

*Посвящается светлой памяти моей матери –  
Антонины Георгиевны Егоровой*

*Наука – самое важное, самое прекрасное и нужное в жизни человека.*

*Она всегда была и будет высшим проявлением любви.*

*Только ею одною человек победит природу и себя.*

А.П. Чехов

# ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |            |
|---|------------|
| Предисловие .....   | 7          |
| <b>Глава 1. Интегративная школа .....</b>   | <b>10</b>  |
| Профильное образование: проблемы и перспективы .....  | 10         |
| О теории воспитания .....   | 20         |
| Два кита модернизации образования: компетентность и конкурентная<br>личность .....  | 31         |
| Коммуникативная функция урока .....   | 44         |
| ЕГЭ и модернизация российского образования .....  | 49         |
| Этико-эстетические идеалы православной культуры в контексте<br>школьного художественного образования .....                              | 58         |
| <b>Глава 2. Опыт создания новой школы .....</b>   | <b>67</b>  |
| Теория и практика инновационного образовательного комплекса.....  | 67         |
| Лекционно-семинарская система в профильной школе.....   | 119        |
| Сайт – визитная карточка школы .....  | 128        |
| <b>Глава 3. Программы и уроки .....</b>   | <b>134</b> |
| Экранизация литературных произведений. Элективный курс<br>для профильной школы .....  | 134        |
| История в кино. Элективный курс .....   | 150        |
| Искусство художественного слова. Факультативный курс .....  | 168        |
| Литература и театр. Спецкурс для профильной школы .....   | 180        |
| Музыка и литература. Факультативный курс .....  | 193        |
| Живопись и литература. Факультативный курс .....  | 206        |
| Комплексный урок по искусствознанию в курсе культурологии<br>(МХК) .....  | 221        |
| Методологический семинар по искусствознанию в профильной<br>школе (Реализм) .....   | 228        |
| Интегрированный курс в инновационной школе. Культурология ....  | 234        |
| Культурология. Программа для лицеев, гимназий и школ<br>с углубленным изучением гуманитарных предметов .....                            | 245        |
| Культура на линии фронта (советская культура в годы Великой<br>Отечественной войны). Интегрированный урок истории<br>и литературы ..... | 274        |
| Сценарий урока по МХК .....   | 284        |
| Ролевая игра на уроке МХК. Урок МХК на тему<br>«Западноевропейский музыкальный театр XIX в. Дж. Верди<br>и Р. Вагнер» .....             | 291        |
| Театральные страсти начала грозного века. Урок МХК .....  | 298        |

|  |            |
|--|------------|
| Искусство русского романа. Урок МХК .....  | 304        |
| <b>Глава 4. Педагогическая критика</b> .....   | <b>308</b> |
| Об ученом незнании .....   | 308        |
| Дилетантизм в науке. Заметки об элективном курсе «Генеалогия<br>и история семьи» .....                             | 328        |
| В чем же ценности национального образования? .....   | 339        |
| Что несет с собой обновление программ по литературе.<br>Пolemические заметки .....                                 | 348        |
| От какого наследия мы отказываемся в области литературного<br>образования? (Третья казнь Н.Г. Чернышевского) ..... | 352        |
| «Засудит о делах, что слово – приговор» .....  | 360        |
| <b>Глава 5. Из истории педагогической мысли</b> .....  | <b>368</b> |
| Классическое образование в педагогической концепции<br>Т.Н. Грановского .....                                      | 368        |
| Педагогические взгляды М.Е. Салтыкова-Щедрина .....  | 378        |
| Наследие К.-Г. Юнга и будущее педагогики .....   | 397        |

## Предисловие

В новейшей педагогической литературе очень мало работ, раскрывающих опыт строительства современной школы. Теоретические постулаты, стратегии, проекты не проясняют, а скорее затемняют проблему. Как говорится, за деревьями не видно леса. С другой стороны, масса различных пособий, методических разработок, рекомендаций по руководству и управлению школой и учебно-воспитательным процессом, ориентированных на коммерческую выгоду, лишь увеличивает хаос и не позволяет создать целостный образ современной школы, такой, какая она есть.

