прежнему находится в погоне, а не в поиске иного пути, иных принципов построения образования. (Это отражается и в тяге обеспеченных родителей к тому, чтобы их дети получили образование обязательно в США или Западной Европе. Кто поставит на лошадь, которая заведомо придет к финишному столбу второй?)

До тех пор пока культура ориентирована на такой, пассивный и унифицированный, тип сознания, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики, инвалиды и люди с отклонениями в развитии священны. Они находятся под охраной общественного милосердия. В культуре достоинства высоко ценятся изменчивость, свобода воли, она практикует личностный выбор и принятие ответственности каждым за свою судьбу и культуру в целом. Одна учительница, работающая по развивающим учебникам «Школы 2000...», четко сформулировала преимущество развивающей парадигмы образования, основанной на культуре достоинства: «Раньше учили, как жить, а вы учитесь жить...»

Именно культура достоинства гораздо более готова к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов. Потому что ребенок, воспитанный в культуре достоинства, «приспособлен к социальной динамике, а не к социальной статике...» (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. – М., 1926, с. 211).

Сейчас осознание этого особенно важно не только для России, но и для всего мира. Научное, технологическое, экономическое, социальное развитие во много раз ускорилось и не может прогнозироваться путем простой экстраполяции. А это значит, что стало невозможным готовить новое поколение к жизни и работе в обществе с определенными, фиксированными параметрами. Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его не просто надо **научить** – не менее, если не более, важно **научить его учиться**. Образование, прежде всего формирование готовности к самостоятельному познанию, становится ключом к успешному развитию общества. Между тем сегодня ценности личности, образования, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить, способная вывести общество из кризиса.

Одна из главных черт унифицированного и пассивного типа сознания, как уже говорилось, – бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора и неприятие права на выбор у других. Активность здесь возможна лишь в рамках предначертанного «сверху» жесткого и безличного распорядка жизни. В такого рода навязанном жизненном распорядке рано или поздно вырабатывается хорошо известный в психологии эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек, раз за разом убеждающийся в неподконтро-

рольности ситуации, в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. В результате он сам начинает нуждаться в навязанном сверху распорядке. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован.

Вместе с тем сегодняшний школьник еще внутренне не готов к жизни в условиях самоопределения, активности и достоинства. Эту готовность в нем необходимо выращивать. (Еще важнее выращивать понимание социальной и личностной необходимости такой жизни у общества в целом. Люди должны осознать: мы живем уже в другом мире.) Если бросить ребенка в воду и сказать: «Плыви, куда хочешь», ничего хорошего не получится, если мы не научили его плавать, не дали хоть каких-то ориентиров и не поддержали на первых порах.

Российское общество, как и российское образование, находится на пути к культуре достоинства, но еще не доросло до нее. В нашем образовании уживаются социокультурные программы для детей групп риска, авторские школы, личностно ориентированная концепция воспитания, вариативность программ и учебников и официальное признание инновационных психолого-дидактических систем, интеграция в единую систему государственного, негосударственного и семейного образования, выращивание непрерывного образования и интеграция школьного и дополнительного образования (все это уже реальность!) – и попытки вернуться к унификации учебников, навязать всем школам единообразие под видом стандартизации, задушить негосударственные образовательные учреждения, поиск очередного врага, подмена педагогического и психологического анализа идеологическими ярлыками.

Необходимо осознать, что **у сегодняшнего российского образования, как и у российского общества в целом, нет и не может быть пути назад.** Рубикон уже перейден. Выросло не только новое поколение учащихся, поколение психологически совершенно иное, внутренне свободное и гораздо менее зависимое от нас с вами, а во многом и оппозиционное нашим ценностям, вкусам, нашему образу жизни (нравится это нам или нет, но это реальность – другой молодежи у нас нет!); выросло и новое поколение учителей и директоров школ, ориентированное на творческий поиск в педагогике, на любовь к детям и уважение к личности ребенка, на свободу выбора, одним словом, на культуру достоинства.

В образовании нет и не может быть таких интересов государства, которые противоречили бы интересам общества. А интересы общества – это и есть интересы людей, его составляющих. Таким образом, **важнейшая ценность в педагогике – это человек.**

Конечно, не всегда и не любой член общества может осознать его (и свои) интересы в сколько-нибудь долгосрочной перспективе. Обычный человек мыслит в категориях узколичного интереса, сегодняшней социальной, экономической, политической ситуации. Поэтому необходима стратегия развития **образования**, и разрабатывать ее должны профессионалы. При этом образование «не должно задаваться отвлеченными идеалами создания совершенной личности, потому что такой личности не существует... Перед нами стоят конкретные цели подготовки людей ближайшей эпохи, людей ближайшего поколения в полном соответствии с той исторической ролью, которая выпадает на их долю» (Л.С. Выготский. Цит. соч., с. 227).

Отсюда острая необходимость осознать и учесть при стратегическом планировании развития образования некоторые *социокультурные особенности и тенденции в российском обществе сегодняшнего дня.*

*Во-первых,* это наличие в современном российском обществе социального и материального неравенства. Иначе говоря, это ограничения, накладываемые на принцип общедоступности образования.

Реальная проблема здесь совсем не в том, что российское образование якобы теряет свой бесплатный характер. Бесплатным оно не было никогда, как не было бесплатным здравоохранение: и то и другое оплачивал все тот же налогоплательщик, но только тогда перед ним никто не отчитывался в том, куда пошли его деньги. То, что происходит в системе образования, – совершенно естественный процесс интеграции обязательного «бесплатного» образования для всех и небесплатного образования по выбору учащегося или его родителей. Сейчас родители по крайней мере точно знают, за что они платят, и получают то, что хотят иметь. А если платить дополнительно они не в состоянии, их детям все равно гарантируется определенный уровень образования. Вот тут-то и кроется главная проблема: **что это за уровень и насколько он в действительности гарантируется.** Одна из важнейших задач настоящей Программы в том и заключается, чтобы резко повысить уровень и изменить сам характер образования в массовой школе, превратить его из «бесплатного супа» для бедных в высококалорийную духовную пищу.

Кстати, с одной стороны, в нашем образовании никогда не было равенства учащихся, а с другой – «уравниловка» любому образованию принципиально противопоказана. Выращивание элиты общества все равно необходимо: кажется, мы все-таки осознали, что государством должны управлять отнюдь не кухарки. А главное – золотой фонд общества, одаренные дети, нуждаются в специальном внимании системы образования. И здесь возникает другая социокультурная проблема: **реализация способностей ребенка не должна зависеть от материальных возможностей родителей.** В этом заинтересованы и общество, и государство.

*Во-вторых,* существуют проблемы, связанные с реализацией конституционного права молодежи на труд и с получением профессии. Опять-таки здесь есть псевдопроблемы и есть проблемы реальные.

Псевдопроблемой является, в частности, безработица, если рассматривать ее под социокультурным углом зрения. В российском обществе существует острый дефицит на людей множества профессий, прежде всего связанных с социальной сферой, например, медсестры, социальные работники. Причем с каждым годом этот дефицит будет расти, так как общество стареет, а в ближайшее десятилетие нас ожидает демографический спад (с 21,4 до 13,6 миллиона учащихся). Укрепление рыночной экономики повышает спрос на бухгалтеров и профессиональных менеджеров, продолжающаяся информатизация общества – на операторов компьютера и программистов. Таким образом, реальная проблема здесь – **в реструктуризации профессиональной подготовки и переподготовки.** При этом обществу требуется все меньше чернорабочих и все больше квалифицированных специалистов среднего звена. Следовательно, выпускник общей средней школы должен быть адаптирован к требованиям рынка рабочей силы.

*В-третьих,* в настоящее время остро стоят вопросы, связанные с

социальной и социально-психологической интеграцией молодежи в современное общество. Их, в свою очередь, несколько.

Начнем с проблемы гражданственности и патриотизма. **Чтобы подросток или юноша любил свою Родину, эта любовь должна быть взаимной.** Чтобы он активно участвовал в общественной жизни (как минимум голосовал на выборах, что может фундаментально изменить политическое лицо власти), он должен чувствовать заинтересованность общества и государства в его судьбе, внимание к его мнению, его потребностям и интересам.

Далее, это проблема национального и общечеловеческого. **Ребенок или подросток должен идентифицировать себя одновременно тройным образом: как член того или иного этноса, носитель национальной культуры, например русской; как гражданин многонациональной страны – Российской Федерации; и как просто человек, европеец, гражданин мира.** При этом и только при этом условии может быть обеспечена, как говорится в Законе РФ «Об образовании», полноценная «интеграция личности в национальную и мировую культуру». Только тогда так называемые общечеловеческие ценности будут восприниматься как естественное продолжение и условие национальных ценностей и перестанут противопоставляться им и связываться, как это иногда происходит, с «образом врага». Только на этой основе возможно воспитание у молодежи понимания и терпимости в отношении людей другой расы, другого этноса, другой религии, другого социального статуса и других убеждений.

Наконец, социальные психологи хорошо знают: чтобы полноценно выполнять ту или иную социальную роль, человек должен владеть техникой ее «проигрывания». В нашем случае это означает, что вхождение подростка и юноши в общество как его полноценного члена предполагает воспитанность у него того, что можно назвать *социальной культурой*. Это прежде всего **бытовая культура**, культура «частной жизни» и прежде всего внутрисемейных отношений. Это также **деловая культура**, культура деловых и профессиональных взаимоотношений. Это **правовая культура**, являющаяся важнейшим условием «укрепления и совершенствования правового государства» (Закон РФ «Об образовании»). Это **политическая культура**, о важности и актуальности воспитания которой в нашем сегодняшнем обществе нет необходимости долго распространяться. См. ниже специальный раздел Программы.

В свете сказанного выше целесообразно перечислить основные целевые установки современного российского образования, обеспечивающие естественную и эффективную интеграцию ребенка в общество, т.е. сформулировать своего рода «социальный заказ» современного российского общества на выпускника средней школы.

**А.** Выпускник школы должен быть готов **к производительному труду** в современных условиях. Речь идет не только о труде в сфере материального производства («политехническом» образовании; впрочем, еще К. Маркс видел главный смысл «технического обучения» в том, что оно «знакомит с основными принципами всех процессов производства», и лишь на второе место ставил «навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»), но и, что особенно важно, об *умственном труде*, который в нашей педагогике порой и не считается за труд.

**Б.** Выпускник школы должен быть **готов** к дальнейшему обучению и – более широко – вообще **к непрерывному образованию**. Хотелось бы сразу оговориться, что мы отнюдь не рассматриваем среднее обра-

зование как своего рода подготовку к высшему или общее образование – как подготовку к профессиональному. *Все компоненты и этапы процесса* непрерывного образования решают собственные задачи, и на *каждом* из основных этапов непрерывного образования должна быть обеспечена относительная *завершенность образования*. Речь идет в том числе (а может быть, и в первую очередь) и о формировании психологической готовности к *дальнейшему развитию*.

**В.** У выпускника школы должно быть сформировано (или, лучше сказать, выращено) **естественно-научное и общегуманитарное мировоззрение**.

**Г.** У выпускника школы должен быть обеспечен определенный уровень **общекультурного развития**. Примером может служить формирование (выращивание) у школьника умений адекватного художественного восприятия хотя бы литературы, которые в современной школе абсолютно не обеспечены. В этой связи целесообразно ввести понятие культурного стереотипа, т.е. таких знаний и умений школьника, не владение которыми влечет за собой негативные санкции со стороны общества в целом или отдельно входящих в него социальных групп.

**Д.** У школьника должны быть сформированы определенные **личные свойства, обеспечивающие его успешную социально-психологическую адаптацию в обществе, успешную социальную активность и успешное социально-личностное развитие**. Эта задача обычно трактуется как содержание и цель воспитания и педагогической (психологической) поддержки.

**Е.** Школьнику должны быть предоставлены максимальные возможности для формирования у него **установки на творческую деятельность и умений творческой деятельности**. Причем не так важно, с каким видом творчества школьнику придется столкнуться непосредственно: это может быть техническое, научное, художественное, наконец, педагогическое творчество. На любом материале задача остается одной и той же: расковать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, нестереотипного, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения за себя и за других людей, вообще сформировать у него принципиальную установку на творчество.

**Ж.** У школьника должны быть сформированы **знания, установки и базисные умения педагогической деятельности**. Понятие педагогической деятельности в данном контексте трактуется предельно широко и включает подготовку не только и не столько к профессии учителя, сколько к решению широкого круга житейских, профессиональных и общесоциальных задач. Это задачи управленческого характера, связанные с деятельностью руководителя производственного подразделения, воинского начальника, руководителя кружка и многое другое. Это подготовка к общественной деятельности. Наконец, и это главное, – подготовка к семейной жизни, в особенности к воспитанию детей.

#### 4. Образование и здоровье

Состояние здоровья школьников России вызывает обоснованную тревогу. По данным Минздрава РФ, уже в дошкольном возрасте у значительной части детей (68%) возникают множественные нарушения функционального состояния, 17% детей имеют хронические заболевания и только один ребенок из трех остается здоровым. По данным

Института возрастной физиологии, около 20% детей, приходящих в школу, имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса число этих детей превышает 60%. За годы обучения в школе в пять раз возрастает число детей с нарушениями зрения и осанки, в четыре раза – количество нарушений психического здоровья и т.п.

Наряду с неблагоприятными воздействиями социально-экономических и экологических условий на рост, развитие и здоровье детей отрицательное воздействие оказывает и ряд педагогических (школьных) факторов. К их числу относятся:

1. Стрессовая педагогическая тактика.
2. Интенсификация учебного процесса.
3. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным особенностям организма ребенка, его функциональным и адаптационным возможностям.
4. Нерациональная организация учебной деятельности.
5. Недостаточная грамотность педагога в вопросах роста и развития, охраны и укрепления его здоровья.
6. Недостаточное использование возможностей физического воспитания в целях охраны и укрепления здоровья.
7. Отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Решение этих задач требует реализации следующих концептуальных идей:

1. Реализация основных положений Декларации прав ребенка, направленных на защиту здоровья и получение полноценного образования.
2. Включение охраны здоровья детей в число приоритетных направлений деятельности органов образования, здравоохранения, социальной защиты при их тесном взаимодействии с общественностью и родителями.

При реализации образовательной программы «Школа 2100» необходимо: определить комплекс мер, организационное, кадровое и финансовое обеспечение реализации задач, направленных на создание условий для нормального роста и развития, охрану и укрепление здоровья, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Комплекс мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребенка, охрану и укрепление его здоровья, должен включать следующие направления:

**1. Нормализация учебной нагрузки:**

- отказ от раннего обучения детей дошкольного возраста (4–5 лет);
- разработка методов комплексной психолого-физиологической диагностики «школьной зрелости»;
- приведение образовательных программ и педагогических технологий в соответствие возрастным особенностям и функциональным возможностям ребенка на разных этапах развития, создание программ возрастного и личностно ориентированного развития детей на основе научных достижений в области возрастной психологии и физиологии;
- разработка и постоянное обновление комплексных методик физиолого-гигиенической и психологической оценки и мониторинга педагогических инноваций;
- осуществление строгого государственно-общественного контроля

(процедуры лицензирования, экспертизы образовательных учреждений, программ, учебных пособий и технологий) на основе психофизиологических, гигиенических требований и СНИПов, согласованных с федеральными органами управления образованием.

**2. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни в деятельности образовательных учреждений:**

– разработка и реализация вариативных социальных и образовательных программ, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;

– коренное изменение содержания и форм физического воспитания, превращение его в действительную меру охраны здоровья и гармонизации личности;

– разработка и реализация системы мер, направленных на профилактику алкоголизма и наркомании, охрану репродуктивного здоровья;

– привлечение семьи к работе по формированию культуры здоровья.

**3. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров.**

Внесение изменений в содержание непрерывного педагогического образования, направленных на повышение квалификации педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья детей, на обеспечение полноценного развития ребенка в образовательном процессе (расширение системы спецкурсов, создание региональных информационно-методических центров, сертификация образовательных программ и диагностических методик, разработка актуальных методических пособий, дистанционное образование).

**4. Поддержка инновационных программ, направленных на охрану и укрепление здоровья детей, полноценное развитие учащихся и студентов.** Дальнейшее развитие системы валеологических и психологических служб, центров комплексного индивидуального сопровождения развития (ППМС-центров), общественных структур (школьные, муниципальные, региональные Советы здоровья и др.).

**5. Создание адаптивной образовательной среды для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и проблемы в развитии,** которая должна быть направлена на раннюю диагностику и коррекцию, последовательную социализацию и интеграцию этих детей в массовую школу.

Разработка нормативно-правовой и методической базы для работы в общеобразовательной школе с детьми, имеющими особенности развития.

**6. Создание системы и механизмов общественной поддержки** реализации федеральной программы «Образование и здоровье», оценки ее результатов с помощью средств массовой информации, общественных и профессиональных организаций в целях формирования культуры здорового образа жизни в обществе (циклы телевизионных и радиопрограмм, издание популярной литературы для родителей, поддержка общественных объединений и движений и т.д.).

Решение указанных задач возможно только путем координации деятельности властных и общественных структур, что диктует необходимость создания единых служб «Образование и здоровье детей» на всероссийском и региональном уровнях.

## 5. Развивающее образование

Образовательная система в целом и учительство в частности выполняют жизненно важную функцию – а именно функцию помощи и поддержки при вхождении учащихся (молодого поколения) в *мир социального опыта*. Если бы не было учителей, то культура человечества регрессировала бы, его поступательное развитие остановилось. Но совершенно ясно, что сама по себе передача информации от одного поколения к другому тоже не в состоянии обеспечить развитие общества. Важнейшим условием такого развития является способность каждого члена общества к творческой деятельности, результаты которой и лежат в основе процессов обогащения, трансформации и развития социального опыта человечества. **Только то общество способно двигаться вперед, где целью школы является вырастить ученика, способного превзойти своих учителей.** Иначе говоря, школа не «формирует» ребенка, как гончар «формирует» глиняный горшок на гончарном круге. Она *выращивает* в нем творческие способности и потребности в творчестве (будь оно научным или техническим, художественным или социальным, этическим или педагогическим), она *ориентирует* ребенка на самоопределение и самоактуализацию, она *поддерживает* в ребенке все то, что связано с «лицом необщим выраженьем», с личностным развитием. «...Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда... она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу... Таким образом, не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» (П.Ф.Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982, с. 354–355).

Выше мы уже упоминали о двух существующих в современной школе образовательных парадигмах – формирующей и развивающей (о которой и идет речь в данном разделе). Наша Программа опирается **на развивающую парадигму**, которую часто обозначают так же как «вариативную», «гуманистическую» или «лично ориентированную». Именно эта парадигма отражена в методологических принципах российского образования, вошедших в текст Закона РФ «Об образовании».

Изложим эту парадигму применительно к массовому школьному обучению, опираясь на структуру и формулировки ранее опубликованной статьи А.А. Леонтьева «Педагогика здравого смысла».

Эта статья описывает те исходные методологические положения (развивающую парадигму), на которые наш коллектив авторов опирается в своей деятельности по подготовке программ, учебников и методических рекомендаций и повышению квалификации учителей. В этом смысле она несопоставима, например, с концепцией В.В.Давыдова. В то же время «педагогика здравого смысла» шире какой-либо отдельной психолого-дидактической концепции, что делает ее приемлемой для представителей различных направлений развивающего образования.