Вместе с тем новая российская школа уже имеет значительный положительный опыт строительства и развития. В некоторых случаях этот опыт уникален, не подлежит тиражированию. Но знакомство с ним обогатит как теоретическую мысль, так и педагогические практики. Именно поэтому такой опыт должен стать достоянием педагогической общественности и всех, кого волнует будущее страны, ее молодого поколения.

В книге рассматриваются актуальные проблемы современной российской школы в свете происходящих в ней кардинальных изменений. Автор опирается на личный педагогический опыт руководителя и разработчика стратегических программ образовательного учреждения Московской области. В книге дается критический анализ тех проблем, которые волнуют педагогическую общественность страны: инноватика и профильная школа, содержание образования, соотношение воспитания, обучения и развития, образ выпускника новой российской школы, соотношение российской и зарубежной моделей образования.

Многолетняя работа автора в качестве руководителя научно-методической службой инновационной школы Подмосковья представлена рядом практикоориентированных материалов: программ, разработок отдельных уроков, анализа учебных пособий и разработок. Все они прошли апробацию в форме открытых уроков, научно-практических семинаров, участия в региональных и всероссийских конкурсах.

Некоторые материалы книги могут показаться устаревшими с точки зрения животрепещущих проблем текущего дня. Действительно, ситуация в образовании меняется очень быстро, и то, что

сегодня было актуально, завтра уже устаревает. Но это еще не довод против прошлого положительного опыта. Как показала нынешняя эпоха, недавнее прошлое лучше помогает разобраться в трудностях современной жизни, предостерегает от роковых ошибок и рассеивает заблуждения. Поэтому «исторические» главы книги, как надеется автор, не покажутся читателю бесполезными с точки зрения педагогической прагматики.

Книга состоит из пяти разделов. В первом представлены работы по кардинальным проблемам школьного образования: формирование профильной школы и ее перспективы, место воспитания в школе и его направленность, задачи школьного образования в свете образа выпускника, духовно-нравственные основы российской школы, ЕГЭ в его отношениях с другими компонентами системы контроля, школьный урок и современные коммуникации и др.

Второй раздел посвящен опыту строительства инновационной школы Подмосковья. Этот раздел занимает особое место в книге. Автор был активным участником этого строительства в течение двадцати лет. Другие материалы раздела конкретизируют этот опыт.

В третьем разделе публикуются авторские разработки элективных и факультативных курсов, отдельных уроков, которые вошли в практику описанного школьного эксперимента. Эти работы адресованы учителям и методистам, разработчикам программ и учебников. Некоторые из разработок являются альтернативными действующим предметным областям и отдельным предметам.

Автор считал целесообразным включить в книгу критические работы, ставящие цель уберечь учителей от сомнительных концепций, теорий и практик, получивших широкое распространение в 1990–2000-х годах в отечественной школе. Такие теории и практики, на взгляд автора, представляют тупиковое направление в современном образовании. Они крайне опасны в долгосрочной перспективе и ничего, кроме вреда, не принесут учащимся. Подобные материалы составили четвертый раздел книги.

В заключительном, пятом разделе собраны работы по истории педагогической мысли. Все эти психолого-педагогические концепции прошлого весьма актуальны сегодня, так как обращают нас к извечным проблемам школы, образования, педагогики. Знакомство с ними поможет лучше разобраться в трудностях и недостатках со-

временной школы. В некоторых из них сосредоточен многовековой мировой опыт образования и воспитания.

В книге положительный опыт представлен в сочетании с остро критическим анализом состояния современной российской школы и негативных последствий образовательной реформы за последние двадцать лет. Такая позиция автора отражает реальности нашего времени и поэтому далека от какой бы то ни было тенденциозности. Критика в духе поверхностного журнализма стала «фирменным знаком» современности. Но конструктивная критика направлена на формирование *цивилизационного проекта*, в котором так нуждается современная Россия. Эту, последнюю задачу и преследовал автор в настоящем издании.

## ГЛАВА 1. ИННОВАЦИОННАЯ ШКОЛА

### Профильное образование: проблемы и перспективы

Образование является одной из **институциональных матриц** государства и того или иного типа цивилизации. (Институциональной матрицей называются большие технико-социальные системы, на которых воспроизводится данное общество [1].) Всякая реформа, а тем более коренная ломка, меняет вектор культурно-исторического развития страны, ментальность ее населения.