### а) Личностно ориентированные принципы

**Принцип адаптивности.** Развивающая парадигма образования предполагает совершенно определенный тип школы. Это такая (адаптивная) школа, которая «стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по

возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды» (Е.А. Ямбург. Школа для всех. Адаптивная модель. – М., 1996, с. 5). Не ребенок для школы, а школа для ребенка! Она должна быть предельно гибкой системой, чтобы в ней нашли себе место и дети, по тем или иным причинам оказавшиеся позади основной массы сверстников, и одаренные дети, и дети с разной подготовленностью и разными интересами.

Принцип развития. В нашем представлении основная задача школы – это развитие школьника, и в первую очередь – целостное развитие его личности и готовность личности к дальнейшему развитию. «...Человеческая личность в процессе воспитания должна быть не орудием для посторонних целей, но самоцелью» (П.П.Блонский. Избранные педагогические произведения. – М., 1961, с. 185). Развивающее образование в исконном, прямом смысле этого слова ориентировано на то, чтобы создавать каждому школьнику условия, в которых он максимально реализовал бы себя, и не только свой интеллект, свое мышление, свою деятельность и способности, но именно личность. По удачному выражению знаменитого американского психолога А.Маслоу, «образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каждой личности (а не только элите) в том, чтобы она полностью реализовала в себе человеческие качества» (А.Н. Maslow. Religions, Values, and peak-experiences. – N.Y., 1987, p. 50).

Принцип психологической комфортности. Сюда относится, во-первых, снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса: «Ничему меня не научит, // То, что тычет, талдычит, жучит...» (Б.А. Слуцкий). Это первоочередная задача; сейчас, по данным Е.А. Ямбурга, около 20% школьников страдают школогенными неврозами! Во-вторых, данный принцип предполагает создание в учебном процессе раскованной, стимулирующей творческую активность школьника атмосферы. Сравни у Л.Н. Толстого не устаревшее, увы, рассуждение о «школьном состоянии души», когда «все высшие способности – воображение, творчество, соображение – уступают место каким-то другим, полуживотным способностям... подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием страха, напряжения памяти и внимания» (Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения. – М., 1989, с.61–62). И наконец, в-третьих, принцип комфортности требует опоры на *внутренние мотивы* и, в частности, на мотивацию успешности, постоянного продвижения вперед.

#### *б) Культурно ориентированные принципы*

Принцип образа мира. Представление школьника о предметном и социальном мире должно быть единым и целостным. В результате учения у него должна сложиться своего рода схема мироустройства, мироздания, в которой конкретные, предметные знания занимают свое определенное место: «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность как нечто целое: взор ребенка направляется на окружающую природную и **общественную** среду, образующую единое целое, в центре которого находится **ребенок...**» (П.П. Блонский. Цит. соч., с. 118).

Принцип целостности содержания образования. Мы учим нашего школьника так, как если бы его голова была устроена по образцу приложения к школьному аттестату зрелости, – разделена на отдельные графы или клеточки. Но ум его един, как едино и сердце. Отсюда важнейшая особенность содержания образования. Оно изначально едино.

Как оно распределяется по отдельным предметам, зависит от научной традиции и дидактического удобства. (Отсюда важнейшая мысль: интегрированные курсы или предметы – это не соединение предметов, а дидактическая модель целостного мира, отражение в дидактике единства и целостности научной картины мира.) В основе структуры содержания образования лежит, таким образом, не понятие предмета, а понятие «образовательной области» (А.Г. Асмолов). «...Какая нужда заставляет нас показывать ребенку вместо единой вселенной ряд отвлеченностей от цельного мира?» (П.П. Блонский. Цит. соч., с.105.)

Принцип систематичности. Совершенно ненормально, когда единый, непрерывный учебный процесс распадается на плохо прилаженные друг к другу куски. С самого начала образование должно быть единым и систематично, соответствовать закономерностям личностного и интеллектуального развития ребенка и подростка и входить в общую систему непрерывного образования. В частности, начальная школа – не подготовка к будущей «настоящей» школе, а ее органическая часть. С другой стороны, школьное образование должно логично и последовательно «вытекать» из дошкольного образования и «перетекать» в высшее. Непрерывность и систематичность обучения требует на разных этапах развития школьника различной группировки содержания, выделения различных предметов.

Принцип смыслового отношения к миру. Образ мира для ребенка – это не абстрактное, холодное знание о нем. Это не знания *для меня*: это мои знания. Это не *мир вокруг меня*: это мир, частью которого я являюсь и который так или иначе *переживаю и осмысливаю для себя*. Образ мира – это одновременно и *образ нашего переживания мира, нашего отношения к миру*. Мы пристрастны в нашем видении мира, оно всегда окрашено нашим переживанием. Мировоззрение – не отстраненное «воззрение на мир», а видение его через нашу личность, через мотивы и установки, ценности и убеждения, в свете нашего индивидуального опыта – не только познавательного, но и эмоционально-смыслового. А значит, важнейшей особенностью целостного развертывающегося знания является его ориентированность не только на сознание ученика, но и на его личность, выработка в процессе учения не только знаний, но и отношения к этим знаниям. Ведь «позиция бесстрастного наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни» (П.П. Блонский. Цит. соч., с. 120). Особенно это касается предметов художественного (включая литературу) и гуманитарного циклов, немислимых без отношения, оценки, субъективного переживания материала.

Принцип ориентировочной функции знаний. Он уходит своими корнями в известный тезис Блонского и Выготского, что «обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир» (П.П. Блонский. Цит. соч., с. 126). Здесь есть две стороны. Первая: содержание школьного образования не есть некий набор информации, отобранной и систематизированной нами в соответствии с нашими «научными» представлениями. Многознание уму не научает. Не надо смешивать *общее* образование с *профессиональным*. Задача общего образования – помочь формированию у ученика ориентировочной основы, которую он может и должен использовать в различных видах своей позна-

вательной и продуктивной деятельности. Знание и есть в психологическом смысле не что иное, как ориентировочная основа деятельности. Поэтому форма представления знаний в учебном процессе должна быть понятной учащимся и принимаемой ими. Вторая сторона этой же, в сущности, проблемы: будучи частью научной картины мира (или по крайней мере стремясь к ней как к математическому пределу), знания обязаны отражать в процессе обучения язык и структуру научного знания. Примирить то и другое непросто, но необходимо. Нас же постоянно заносит в «большую науку», мы забываем об интересах детей. «Педагоги... поработав над предметом, так обрадуются, что, обобщив, объяснили себе его, что они торопятся те же обобщения передать учащимся. Они как будто забывают, что... они достигли только одну половину труда, они только узнали ту дорогу, по которой должны будут идти другие, но им предстоит снова от первого шага вести их (указывая путь), расставляя по дороге приманки для воображения и избавляя от объездов, а не рассказывать им, что есть там, куда они должны идти» (Л.Н. Толстой. Указ. соч., с. 36–37).

Принцип овладения культурой. В самом первом приближении культура – это способность человека ориентироваться в мире (или в образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами такой ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Культура есть функция, но не субстанция: человек как социальный субъект «ведет себя» каким-то общепринятым и целесообразным способом, который может и должен быть описан в терминах культуры. Выражаясь метафорически, *культура – своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных.* Очевидно, что овладение культурой (в указанном смысле) не может не входить в содержание общего образования. См. об этом ниже.

#### *в) Деятельностно ориентированные принципы*

Принцип обучения деятельности. Мы учим деятельности – не просто действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия. Как бы справедливо мы ни обрушивались на сведение содержания образования к знаменитым ЗУНам (знания – умения – навыки), без формирования умений и лежащих в их основе навыков (осмысленных, ситуативно направленных действий и автоматизированных операций) представить себе обучение, особенно начальное, невозможно. Так или иначе, но мы должны научить школьников *предметно-практическим действиям* (простейшим трудовым процессам, счету, чтению и письму, хотя бы элементарному практическому общению на иностранном языке и пр.). С другой стороны, у них должны быть сформированы *способы и приемы чисто учебной деятельности* (вроде правильной записи условий задачи или техники синтаксического разбора) и *деятельности познавательной* (например, способы работы со словарем). Должны быть сформированы *умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.* *Учащийся должен уметь самостоятельно ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения.*

Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Обеспечить такой переход

необходимо хотя бы потому, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире, в действительной жизни. Эта задача связана с переходом от «сиюминутной», ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы.

Принцип управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика. Обучение деятельности, вообще процесс обучения, предполагает на определенном этапе *совместную учебно-познавательную* деятельность коллектива (группы) учащихся под руководством учителя. Напомним, что это – одно из важнейших положений психолого-педагогической теории Л.С. Выготского, который писал: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы исследуем развитие завтрашнего дня» (Л. С. Выготский. Собр. соч., т. 4, с. 264). Знаменитое понятие *зоны ближайшего развития*, выдвинутое Выготским, как раз и соотнесено с этой идеей. Зона ближайшего развития – это то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребенком только в процессе совместной деятельности, и тем, что он уже способен выполнить самостоятельно. То, что сначала выступает в форме коллективной деятельности учащихся, затем, в результате процесса *интериоризации* (или, как любил говорить сам Выготский, «вращения»), начинает существовать как внутренний способ мышления ребенка. В дидактико-психологической системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова эта идея Выготского реализуется в форме концепции *коллективно-распределенной учебной деятельности* (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие. Не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребенка до нашего появления, нет, а опираться на предшествующее спонтанное (или по крайней мере прямо не управляемое), самостоятельное, «житейское» развитие! Особенно актуален такой подход для обучения грамоте, родному языку (Е.Д. Божович), в известной мере иностранному языку. Дело в том, что у ребенка к моменту начала школьного обучения уже сформирована система так называемых психолингвистических единиц и имеется первоначальное осознание (рефлексия) родного языка, сложились основы языкового чутья (языковой интуиции).

Креативный принцип. В соответствии со сказанным ранее в школе необходимо *учить творчеству*, т.е. «выращивать» у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решение не встречающихся ранее учебных и внеучебных задач. Сегодня у школьника отношение к миру в схемах «знаю – не знаю», «умею – не умею», «владею – не владею» должно смениться параметрами «ищу – и нахожу», «думаю – и узнаю», «пробую – и делаю». Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать *самостоятельный выбор*, принять *самостоятельное решение*. Только такой человек может успешно решать блестяще сформулированную братьями

Стругацкими задачу: «...привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира» (А. и Б. Стругацкие. Страна багровых туч. Рассказы. Статьи, интервью. – М., 1993, с.361).

## 6. Технология (средства и приемы) обучения

Изложенные в предыдущем разделе концептуальные принципы развивающего (вариативного, личностно ориентированного) образования предполагают совершенно определенные условия и ограничения, накладываемые на выбор учебных технологий. *Под технологиями мы имеем в виду конкретные приемы и средства, используемые в учебном процессе.* Они не связаны жестко с концептуальными принципами: один и тот же принцип может реализоваться при помощи различных технологий. Однако существуют технологии, в принципе чуждые развивающей парадигме; и наоборот, можно выделить технологии, органично сочетающиеся с нею.

В настоящей Программе мы не имеем возможности подробно охарактеризовать технологическую сторону обучения. Поэтому остановимся только на некоторых наиболее существенных вопросах.

Развивающему обучению **чужд фронтально-индивидуальный подход**. Соответственно ему свойственны такие формы работы, которые опираются на **совместную или самостоятельную учебно-познавательную деятельность** учащихся, руководимую учителем (примером может служить проектный метод). Интересно, что о необходимости такой деятельности писала еще в 10-х гг. XX в. Н.К. Крупская, критикуя тогдашнюю школу: «В современной школе все направлено на то, чтобы разъединить учеников, а не сближать их. Отметки, соревнование – все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей: ему запрещается что-либо спрашивать у своего соседа; никакой общей работы, которая требовала бы объединенных, совместных усилий, ученикам не дают...» (Н.К. Крупская. Избранные педагогические произведения. – М.–Л., 1948, с. 31–32).

Функции учителя в такой совместной деятельности изменяются в зависимости от возраста учащихся и этапа обучения. Полноценное включение ребенка в деятельность резко отличается от традиционной передачи ему *готового* знания: теперь он должен *организовать исследовательскую работу детей*, чтобы они сами «додумались» до решения ключевой проблемы урока и сами могли объяснить, как действовать в новых условиях. Действия учеников становятся более активными, творческими и самостоятельными, а роль учителя все более сводится к «режиссированию» этой активной, познавательной деятельности учащихся.

Далее, **нуждается в пересмотре** с позиций развивающей парадигмы **классно-урочная система** в целом. Во всяком случае, она не может быть одной и той же на различных этапах обучения и при преподавании различных предметов. Не может быть застывшей и **структура урока**.

Безусловно, противопоказано развивающему подходу преобладание чисто **механических (тренировочных) упражнений**. В соответствии с психологической концепцией школы Л.С. Выготского упражнения

**должны быть формирующими.** Это предполагает переход в дидактике и методике от простой типологии упражнений к понятию **развертывающейся системы упражнений.** (См., например: Л.Г. Петерсон. Математика? Это интересно!!! Новый развивающий курс // Начальная школа. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября», 1996, № 130 (96).) Вызывает сомнение и само понятие «упражнения»: вслед за Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым мы считаем более правильным говорить о **системе взаимосвязанных учебных задач.**

«...Традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. – М., 1926, с.57). Иначе говоря, при прочих равных условиях форма работы, требующая умственной активности ученика, предпочтительнее чисто «исполнительской» деятельности. **Лучше придумать самому одну математическую задачу, чем решить десять задач из учебника. Сочинение всегда эффективнее изложения.**

Нежелательно сохранять и поддерживать «линейный» принцип построения и реализации программ. Сейчас они строятся по принципу «марковской цепи» – что ему (ученику) тема последняя скажет, то ему на душу сверху и ляжет. **Общую связь материала, системность знания он не видит.** Как говорил Л.С. Выготский (в прошедшем времени, но здесь ничего не изменилось!), «учащийся, переходя от частности к частности, понимал связь между отдельными частями курса, как лошадь понимает связь между отдельным дерганьем вожжей и каждым отдельным поворотом, но смысл всего пути в целом от его отправной до его конечной точки – смысл, которому подчинены все отдельные повороты, – бывал для него так же скрыт, как для лошади» (Л.С. Выготский. Указ. соч., с. 183).

Чрезвычайно актуальны **приемы снятия стресса в учебном процессе.** Еще В.А. Сухомлинский задавал вопрос: «Не лучше ли будет, если в начале урока как-то незаметно, в беседе учитель скажет, кто сегодня будет отвечать?» Педагогический садизм – опрос младших, да и не только младших, школьников у доски. Казалось бы, мелочь – придуманный Ш.А. Амонашвили прием ответа «на ухо» на вопрос, заданный классу: а сколько психологических, да попутно и дидактических проблем он решает одним махом!

В известном смысле частным случаем здесь является **организация текущего контроля.** Помимо снятия стрессогенных факторов следует упомянуть в этой связи необходимость **двойной – контролирующей и обучающей – функции средств контроля.**

Продолжает оставаться чрезвычайно острым вопрос **оценки.** Напомним, что еще до Великой Отечественной войны видный психолог Б.Г. Ананьев видел психологический смысл школьной отметки в переходе оценки в самооценку. Но смысл этот потерян. Сейчас «система отметок, во-первых, вызывает в детях чувство страха, во-вторых, служит причиной разлада между учащимися и взрослыми, в-третьих, вносит зависть и раздор в товарищескую среду учащихся, в-четвертых, содействует возникновению и упрочению формального отношения к делу со стороны как учащихся, так и педагогов» (А.Б. Воронцов. Практика развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М., 1998, с. 146). (Эта книга вообще содержит уникальный материал по технологиям работы в развивающей парадигме образования.) К тому же оценка и отметка стали синонимами.

Наша позиция формулируется кратко: **максимум оценок – минимум отметок**. Текущие *отметки* (не оценки!) едва ли нужны вообще. Итоговые (например, четвертные) имеет смысл, как это делает Ш.А. Амонашвили, выставлять с участием класса.

Оценивать в принципе следует не «степень незнания» (т.е. ориентировать школьника на *негативное* подкрепление, на «уход от двойки»), а степень знания, ориентировать школьника на *позитивное* подкрепление. Если и сохранять текущие отметки, то только дифференцированные положительные.

Продолжая обсуждать проблему контроля, мы считаем необходимым **минимизировать экзамены**. Как показали А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия (Экзамен и психика//Экзамен и психика. – М.–Л., 1929), стрессогенность экзамена настолько высока, что сводит к нулю его педагогическую целесообразность. С другой стороны, «там, где введены экзамены... является только новый бесполезный предмет, требующий особого труда, особых способностей, и предмет этот называется *приготовлением к экзаменам*... Ученик гимназии учится истории, математике и – еще главное – *искусству отвечания на экзаменах*. Я не считаю этого искусства полезным предметом преподавания» (Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения. – М., 1989, с. 171). Экзамен (устный) по-настоящему нужен только как торжественный и праздничный выпускной акт с участием, как сейчас любят говорить, «независимых экспертов». В прочих случаях вполне достаточно системы зачетов и письменных контрольных работ. Однако полная или почти полная отмена устных экзаменов едва ли возможна на современном уровне педагогической и познавательной культуры, где экзамен выполняет функции, не обеспечиваемые другими компонентами образовательного процесса (например, мотивационную).

Система экзаменов регулируется на уровне государства (муниципальных властей). Поэтому мы включили эту проблему в Программу только для полноты.

Что касается **домашних заданий**, то развивающая парадигма предполагает максимальную отработку тренировочных заданий *на уроке*. Если задавать уроки на дом, то только для одной из трех целей:

- а) выравнивание (если учащийся отстал от класса и т.д.);
- б) дифференциация (например, задания особой сложностью для ученика с ярко выраженными математическими способностями);
- в) самостоятельная организация своей деятельности.

Естественно, возможны и нужны домашние сочинения и другие творческие домашние задания. Из сказанного ясно, что совершенно права была Н.К. Крупская, когда говорила, что «**при заданиях на дом нельзя вводить уравниловку**» (Указ. соч., с. 205).

Совершенно непонятно, почему в школе даются домашние задания **исключительно «на завтра»**. Почему не воспользоваться известным опытом В.Ф. Шаталова или, скажем, системой «годовых сочинений» на научные темы, разработанной в 40-х гг. XX в. замечательным педагогом директором московской школы № 110 И.К. Новиковым?

Представляется, что в перспективе совершенно прав А.Б. Воронцов, когда он, опираясь на опыт работы по системе Эльконина–Давыдова, пишет: «Фактически постепенно должна стираться жесткая граница между классными и домашними заданиями с переходом к непрерывной индивидуальной учебной деятельности учащихся... Домашняя работа становится неотъемлемой частью работы учащихся по освоению

учебного материала. Он сам определяет необходимое количество времени, объем, содержание такой работы» (Указ. соч., с. 226).

Проблема перегрузки в рамках развивающей парадигмы является псевдопроблемой. **Перегрузка зависит не от количества, а от качества учебной деятельности.** Говоря об объеме учебной нагрузки, следует учитывать, что эта нагрузка не носит чисто физиологического характера и не может измеряться исключительно в рабочих часах, а тем более в количестве страниц учебника или в объеме материала. Оптимальная нагрузка (или перегрузка) учащихся не независима от психологического отношения учащегося к процессу обучения: то, что интересно, то, усвоение чего сильно мотивировано, может не вызывать эффекта перегрузки. И наоборот – то, что вызывает у учащихся отторжение, то, где учащийся не видит перспективы, что для него бессмысленно и бесцельно, может вызывать такой эффект даже при относительно скромных объемах учебного материала. В этом смысле проблема учебной нагрузки зависит и от содержания образования, и от структуры этого содержания, и от используемых предметных методик и педагогических технологий. Наконец, эффект перегрузки в высокой степени зависит от индивидуальных особенностей детей и подростков.

Что касается самостоятельной работы учащихся, то следует иметь в виду, что ее эффективность и соответственно проблема оптимальной учебной нагрузки в этом плане в очень большой степени зависит от того, сформированы ли у учащихся умения и навыки такой самостоятельной работы и каково субъективно-психологическое отношение к ней со стороны учащегося (см.: Ю.Г. Татур. К проблеме концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования. – М., 1998, с. 26–27).

В заключение настоящего раздела остановимся на технологиях *мотивационного обеспечения учебного процесса*. Здесь необходимо выделить два основных подхода.

Во-первых, это определенная **динамика опоры на внутреннюю мотивацию**, учет в учебном процессе реальных (внутренних) мотивов учебной деятельности, их дифференцированности применительно к разным предметам и образовательным областям и их смены на различных этапах образования.

Во-вторых, это **опора на мотивы успешности**, на возникающее у ученика ощущение продвижения вперед. В этой связи чрезвычайно важна управляемая рефлексия учащихся над системно организованным учебным материалом. «...Определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал» (Л.С. Выготский. Цит. соч., с. 133).

Охарактеризованные выше технологические приемы, адекватные развивающей образовательной парадигме, в конкретной дидактической системе выступают всегда в виде взаимосвязанной **системы приемов**, в которой, впрочем, **отдельные компоненты взаимозаменяемы** в рамках единого, в нашем случае – развивающего, подхода. Именно поэтому в рамках Программы мы воздерживаемся от детального и однозначного описания отдельных технологий.

Двумя особыми подсистемами технологии развивающего образования являются *учебники (учебно-методические комплексы) и информа-*

ционно-технологические средства. И те и другие нуждаются в специальном анализе, дать который в рамках Программы невозможно. См., однако: А.А. Леонтьев. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения//«Школа 2100». Вып.3. – М., 1999.

## 7. Непрерывность и преемственность образования

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является непрерывность и преемственность в обучении. При этом под *непрерывностью* мы будем понимать наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное, продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под *преемственностью* понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение и т.д.), т.е. в конечном счете – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие **единой системы целей и содержания образования** на всем протяжении обучения от детского сада до последиplomного и курсового обучения.

Сложившаяся в современном российском обществе ситуация как раз и характеризуется отсутствием такой единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на стыках различных этапов и форм обучения.

Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, следует, по-видимому, различать внешнюю непрерывность (*преемственность*), т.е. организационный переход обучения на более высокую ступень, и внутреннюю непрерывность (*преемственность*), определяемую соотносительностью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступени. Это относится ко всей системе образования.

Вместе с тем внутри каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно психологической зрелости (в частности, с разным уровнем доступной им самоорганизации), наконец, относящихся к различным личностно психологическим типам. Последовательно проведенная стратегия вариативности позволяет в значительной мере снять психологические барьеры, максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, адаптировать его к особенностям учащихся.

Таким образом, важнейшей задачей является обеспечение **целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении процесса образования**. А так как образование – непрерывный процесс, растянутый на всю жизнь, речь идет о *целевом и содержательном единстве* всей системы непрерывного образования.

В рамках отдельного предмета или образовательной области мы имеем дело с **содержательно-целевыми** (или, по Г.В. Дорофееву и Л.Г. Петерсон, содержательно-методическими) **линиями развития**. Проиллюстрируем такие линии на примере предмета «русский язык»:

*Овладение грамотой* (навыками и умениями чтения и письма), включая умения, обозначаемые как «функциональная грамотность». Эта линия развития является условием полноценного овладения любыми предметами, входящими в содержание как среднего, так и высшего образования, а также полноценной профессиональной и учебной деятельности в последующий период.

Расширение активного и пассивного, включая сюда и потенциальный, словарного запаса учащихся, более полное овладение грамматическим строем родного языка, овладение системой стилистических и вообще функциональных разновидностей речи применительно к активному и пассивному словарю – одним словом, дальнейшее *овладение самим родным языком*.

Овладение навыками и умениями *различных видов устной и письменной речи* (имеются в виду продуктивные навыки).

Овладение *орфографией и пунктуацией*, а также другими «технологическими» компонентами письма.

Овладение рецептивными навыками и умениями *понимания и анализа текстов разных видов*, вообще умениями ориентировки в тексте. Здесь прежде всего актуальны умения адекватного восприятия художественного текста, к сожалению, совершенно не обеспечиваемые сегодняшней школой.

Систематизация языковых, *прежде всего грамматических*, знаний о родном языке с целью обеспечить ориентировку в системе языка, необходимую для формирования умений, для обеспечения произвольности, намеренности и осознанности речевой деятельности на родном языке.

*Раскрытие для учащихся воспитательного потенциала родного языка*, его неразрывной связи с историей, духовной культурой и менталитетом русского народа. Сюда относится и информация социолингвистического и вообще внешне лингвистического характера об истории русского языка и его месте среди других языков России.

Формирование у учащихся того, что известный немецкий лингвист Э. Косериу называет «*общелингвистической компетенцией*» в отличие от «конкретно-языковой компетенции» и что необходимо как для обеспечения владения иностранным языком, так и для овладения другими школьными предметами.

*Формирование у учащихся языкового чутья* (языковой интуиции, языкового сознания).

Перечисленные линии (которые могут и должны быть выделены для каждого предмета или образовательной области), в свою очередь, подчинены **содержательно-целевой ориентации данного этапа процесса непрерывного образования**. Такими этапами применительно к задачам нашей Программы являются: а) дошкольное образование; б) начальное образование; в) общее среднее образование.

#### *а) Дошкольное образование*

Дошкольник при помощи взрослых впервые выходит из узкого семейного мирка в мир взрослых людей и разнообразными способами *моделирует* этот мир.

Основными психологическими новообразованиями дошкольного возраста являются следующие: 1. Возникновение первого схематичного рисунка цельного детского мировоззрения (Л.С. Выготский). 2. Возник-

новение первичных этических инстанций (Л.С. Выготский). 3. Возникновение соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев). 4. Возникновение произвольного поведения (Д.Б. Эльконин, А. В. Запорожец). 5. Возникновение личного сознания.

Уже из сказанного видно, что по крайней мере во второй половине дошкольного детства ребенок уже психологически готов если не к школе (проблема готовности к школе – особая проблема), то, во всяком случае, к деятельности учения.

Л.С. Выготскому принадлежит мысль о том, что для всякого обучения, а особенно дошкольного, «существуют оптимальные, т.е. наиболее благоприятные сроки» (Л.С. Выготский. – М., 1996, с. 127). Внутри дошкольного периода, по Выготскому, есть свои подпериоды, в рамках которых возможности ребенка различны.

Дошкольник способен к обучению, к работе по определенной программе. «...Но вместе с тем саму программу он по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой... Эта программа... должна быть программой единого систематического цикла общеобразовательной работы. Вместе с тем... она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным **интересам ребенка**, и особенностям его мышления...» (Л.С. Выготский, с. 131).

Исчерпывающую характеристику особенностей дошкольного образования дал В.В. Давыдов. Он говорил: «Дошкольный возраст самоценен тем, что он позволяет ребенку... осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду и т.д. Эти виды деятельности ребенок осуществляет по собственному *желанию*, сам процесс их выполнения и их итоги прежде всего *радиуют самих детей* и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности (именно *многообразие!*) дает детям достаточно много знаний, умений и даже навыков, а главное, развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Таким опосредованным образом и решаются в дошкольном возрасте развивающе-образовательные задачи.

...Воспитатели должны не только втягивать детей в различные виды развивающей их совместной и индивидуальной деятельности, но и ненавязчиво прививать им новые ее формы... Важным критерием успешности работы дошкольного учреждения можно считать появление у детей определенных психологических качеств и показателей. Ключевым среди них является высокий уровень развития творческого воображения. Сюда же следует отнести умения детей ориентироваться в символических изображениях и производить преобразовательные мысленно-практические эксперименты с вещами...

Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже «развивающих») с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей» (В.В. Давыдов. Последние выступления. – Рига, 1998, с. 45–47).

В современной педагогической психологии продолжают дискутироваться конкретные пути и технологии дошкольного образования. Наша позиция во многом близка позиции авторов известной программы «Развитие» (коллектив покойного Л.А. Венгера).

Можно выделить четыре линии развития дошкольника, определяющие внутреннюю готовность его к школьному обучению: линия фор-

мирования произвольного поведения, линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линия перехода от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого или других) и линия мотивационной готовности. Эти четыре линии развития и должны определять содержание и дидактику дошкольного образования.

Нашим коллективом уже разработаны программы и пособия для дошкольников по обучению грамоте, математике, введению в окружающий мир, а также программа по так называемой дошкольной риторике (культуре общения).

В настоящей Программе не анализируются специально проблемы дошкольного *воспитания*, неразрывные в нашем представлении с дошкольным образованием. См. в этой связи раздел «Программы», посвященный воспитанию.

#### *б) Начальное образование*

Психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: произвольностью, *рефлексией* (умением осознавать и оценивать свою деятельность) и *внутренним планом действий* (см., например: Н.Ф. Талызина. Педагогическая психология. – М., 1998, с. 38–41). Подробный психологический анализ особенностей младшего школьного возраста см.: Л.Ф. Обухова. Возрастная психология. – М., 1996, с. 270–283.

Одной из важнейших содержательно-целевых линий развития в начальном образовании, обеспечивающих конечные (целевые) требования к ребенку, завершающему начальный этап образования, следует считать **формирование учебно-познавательной деятельности ребенка**. Именно в младшем школьном возрасте ребенок овладевает системой действий (операций), необходимых для успешной познавательной деятельности на последующих этапах. При этом существенно, чтобы предлагаемая для усвоения система не носила жестко алгоритмического характера, вернее, чтобы ее алгоритмический характер не препятствовал, а способствовал формированию у ребенка эвристических действий; ум ребенка должен оставаться гибким, самостоятельным, творческим, а не быть закованным в строгие рамки универсальных предписаний. Этому требованию в полной мере отвечает, в частности, система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

«Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, “чем я был” и “чем я стал”» (Л.Ф. Обухова. Цит соч., с. 273). Отсюда вторая линия развития – **личностнообразующая (субъектообразующая)**.

Формирование учебной деятельности неразрывно связано еще с двумя линиями развития. Во-первых, это **овладение учебным материалом**: никакое обучение невозможно без накопления знаний об окружающей действительности, лежащих в основе построения образа мира. Во-вторых, это **формирование умений свободного перехода от учебной к неучебной деятельности**, перехода от решения системы учебных задач к ориентировке в проблемных ситуациях реальной деятельности, распознаванию и решению встающих в ней задач.

Далее, это линия **опоры на материал в поэтапном развитии ребенка**. Мало передавать младшему школьнику социальный опыт: это необходимо делать таким образом, в такой последовательности, с таким выбором, в такой дозировке, чтобы узловые, поворотные точки развития детского интеллекта и вообще высших психических функций, соответствующие особой предрасположенности (сензитивности) ребенка к усвоению тех или иных действий (операций), были обеспечены необходимым и достаточным материалом. Проще говоря, чтобы школьник нормально развивался на следующем этапе, данный, начальный этап должен быть оптимально организован. В частности, очень важна происходящая на этом этапе перестройка всех высших психических функций на базе развития мышления. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень... память становится мыслящей, а восприятие думающим» (Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды. – М., 1989, с. 255). В этой связи приведем парадоксальное высказывание В.В.Давыдова: «...Как показывают исследования психологов... мышление школьников [в традиционной, не развивающей школе. – Авт.] заканчивается в своем развитии к 12 годам. И заканчивает человек университет на базе того уровня развития, которого достиг к 12 годам. Образование для большинства учащихся как бы проходит боком, на их умственное развитие существенно не влияет» (В.В. Давыдов. Цит. соч., с. 56).

Уже на «доначальном» этапе можно выделить еще две линии, передаваемые начальной школе, так сказать, по наследству. Это линия **социальной и социально-психологической ориентации в человеческой действительности**, в малой группе и «большом» обществе, источником которой является отнюдь не только прямая трансляция социальных норм, эталонов и запретов. Здесь обучение непосредственно граничит с воспитанием. И это линия **поддержки, закрепления и развития усвоенных в дошкольный период культурных и социальных ценностей**.

*в) Общее среднее образование*

В настоящей Программе нет возможности дать подробное описание возрастных особенностей учащихся средней школы, так как она охватывает огромный возрастной период между 11 (при переходе на 12-летнюю школу –12) и 17 годами (или 19). Отметим поэтому лишь некоторые существенные моменты.

По данным социологов образования, психологическая граница лежит между возрастом 13–14 и возрастом 15–16 лет. Эта граница связана с изменением структуры досуга (увеличение роли развлечений, падение роли педагогически контролируемых форм проведения досуга): с неудовлетворенностью своим материальным положением и стремлением к материальной независимости; со сменой нормативных моделей в стиле поведения; с переоценкой норм и запретов сексуального поведения и др. «...Именно на данном возрастном рубеже складывается особый тип подростковой субкультуры» (В.С. Собкин. Ценностные ориентации старшеклассника 90-х / «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып.2. – М.,1998, с. 44). Таким образом, данная возрастная граница приходится на 7-й класс так называемой 11-летней (т.е. 10-летней) или на 8-й класс 12-летней школы.

На этом рубеже резко меняется отношение к школе. «Резко (почти вдвое) увеличивается число школьников, не удовлетворенных содержанием школьных знаний и специализацией школы; возрастает неудовлетворенность профессиональным уровнем учителей» (там же, с. 45). Изменяется также характер отношений «учитель–ученик» в сторону их демократизации.

Мы сознательно приводим именно данные В.С. Собкина, так как они относятся к 90-м годам. В это время возникла совершенно новая социальная ситуация развития, и многие полученные раньше психологами и социологами возрастные «привязки» устарели: как известно, границы и этапы подросткового возраста чрезвычайно зависят от исторических и социальных факторов.

Так или иначе, на уровне 8-го класса 12-летней школы проходит возрастная граница, которую нельзя не учитывать при проектировании содержания образования, составлении учебных планов и программ, написании учебников и т.д. Примерно на это же время приходится и перелом в отношении к будущему, актуализация выбора профессии, перестройка системы мотивов и многие другие психологические новообразования. Еще Л.С. Выготский выделил несколько устойчивых сфер интересов подростков, или, по его терминологии, «доминант». Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности), «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние), «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям), «доминанта романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Чрезвычайно остра в этот возрастной период проблема мотивации учения. Кривая мотивации ребенка к обучению в ходе школьной жизни напоминает овраг с покатыми стенами – «пик» у младших школьников и старшеклассников и глубокое ущелье в подростковый период. Никакими искусственными, например, развлекательными методами обеспечить мотивацию на этом возрастном этапе невозможно. Мы видим только один путь – *это выращивание у подростка (на базе психологических новообразований его возраста) ценностного и деятельностного, а не «информационного» отношения к содержанию образования.* Напомним в этой связи известную историю с психологическими экспериментами по изучению объема человеческой памяти. В одном из таких экспериментов шахматистов просили после кратковременной демонстрации шахматных фигур на доске ответить на вопрос, сколько фигур стояло на доске. Но время демонстрации было столь мало, что один за другим шахматисты огорченно отвечали: «Не помню». И лишь один гроссмейстер с раздражением воскликнул: «Да не помню я, как стояли фигуры и сколько их было. Но одно знаю точно. Если белые начинают, то они дают мат в два хода».

Второй возрастной рубеж приходится на 17–18-летний возраст. Это рубеж прежде всего в ценностных отношениях. «Если в возрасте 15–16 лет чувство взрослости выступало как расширение социальных контактов и освоение внешних поведенческих форм взрослого мира, то на данном возрастном этапе эти изменения касаются именно поиска смысловых жизненных оснований. Можно думать, что идеологические

установки, транслируемые через систему образования (о чем свидетельствует резкое падение значимости общения с учителем), уже не отвечают жизненным ценностям старшеклассника. Поэтому он начинает искать основания своего ценностно-смыслового самоопределения в других сферах. Во-первых, заметно повышается число школьников, считающих себя православными... Во-вторых, значительно увеличивается число школьников, для которых значимой жизненной ценностью становится приобретение весомого культурного багажа» (В.С. Собкин. Цит. соч., с. 46). Происходят также резкие изменения в жизненных планах в сторону их большей реалистичности. «Основное отличие семейных планов... связано... с построением реальных планов на вступление в брак». Профессиональные планы «становятся также более реалистичными и начинают соотноситься с академической успешностью в школе: происходит переориентация в связи с социальным статусом тех или иных профессий... Происходит переоценка своих академических способностей и возможностей, образовательные планы становятся более реалистичными, и в то же время растет доля не определившихся в построении своих образовательных планов, что свидетельствует об особом смысловом конфликте, переживаемом в этом возрасте... В этот возрастной период переживается сложный личностно смысловой кризис, связанный с переоценкой своих возможностей, снижением планки личных достижений» (В.С. Собкин. Цит. соч., с. 46–47).

Таким образом, психологически средняя школа состоит из четырех последовательных этапов. Это переходный период от начального к среднему образованию (4-й класс двенадцатилетней школы), младший подростковый период (5–7-й классы двенадцатилетней школы), старший подростковый период (8–10-й классы двенадцатилетней школы) и юношеский период, соответствующий старшей школе (11–12-й классы). Каждый из этих периодов имеет свою специфику, которая должна быть учтена на всех уровнях планирования системы образования.

В частности, планируемый переход на 12-летнюю школу должен быть осмыслен под этим углом зрения. Он ни в коем случае не должен превратиться в механическое прибавление еще трех учебных лет к существующим учебным планам начальной, основной и полной средней школы, а требует осмысления и пересмотра содержания образования на всех этапах. Изложим наиболее целесообразную, с нашей точки зрения, модель 12-летней школы (4+6+2 года).

Нельзя не отдавать себе отчет в том, что спонтанное развитие школьника в настоящее время идет совершенно иначе: это и изменение ценностных ориентаций старшего школьника (см. выше), и изменение системы массовых коммуникаций (изменения, связанные с телевидением и видео, практическое отсутствие прессы в мире школьника), и распространение персональных компьютеров, и резкое изменение круга чтения, и возникновение у молодежи разного рода социогенных стрессов, и т.д. Вообще получение образования происходит на совершенно ином социально-общественном фоне.

*Профессиональная и профильная ориентация старшей школы.* Предполагается, что выпускник основной школы, продолжающий обучение в старшей школе, либо выбрал будущую профессию, либо, как минимум, определил желаемый профиль обучения в старшей школе. Таких профилей предлагается три: а) общегуманитарный профиль, б) естественно-научный профиль, в) технический профиль. При этом

все профили предполагают общеобразовательную и общекультурную подготовку. К содержанию такой подготовки относятся, в частности, литература, история, родной и иностранный языки. Непрофильных классов в старшей школе вообще не должно быть (исключая специализированные школы с углубленным изучением того или иного предмета на всех этапах обучения); другой вопрос, сколько из таких профилей может обеспечить именно данная школа.

В рамках профиля обеспечивается по желанию учащихся овладение той или иной профессией с выдачей соответствующего документа, что, во-первых, увеличит шансы выпускника на рынке рабочей силы, во-вторых, несколько облегчит дефицит некоторых профессий. В качестве таких профессий могут выступать профессия медсестры (медбрата), программиста или оператора компьютерных систем, библиотекаря и библиографа, переводчика научно-технической литературы, бухгалтера и кассира и пр.