Учитывая это, политики, предпринимающие реформу образования, обязаны просчитать на далекую перспективу все возможные последствия планируемых изменений. При подготовке реформы должны приниматься в расчет не только интересы настоящего и ближайшего будущего, должен учитываться не только опыт «цивилизованных» стран, но прежде всего отечественный культурно-исторический опыт. Подобного взвешенного подхода, на наш взгляд, не наблюдается в том разделе Концепции модернизации, который посвящен профильному образованию.

Если говорить об истории проблемы, то о профилизации в той или иной форме заговорили еще в начале 1990-х годов. Основным мотивом постановки вопроса было: *уйти от единообразия школы* (своего рода аналог политического плюрализма). Уже в начале 90-х стали появляться первые гимназии и лицеи, заявившие о *качественном* отличии от массовой школы.

Приблизительно до 1996 г. все эти новоиспеченные «инновационные» образовательные учреждения мало чем отличались от обычных школ. С началом всеобщей плановой аккредитации гимназии и лицеи стали получать документ школ повышенного статуса. Именно тогда в учебных планах появились зародыши профилизации в виде дополнительных часов на отдельные предметы, которые школа выбрала в качестве приоритетных. Причем выбор был в своем большинстве случайным: он не учитывал ни социальных потребностей региона, ни его сложившейся хозяйственно-производственной структуры, ни того, что вскоре получило наименование рынка труда.

*Механизм функционирования* советской школы пытались без изменений перенести на социально-экономические реалии постсоветского периода. Такое могло иметь место только потому, что были подорваны контрольные функции органов управления образованием всех уровней – от федерального до муниципального, а многие важнейшие prerogatives высших органов управления под видом демократизации и децентрализации, без предварительной подготовки «спустили» вниз.

В области профилизации (на ее начальной стадии) и типологической дифференциации школ многие годы царил хаос. Десять лет не могли сформулировать, что такое лицей и гимназия. При этом пытались опереться на западный опыт, который был исторически не тождествен российской парадигме образования.

В это время (приблизительно с 1990 до 1997 г.) учебные планы школ разных типов составлялись волонтаристски, будучи подвержены стихии случайности. Например, заключался договор с вузом, под этот договор выстраивался учебный план, который был прообразом профильного. По окончании школы большинство выпускников поступало в данный вуз, а окончив его, не шло работать по специальности: не было либо работы, либо охоты.

Возник образовательный коллапс: технические вузы пытались выйти из кризиса, который охватил их, как и общеобразовательную школу, путем *целевого* приема, но эффективность такого способа равнялась нулю или даже имела отрицательный знак. В результате такой непродуманной политики образовалась огромная резервная армия труда лиц с высшим инженерно-техническим образованием. Именно тогда в высших сферах зародилась идея сокращения приема на «нерентабельные» специальности и в перспективе закрытия таких вузов. То есть вместо того, чтобы предложить продуманную и выверенную программу профилизации – профориентации, государство, стремясь уйти из образования, попыталось решить острую проблему способом, аналогичным ликвидации искусственно доведенных до банкротства предприятий.

Были потеряны около десяти лет и почти целое поколение специалистов высшего класса. Тогда все пытались объяснить непривлекательностью инженерных профессий, перепроизводством инженеров, низкой зарплатой – короче, чем угодно, кроме нежелания государства серьезно заниматься данной проблемой.

В чем же были причины кризисной ситуации с точки зрения задач профилизации? Ведь не все объясняется политикой государства, отсутствием четкой программы реформ образования. Во-первых, практика школ новых типов (лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов) строилась на основе абстрактных, граничащих с мифологией, представлений о *целях и принципах* профильного образования. Так, например, ориентируясь на русскую дореволюционную школу (классическую гимназию), вводили в учебный план древнегреческий и латынь. В лицеях, ориентированных на французскую (!) школу технического профиля, нещадно сокращались часы на предметы гуманитарного цикла. Были варианты и «компромиссного» характера: в целях сохранения в полном объеме «непрофильных» предметов раздували учебный план до недопустимых размеров (свыше сорока часов в неделю).

Во-вторых, стихийно возникшие связи с вузами решали лишь одну (отнюдь не главную!) задачу – упростить процедуру поступления в высшее учебное заведение. И руководители школ, и руководители вузов не задумывались над тем, *готовы ли* учащиеся «профильных» классов к получению данной специальности и дальнейшей работе по этой специальности и есть ли в данном регионе потребность в таком количестве специалистов данного профиля.

Всем было известно, что советский механизм распределения, заказа на специалистов и их планового трудоустройства уже не работал. Тем не менее их стихийное производство продолжалось в тех же масштабах. Мало того, отдельные территории и регионы переходили полосу деиндустриализации (включая закрытие или перепрофилирование учреждений инфраструктуры социально-гуманитарной направленности – учреждений культуры, спорта, НИИ и т.п.). В образовании хаоса школа сыграла не последнюю роль. Одержимые идеей самостоятельности, руководители школ и муниципальных органов управления образованием начисто забыли, что школа – сложный механизм, незримыми нитями связанный со всей *системой жизнеустройства* государства и общества, что ее самостоятельность надо понимать весьма и весьма относительно. И ссылками на чужеземный опыт нельзя провозглашать модель школы, не вписывающуюся в национальный многовековой опыт.

Подтверждение последнего можно найти в истории образования России. В 1860-е годы, в эпоху «великих реформ», была принята коренная ломка школы. Школьной реформой в начале 1870-х годов руководил министр народного просвещения Д.А. Толстой. За образец он взял модель прусской школы (наши современные реформаторы – британской). Именно тогда в России возникла первая профильная школы – классическая гимназия и реальное училище. Модель основывалась на сословном признаке и во многом была схожа с современной западной школой «двух коридоров».

Нет смысла подробно останавливаться на содержании образования в этих двух типах школ: их опыт достаточно полно описан в специальной литературе и в мемуарах современников. Обратимся лишь к результатам реформы Толстого. Уже через 20 лет передовая общественность России признала полный крах выбранной образовательной модели, а известный писатель и публицист В.В. Розанов назвал данную эпоху в своей книге под одноименным заголовком «сумерками просвещения». Именно профилизация на западный манер как одна из целей и структурных элементов школы оказалась непригодной к условиям российской действительности конца XIX столетия. Именно этот опыт мы должны учитывать при создании новой модели школы, а не воспринимать сквозь розовые очки образы гимназисток и реалистов в легковесных статейках непрофессионалов публицистов.

Это вовсе не означает, что опыт реформирования русской школы последней трети XIX в. был сплошь отрицательным. Нет. Тогда зародились известные в истории образования авторские школы (как, например, Поливановская гимназия). Но их опыт индивидуален, и изучать его надо индивидуально, без излишних обобщений.

Главный итог школьной реформы конца XIX в. сводился к тому, что профильная школа не может быть массовой. Апологетам такой школы не мешало бы познакомиться со статистикой того времени. Если бы широкой общественности назвать процент «отсева» учащихся тех же гимназий (а массовый отсев был вызван именно содержанием профильного образования), то она стала бы более сдержанной в своих симпатиях к современному проекту.

Но обратимся к современности. Массовый исход выпускников вузов из своего профессионального сообщества имеет предысто-

рию в дореволюционном профильном образовании. Как те, так и другие не учитывали при выборе профиля и профессии индивидуальные психофизические особенности и состояние своего здоровья. А при профессиональном выборе этот фактор не менее важен, чем природные склонности и интересы. Вот что пишут по этому поводу специалисты НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков: «Научные данные свидетельствуют о том, что подростки не учитывают состояния своего здоровья при выборе профиля обучения в школе, а затем при выборе профессии, получении профессионального образования и самостоятельном трудоустройстве. Юноши и девушки не принимают во внимание возможное неблагоприятное течение имеющихся у них заболеваний при воздействии вредных профессионально-производственных факторов, тем самым в значительной мере повышая индивидуальный риск ухудшения здоровья» [2]. Согласно концепции профильного образования, учащиеся 9-х классов, то есть подростки 14 лет, самостоятельно определяют свой будущий профиль в старшей школе, прослушав 1–2 элективных курса. Как сказал персонаж одного кинофильма, «легкомыслие, свойственное молодости, тем более тем, у кого она позади».