*Старшая школа и непрерывное образование.* Существенным компонентом содержания образования в старшей школе должно быть обеспечение готовности выпускника полной средней школы к непрерывному образованию, прежде всего к получению в вузе высшего профессионального образования. В частности, выпускник обязан владеть видами познавательной и коммуникативной деятельности, необходимыми в процессе высшего образования и в реальной жизни, но в настоящее время не обеспечиваемыми средней школой (просмотровое чтение, слушание и запись лекций, конспектирование, реферирование и аннотирование, навыки и умения самостоятельной исследовательской работы, библиографическая работа, устная и письменная научная речь, публичная речь и др.). Перенос овладения этими видами деятельности в старшую школу резко повысил бы и эффективность вузовского образования: не секрет, что первые полтора года в вузе уходят в значительной степени на адаптацию вчерашнего школьника к условиям и требованиям вуза.

*Изменение содержания и способов обучения в старшей школе.* Главная тенденция, которую целесообразно провести в старшей школе, – это замена чисто предметного обучения обучением в рамках образовательных областей. Так, при общегуманитарном профиле обучения в общеобразовательных целях необходимо сохранить естественно-научный компонент, однако не дробя его на отдельные естественно-научные предметы. Это позволит сохранить преемственность с вузом, если выпускник примет свое решение о выборе профессии, но, во всяком случае, обеспечит то выращивание мировоззрения (формирование целостного образа мира), о котором шла речь выше. Иначе говоря, «непрофильный» материал целесообразно подавать в форме интегрированных курсов. Соответственно соотношение учебных часов на различные интегрированные и неинтегрированные курсы в различных профилях обучения должно быть пересмотрено. Например, нецелесообразно, чтобы в 11-м классе *гуманитарной* гимназии было 5 часов математики и 2 часа литературы (пример реальный).

В старшей школе у выпускника должен быть обеспечен субъективный и объективный переход от установки на получение знаний, умений и навыков (на *учение*) к установке на овладение систематизированным представлением о мире, обществе и человеке и умение самостоятельно расширять и углублять это представление (на *науку*). В связи с этим

едва ли можно считать обязательными в старшей школе *учебники традиционного типа*: это могут быть справочники, хрестоматии и другие учебные материалы, рассчитанные на максимум самостоятельной деятельности учащихся и приближенные к типу учебных пособий для высшей школы. Представляется целесообразным стимулировать приглашение в качестве преподавателей старшей школы (особенно интегрированных курсов) вузовских преподавателей и научных работников (что часто делается уже сейчас). Едва ли единственной и даже основной формой обучения в старшей школе может быть традиционная классно-урочная система с преобладанием фронтально-индивидуального общения учителя и учащихся: здесь старшей школе следует предоставить широкие права (например, возможно групповое проектное обучение, форма лекции и т. д.; в этом отношении интересный опыт накоплен, например, в 45-й московской гимназии Л.И. Мильграма).

Общая установка в старшей (да и в основной) школе не столько на выполнение программных нормативов, сколько на достижение определенных целей (т.е. на целевые, а не программные стандарты) влечет за собой необходимость введения в старшей школе *компенсационных курсов*, задача которых – либо ликвидировать разрыв между целями, которые должны быть достигнуты в основной школе, и реальной обученностью конкретных учащихся, либо дать возможность учащемуся обычной массовой школы достигнуть уровня специализированной школы.

Старшая школа, по-видимому, должна отойти от системы оценивания, традиционной для школы, хотя и постоянно критикуемой. Ее задача – проверка реальной обученности любыми оправданными средствами. Так, она может опираться на систему тестов, зачетов и рефератов, а в случае необходимости использовать не пятибалльную, а десятибалльную систему отметок.

Чрезвычайно важно не только для старшей, но и для основной школы максимально уйти от принятой сейчас *линейной организации программ по предметам*, прямым следствием которой является неуспеваемость. В особенности необходимо обеспечить у учащихся рефлексию над системой предметного знания, взгляд на предмет, а в дальнейшем на целую образовательную область «с птичьего полета».

Важной организационной инновацией в старшей школе может явиться максимально широкое использование элективных и факультативных курсов, а также различных форм дополнительного образования.

Выше мы уже неоднократно обращались к понятию «готовности» учащегося средней школы (в частности, к непрерывному образованию). Сейчас уместно будет ввести более широкое понятие *готовности школьника к дальнейшему развитию*.

Порой создается впечатление, что все мы внутренне уверены – на следующий день после получения аттестата все наши выпускники одновременно и внезапно вымрут, и мы должны до этого печального события вложить в их головы как можно больше информации. Но им еще жить и работать – и наш долг помочь им в школьные годы таким образом, чтобы они смогли и жить, и работать в другое время, в других обстоятельствах, в изменившемся обществе, вообще в другом мире. Наша задача **не развивать школьников, а помогать им развиваться самим**. Отсюда и необходимость в понятии готовности к дальнейшему развитию.

Готовность к дальнейшему развитию – основной компонент разви-

вающего образования. В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему. Так, например, ребенок должен уметь анализировать словесные тексты и осуществлять дальнейшую теоретическую деятельность по решению проблем, почерпнутых из этих текстов. Он должен уметь самостоятельно анализировать возникшую перед ним предметную (или социальную) ситуацию и преобразовывать ее в новую. Он должен уметь находить или создавать заново орудия и средства, адекватные возникшей цели и задаче (вернее, целому классу целей и задач; ср. выше формулировку братьев Стругацких), и применять их для решения этой задачи и достижения этой цели. Ему необходимо уметь осознавать и оценивать свой индивидуальный опыт и доступный ему опыт других людей на разных уровнях и под различными углами зрения и так далее. Одним словом, ему необходимо *быть способным и готовым жить в новом мире*.

Готовность к дальнейшему развитию призвана обеспечить самостоятельное развитие личности в следующих основных направлениях: а) мотивация и мотивационная готовность, б) рефлексивность, в) системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности, г) развитие средств и приемов деятельности.

В связи со сказанным необходимо выделить одну важнейшую характеристику готовности, являющуюся неперенным условием самостоятельного развития, но привлекающую мало внимания в педагогике. Это *функциональная грамотность учащихся*.

Что такое функциональная грамотность? Если грамотность как таковая есть владение навыками и умениями чтения и письма, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для целей получения информации из реального (аутентичного) текста, т.е. для его понимания, компрессии, трансформации и т.д. (чтение) и для целей передачи такой информации в реальном общении (письмо). Человек, способный прочесть только букварь или короткую вывеску, или человек, способный только поставить свою подпись, в этом смысле неграмотен, и недаром проблема функциональной грамотности уже много лет служит предметом самого пристального внимания со стороны ЮНЕСКО. Естественно, человек, имеющий основное или полное среднее или по крайней мере начальное образование, заведомо способен на большее; однако значительная часть даже старшеклассников (к сожалению, мы не располагаем здесь точной статистикой) с большим трудом понимает специальные, даже учебные, тексты, совершенно не владеет тем видом чтения, который в методике обучения иностранному языку носит название «просмотрового» чтения (чтение «по диагонали») и вообще не умеет переходить от одной стратегии чтения и понимания текста к другой стратегии, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов. Проще говоря, такой школьник читает любой текст и в любой ситуации одинаково, будь это учебник, художественная литература, газета или энциклопедия.

Существующая методика обучения чтению не обеспечивает правильной и полноценной *читательской деятельности*. В начальной школе учить нужно *медленному* чтению художественного текста, т.е. продумыванию в ходе чтения смысла каждого слова, умению задавать

вопросы и находить ответы на них здесь же, в тексте, умению соразмышлять и сопереживать, а также элементарному анализу прочитанного. Это во-первых. Во-вторых, нужно понимать, что мы учим ребенка читать не для нас, взрослых, а *для себя*. А это значит, что его нужно научить умению понимать чужую мысль, которая заключена в тексте, извлекать из текста тот смысл, который в него вложил автор при создании, почувствовать то, что чувствовал другой человек. И еще это значит, что равное внимание необходимо уделять и чтению вслух, и чтению *про себя*.

В последние годы пользуются чрезвычайной популярностью курсы так называемого динамического (быстрого) чтения для взрослых. Их основная задача как раз в том и заключается, чтобы освободить учащихся от рудиментов жесткой, ригидной и единообразной техники чтения, например, снять моторное сопровождение («шевеление губами»), расширить поле внимания и пр. На самом деле такие курсы не учат читать быстро, а «отучают» читать медленно и ригидно, обеспечивают у учащихся способность свободного выбора адекватного способа чтения. Поразительно, однако, какое огромное число взрослых специалистов с высшим образованием нуждается в таких курсах! Ведь это значит, что они исправляют прежде всего недоработку именно средней, если не начальной школы.

Овладение функциональной грамотностью – основная линия содержательно-целевого развития в рамках предмета «родной язык».

Примерно то же происходит с письмом и письменной речью: они не должны превращаться в обычные школьные упражнения с их дидактическими и потому все-таки узкоутилитарными задачами; это должны быть «и личные, психологически значимые для ребенка формы выражения своих собственных мыслей и чувств в форме, которая представляется ребенку наиболее им адекватной», формирование «широкой и глубокой потребности пользоваться письменной речью для диалога с собой и общения с другими» (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. Концепция и программа курса литературы в основной и старшей школе // «Школа 2100... ». Непрерывное образование: начальная, основная и старшая школа». Вып. 5. – М., 2001, с. 93).

Строго говоря, понятие готовности к дальнейшему развитию шире, чем описанное здесь его содержание, и смыкается с понятием творчества как характеристики содержания образования. Это готовность личности не только к познавательному, но и к любому другому развитию – собственно личностному, социальному и т.д. И процессы образования предполагают формирование такой готовности в самом широком смысле.

## **8. Образовательные стандарты**

Во втором разделе настоящей Программы мы указывали, что вариативность образования предполагает его частичную стандартизацию. Иными словами, единство образовательного пространства требует, чтобы на вариативность образования были наложены определенные ограничения.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» государственные образовательные стандарты выполняют ряд функций. Ю.Г. Татур совершенно правильно считает, что их следовало бы называть «российски-

ми», а не «государственными», так как они по своей природе носят не односторонне государственный, а государственно-общественный характер. См. его брошюру «К формированию концептуально-методических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования» (М., 1998). Ниже в этом разделе мы используем ряд положений этой работы, не делая специальных отсылок к ней: а) обеспечение качества образования; б) единство образовательного пространства РФ; в) основа для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования; г) основа для разработки примерных образовательных программ; д) предел, в рамках которого государство гарантирует общедоступность и бесплатность образования.

Что такое образовательный стандарт? По определению Ю.Г. Татура (Цит соч., с. 10), это *система социальных норм и положений, определяющих основные требования к содержанию и результатам воспитания и обучения, установленные государством с учетом удовлетворения образовательных потребностей личности и перспектив развития общества*. В этой формулировке неясно только, на каком основании государство устанавливает свои требования, если потребности личности и общества только *учитываются*. Ю.Г. Татур очень точно комментирует приведенное выше определение: «...образовательный стандарт не должен создавать условий, приводящих к унификации и стандартизации личности. Более того, образовательный стандарт должен защищать свободу и права личности на самовыражение и самореализацию в образовании. Он по своей сути есть документ, упорядочивающий содержательное разнообразие образования и формирующий широкое правовое поле для свободы преподавания и обучения в рамках единого образовательного пространства» (с. 10).

Но если так, то сам характер стандарта должен отличаться от привычных нам по старой (дореформенной) школе программных требований, прямо регулирующих объем, характер и последовательность вводимого материала. И Ю.Г. Татур совершенно прав, когда считает *ведущим* элементом образовательного стандарта **требования к уровню подготовки выпускников**.

Стандарт, согласно такому пониманию, должен задаваться в виде некоторого пространства или области. Верхнюю границу этого пространства задают требования, следующие из «образовательного идеала» и связанные с развитием личности средствами образования. Нижняя образуется «обязательным минимумом содержания», который должен быть реально достижим большинством учащихся и обеспечивать возможность перехода на следующую образовательную ступень или к самостоятельной трудовой деятельности.

Таким образом, мы приходим к **принципу минимакса**. Верхняя граница, или верхний уровень, стандарта – это то содержание образования, которое школа обязана предложить учащемуся.

Нижняя граница, или нижний уровень, – то, что учащийся как минимум обязан усвоить.

Это единственное разумное решение проблемы стандартов: если мы зададим только верхний уровень, значительная часть учащихся не сможет его достичь, по крайней мере в обозримых временных рамках. Если же, как сейчас обычно делается, зададим только нижний уровень, это неминуемо повлечет за собой резкое снижение образовательной «планки».

Только при опоре на принцип минимакса школа станет действительно адаптивной, «школой для всех». Ученик, по той или иной причине не успевающий, слабый, ограничится минимумом. Ученик очень сильный возьмет все, что ему дают, и пойдет выше. Все остальные разместятся в промежутке между минимумом и максимумом в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, предпочтениями. И каждый ученик получит четкую перспективу для своего личностного и познавательного развития.

**Принцип минимакса – условие стандартизации развивающего образования.**

Принятый в настоящей Программе содержательно-целевой подход не может не отражаться и в нашем понимании сущности и характера стандартов. Это понимание было впервые предложено в тексте проекта Федеральной программы «Система языкового образования в России» (1994, 2-е изд., 1995). Оно принято и в цитированной выше работе Ю.Г. Татура (с. 17).

Учитывая необходимость обеспечить наряду со стандартизацией содержания образования (в профессионально-педагогическом, а не общеязыковом смысле слова «стандартизация») и потенциальную вариативность этого содержания и образования в целом, мы считаем необходимым ввести следующее терминологическое различие видов образовательных стандартов:

*Целевые стандарты*, определяющие конечные (результативные) требования на том или ином этапе системы непрерывного образования к уровню образованности и другим характеристикам обучающегося. Такие целевые стандарты могут быть общими (например, требования к подготовке выпускников вузов по определенному направлению или специальности) или частными (например, требования к уровню владения родным или иностранным языком). Такие стандарты, во-первых, приоритетны по отношению к другим (охарактеризованным ниже) видам стандартов, во-вторых, способны образовывать специфическую подсистему (характеризуемую непрерывностью и преемственностью целей) в общей системе образовательных стандартов.

*Содержательные (программные) стандарты*, производные от целевых стандартов и определяющие требования к содержанию образования применительно к конкретной форме и этапу обучения, прежде всего в рамках отдельных предметов.

*Стандарты контроля*, т.е. средства и приемы контроля, адаптированные к целевым стандартам и непосредственно опирающиеся на содержательные стандарты. При этом важно подчеркнуть, что мы имеем дело именно с контролем, а не с оценкой, т.е. задача образовательных стандартов этого вида – не количественная характеристика меры усвоения учащимся учебного материала, а констатация соответствия этого усвоения результативным требованиям к учащимся. Вместе с тем следует, на наш взгляд, опасаться неоправданного отождествления *объективированных форм, способов и приемов контроля с тестами*.

Как известно, в настоящее время проекты стандартов изданы под названием: «Учебные стандарты школ России. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» (Книги 1 и 2. – М., 1998). Однако эти стандарты построены в основном по старому шаблону, в них отсутствует характерный для работы Ю.Г. Татура и обосновы-

ваемый в настоящей Программе *содержательно-целевой и вариативный подход* (хотя в концептуальном введении, написанном В.С. Ледневым и др., и говорится на с. 18 о необходимости двух уровней требований, т.е. о принципе минимакса, а также о вариативности). В сущности, это попытка *под флагом стандартизации (необходимость которой в принципе несомненна) вернуться к унификации содержания общего среднего образования из единого центра*. К тому же тексты многих стандартов представляют собой компиляцию концептуально различных позиций авторов и в целом ряде случаев вызывают сомнение в методическом плане. Большие сомнения вызывает и попытка жесткого регулирования количества часов на каждый предмет, входящий в базисный учебный план.

У опубликованных стандартов есть еще одна крайне слабая сторона. *Они не только никак не связаны с единством и преемственностью отдельных этапов непрерывного образования; они закрепляют отсутствие этой непрерывности в современной российской системе образования.*

Из сказанного видно, что проблема стандартов в общем среднем образовании продолжает оставаться чрезвычайно острой.

## 9. Образовательная среда

Учит, да и воспитывает не только школа: она есть часть образовательной среды, куда входит семья, общение со сверстниками вне школы, газеты, радио и телевидение, крут чтения и многое другое. И смешно думать, что в школьном классе мы можем решить все учебные, а тем более воспитательные задачи, особенно если другие компоненты образовательной среды будут «работать» против нас.

Когда мы говорим о *сегодняшних* учащихся, о *сегодняшней* массовой школе, то это прежде всего связано с **динамичностью изменения образовательной среды**, даже и самой ее структуры. Например, раньше то видение мира, которое мы стремились дать на уроках и поддержать внеклассным чтением, во всяком случае, не слишком противоречило тому, что ребенок получал дома или через СМИ. Сейчас это не так. Реальный школьник живет не в том мире, который мы привыкли изображать в наших учебниках. Он живет в *реальном* мире. Причем в мире, резко отличном даже от мира конца 80-х годов. Например, в его образовательной среде визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. В то же время ребенок как личность и его семья во многом потеряли прежние социальные ориентиры, уверенность в своем благополучии завтра и послезавтра, вопрос экономического выживания стал доминировать в его сознании по сравнению с более абстрактными этическими и социальными проблемами. Произошел фундаментальный сдвиг в системе ценностей. Именно смена ценностных ориентаций у нового поколения вместе с другими факторами является предпосылкой вариативного образования.

Понятие образовательной среды – одно из ключевых для образования психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое. В этом контексте особенно важны выявленные психологами основные потребности и возможности развития, которые обеспечивает детям лично ориентированная образовательная среда. Это возможность удовлетворения (и развития): физиологических потребностей; потребности в безопасности; потребности в усвоении групповых норм и идеалов; потребностей в любви, уважении, признании, общественном одобрении; потребности в труде, значимой деятельности; потребности в сохранении и повышении самооценки; познавательной потребности в особой области интересов; потребности в преобразующей деятельности; потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки; потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира; потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства; потребности в самоактуализации личности (В.А. Ясвин. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997, с. 106–110).

Более широкое, принимаемое и нами понимание образовательной среды предполагает включение в нее мира массовых коммуникаций (пресса, радио, телевидение), круга чтения и создаваемой детьми и подростками собственной культурной (а точнее, «субкультурной») *микросреды* (примером чего могут служить типичные для больших городов подростки с плеерами и наушниками: а если у вашего ребенка есть своя комната, поинтересуйтесь созданной им визуальной средой!).

Буквально каждый из этих компонентов образовательной среды заслуживает специального психолого-педагогического анализа, который не может быть дан в настоящей Программе. Особый интерес здесь представляют **образовательные функции СМИ**, описанные еще в конце 80-х гг. Это следующие функции: а) информирующая, б) проблемообразующая, в) корректирующая, г) ценностнообразующая, д) мировоззренческая, е) личностной рефлексии, ж) организации социального поведения.