Остановимся еще на одной проблеме, которая в концепции намечена пунктиром, а проще говоря – декларируется. Это проблема профориентации. Если другие проблемы среднего образования, при невнимании к ним государства в течение 10–12 лет хоть как-то решались на региональном и муниципальном уровнях, то профориентация была попросту забыта, и забыта основательно. Все попытки возродить структуры профориентации (межшкольные учебные комбинаты и тому подобные учебно-производственные структуры) не увенчались успехом. Проблема эта настолько сложна, что без комплексного подхода ее решение невозможно.

В чем же острота данной проблемы? Задача профилизации старшей школы не может быть решена без привязки к ней профориентации. В сущности, это две стороны одной проблемы. Зараженная идеей либерального фундаментализма, политическая элита страны представляла и систему образования в категориях рынка. По замыслу рыночников выпускник вуза волен выбирать место работы без какого-либо постороннего влияния. Но народное хозяйство нашей страны устроено так, что потребность в специалистах всегда регулировалась в зависимости от потребностей региона, тер-

ритории, природно-климатической зоны, наличия научных школ и кадров в данном регионе и других «внешних» условий, которые остаются неизменными и в структуре рынка. Поэтому ранее невозможно было «перепроизводство» специалистов в одной области и «недопроизводство» в другой. То и другое компенсировалось институтом распределения, то есть *сбалансированностью потребностей и возможностей*.

Новая Россия унаследовала систему образования от советской, отказавшись от механизма распределения специалистов. Вследствие утраты этого механизма произошла обвальная деквалификация миллионов специалистов, которые по окончании вузов стали уходить в отрасли, не связанные с их дипломной профессией. А вузы тем временем продолжали выпускать по старой схеме. В результате разбалансированности огромные территории оказались опустошенными.

Обычно в качестве объяснения данного процесса приводят чисто экономические причины: низкую зарплату, регулярную невыплату зарплаты, деградацию производства, депрессивность региона и т.п. Однако совсем не учитывается структура высшего образования региона. А именно она в немалой степени определяла его лицо. Если абитуриент, поступаая в вуз, знает, что по его окончании он не будет обеспечен работой по выбранной специальности, то в обязанность вуза (и школы) входит объяснить ему возможность его трудоустройства. Ведь с точки зрения рынка нелепо тратить 5–6 лет на получение профессии, по которой никогда не будешь работать.

Но в сознание населения был внедрен миф, что рынок отрегулирует механизм спроса и предложения. И этот миф до сих пор не изжит, в том числе и в концепции профильного образования. Поэтому в последние 10–12 лет в геометрической прогрессии возрастает число специалистов, получающих второе, а то и третье высшее образование. С точки зрения государственных (и, конечно же, личных) интересов эта практика крайне разорительна. Она заставляет огромные массы высококвалифицированных людей активного возраста тратить время впустую, а государство – бросать на ветер колоссальные средства. В оправдание данного процесса ссылаются на пример Запада. Но при этом забывают, что на Западе о переквалификации говорится применительно к специалистам со средним, начальным профессиональным и средним специальным образовани-

ем. Там никогда не придет в голову инженеру, врачу или агроному в середине жизни менять профессию, потому что западный рынок, при всех его колебаниях, от них этого не требует.

Всего этого можно было бы избежать при грамотной организации профориентации на местах. Именно на местном, региональном уровне, исходя из экономических условий территории, необходимо строить систему профильного образования. В этом деле нельзя во главу угла ставить природные наклонности подростка. Они, конечно, имеют большое значение, но в современных социально-экономических условиях могут стать тормозом к последующей профессиональной и социально-психологической адаптации молодого человека.

Такую ситуацию легко смоделировать. Предположим, что у девятиклассника имеются ярко выраженные физико-математические наклонности. В школе есть физико-математический профиль, обеспеченный в методическом и кадровом отношениях. По окончании школы выпускник поступает на факультет вуза, совпадающий с его школьным профилем. Но на территории, где он проживает, уже нет предприятий, требующих специалистов данного профиля (а таких территорий в каждой области – несть числа). В поисках работы молодой специалист обращается на предприятие совершенно другой направленности или, в худшем случае, едет в другой город. И возникает естественный вопрос в целесообразности профилизации в министерском варианте.