Еще один вопрос, на котором мы считаем необходимым, пусть бегло, остановиться в настоящем разделе Программы, это **управление кругом чтения школьника**, в частности, программное чтение художественной литературы. В основу отбора произведений для чтения должны быть положены личностные и интеллектуальные возможности и интересы *каждой* возрастной группы, свойственные ей проблемы. Это помогает определить «приоритетные» предпочтения в сфере чтения в том или ином классе и сгруппировать тексты, разделенные во времени и пространстве, вокруг стержневых для данного возраста интересов и проблем. При этом литературный текст ни в коей мере не должен служить назидательной иллюстрацией к каким-то житейским или дидактическим задачам и выполнять роль натужного поучения – как «надо» и как «не надо». Он формирует у ребенка-читателя **культуру чувств**. Это представляется особенно важным, если учесть, что в своей «внешкольной» жизни ребенок живет на фоне бесконечных телесериалов, видеобоевиков и прочей масспродукции и первую информацию об эмоционально-смысловых переживаниях и выражении своих переживаний черпает из этого, большей частью облегченного и опошленного эрзаца культуры. Сказанное справедливо и относительно массовой литературы.

Управляемый нами круг чтения ребенка и подростка формирует у него иммунитет к подобной псевдолитературе и – пусть в зачатке – литературный вкус.

Человек, заканчивающий российскую школу, должен быть не только «внешне», но и **внутренне культурным человеком**. Надо сделать все, чтобы дети, которые растут сегодня и будут жить в XXI веке, стали культурными читателями и вошли в жизнь людьми с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и культуры мышления.

Совершенно особой проблемой, связанной с понятием образовательной среды, является *региональная образовательная среда* и технология учета ее особенностей при планировании содержания школьного образования. Значительный шаг вперед в решении этой проблемы сделан В.Н.Просвиркиным (см. его многочисленные публикации по этому вопросу, а также кандидатскую диссертацию).

## 10. Психология в содержании образования

В последнее время остро чувствуется необходимость привлечения психологического знания во многих прикладных областях человеческой практики. Предпринимаются попытки как-то компенсировать дефицит этого знания, выражающиеся в том, что общество довоспитывает, доучивает, доподготавливает специалистов, которые уже сформировались как взрослые, самостоятельные члены общества. Представляется, однако, более правильным дать это знание уже на ранних этапах становления и развития человека как будущего гражданина и профессионала. Если мы сможем ввести психологические знания в школу, то ежегодно будем иметь около 4,5–5 млн. человек, а через десятилетие уже около 50 млн. человек, владеющих психологией по крайней мере на уровне понимания основных психологических проблем, активного владения психологическими знаниями, а значит, умением управлять проблемами собственной жизни, собственной судьбы, профессионального и гражданского самоопределения, саморазвития. Это может привести к тому, что структура не только индивидуального мировоззрения, но и общественного сознания может сместиться в сторону более четкого и осознанного понимания и принятия общественных ценностей, более четкой и осознанной ориентации на гуманистическое направление развития общества, более точное понимание того, что человек есть движущая сила и субъект общественно-исторического процесса.

Психология позволяет ребенку лучше понимать самого себя, выстраивать более гуманно свои отношения с другим человеком (то есть лучше понимать его), окружающим миром в целом и, что самое главное, понимать свою самооценку. В этом смысле научное знание психологии позволяет развивать, воспитывать в человеке **чувство собственного достоинства**. Мы полагаем, что необходимо осознанное и глубокое восприятие того факта, что все люди разные, понимание того, что существует естественное ограничение и индивидуальная специфика человеческих интересов, способностей, которые определяют реальные возможности по дальнейшему формированию и своей судьбы, и своей жизни, и будущей деятельности в окружающем мире, обществе, в его политической, экономической, образовательной и иных сферах.

В современной школе сложилась парадоксальная ситуация. Учащиеся получают знания о природе, обществе, производстве, но ему как человеку не дается никакого знания о самом себе. Вследствие этого в его сознании невольно отпечатывается представление о пассивном, формальном, бессмысленном существовании «самого себя» в окружении вещей, техники, общества и природы, знания о которых он получает. Ребенок познает мир не через себя, не через человека, а помимо него, помимо его сущности.

**Усвоение психологических знаний является непременным условием развития творческих возможностей личности, расширяет границы самоактуализации, позволяет не держаться за стереотипы, а выбирать свой путь в освоении мира.** В самом процессе изучения психологии приобретается опыт творчества, происходит столкновение гипотез, возрастает познавательная деятельность активность, а разрешение противоречий, заложенных в самих человеческих феноменах, приводит личность на новый виток саморазвития.

Психология как совокупность знаний не должна быть самоцелью школьного курса психологии. Психологические знания нужны ребенку для того, чтобы он был более устойчивым в своем развитии, адекватно строил свой образ мира, мог прогнозировать свою судьбу, чтобы в основу своего существования ставил принцип – **жить как человек в человеческом мире**. Мы бы хотели, чтобы растущий человек понимал, что мир *можно и нужно* переделать, знал, *какого* переделать, а если это необходимо (а это всегда необходимо!), то *как* переделать себя.

Для этого нужна специальная педагогическая технология, которая, с одной стороны, не разрушала бы, а поддерживала индивидуальное психологическое своеобразие каждого школьника, а с другой – позволяла бы успешно реализовать центральную дидактическую задачу курса психологии: **не давать подростку рецептов, а помочь ему научиться решать свои проблемы (и проблемы своего поколения) лучше, чем мы решаем свои, чтобы сделать его более активным и более устойчивым в его жизненной судьбе.**

Такая технология предложена в кн.: Ю.М. Забродин, М.В. Попова. Психология в школе. Экспериментальный учебный курс для подростков. Учебно-методическое пособие для учителя. – М., 1994. См. также: Программа курса «Психология». 8–11 классы. – М., 1997. Данная программа и пособие для учителя концептуально отвечают принципам, положенным в основу настоящей Программы. С другой стороны, существуют интереснейшие пособия и методические разработки по психологии для младших классов И.В. Дубровиной и ее коллектива, внедрение которых в массовую школу наряду с курсом, предложенным Ю.М. Забродиным и М.В. Поповой, могло бы обеспечить *непрерывный курс психологии в школе*.

## 11. Непрерывное педагогическое образование

Под системой *непрерывного педагогического образования* понимается единая система профессионального образования в сфере подготовки и переподготовки учителя средней общеобразовательной школы, охватывающая старшие классы полной средней школы, учреждения среднего профессионально-педагогического образования, учреждения высшего профессионально-педагогического образования (педагогические университеты и институты) и учреждения, обеспечивающие повышение профессиональной квалификации педагогических работников.

При этом непрерывность педагогического образования, как и связанное с ним понятие преемственности (имеется в виду непрерывность и согласованность на стыках отдельных этапов непрерывного педагогического образования), понимается не только как внешняя формальная согласованность, но прежде всего как содержательная преемственность целей и задач, содержания и направленности профессиональной и обеспечивающей ее другой подготовки и переподготовки учителей.

Система непрерывного педагогического образования мыслится нами как общественно-государственная.

Крайне важным компонентом системы непрерывного педагогического образования являются элементы педагогического образования в системе целей и содержания полного среднего образования.

Педагогическое образование в средней школе в психологическом плане не может не выступать в форме направленной рефлексии школьника над различными компонентами образовательного процесса, начиная с его целей и кончая особенностями личности и стилем деятельности учителя. Такая рефлексия, в свою очередь, обеспечивает позитивную обратную связь на эффективность среднего образования как такового; иными словами, полноценное включение образовательного процесса в средней школе в систему непрерывного педагогического образования позволяет более успешно решать собственные, так сказать, внутренние задачи общего среднего образования.

Представляется, что ключевой задачей при определении педагогического компонента общего среднего образования является выращивание у школьника чувства ответственности по отношению к детям (вообще младшим), а также рефлексии над основной парадигмой образования (манипулятивной или развивающей). Иначе говоря, школьник должен уметь не только критически оценивать педагогическую действительность с позиций развивающей парадигмы, но и проектировать желаемую педагогическую модель, хотя бы в отдельных определяющих ее чертах. Факты показывают что и оценка, и проектирование доступны учащимся не только 7–9-го классов. Таким образом, мы воспитываем у будущих студентов педагогических вузов своего рода иммунитет к «силовой», манипулятивной, унифицирующей педагогике, которая, вполне возможно, будет прививаться ему в вузе. Дело в том, что **никакого развивающего образования в массовой школе не будет, если нам не удастся сделать главными носителями и пропагандистами идей такого образования многих учителей.** Между тем во многих педагогических вузах сознательно или бессознательно студентов все еще воспитывают и образуют в парадигме манипулятивной и унифицирующей педагогики.

Таким образом, основными линиями преемственности между педагогическим компонентом содержания общего среднего образования и высшим профессионально-педагогическим образованием являются:

**А.** Перенос на профессиональное образование принятой и отрефлектированной еще в школе личностной (развивающей, гуманистической) парадигмы образования. Для будущего учителя должна быть принципиально неприемлема манипулятивная парадигма образования даже еще до того, как ему будут предложены для усвоения профессиональные знания, умения и навыки. *Учитель нового типа должен начать формироваться в школе до того, как он начинает становиться учителем.* Кроме того, уже в школе для него должна быть доступна и

естественна творческая деятельность, должна быть сформирована установка на творчество, которую ему предстоит перенести на свою будущую профессионально-педагогическую деятельность.

**Б.** Использование в профессиональном образовании знаний о мире и человеке, полученных в ходе общего среднего образования, и сформированных на этом этапе навыков и умений. Для этого в содержании общего среднего образования, в том числе в отдельных образовательных областях и предметах, должна быть усилена педагогическая (образовательная) ориентация. Это касается как гуманитарных (обществоведение, история, литература и др.), так и естественных (биология) предметов, а также предметов типа ОБЖ.

**В.** Введение по крайней мере в старших классах общеобразовательных школ обязательных, факультативных или элективных курсов, пропедевтических по отношению к высшему педагогическому образованию. При этом представляется, что они не должны обеспечивать исключительно профессионально-педагогическую ориентацию, а скорее, иметь направленность на подготовку к любому последующему этапу непрерывного образования и к дальнейшей профессиональной деятельности. Примером такого курса может служить курс психологии (см. предшествующий раздел Программы), курс риторики (или вообще устной публичной речи). Здесь названы уже существующие курсы. Целесообразно было бы разработать и предложить для внедрения также такие (факультативные) курсы, как «Искусство быть студентом», «Наука и образование», «Как ребенок становится взрослым». Каждый из подобных курсов должен быть для школьников сильно мотивированным независимо от выбора им именно педагогической профессии и соединять в себе элементы воспитания, общеобразовательной и общекультурной, а также профессионально-педагогической ориентации.

**Г.** Опора профессионально-педагогического образования на внеклассную работу (кружки, научные школьные общества и т.п.) педагогической направленности (в соответствии с интересами). В частности, предлагается ввести в практику такую форму внеклассной работы, как «Школьная педагогическая академия», в которую избирались бы и учителя, и ученики, а может быть, также родители и приглашенные специалисты по результатам их «научно-педагогической» деятельности (например, доклады или публикации в стенной печати на педагогические темы), которая проводила бы регулярные научные конференции и т.д.

Профессионально-педагогическое образование предполагает следующие содержательные компоненты:

**А. Мировоззренческий компонент.** Имеется в виду необходимость для будущего учителя иметь социальные установки и убеждения в отношении общества, человека, его духовного мира, иметь общефилософское представление о мире, о познании мира человеком и соотношении этого познания с отдельными научными дисциплинами, о культуре и образовании и их соотношении с другими сторонами духовной жизни человека и общества и т.д. К сожалению, предметы так называемого госстандарта, призванные решать, в частности, и эту задачу, ее чаще всего не решают, вырождаясь в конгломерат предметных дисциплин, трудно объединяемых в сознании студента в некоторую общую картину и воспринимаемых им как факультативные по отношению к его основной профессии.

**Б. Общеобразовательный компонент.** Речь идет, во-первых, о необходимости в процессе высшего профессионального образования обес-

печить общее образование на уровне, более высоком по отношению к средней школе. В первом приближении это достижение любым будущим учителем к моменту начала профессиональной деятельности такого общеобразовательного уровня, на котором находятся наиболее образованные (имеется в виду общее образование, целостная картина мира) выпускники основной средней школы. Во-вторых, имеется в виду профессионально-предметное образование, «общее» только по отношению к профессионально-педагогической деятельности и профессионально-педагогическому образованию. *Профессиональный учитель физики не может не быть профессиональным физиком, а профессиональный учитель литературы – профессиональным филологом.*

**В. Общекультурный компонент.** По уровню не только образованности, но и культурности учитель не может уступать своим ученикам. Это касается национальной и мировой культуры. Но он должен в достаточной степени быть знакомым и с молодежной субкультурой, например, эстрадной музыкой, «культовыми» персонажами и произведениями, молодежной модой и идеологией основных молодежных социальных движений, вообще системой ценностных ориентаций молодежи и подростков.

**Г. Профессионально-ориентировочный компонент.** «Теоретическим» компонентом профессионально-педагогического образования является система предметов, обеспечивающая ориентировку в педагогической действительности (в широком смысле) как основу для профессиональной деятельности в этой действительности. В настоящее время она распадается на три предметных цикла: педагогика, психология и методика. Слово «распадается» здесь не метафора: предметы или содержательные блоки, относящиеся к каждому из названных циклов, чаще всего подаются в педагогическом вузе совершенно независимо и замкнуто. Особенно тревожно положение с педагогикой, ибо многие проблемы, фундаментально важные для будущего учителя, в ней трактуются на вербальном уровне, в безнадежно устаревшей «манипулятивной» парадигме и заведомо на более низком уровне осмысления, чем те же проблемы трактуются в педагогической психологии. Ярким примером являются вопросы воспитания.

Другим недостатком существующей системы является отрыв ее от практики формирования профессионально-педагогической деятельности. Педагогические, психологические (хотя и в меньшей мере), даже методические знания выступают не как условие и компонент формирования профессиональной деятельности будущего учителя, а как своего рода теоретическая «прибавка» к практическому тренингу студента педвуза. Нечего и говорить, что по привходящим соображениям (например, относительно количества учебных часов у отдельных преподавателей и у кафедры в целом) эта «прибавка» часто отягощена случайным материалом, не имеющим никакого отношения к формированию профессионально-педагогической деятельности.

Сложившееся положение с теоретическими курсами попытался исправить, в частности, Е.И. Пассов на факультете иноязычной культуры Липецкого государственного педагогического института (см.: Е.И. Пассов. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). – Липецк, 1998). В его модели, успешно реализуемой в учебном процессе, все три компонента теоретической подготовки объединены на одной кафедре и подчи-

нены задачам формирования профессионально-педагогической деятельности по конкретному предмету (иностранный язык).

Интериоризация теоретических знаний по педагогике, психологии и методике или, иными словами, закономерная опора на них при формировании практической профессионально-педагогической деятельности, требует прежде всего пересмотра самой теоретической модели, предлагаемой студентам – будущим педагогам. Членение педагого-психологической проблематики на отдельные курсы, их содержательное наполнение и внутренняя организация, их взаимное соотношение, наконец, последовательность и способы их презентации студентам должны быть подчинены задаче формирования деятельности. Так, например, в данной ситуации едва ли имеет смысл разделять курсы детской или возрастной и педагогической психологии. История педагогики едва ли практически полезна для студента как отдельный курс, она может и должна быть «инкорпорирована» в общий курс педагогики, освобожденный от всего того балласта, которым он сейчас нашпигован. И так далее.

Оборотной стороной той же проблемы «теоретических знаний» является соотношение педагого-психологической теории и теории предметной области. Как уже отмечалось выше, уровень профессионально-предметного образования у студента педвуза должен обеспечиваться без всяких скидок. Между тем, назвавшись университетами, многие педагогические вузы не имеют того, что и составляет основную отличительную черту университетского образования, а именно высокого уровня профессиональной научной подготовки в данной предметной области. (С другой стороны, классические университеты, обеспечивая эту сторону высшего образования, как правило, лишь формально готовят своих студентов к педагогической деятельности.) Интересно, что в структуре даже педагогических институтов и университетов предметные кафедры часто являются «аристократами», а кафедры педагогики и особенно методики трактуются как маргиналы. Что касается классических университетов, то в них обычно вообще отсутствуют кафедры конкретных (предметных) методик.

Весьма печально и в то же время характерно, что в системе педагого-психологического знания почти полностью отсутствуют вопросы философии образования и методологии педагогической деятельности, которые могли бы цементировать разрозненные теоретические знания студентов воедино. Нет даже учебников и учебных пособий по этим вопросам, хотя они, эти вопросы, часто поднимаются и в педагогике, и в педагогической психологии.

**Д. Профессионально-деятельностный компонент.** Лучшее всего сформулировал основную психологическую проблему, связанную с самим процессом формирования профессионально-педагогической деятельности, заместитель министра общего и профессионального образования РФ В.А. Болотов: «...Нужно готовить не кадры, которые потом всю жизнь будут работать у учительского стола, а людей, способных потом обновлять методики, менять учебники, понимать и сотрудничать с новыми поколениями, вписываться в постоянно меняющуюся среду» (цит. по указанной брошюре Е. И. Пассова). Иначе говоря, мало учить технологической (операционной) стороне педагогической деятельности. Недостаточность такого подхода ярко проявилась уже в те годы, когда появились различные учебники по одним и тем же предметам и *ушло*

в прошлое понятие единственного «стабильного учебника». Педвузы оказались к этому просто не готовы, они привыкли «натаскивать» будущего учителя на работу со стабильным учебником и не были способны обеспечить его рефлексию над конкретным педагогическим процессом и гибкую адаптацию к меняющемуся учебнику, оценку специфики и качества предлагаемого нового учебника, к педагогическим инновациям, к меняющемуся ученическому контингенту. Сейчас происходит еще более глубокая смена ориентиров, множественность учебников дополняется множественностью методик. А главное, для учителя стало необходимым понимание и принятие развивающей (личностной, вариативной) педагого-психологической парадигмы, тем более глубокая рефлексия над педагогическим процессом. К тому же эта парадигма существенно меняет требования к самой профессиональной деятельности учителя.

Учитель или студент-педагог должен иметь правила перехода от теоретических знаний (системы ориентиров) к действию, правила выбора конкретных методических решений на основе теоретических знаний. Мало знать, как надо действовать в том или ином случае, необходимо еще и понимать, почему надо действовать именно так. Лишь в этом случае мы сможем обеспечить одинаково успешные действия учителя (студента) в изменяющихся условиях преподавания, при обращении к разным программам и учебникам.

Но оба компонента, и ориентировочный, и деятельностный, бесплодны без третьего – без умений *эффективно реализовать принятое решение*, умений, опирающихся, в свою очередь, на определенные навыки профессионально-педагогической деятельности, включая профессионально-педагогическое общение. Эта проблема стоит при обучении любому предмету и решается при подготовке учителей с большим трудом.

К сожалению, деятельностный подход часто понимается в педагогике упрощенно, сводится к чисто операционально-исполнительным моментам. Между тем деятельностный подход, во-первых, не может быть изолирован от личностного, во-вторых, предполагает формирование у учащихся, помимо адекватных навыков и умений деятельности, специфических потребностей, способностей и умений, связанных с контролем и самоконтролем деятельности, оценкой и самооценкой, самостоятельной постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения и т.д. Сказанное относится и к формированию у студентов готовности к педагогической деятельности.