Наши рыночники для оправдания своих проектов любят ссылаться на западные модели, но только тогда, когда это отвечает их интересам. Так вот на Западе и – что самое главное – в такой большой по территории стране, как США, *человек работает там, где живет*. У нас же начинает реализовываться принцип – *человек живет там, где работает*. И профилизация, в запланированной форме, станет локомотивом в движении к этому состоянию.

Если профилизация будет проводиться в соответствии с той концепцией, которая предложена педагогическому сообществу, то уже через 6–8 лет великое переселение народов на пространствах России приведет к необратимым катастрофическим последствиям. Нам грозит потеря Севера и значительных территорий Дальнего Востока. Это связано еще и с тем, что уже более десяти лет в стране ускоренными темпами идет деиндустриализация. По прогнозам спе-

циалистов, уже к 2015–2016 гг. нам не понадобится такое количество людей с высшим, в особенности с инженерным образованием. И люди будут стягиваться к очагам относительного благополучия, опустошая ранее обжитые территории.

Поэтому проблему профилизации – профориентации необходимо решать не одному ведомству, а объединенными усилиями. В проекте же Минобразования решение проблемы переложено на плечи школы и образовательной сети территорий. Согласно концепции, каждая школа должна в одиночку выбирать профили, учитывая свои возможности и ресурсы. В одном городе или районе могут быть многопрофильные и однопрофильные школы. Но выбор профилей никак не связывается с экономической ситуацией территории.

К примеру, в Московской области есть города и целые районы, где индустриальная база основательно подорвана. И выпускнику школы, прouchившемуся в профильном техническом или физико-математическом классе, по окончании соответствующего профильного вуза, ничего не остается, как искать работу далеко от места своего жительства.

Какой же выход видится из данной ситуации? Профилизация в школе должна осуществляться в строгом соответствии с возможностями экономики города или района. Только в этом случае образование станет работать на благо страны. Но системе муниципального образования в одиночку не вытянуть этот груз. Следовательно, необходимы усилия муниципальных властей: учет потребностей рынка труда, специальностей, перспективы обеспечения жильем и т.п. вещи, которые школа не изучает. Профилизация должна быть привязана к региональным и муниципальным программам развития.

Обратимся опять к Московской области как самой крупной по численности населения и экономическому потенциалу. Ее территории неоднородны по ресурсным показателям. Значит, профилизация должна учитывать особенности каждой территории. Есть муниципальные образования, где она, вероятно, вовсе не обязательна. И в этом нет ничего страшного с точки зрения перспектив юного поколения. Страшнее, когда надежды молодого человека на профессиональную реализацию не оправдаются после успешного освоения профиля и окончания вуза.

Обратимся теперь к концептуальной сущности профильного образования. Под профилизацией подразумевается такое распределение часов базисного учебного плана, при котором на группу предметов (профильных) одной или двух образовательных областей выделяется больше учебного времени, чем в БУПе.

Если взять за основу БУП-98, по которому работает большая часть российских школ, то он, на наш взгляд, является оптимальной моделью профильного образования: в нем представлены все основные профили, соответствующие основным направлениям высшего профессионального образования в России. В «Примерном учебном плане» также предусмотрено оптимальное количество часов на индивидуальные и групповые занятия. В нем не ущемлен ни один «непрофильный» предмет. Учебные программы по ряду предметов (литература, физика, информатика) составлены в соответствии с этим планом. На профильную часть плана выделено до половины и более часов (с учетом вариативной части). «Примерный учебный план» оптимально **сочетает профильность с фундаментальностью**. Этот план хорошо зарекомендовал себя в тех школах, которые работают по нему вот уже семь лет. Задача заключается в том, чтобы обеспечить все профили плана учебниками соответствующего уровня.

Новый учебный план предусматривает отказ от фундаментальности как принципа российского образования. В нем сокращаются часы на некоторые предметы (география), разные предметы объединяются в одну образовательную область (естествознание для гуманитарного профиля) – физика, химия, биология. Упрощается программа по математике для гуманитариев.

Профилизация в новой концепции рассматривается как *усеченная углубленка*. Если углубленное изучение предметов начинается с восьми часов, то усеченная углубленка – это 5–6 часов. Прежний план не предполагал *упрощение программ* по непрофильным предметам. Он основывался на *перераспределении часов* в пользу профилей. Новый план предусматривает *качественные изменения* в содержании в сторону его упрощения у непрофильных предметов.

Фундаментальное образование преследовало цель – *сформировать научное мировоззрение* у ученика. Концепция старого БУПа

не отходила от этой установки, присоединяя к главной цели дополнительную задачу развития природных склонностей детей к определенным предметам. В новой концепции профильного образования акцент будет сделан не на мировоззренческой, культурной парадигме, а на практико-прагматической. Здесь намечается цивилизационный сдвиг в сторону «одномерного человека» (по Г. Маркузе) с его протестантской этикой.

Переход к профильному образованию практически завершен, и уже сегодня можно подвести некоторые итоги. Первый вывод сводится к тому, что в оценке профилизации избегают говорить о негативных фактах, стараются не замечать очевидных просчетов и недоработок. В публикациях о профилизации преобладают оптимистические настроения, похожие на победные реляции.

Если говорить о практике профилизации в отдельных школах, то здесь ситуация напоминает спортивную эстафету, когда один бегун вырвался вперед, но не видит ни партнеров, ни дистанции, ни финишной прямой. За последние годы нам представилась возможность посетить ряд образовательных учреждений, которые организовывали семинары по профильному образованию. Все они в один голос утверждали, что у них реализуется профильное образование. Некоторое время назад нам довелось присутствовать на семинаре в одной именитой школе Московской области. В расписании занятий школы в 10-м физико-математическом классе 49 часов в неделю, в одиннадцатом – 47 часов. В школе работает 191 кружок. Если старшеклассник посещает приблизительно 2–3 кружка в неделю (понятно, что «технар» там не в лапту играет), то выходит, что его недельная нагрузка составляет свыше 50 (!) часов. А семинар руководители школы начали со слов: в нашей школе последовательно реализуются здоровьесберегающие технологии. Создается впечатление, что у части педагогического сообщества произошло расщепление сознания.

В данной школе, как можно судить по расписанию, имеет место не профилизация, а углубленка: по математике – 9 часов в неделю, по физике – 8 и т.п. Возникает вопрос: как муниципальный орган управления образованием мог утвердить такой учебный план? Очевидно, что на явные нарушения закрывают глаза с целью во что бы то ни стало продалить идею профильного образования.

## Использованная литература

1. Кирдина С.Г. Институциональные матрицы и развитие России. Новосибирск, 2001.
2. Кучма В.Р., Степанова М.И. Физиологические и психолого-педагогические проблемы предпрофильного и профильного обучения учащихся общеобразовательных школ // Вестник образования. 2005. № 24. С. 40.

## О теории воспитания

Наше педагогическое сообщество уже два десятилетия переживает глубокий кризис, вызванный отсутствием общепонятной и приемлемой для большинства научной теории. Главным разделом теории, практически выведенным из поля научного исследования, оказалось воспитание. В начале 1990-х государство демонстративно отвернулось от этой проблемы, полностью переложив ее на семью. Какой урон был причинен государству и обществу этой непродуманной акцией, до сих пор никто не подсчитал, да и нет пока соизмеримых с масштабами катастрофы критериев оценки. Вопрос в другом: как могло педагогическое сообщество, включая в первую очередь академическую науку, так легко поддаться искушению и принять идею «образования без воспитания»? Этот феномен еще предстоит изучить, чтобы в будущем не впасть в более глубокий кризис и не потерять еще одно поколение.

Сегодня не будет преувеличением сказать, что все причастные к образованию признают безусловным приоритетом его воспитательную составляющую. И поворот к этой проблеме предопределила опять-таки позиция государства. В начале 2000-х в выступлениях авторитетных государственных деятелей все чаще стали звучать слова о преодолении нигилизма в этой сфере, о выработке подходов к воспитанию и о первых конкретных шагах в решении этой государственной задачи. Словно по команде, педагогическая наука начала, хотя и довольно робко, снова проявлять интерес к проблемам школьного воспитания. «Воспитание молодежи сегодня, – пишет президент НПО "Воспитательная система" Евтушенко С.В., – задача сверхтрудная. Трудность ее сопряжена с нашим теперешним бытием – сложным, противоречивым. Годы развала,

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)