Если мы ставим основной целью высшего педагогического образования такую подготовку студентов, которая обеспечила бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических (в частности, методических) решений, то и сами способы обучения их профессиональной деятельности не могут не измениться. Сейчас это прежде всего система педагогического тренинга под прямым манипулятивным руководством преподавателя, буквально диктующего студентам, какие решения в данном случае оптимальны. Между тем в мировой теории и практике давно уже найдены адекватные пути как обучения педагогической деятельности, так и повышения педагогической квалификации уже работающих учителей. Это самостоятельная групповая работа по решению педагогических задач, в которой преподава-

тель участвует не как основной источник информации, а как консультант и «режиссер» коллективного поиска. К сожалению, в российских педагогических вузах такой подход если и реализуется, то крайне редко и несмело. Очевидно, кстати, что как раз этот подход делает в наибольшей степени востребованными теоретические знания студентов по педагогике, психологии и конкретной методике.

**Е. Профессионально-личностный компонент.** Непрерывное педагогическое образование, и в особенности высшее профессиональное образование, в педагогическом вузе предполагает развитие у студентов таких особенностей личности, создание таких личностных установок, которые в наибольшей мере соответствуют личностной (развивающей, вариативной) парадигме образования и формируют в глазах учащегося позитивный имидж как педагогической профессии в целом, так и конкретного педагога. Эта проблема в системе высшего педагогического образования практически не решается, хотя научные разработки в этом направлении существуют. В рамках настоящей Программы мы можем лишь фиксировать наличие этой проблемы, но не указать пути ее решения. Ограничимся констатацией необходимости дифференцированного ее решения применительно к различным типам личности студентов и различным свойственным им стилям профессионально-педагогической деятельности и педагогического общения. Такой дифференцированный подход органично сочетается с отмеченной выше общей установкой педагогического образования на выработку умений принятия самостоятельных педагогических решений.

**Ж. Компонент готовности к дальнейшему развитию.** Напомним, что под готовностью учащегося к дальнейшему развитию мы понимаем систему сложившихся у него качеств или свойств личности, обеспечивающих дальнейшее развитие личности в следующих основных направлениях: а) мотивация и мотивационная готовность, б) рефлексия над усвоенным знанием и собственной деятельностью, в) системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности, г) развитие средств и приемов деятельности. Система образования на каждом этапе должна быть, образно выражаясь, «открыта в будущее», в ней должна присутствовать установка на дальнейшую *самостоятельную* деятельность учащегося в определенном направлении. Применительно к высшему педагогическому образованию речь идет о внутренней готовности студентов к повышению своей профессионально-педагогической квалификации и, в частности, к освоению новых для него педагогических приемов и подходов (и прежде всего к готовности отказаться от ставших неадекватными приемов и подходов, усвоенных им ранее; а это в свою очередь требует умения оценить такую неадекватность) и о внутренней готовности студентов к научно-исследовательской и вообще творческой работе в сфере педагогики, психологии и методики. Здесь приходится констатировать, что хотя формально научно-исследовательская работа студентов-педагогов, реализуемая в форме студенческих конференций, курсовых и дипломных работ, считается научно-исследовательской, в большинстве случаев она представляет собой лишь более или менее удачную имитацию этой последней. Большая часть студенческих работ педагогической или методической направленности по своему уровню в принципе не может быть рекомендована к публикации даже частично. На 3-м, даже на 4-м курсе педа-

гогического вуза преобладают работы реферативного характера. Нечего и говорить о том, что при выпуске из вуза студенты, как правило, не обладают даже минимально необходимыми навыками научно-исследовательской работы и оформления научного текста, что дает себя знать при приеме в аспирантуру и работе кафедры и научного руководителя с аспирантами.

Приходится констатировать с сожалением, что в настоящее время в стране отсутствует единая и продуманная система повышения педагогической квалификации как часть единой системы непрерывного педагогического образования. Причин тому несколько.

Во-первых, это причины экономического характера. Повышение квалификации стало в основном платным, что делает его малодоступным для рядового учителя. Уровень повышения квалификации в отдельных субъектах Российской Федерации крайне неровен, и во многих случаях такое образование превращается в формальное прослушивание лекций и участие в семинарах, причем не всегда высокого качества (см. об этом ниже); а поездка в Москву, Санкт-Петербург, другие педагогические «столицы» материально неподъемна. Даже поездки ведущих специалистов из Москвы и Санкт-Петербурга в регионы стали материально затруднены.

Во-вторых, это причины психологического характера. Установка на «выживание» не способствует потребности в профессиональном совершенствовании. Далее, у значительной части учителей в предшествующие десятилетия сложилось ригидное педагогическое мышление. Достигая в своей работе определенных профессиональных результатов, они не чувствуют *внутренней потребности в саморазвитии*, удовлетворяясь этими результатами и воспринимая новые тенденции в педагогике и педагогической психологии как нечто, не имеющее к ним прямого отношения, в лучшем случае как источник новых технологий, которые могут быть взяты ими на вооружение. И наконец, уровень философско-методологической, психологической и общепедагогической подготовки значительной части учителей, особенно вне культурных и научных центров, оставляет, мягко говоря, желать лучшего, что влечет за собой стремление многих даже думающих учителей ограничить повышение своей квалификации овладением новыми технологиями или вообще технологией работы по новым учебникам.

В-третьих, это причины, связанные с отсутствием системности в повышении квалификации. Остановимся на них более подробно. Любое повышение квалификации, в том числе педагогической, представляет собой органическое звено процессов так называемой вторичной *социализации*. Дело в том, что любое профессиональное знание развивается с опережением по отношению к саморазвитию человека и тем более по отношению к системе профессионального образования. Чтобы быть адекватным развитию этого знания, профессионал должен постоянно «догонять» такое развитие, дополнять и развивать (самостоятельно или в рамках институализованного образования) свой уровень квалификации, усваивая накопившийся новый социальный опыт. Тем более это необходимо в таких ситуациях, когда то или иное знание развивается внезапным рывком и ситуация в данной профессиональной области постоянно меняется, иногда революционно. Так обстоит дело в последние годы с биологией, компьютерными науками, так обстоит дело и с образованием, переживающим в России так называемую педа-

гогическую революцию. И вот здесь возникает расхождение между потребностью (социальной и индивидуально-личностной) в освоении нового социального опыта и готовностью системы образования представить этот опыт в форме содержания повышения квалификации как развивающуюся систему, обслуживаемую определенными предметами и направлениями и могущую быть представленной в виде тех или иных вариантов учебных планов и программ. Сейчас же эти учебные планы и программы в значительной мере случайны. Поэтому возникает исключительно важная *исследовательская* задача – определить содержание и пути дидактической реализации повышения педагогической квалификации применительно к его институционализированным формам.

Но, как уже говорилось, в сложившейся ситуации нельзя пренебрегать и самостоятельным повышением квалификации. Между тем в стране отсутствует ясное представление о том, из чего оно должно складываться, какие образовательные, профессиональные, психологические задачи должно решать. Тем более отсутствует система публикаций, ориентированных на самостоятельное повышение квалификации массового учителя, дешевых и доступных, имеющих адекватную систему распространения. Они могут выступать либо в форме журнала с предметными приложениями, либо в форме подписной библиотечки с реализацией части тиража через книготорговую сеть.

В-четвертых, это причины кадрового характера. Как говорилось выше, научный уровень повышения педагогической квалификации в ряде субъектов РФ оставляет желать лучшего. Это вызвано в значительной степени тем, что в стране отсутствует система подготовки педагогов высшей квалификации, т.е. квалификации, соответствующей мировому уровню, достаточно хорошо ориентированных в проблемах и тенденциях современного российского образования, имеющих философско-методологическую и психологическую подготовку. Образовательные учреждения по подготовке таких специалистов, которые были бы способны стать основой развернутой системы повышения педагогической квалификации в стране, отсутствуют; по-видимому, их целесообразно создавать на базе классических университетов (что позволило бы обеспечить и повышение их предметной квалификации), а где они отсутствуют – на базе педагогических университетов и институтов.

По описанным выше соображениям представляется оптимальным более широко использовать в системе повышения педагогической квалификации учителей и преподавателей вуза дистанционное (диктантное) образование (ценные разработки в этом направлении осуществляются Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) под руководством проф. В.Я. Шабеса).

В последние годы в РФ возникло большое число курсов повышения педагогической квалификации, ориентированных на подготовку учителей, способных работать по тем или иным инновационным педагогическим программам (система Эльконина–Давыдова, система Занкова, Образовательная программа «Школа 2100»). Эти успешно работающие подсистемы общей системы повышения педагогической квалификации имеют как свои минусы, так и свои плюсы по сравнению с общегосударственной подсистемой.

Главным минусом является то, что такие курсы, как правило, ориентируют учителей исключительно на работу по данной конкретной педагогической модели, не давая им адекватного представления о более

общих, принципиальных методологических и психологических подходах и, в частности, о других направлениях инновационного образования (или, что еще хуже, такое представление сводится к односторонней критике). Это тем более обидно, что уровень профессиональной подготовки в этих подсистемах, как правило, выше, чем в государственной подсистеме. Некоторым исключением является наша подсистема, где учителям дается обобщенное представление о парадигме развивающего (вариативного) образования и о сходствах и различиях разнообразных инновационных систем.

Главным плюсом является продуманная и хорошо действующая система переподготовки учителей на разных уровнях.

Проиллюстрируем ее опять-таки на примере «Школы 2100». Там предусмотрены курсы трех видов. 1. Ознакомительные курсы – для тех, кому требуется подготовка по всему комплексу на текущий учебный год. 2. Предметные курсы – для тех, кто заинтересован в подготовке по какому-либо одному из предметов комплекса. 3. Углубленные курсы – углубленная подготовка по одному из двух циклов (естественно-математический и гуманитарный), дающие права учителя-методиста, распространяющего систему на региональном уровне. На всех типах курсов, как уже говорилось, дается и обобщенное представление о развивающей парадигме образования. Перечисленные курсы проводятся в Москве на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (бывший РИПКРО). Наряду с этим существуют формы повышения квалификации в отдельных субъектах РФ. Это, во-первых, выезд в них авторов учебников, методистов и др. с проведением семинаров (своего рода «педагогический десант»). Во-вторых, это курсы, проводимые на местах (на базе педвузов, учреждений повышения квалификации, домов учителя и др.) в основном людьми, прошедшими углубленные курсы, иногда с участием специалистов из центра. При этом существенно подчеркнуть, что в «педагогических десантах» участвуют как правило, директора школ, работающих по программам и учебникам наших авторов, управленцы и пр. Наконец, существует система консультаций для учителей и семинаров на базе школ, предусматривающих знакомство с опытом работы этих школ. Все эти формы повышения квалификации включают не только учителей, но и директоров школ, руководителей образовательных округов, методистов окружного уровня и др.

По-видимому, опыт функционирования подобной подсистемы может быть использован при поиске путей дальнейшего развития всей системы повышения педагогической квалификации.

## 12. Проблема одаренности

Одаренные дети наряду с детьми с аномальным развитием и детьми с асоциальным поведением входят в так называемую группу риска. Это означает, что общество, а вслед за ним и государство несут перед такими детьми особую ответственность и обязаны предпринимать специальные шаги для того, чтобы одаренные дети могли полностью себя реализовать и безболезненно интегрироваться в развивающееся общество.

Начнем с того, что ограничим круг проблем, которые нас интересуют в настоящей Программе. Так, существует группа «сверходаренных» детей с чрезвычайно ускоренным умственным развитием, из которой как раз и вырастают тринадцатилетние студенты и шахматные чемпионы. Они – контингент специальных школ и интернатов. Поскольку мы в Программе говорим о массовой школе, для нас проблема этой группы стоит прежде всего как проблема своевременной диагностики.

Существует и другая группа – дети с очень высоким уровнем *специализированных способностей*, например, музыкальных или математических. Такие способности (или лежащие в их основе задатки) также нуждаются в ранней диагностике. Обычно дети этой группы обучаются в специализированных школах, и для массовой школы работа с ними также не является остро актуальной. Другой вопрос, что далеко не всюду и не всегда образовательная система может найти для таких детей организационную нишу.

Нас в данной Программе интересует третья группа, к которой относятся достаточно многочисленные дети, обучающиеся вместе с другими в обычной массовой школе, но отличающиеся от остальных особой *предрасположенностью к овладению той или иной образовательной областью, ранней психологической зрелостью* (отнюдь не сводящейся к высокому коэффициенту умственного развития), высоким *уровнем социальной культуры* (в смысле этого термина, принятом в настоящей Программе, см. следующий раздел) и т.д. Остановимся на проблемах, связанных с такими детьми, более подробно.

Начнем с того, что **проблема одаренных детей – не столько отбор, сколько обеспечение развития**. Иными словами, совершенно недостаточно грамотно и эффективно отобрать наиболее перспективных учащихся (хотя и это важно; по мнению специалистов, в качественном скачке точных и естественных наук в США немаловажную роль сыграла национальная программа поиска одаренных детей «Мерит») и поставить их в условия наибольшего благоприятствования. Основная задача – **так построить весь учебно-воспитательный процесс и его психологическое обеспечение, чтобы любые индивидуальные особенности детей, тающие в себе зерно опережающего развития в той или иной сфере, не прошли мимо нашего внимания, реализовывались и выращивались в нашей педагогической деятельности с этими детьми**.

В эпоху господства манипулятивной парадигмы образования, в старой школе, тенденция к унификации этой школы больно отзывалась и на судьбе одаренных детей. Их стремились подравнять под общий ранжир, чтобы школе было проще и удобнее функционировать. Все, от содержания среднего образования и стабильных учебников до «воспитательных мероприятий», было рассчитано на некоего несуществующего среднего ученика, под эталон которого и подгонялись все реальные дети. Вместо того чтобы улавливать и развивать любую творческую жилку, любую яркую мысль и яркую личность ребенка и подростка, манипулятивная и унифицирующая педагогика на практике душила его индивидуальность и способности, не давала им не только развертываться, но даже и проявиться. *Только переход к развивающей парадигме образования способен обеспечить саморазвитие личности любого, в том числе одаренного ребенка*.

Диагностика наличных способностей – важный, но лишь вспомогательный инструмент диагностики психического развития. Точно так же, как врач, по словам Л.С. Выготского, при постановке диагноза интерпретирует показания термометра и рентгеновские снимки на основе всей системы медицинских знаний, психолог (и педагог) должен исходить при интерпретации результатов этой диагностики из общей концепции психического развития личности и прежде всего из мысли Выготского о необходимости для педагогики и педагогической психо-

логии ориентироваться на завтрашний, а не на сегодняшний день детского развития, на относительную, а не абсолютную успешность, на идею «зоны ближайшего развития».

Субъективно для самих детей не должно быть противопоставления «одаренного» (а значит, «хорошего») и «неодаренного» (значит, «так себе») ребенка. Школьник **должен отдавать себе отчет, что нет одинаковых людей**: у каждого есть что-то свое, что-то, что выделяет его из общей массы и делает уникальным. У одного это способность быстро и без ошибок решать математические задачи, у другого – способность к рисованию, у третьего – золотые руки, могущие исправить любую неполадку, у четвертого – предрасположенность к спортивным успехам, у пятого – к балльным танцам... *Иначе говоря, наше внимание к одаренным детям должно органически вписываться в образ мира любого ребенка.* Оно должно быть для него совершенно естественным.

В сущности, при развивающей парадигме образования не нужно какой-то особой педагогической деятельности, направленной на одаренных детей. Вслед за Выготским сошлемся на Шопенгауэра: «Каждое дитя до известной степени гений». Так и надо с ним обращаться.

### 13. Образование и социальная культура

Овладение социальной культурой (в широком смысле) является, как уже говорилось выше, непременным условием процесса первичной социализации ребенка. *Социальная культура* (ниже мы будем говорить просто о «культуре») – это *способность человека самостоятельно выбрать способ поведения, стратегию, тактику и стиль деятельности, соответствующие нормативным требованиям общества или входящей в его состав социальной группы* (например, возрастной или профессиональной) *и в то же время оптимальные с точки зрения эффективности деятельности.* Культура (в этом смысле) складывается из следующих отдельных видов:

**А. Культура учения.** Она есть необходимый компонент личностного и познавательного развития учащихся. В объем культуры учения входят формирование адекватного отношения к (учебному) труду, овладение приемами учебной деятельности и т.д. Особым, исключительно важным компонентом культуры учения (в широком смысле, как культуры познания вообще) является *информационная культура*. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что овладение различными видами социальной культуры совершенно не обязательно связано с выделением особого предмета или предметов. Функции обучения культуре общения, например, успешно выполняет риторика, обучения информационной культуре – информатика и т.д. Очевидно, что закладывать основы культуры учения целесообразно уже на самых ранних этапах образования, возможно, на дошкольном этапе и, уж во всяком случае, в младших классах начальной школы, где ведущей деятельностью, как известно, является познавательная. Конкретные пути и методы формирования культуры учения могут широко варьироваться от игровых приемов до решения проблемных задач. Возможно создание специального учебника (пособия).

**Б. Культура мышления.** Этим термином мы условно обозначаем тот вид культуры, который связан с построением логического рассуждения (выводного знания), овладением приемами самостоятельной по-

знавательной деятельности и исследовательской работы, порождением структурно и содержательно организованного научного текста и т.д.

**В. Бытовая культура.** Это культура поведения в обычных («жизненных») жизненных ситуациях, в особенности то, что можно метафорически назвать «экологией быта», т.е. сохранение и улучшение непосредственной предметной и социальной среды. Так, например, существенной частью экологии быта и соответственно бытовой культуры является соблюдение чистоты в местах общего пользования.

**Г. Культура общения** (культура отношений). Сюда входит внутрисемейное общение, социально-ролевое общение в социальных ситуациях (уступить место старику или инвалиду), личностно ориентированное общение в кругу друзей и знакомых (не хамить однокласснику на том лишь основании, что у тебя с ним приятельские или дружеские отношения), внутришкольное общение, в том числе отношения между учениками и учителями, учениками и учителями и администрацией школы. К этому кругу вопросов тяготеет проблема педагогического общения и стиля поведения учителя, а также проблема административной культуры в школе.

**Д. Деловая,** в том числе производственная **культура.**

**Е. Правовая культура.**

**Ж. Политическая культура,** т.е. подготовка к осознанному участию в политической жизни демократического общества, культура политического общения и взаимодействия.

**З. Эстетическая** (художественная) **культура** (см. следующий раздел Программы).

Мы считаем, что введение всех этих видов культуры, особенно деловой, правовой и политической, в содержание среднего образования прямо направлено на сохранение России в числе ведущих стран мира, в том числе в современном высокотехнологическом производстве конкурентоспособных товаров, участии в мировом разделении труда и т.д., на оптимизацию общемировых, межгосударственных и вообще международных финансово-экономических, политических и культурных связей и отношений, на «укрепление и совершенствование правового государства», «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека» и «содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми» (Закон РФ «Об образовании»).

Вопросы, связанные с овладением бытовой, деловой, производственной и политической культурой на уровне, соответствующем уровню этой культуры в развитых странах Запада, являются предметом специального внимания как на международном уровне (программа ТАСИС Европейского союза), так и на национальном (ср. специальную программу по овладению деловой культурой, разрабатываемую под руководством проф. П.Н.Шихирева под эгидой Торгово-промышленной палаты РФ).

Остро необходима разработка единой системы овладения различными видами культуры на различных уровнях в соотношении с другими компонентами содержания среднего образования и в соответствии с возрастными возможностями учащихся. Эта система, по нашему мнению, должна создаваться с учетом содержания и структуры непрерывного курса психологии и предметов художественного цикла.

## 14. Художественное образование

«В произведении искусства автор решает задачу на раскрытие смысла тех или иных явлений действительности, стоящую перед ним и одновременно значимую для других людей... Развивающая функция искусства заключается в обогащении мировосприятия людей через усвоение и переживание разных взглядов на одни и те же явления действительности, воплощенных в произведениях разных авторов» (Д.А. Леонтьев. Введение в психологию искусства. – М., 1998, с. 40–41).

Говоря в данном разделе о художественном образовании, мы имеем в виду не профессиональное образование (например, в музыкальной или художественной школе), а именно обогащение мировосприятия как важнейший и поэтому обязательный компонент содержания развивающего образования в массовой школе. При этом мы опираемся в психологическом плане на традицию школы Л.С. Выготского, а в педагогическом – на подход Б.М. Неменского и его коллектива.

Искусство в школе выступает в трех основных ипостасях.

Во-первых, это **искусство как культура отношения ко всем явлениям жизни**. Искусство позволяет нам взглянуть на себя как бы со стороны, видя и реализуя в деятельности, в том числе в восприятии мира, не какие-то отдельные стороны своей личности, а личность как целое во всей полноте и комплексности ее функционирования в обществе, во всем многообразии ее психических компонентов. И особенно важно, что такое «отстранение» личности в искусстве является своего рода полигоном для развития эмоционально-волевых, этических и других сторон личности. Искусство дает нам эталон личностного развития. Мы учимся чувствовать, хотеть, относиться к другим людям через искусство. Оно – то, на чем мы учимся быть людьми. Например, нельзя дать юноше или девушке никаких рецептов, как чувствовать, им нельзя объяснить, что такое настоящая любовь. Понять это можно или наблюдая настоящую любовь в жизни и сопереживая ей (так везет не каждому!), или при помощи искусства.

Искусство приобщает нас к огромному человеческому опыту поисков нравственных ценностей, к находкам, к ошибкам, к вечной изменчивости этих поисков от века к веку, от народа к народу, от одной общественной группы к другой. Искусство очеловечивает не назиданием: оно открывает путь к освоению огромного многовекового людского опыта восторга и презрения, любви и ненависти для формирования собственного опыта отношений, поисков сегодняшних, «сугубо личных» критериев нравственного и безнравственного.

Во-вторых, **искусство есть способность творчества, формируемая в художественной деятельности**. Очень часто мы представляем себе, что достаточно поставить человека перед картиной или посадить его в кинозал, чтобы он адекватно и сразу понял и усвоил то, что он увидел. Это явное заблуждение. Как всякому общению, общению с искусством надо специально учить. Человек, который *воспринимает* искусство, – это *сотворец* искусства, поэтому нам так важно научить его творить искусство. Мы даем ему определенную программу художественной деятельности, позволяющую получить в процессе восприятия искусства нечто максимально близкое той системе смыслов (личностных смыслов), которая была вложена в произведение его творцом.

Чтобы сделать переживание художника достоянием других людей, есть только один способ: сохранить саму ситуацию общения с искусством, побудить человека снова и снова создавать, творить переживание, а не воспроизводить его по готовому эталону. А для этого важно приобщить этого человека к самостоятельному художественному творчеству. Сотворение искусства есть условие сотворения переживания.

И в-третьих, **искусство есть постижение языков искусства**, т.е. той системы специфических средств, владение которой и делает возможным сотворчество, общение с искусством. Для того чтобы само искусство могло развиваться, оно должно быть «пропущено через человека», человек должен «заговорить» на языке этого искусства. Если человек не владеет языком искусства, он не может участвовать в акте общения с искусством как равный, он не поднимется до уровня этого общения, и каким бы успешным ни было его приобщение к остальному общечеловеческому знанию, он неполноценный член общества.

Эти три ипостаси искусства и составляют основу художественного образования в массовой школе (см.: Б.М. Неменский. Мудрость красоты. 2-е изд. – М., 1987; Б.М. Неменский. Культура – искусство – образование. – М., 1993). Программа и пособия, разработанные Б.М. Неменским, входят в учебно-методическую систему «Школы 2100».

Остановимся в нашей Программе на четырех основных проблемах, связанных с овладением школьниками художественной культурой.

Первая из них – **возрастные ступени приобщения к художественной культуре**. Так, психологи полагают, что «в дошкольном и младшем школьном возрасте искусство выполняет функции приобщения ребенка к общекультурным ценностям... одновременно формируя у него отношение к искусству как реальности особого рода... В возрасте 10–11 лет возникает существенная дифференциация типов и уровней отношения к искусству – от фиксации на фабульной стороне произведения до интереса к эстетическим выразительным средствам и внутреннему миру автора. Дифференциация типов отношения к искусству у разных людей и отношения к разным произведениям у одних и тех же людей является генеральной линией развития отношения к искусству в детском возрасте... Опыт общения с искусством оказывает определяющее влияние на уровень художественного развития личности. Последний находится также в определенной зависимости от уровня образованности» (Д.А. Леонтьев. Цит. соч., с. 75).

Вторая проблема – **синтез различных видов искусств в единой художественной культуре**. Хотя опубликованная в вып. 3 сборника «Школа 2100» программа Б.М. Неменского носит название «Изобразительные искусства и художественный труд», сам Б.М. Неменский ставит в ней задачу «синтеза пространственных и временных искусств». К сожалению, в практике школьного обучения отдельные виды искусства оторваны друг от друга (даже при наличии предмета «Мировая художественная культура»). Однако уже стали появляться пособия, где данная задача успешно решается. Приведем в качестве примера книгу Д.К. Кирнарской «Классическая музыка для всех» (М., 1997), где история европейской музыки подана на фоне развития изобразительных искусств, театра, литературы, что позволяет понять глубинную логику и закономерности развития европейской художественной культуры в целом.

Третья проблема – это **доминантные формы образования для разных художественных задач в единой системе художественного образования**. Б.М. Неменский считает, в частности, что школа является прежде всего «зоной общей культуры», наряду с ней в единой системе выступают различные формы дополнительного образования (кружки, студии, клубы и т.д.) и самостоятельная художественная деятельность ребенка (доминанта творчества), наконец, специализированные художественные школы (доминанта художественного языка). Здесь мы приходим к исключительно важному общему положению о системном единстве школьного образования, различных форм дополнительного образования и самостоятельной деятельности ребенка в достижении одних и тех же образовательных (в частности, воспитательных) целей. Для художественного образования это особенно актуально.

Четвертая, по видимости более частная, но на деле весьма существенная, проблема – **место литературы в системе художественного образования**. Все думающие педагоги без исключения писали о том, что литература есть прежде всего предмет художественного цикла и призвана решать те же задачи, что и другие виды искусства. Именно такое понимание представлено в программе и учебниках по литературе «Школы 2100».

Выращивание у школьника художественной культуры значимо не только само по себе, как обеспечение определенной, необходимой стороны развития личности. Оно и непосредственно социально значимо в плане обеспечения производственной культуры общества. «Мы... связей между обучением искусству в школе и прочностью, конкурентоспособностью труда рабочих, инженеров, ученых в упор не видим, не понимаем», – сетует Б.М. Неменский (Культура – искусство – образование, с. 46), приводя в качестве положительного примера систему образования Японии.

В заключение нельзя не согласиться с Б.М. Неменским в том, что художественная культура дает уникальную возможность синтеза национальных и общемировых ценностей. См. следующий раздел Программы.

## **15. Национально-региональный компонент в образовании**

В годы, когда содержание образования определялось тотальной унификацией из центра и все школьники России от Мурманска до Нальчика и от Смоленска до Сахалина учились по одним и тем же учебникам, когда этническая идентификация отождествлялась с буржуазным национализмом, а краеведы были стерты в лагерную пыль, вопрос о национальном компоненте в российском образовании просто не возникал или сводился к обучению грамоте на родном языке и преподаванию этого языка фактически на правах иностранного. Сейчас, особенно после 1991 года, положение кардинально изменилось. Между тем вопросы, связанные с региональной и этнической вариативностью образования, во многом остаются нерешенными.

В настоящем разделе мы, естественно, не можем даже затронуть всю эту проблематику, не говоря уже о детальном анализе. Поэтому ограничимся указанием только на некоторые из возникающих проблем.

Начнем с *места образования в этнической идентификации ребенка и подростка*. (Под этнической идентификацией мы понимаем отожд-

дествление себя с определенной этнической группой.) Специалисты выделяют несколько видов этнической идентичности:

*позитивная, или нормальная, этническая идентичность*, «при которой образ своего народа воспринимается как положительный, имеет место благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм, не переходящий в фаворитизм, толерантные установки на общение с другими народами, понимание их вклада в историю...» (Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Сусоколов. Этносоциология. – М., 1998, с. 177);

*этноцентричная идентичность*. «При такой идентичности присутствуют элементы направленного (на ту или иную культуру или вид контактов), но не агрессивного этноизоляционизма, замкнутости... В эмоциональной сфере... присутствуют элементы страха, беспокойства, напряженности. В когнитивной сфере разделяются лозунги типа: «Все для нации, и ничего против нации» (Там же, с. 178);

*этнодоминирующая идентичность*. При ней «не только этническая идентичность становится первостепенной среди других видов идентичностей (гражданин, мать, муж, представитель профессии и др.), но и достижение целей, интересов народа (возможно и ложно понимаемых) начинает восприниматься как безусловно доминирующая ценность... Такая идентичность обычно сопровождается признанием «прав народа» выше «прав человека», представлениями о превосходстве своего народа (часто иррационально объясняемом «особой миссией» в истории), дискриминационными установками в отношении других этнических групп, признанием правомерности «этнических чисток», осознанным стремлением не «смешиваться» с другими национальностями...» (Там же);

*этнический фанатизм* – «идентичность, при которой абсолютное доминирование этнических интересов и целей, часто иррационально понимаемых, сопровождается готовностью идти во имя них на любые жертвы и действия, вплоть до использования терроризма» (Там же, с. 178–179);

*этническая индифферентность*, когда люди равнодушны к проблемам этничности, их собственная этническая принадлежность и этничность других никак не влияет на их поступки и поведение;

*этнонигилизм в форме космополитизма* – «отрицание... этнических, этнокультурных ценностей; декларирование свободы от всего, связанного с этническим феноменом... демонстрация себя как “человека мира”» (Там же, с. 179). Возможна и невыраженная, амбивалентная идентичность, особенно в этнически смешанной среде.

Выше (в разделе «Образование и жизнь») мы указывали, что оптимальным является такое самосознание ребенка и подростка, при котором он осознает себя и членом этноса, и носителем национальной культуры, и членом многонациональной общности, россиянином, и членом мирового сообщества, гражданином мира. Это самосознание как раз и соответствует нормальной идентичности. Именно оно предполагается Законом РФ «Об образовании», когда он говорит о «приоритете общечеловеческих ценностей» и в то же время о «защите и развитии системой образования национальных культур... в условиях многонационального государства», об «интеграции личности в национальную и мировую культуру» и «содействии взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности».

Таким образом, *содержание образования (включая сюда и воспитание) должно быть ориентировано на выращивание у школьников нормального типа этнической идентичности.* В сущности, именно этот тезис отстаивал еще в 1926 г. Л.С. Выготский, который писал: «Национальные формы развития представляют собой несомненный и великий исторический факт. Поэтому, само собой разумеется, они входят непременно психологическим условием в наше школьное дело... Национальная окраска человеческого поведения представляет, как и все культурные приобретения, величайшую человеческую ценность, однако только тогда, когда она не становится футляром, который замыкает в себе человека, как улитку в раковину, и отгораживает его от всех внешних влияний. Сталкивание различных культур часто... давало прекрасные результаты в смысле развития новых форм культурного творчества. Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и есть единственный нормальный и нефальшивый путь поведения» (Педагогическая психология, с. 218).

В этих замечательных словах Выготского указан и один из путей к достижению поставленной цели. Это «сталкивание различных культур», или, как сейчас обычно говорят, «диалог культур». Однако условием такого диалога является осознание школьником того факта, что он живет в многонациональной, многокультурной и многоязычной стране, где каждый народ и язык, каждая национальная культура самоценны и вносят свой вклад в российскую и мировую культуру. (Одним из шагов в этом направлении является пособие: А.А. Леонтьев. *Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии.* – М., 1998.)

Интересно, что первым идею диалога культур в школьном образовании высказал Л.Н. Толстой: «После изучения жизни своего народа, думаю, что при правильной постановке дела образования столь же важным предметом будет изучение жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев» (Педагогические сочинения. – М., 1989, с. 456). И в другом месте: «...является еще наука – языки, опять соответствующая критерию братства людей» (Там же, с. 447).

Малоисследованными являются пока *особенности психики различных народов*, которые необходимо учитывать в плане этнической вариативности содержания и методов образования. Еще Выготский заметил: «Если взять, к примеру, мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность (точнее, изображение людей. – *Авт.*)... станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран» (К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология, 1929, № 3, с. 377). Особую, практически совсем не изученную проблему представляют собой не этнические, а *региональные психологические особенности школьников*, связанные с региональными ценностями; ср. выявленные М.В. Кузьминой «социокультурные детерминации» в многонациональных школах Камчатки, равно проявляющиеся в сознании и русских, и корякских, и других детей.

Региональный компонент в содержании школьного образования наиболее ярко реализуется в *региональной истории и региональной гео-*

*графии*. В некоторых регионах актуальна проблема региональной культуры (поморы, казаки и др.), а также *вклада региона в национальную культуру* (так, Орловская область связана с именами целой плеяды крупных русских писателей).

Следующая проблема – это особенности *этнопедагогической традиции* у различных народов России, которые невозможно не учитывать в методике, дидактике и системе воспитания.

И наконец, следует остановиться на синтезе национальной и мировой *культуры и истории* в преподавании соответствующих учебных предметов. Особенно благоприятные возможности для выращивания «нормальной этничности» предоставляют предметы художественного цикла, в том числе литература. С одной стороны, «необходимо привязать ребенка всеми его чувствами, эмоциями к древу культуры его народа» (Б.М. Неменский. *Мудрость красоты*, с. 154). С другой стороны, можно и нужно на материале искусства формировать «богатое чувство красоты и чувство уважения к культуре иных народов» (Там же, с. 155).

Что касается литературы, то синтез в едином курсе изучения произведений русской классической и современной литературы, произведений литератур других народов России и зарубежных литератур (особенно если они входят в реальный круг чтения школьников) дает возможность выработать отношение к другим языкам, другим литературам, другим культурам как языкам, литературам, культурам равноправным, привить и сделать органическим понимание того, что любой другой язык, культура, народ – это прежде всего и только *другой*, т.е. чем-то отличный, непохожий. Но другой не значит априори чужой, враждебный, недостойный. С другим языком, народом, другой культурой можно и нужно вступать в отношения диалога. Но конечной целью здесь является не «мирное сосуществование» различных национальных культур в одном сознании, **а интеграция и интериоризация этих культур**. Не то важно, что Шекспир англичанин и тем отличается от Толстого, но тоже великий писатель и достойный человек, а то, что он мне, русскому, близок и понятен, что он часть моего *духовного мира*.

Когда наш школьник естественно и свободно скажет «мой Шекспир», как он говорит «мой Пушкин», можно считать, что наша цель достигнута.

## 16. Воспитание

Существуют две противоположные трактовки воспитания. Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т.д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае воспитание превращается в своего рода манипулирование психикой учащегося, навязывание ему тех или иных ценностей и направлений развития «сверху». В то же время учащийся лишен персональной социальной, этической и пр. ответственности за принимаемые им решения; его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом (вернее, государством при молчаливом согласии общества) эталону.

Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его права на самосто-

ятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С. Газманом (Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996) можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека развитого социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемые специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечить оптимальные условия для самостоятельного выбора и самостоятельного развития учащегося, его жизненного (личностного) самоопределения. Отсюда введенное Газманом понятие «педагогической поддержки» как совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей решения проблем, помощь ему в сохранении человеческого достоинства и в достижении позитивных результатов в образовании, саморазвитии, общении, образе жизни, вообще в *самореализации*.

Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой – соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества.

Так понимаемое воспитание направлено в первую очередь на личностно смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель – формирование у детей *культуры достоинства*.

Что касается «педагогике необходимости», то «задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика, в принципе, выполняет хорошо... Однако без педагогике свободы (т. е. если... у него не остается возможности для реализации собственного выбора) он воспитывается несвободным. Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль... в конечном счете диктуют методы, ориентированные не на внутреннее «хочу» ребенка, а на внешнее «надо». Отсюда эта педагогика не может существовать без санкций, без принуждения» (О.С. Газман. Цит соч., с. 14).

Очевидно, что «педагогике необходимости», в основе которой лежит понимание ребенка как объекта манипулятивного воспитания, если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии). Между тем, живя в молниеносно изменяющемся обществе и не имея возможности подготовить ребенка к определенному состоянию этого общества (плохо ли, хорошо ли, но именно это мы делали в советское время), мы просто не имеем другой разумной потенциальной цели образования, кроме как «выращивания» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В. Франкл).

Психологическим объектом воспитания являются рождаемые в ходе жизни личности в обществе личностные смыслы и смысловые установ-

ки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. Личностный смысл как значение мира для человека и смысловая установка как эскиз будущих действий представляют собой внутренние регуляторы развития личности. Вера, совесть, честь, совестность – все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых правильных слов. За воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми.

Совершенно ясно, что в рамках данной Программы (да и вообще!) невозможно дать исчерпывающее описание процесса воспитания под обозначенным здесь углом зрения. Поэтому, не развертывая подробной аргументации, мы попытаемся сформулировать свою позицию в виде десяти основных принципов гуманистического (развивающего) воспитания.

Впервые эти принципы (здесь они модифицированы) были изложены в 1988 году в докладе А.А. Леонтьева на семинаре «Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы», проведенном секцией «Массовые коммуникации в обучении и воспитании» Педагогического общества РСФСР. Позже они были опубликованы в его же выступлении на «круглом столе» «Реформирование образования России» (Педагогика, 1997, № 5, с. 33–35). В анонимной форме («Современное воспитание предполагает...») они изложены также в статье: В.И. Байденко. О концепции воспитания в системе общего и профессионального образования Российской Федерации // Гуманизация образования. Вып. 4. М., 1998, с. 170, где, однако, опущены принцип социального творчества и принцип развивающего образования.

Перечисленные здесь принципы близки выделенным А.Г. Асмоловым методологическим принципам воспитания. Это принцип включения личности в значимую деятельность, принцип демонстрации последствий поступка личности для референтной группы, принцип смены социальной позиции личности в группе и принцип учета ведущей мотивации личности при построении воспитательного процесса.

**1. ПРИНЦИП СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ.** И целью воспитания, и критерием воспитания является не пассивное усвоение тех или иных норм ценностей, которые могут быть совершенно «правильными», социально значимыми, но которые для ребенка пустой звук, голая абстракция, а способность к социальному действию, социальному поступку (А.С. Макаренко, «коммунарская педагогика» И.П. Иванова). Его естественная активность должна быть направлена в социальное русло, и только через такую ориентацию его «самодеятельности» возможно само нравственное воспитание. Однако необходимо разделить три уровня личности, имеющие отношение к воспитанию как педагогическому феномену. Первый уровень – уровень социальной *установки*, т.е. фиксированного оценочного отношения к тому или иному лицу, организации, событию, поступку. Для школы осуществить целенаправленное формирование таких социальных установок – вполне реальная задача. Второй уровень – уровень *убеждения*. Под убеждением мы понимаем целостную характеристику личности, отражающую то или иное осознанное самоопределение личности в социальном мире, самоидентификацию этой личности с определенной социальной группой, наконец, готовность этой личности к определенным социальным поступкам. Обеспечить формирование убеждений школа может только в том случае, если это не связано с так называемой конверсией – изменением «знака»

убеждения и вообще его фундаментальной перестройкой. Представляется, кстати, что, не ставя себе задачей формирование определенных убеждений, школа вполне может ориентироваться на перевод самоопределения личности с уровня социальных установок на уровень убеждений. Третий уровень – это уровень *социально значимого поступка*.

Учитывая, что в школе законом воспрещена всякая политическая деятельность, в ней речь может идти только о выращивании определенного типа личности – личности, способной к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, т. е. способной изменять позицию при изменяющихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т.д. Литература наряду с историей и обществоведением наиболее значима в этом плане. Но только не следует избегать выхода из условного школьного мирка в реальный большой мир; учебник литературы или истории может и обязан участвовать в формировании у школьника просоциальных, альтруистических, антитоталитаристских установок и по возможности убеждений.

**2. ПРИНЦИП СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА.** *Действие*, которое совершает ребенок, поступок, который он совершает, может быть вынужденным, не осозанным и не «прожитым» (А.Н. Леонтьев) школьником, а может и должен быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления. Этот поступок он должен совершить сам, не под давлением, в том числе не под давлением коллектива (референтной группы). Ср. в «Концепции» ВНИК «Школа»: «Если товарищеская среда... нивелирует личность, формирует слепое подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое, гражданское достоинство, какие бы благородные политические, социально значимые цели ни ставились при этом, такие общности есть суррогат коллективности... » (Концепция общего среднего образования. Проект – М., 1988, с.30).

**3. ПРИНЦИП ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА.** Начнем с того, что под коллективом мы понимаем совсем не то, что было принято понимать в педагогике советского времени. Коллектив, как его трактует А.В. Петровский и его школа, есть определенная ступень развития социальной группы, а именно «группа, где межличностные отношения опосредствованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» (Психологическая теория коллектива. – М., 1979, с. 227).

В нашей педагогике, долго гордившейся своим «коллективизмом», в результате оказалось больше потерь, чем приобретений. Забыта основополагающая мысль А.С. Макаренко о том, что в образовательном учреждении один коллектив, включающий и учеников, и учителей. При этом ученический «коллектив», который по замыслу должен быть способом социального бытия ребенка, в последние советские десятилетия превратился в игрушку, в макет, своего рода демонстрационное средство реализации педагогических требований, полностью находящееся в руках школьной администрации и учителей. Это был способ манипулирования ребенком через коллектив. В результате мы разучились относиться к школьнику как к человеку и гражданину, элементарно уважать его мнение, позицию, его личность и даже мнение и позицию группы школьников, ученического «коллектива», если он оказывается способен на такую позицию. Дело в том, что школа оказалась изолиро-

ванной от общества (но ср. противоположную позицию П.П. Блонского и Л.С. Выготского!), а социальная жизнь и активность ребенка в школьном коллективе стали имитацией реальной социальной жизни, социальной активности, игрой на макете. Именно поэтому наша система воспитания так быстро отмерла, как только резко изменилась социальная и социально-психологическая атмосфера в обществе. Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть. Мы же все время сбиваем их на игры.

4. **ПРИНЦИП РАЗВИВАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ.** «Зона ближайшего развития» (Л.С.Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сегодня школьник сформирует и выскажет какое-то мнение, примет решение, совершит социально значимое действие при помощи, совете, поддержке, пусть даже подсказке товарищей, учителя, родителей – естественно, если он осознает эту позицию и примет ее как свою, иначе это будет простейший конформизм. Но завтра он будет уже способен сформировать мнение самостоятельно, принять собственное решение, ответственно совершить поступок – а в этом и состоит наша цель. Личностное развитие школьника предполагает опережающее его участие в деятельности коллектива. Но именно участие, а не конформное следование чужим требованиям, не бездумное подражание поступкам других. Иначе никакого развивающего воспитания не получится.

5. **ПРИНЦИП МОТИВИРОВАННОСТИ.** А.Н. Леонтьев писал: надо готовить почву для того, чтобы вносимые в сознание человека идеи приобрели для него субъективный, личностный смысл. А для этого следует прежде всего отдать себе отчет в том, что «воспитание личности без понимания ведущих ее мотивов будет неполным...» (А.Г. Асмолов. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996, с. 641). Пока же воспитание начинается с готовых ответов на незадаанные и вообще не существующие для ребенка вопросы.

6. **ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ.** Нельзя воспитывать скопом. Обратная связь в воспитании должна идти от конкретной личности, а не от внешних признаков поведения. Ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное, а следовательно, обедненное, «эталонное» представление о том, каким **он должен быть**, а в наше представление о том, каким этот **конкретный ребенок как личность мог бы стать**.

7. **ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.** Удобные педагогические абстракции («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание» и т.п.) нельзя переносить в реальный воспитательный процесс. Как образование – не сумма предметов, а формирование единого и целостного образа мира ребенка, так и воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке – трудовое воспитание, на другой – этическое, на третьей – эстетическое... У ребенка не только голова одна, у него и сердце одно!

8. **ПРИНЦИП ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.** Процесс воспитания – не дело одной только школы, и одна она обеспечить полноценное развитие личности ребенка просто не в состоянии. Ведь ребенок входит, во-первых, в другие – формальные и неформальные – общности, социальные группы и коллективы. Во-вторых, он является членом семьи и в этом своем качестве – постоянным объектом воспитания со стороны родителей и близких. Наконец, в-третьих, он живет в том же большом и сложном мире, в котором живем мы, взрослые,

читает те же газеты и порой те же книги, смотрит, как и мы, телепередачи, более или менее активно участвует в делах взрослых, сопереживает их радостям и тревогам, задумывается над совсем недетскими вопросами. Его воспитывает вообще жизнь. Л.С. Выготский заметил 70 лет назад: «Воспитывать – значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети» (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. – М., 1926, с. 240). Ср. заключительные слова одной из последних статей О.С. Газмана: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества духовную жизнь... Если дети, развиваясь, имеют перед собой образец уважительного отношения к миру, образец помощи и поддержки, они сами будут готовы нести добро не абстрактным людям, а человеку, который рядом с ними. Чтобы человек этот оставался самим собой и чтобы он мог сам строить свою жизнь» (Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки (1996 г.) // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997, с. 382). Особая и очень важная воспитательная проблема, связанная с единством образовательной среды (см. об этом понятии также в отдельном разделе данной Программы), – это создание *единой системы внутришкольного и внешкольного воспитания и образования вообще*, т.е. системы, включающей общее среднее и дополнительное образование в качестве равноправных (хотя по объему несопоставимых) компонентов.

**9. ПРИНЦИП ОПОРЫ НА ВЕДУЩУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.** Такой деятельностью для подростков, например, является деятельность общения (Д.Б. Эльконин). У них постоянный дефицит этого общения, и воспитание в этом возрасте должно входить в первую очередь именно в эту нишу. В более общей форме можно выразить ту же мысль следующим образом. Воспитание на различных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями «самодеятельности» и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью. Так, например, сказанное выше о воспитании как самоопределении едва ли в полной мере применимо к начальной школе.

Попытаемся подвести основные итоги сказанному выше.

К воспитанию как нельзя лучше применимы известные слова П.П. Блонского, сказанные об обучении: «...не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» (П.П. Блонский. Избранные педагогические произведения. – М., 1961, с. 126). Оптимальным способом для этого является, как говорил Выготский, «правило, исходящее от всех, от коллектива, и адресованное тоже ко всему коллективу, поддержанное самим действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни», а это возможно, если школа сумеет «пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера». При этом «всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» (Л.С. Выготский. Педагогическая психология. – М., 1926, с. 237, 240, 231). Воспитание, следовательно, не есть внушение учащимся каких-то принципов жизни и деятельности, не есть навязывание им системы отношений, но поддержка и выращивание *естественной человечности в детях*.

## 17. Родительские организации

В свете сказанного выше чрезвычайно актуальной представляется задача создания в рамках Межрегиональной общественной организации «Школа 2100» новой общественной организации родителей – Всероссийского родительского комитета.

Основными целями создания такой организации будут являться: объединение родителей в целях защиты законных прав и интересов детей в соответствии с п. 1 ст. 52 Закона РФ «Об образовании» «Права и обязанности родителей (законных представителей)»:

- разъяснение и участие родителей в осуществлении образовательной политики РФ как на государственном, так и на общественном уровне, что становится особенно актуальным в связи с происходящим сейчас дальнейшим реформированием системы образования Российской Федерации, предусматривающим более широкое участие родителей в управлении образовательными учреждениями и в финансировании системы образования;

- общественный контроль за деятельностью министерств и ведомств, занимающихся вопросами образования и охраны здоровья детей, а также вопросами социальной политики;

- пропаганда среди родителей передовых педагогических идей, прежде всего идей развивающего и вариативного образования, и обеспечение их активного сотрудничества с органами образования и здравоохранения и общественными организациями в деле обеспечения нормального физического, психического и морально-этического развития детей и юношества.

Всероссийский родительский комитет призван координировать и направлять активность родителей, осуществляемую на уровне отдельных образовательных учреждений и на уровне отдельных регионов (субъектов РФ). Комитет мыслится как верхнее звено системы родительских организаций (школа – город или район – субъект РФ) и должен избираться демократическим путем.

Подобные организации имеются во многих странах мира. По нашей просьбе Федеральный родительский совет (Bundeselternrat) Германии предоставил нам комплект материалов о своей деятельности. По ним можно судить, насколько большое положительное воздействие оказывает деятельность ФРС на развитие образовательной системы своей страны и каким авторитетом он пользуется не только в педагогической сфере, но и на уровне политического руководства страны. Так, в начале 1995 г. с руководством ФРС встречался и имел весьма деловую беседу президент ФРГ г-н Р. Херцог. ФРС выступает с важными инициативами, адресованными руководству страны, отдельным министерствам и ведомствам, общественному мнению (только в двух последних номерах его бюллетеня «Родители в школе» опубликованы резолюции и другие материалы о проблемах обучения в средних классах, о соотношении общего и профессионального образования в реальных школах, о программе «Собственный учебник – собственная голова», о физкультуре в школе, об орфографической реформе, о пропаганде мира на уроках и во внеклассной работе, о социальных и научных проблемах системы ценностей современных немецких школьников, о сотрудничестве школ стран Европы, об обеспечении социальной и экономической компетентности выпускников и многое другое), проводит конференции (федеральные, региональные, по типам школ и т.д.), осуществляет большую издательскую деятельность (например, тремя изданиями выпущена адресованная родителям книга «Дорогие родители!.. 71 письмо родителям четверых школьных психологов»).

В Брюсселе базируется Европейская организация родителей, объединяющая родительские организации 17 стран (страны Европейского союза, Норвегия и Польша) и представляющая интересы родителей около 100 млн. детей. В конце 1996 г. на генеральной конференции этой организации обсуждались вопросы «Насилие в школе» и «Партнерство родителей и учителей». Президентом избрана представительница Ирландии Мэри Килин.

Как и аналогичные организации в других странах, Всероссийский родительский комитет призван быть политически не ангажированным и внепартийным. Мы надеемся, что он станет активным проводником идей развивающего и вариативного образования в системе образования России.

Естественно, есть опасность, что родительские организации вместо того, чтобы приобрести подлинно общественный характер и стать важным связующим звеном между обществом и системой образования, превратятся в еще одну бюрократическую структуру. Еще более реальна опасность превращения их в своего рода бюро жалоб. Чтобы всего этого не произошло, очень важны поддержка и контроль с обеих сторон: и со стороны ученых-педагогов и психологов, и со стороны Минобразования и региональных органов управления образованием.

## **18. Детские и молодежные организации**

Нельзя не согласиться с О.С. Газманом, что в детских организациях советского времени (пионеры, октябрята) было рациональное зерно. «...Отказываясь от положительного в нашем опыте, мы выплескиваем вместе с застойной идеологической водой и ребенка – гуманные демократические способы работы с детскими общностями, которыми владеем, лучшие образцы которых и для мировой-то педагогики имеют ценность, а уж для нашего общинного российского менталитета – тем более» (Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки (1996 г.) // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997, с. 378–379). Нынешние детские организации хотя и многочисленны, но раздроблены, чаще всего сильно политизированы и плохо продуманы с точки зрения возрастной и социальной психологии. Интересный обзор состояния российского детского движения по состоянию на декабрь 1998 г. был дан журналом «Итоги» (№ 49 за 1998 г.).

Чтобы детская организация была жизнеспособной, она должна отвечать нескольким взаимосвязанным требованиям. Содержание ее деятельности должно быть значимым (лично и социально). «Самоактуализирующиеся люди, – писал Абрагам Маслоу, – все без исключения вовлечены в какое-то дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них...» (А. Маслоу Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982, с. 110). Она должна отвечать реальным, а не навязанным ценностям детей и подростков. Она должна быть самоуправляемой (не взрослые «принимают» в нее детей, а дети – взрослых, если сочтут их достойными!). Она должна включать в себя систему норм, правил поведения, символов, ритуалов и отвечать доминирующей потребности подростка, потребности в общении. Одним словом, она должна соответствовать всему тому, что знает о детях и подростках современная психология.

В рамках настоящей Программы мы не можем дать подробный анализ этой проблемы под углом зрения доминирующих интересов и ценностных ориентаций у различных возрастных групп школьников.

Укажем только на несколько возможных сфер общественной деятельности подростков и молодежи в рамках детских (молодежных) организаций.

Это социальная работа, помощь старикам и больным (аналог тимуровского движения в советское время). Это, далее, помощь младшим детям, причем отнюдь не только в форме «вожатства»: она обязательно должна быть направлена и на бездомных детей, детей, воспитывающихся в детдомах и интернатах, и пр., т.е. участвовать в решении общенациональных социальных задач.

Еще одна сфера – экология, окружающая среда. Очень существенная в психологическом отношении сфера охватывает проблемы здоровья и спорта. Далее, это исторические клубы и аналогичные им формы общественной деятельности, в воспитательном плане ориентируемые на активизацию интереса к прошлому и культурным ценностям своей Родины. Это также краеведческая деятельность, сосредоточенная на локальной (региональной) истории и культуре. Это деятельность по установлению и поддержанию международных связей со школьниками других стран. Наконец, это художественная (в широком смысле) активность, реализующая не только эстетические потребности, но и другие потребности подростков и молодежи (чрезвычайный интерес в этом отношении представляет движение «толкиенистов», до сих пор не получившее, впрочем, удовлетворительной психолого-педагогической интерпретации). Возможны и другие формы – читательские клубы, клубы изобретателей и т.д. Но во всех случаях эти формы и сферы деятельности детских (молодежных) организаций не должны восприниматься школьниками как нечто общественно незначимое и создаваемое для них взрослыми исключительно в воспитательных целях.

В рамках МОО «Школа 2100» предполагается создание специальной общественной организации подростков, в основу деятельности которой планируется положить данные возрастной и социальной психологии. Такая организация (естественно, внепартийная и внеполитическая) должна представлять собой существенный компонент образовательной среды современного российского школьника, содействовать полноценному личностному развитию и реализовать все многообразие ведущих интересов подростков, а также помочь в овладении ими различными видами культуры – от бытовой до политической. Однако ее создание требует серьезного предварительного исследования в психологическом, социологическом и педагогическом плане.

## **19. Перспективы разработки Программы**

Разработка и реализация Образовательной программы «Школа 2100» мыслится как добровольная совместная творческая деятельность различных лиц и организаций, направленная на совершенствование российской системы образования, на дальнейшее внедрение в нее идей развивающего, вариативного и непрерывного образования и обеспечение ее программами, учебниками и другими материалами нового поколения.

От региональных отделений МОО «Школа 2100» мы ожидаем прежде всего активности в распространении идей Программы среди учителей и руководителей школ региона: в построении не только сверху, но и снизу новой системы повышения квалификации учителей, системы родительских организаций, детских организаций; в работе с региональ-

ными вузами, как педагогическими, так и классическими университетами, в сфере научного обоснования и развития наиболее актуальных идей Программы: в обосновании содержания национально-регионального компонента содержания образования применительно к данному региону и разработке соответствующих методических рекомендаций.

*Учителя школ и других образовательных учреждений* могли бы пропагандировать основные положения Программы в своих школах и среди родителей; принять активное участие в разработке методик и технологий преподавания, в написании соответствующих методических рекомендаций; принять участие в экспериментальной проверке программ и учебников «Школы 2100», в их обсуждении и доработке; реализовать содержащиеся в Программе подходы к воспитанию в своей конкретной воспитательной деятельности.

*Директора школ и их заместители* могли бы оказать неоценимую помощь и содействие в продвижении концепции Программы в те школы, которые пока не опираются на идеи развивающего, вариативного и непрерывного образования; в постройке «снизу» системы повышения квалификации и объединении родителей в родительские организации, а также в создании детских организаций; в помощи учителям своих школ, работающим по учебникам, программам и методикам «Школы 2100» и руководстве научно-методической работой учителей в рамках Программы; в реализации воспитательного компонента Программы.

Мы призываем *руководителей регионального звена системы образования*, разделяющих идеи Программы, поддерживать те школы, которые работают в ее русле; пропагандировать эти идеи в других школах; взять на себя построение интегрированной системы общего среднего и дополнительного образования в своем регионе; способствовать созданию новой системы повышения квалификации, родительских и детских организаций, а также научно-методической работе учителей в рамках Программы.

*Руководители, преподаватели и научные сотрудники педагогических вузов, классических университетов, педагогических колледжей* могли бы принять участие в дальнейшей научно-исследовательской и научно-методической разработке идей Программы и внедрении результатов этой разработки в педагогическую практику; в написании новых учебников и программ, другой учебной литературы; в построении единой системы непрерывного педагогического образования на новой основе и обеспечении ее новыми программами и учебниками по предметам психолого-педагогического цикла.

Мы *просим руководителей и сотрудников Министерства общего и профессионального образования РФ*, разделяющих основные идеи настоящей Программы, способствовать ее дальнейшей разработке и продвижению в регионы, а главное, систематически поддерживать те школы, которые выражают желание и проявляют готовность работать по материалам «Школы 2100». Мы готовы в любой форме сотрудничать с Министерством и ждем от него встречных шагов.

Со своей стороны руководство МОО «Школа 2100» готово оказать всем перечисленным здесь категориям деятелей образования всестороннюю поддержку в форме методической помощи, повышения квалификации, консультаций, научного руководства, предоставления возможностей публикации и т.д.

Нам кажется принципиально важным, чтобы наша Программа стала достоянием *родителей* и чтобы они – в рамках родительских орга-

низаций, которые вместе с ними нам еще предстоит создавать, или вне таких организаций – оказали идеям Программы *общественную поддержку*.

Мы обращаемся к *журналистам, деятелям культуры, искусства, науки* с призывом поддержать нашу общественную инициативу и принять посильное личное участие в дальнейшей разработке Программы и пропаганде ее идей, представляющихся нам социально и культурно значимыми.

\*\*\*

Только в том случае, если Образовательная программа будет разрабатываться и воплощаться в жизнь на всех уровнях российской системы образования, усилиями всех перечисленных и не перечисленных здесь специалистов-ученых, учителей и преподавателей вузов, руководителей различных звеньев образовательной системы, наша школа имеет реальный шанс на полноценное развитие в направлении, обрисованном в Программе.

Летом 1917 года великий русский педагог Павел Петрович Блонский опубликовал небольшую книгу, которая была «томом премногих тяжелей». Она называлась «Задачи и методы новой народной школы».

Хотелось бы в заключение Программы привести эпиграф к этой книге. Он взят П.П. Блонским у Л.Н. Толстого:

*«Будущего нет: оно делается нами».*