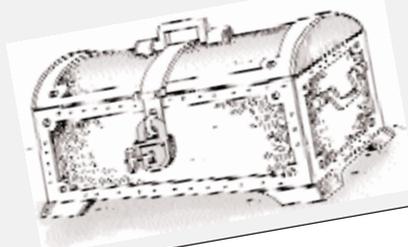


Историко-педагогический анализ проблемы моделирования среды образования младших школьников*

Т.А. Носова



Статья посвящена генезису проблемы использования среднего подхода в России с 1918 г. до настоящего времени. Рассматриваются три аспекта: история школьного образования, история постановки вопроса о качестве образования, история рассмотрения среды в педагогических целях. Выделяются четыре этапа синхронизации развития этих аспектов, определивших актуальность рассмотрения проблемы моделирования организационно-стимулирующей среды как фактора повышения качества образования младших школьников.

Ключевые слова: становление начальной школы, качество образования, повышение качества образования, педагогика среды, средовой подход.

Обращаясь к генезису проблемы моделирования организационно-стимулирующей среды в начальной школе, мы выделяем три важнейших составляющих исследуемого вопроса: историю становления начального образования в нашей стране, историю постановки и решения проблемы повышения качества образования и историю рассмотрения среды в педагогических целях и с педагогических позиций.

Отдавая должное взглядам К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Г.В. Лейбница, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др., а также исследованиям представителей педагогического среднего ведения (А. Буземан и др.) и отечественной педагогики среды (А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт и др.), мы считаем рациональным рассмотреть историю данной проблемы в России. Анализ мы начнём с периода становления советского социалистического государства, так как именно в это

время начальная школа сформировалась в том виде, в котором она существует сейчас.

Опираясь на традиционный для методологии науки подход, мы выделяем четыре этапа в генезисе описываемой проблемы.

I этап – с 1917 г. до начала 30-х годов XX в. Это период формирования институциональных предпосылок возникновения проблемы – становления системы начального общего образования.

После упразднения в 1917 г. сословно-классовой и чрезвычайно сложной по структуре дореволюционной российской системы образования в спешном порядке было организовано новое бесплатное, преемственное по ступеням, отделённое от церкви школьное устройство, по поводу регламентации которого в первые годы советской власти было обнародовано около 30 правительственных декретов [5]. В результате сложилась и была закреплена в «Положении о единой трудовой школе» (1918 г.) модель начальной школы как школы I ступени, сохранившая свою функциональность до настоящего времени.

Для этого периода характерны творчески преобразующий подход к определению направленности образовательного процесса и в то же время пренебрежение опытом отечественной школы на фоне активного заимствования последних достижений зарубежной педагогики (метода проектов, Дальтон-планов и т.п.) [8].

* Тема диссертации «Организационно-стимулирующая среда как фактор повышения качества образования младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Е.В. Яковлев*.

Этот подход позволял достичь успехов в воспитании – как отмечает И.И. Валеев, выпускники школ были действительно энтузиастами и патристами [1].

Однако вследствие методических увлечений и прожектёрства, отсутствия систематизированных программ, нехватки учителей и невысокого уровня их грамотности, плохого материального обеспечения школ и проверки знаний в форме индивидуального и коллективного самоучёта учащихся, выпускники школ оставались полуграмотными с точки зрения освоения основ наук. Это создавало предпосылки для постановки вопроса о соответствии качества образования потребностям социума и государства.

Для развития отечественной «педагогике среды» данный период был очень плодотворным. В разработке её проблем участвовали как педагоги (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий), так и педологи, психологи (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый), а также физиологи и рефлексологи (Е.А. Аркин, И.А. Арямов, Н.А. Бернштейн, В.М. Торбек). Несмотря на разнообразие подходов, исследователи сходились в видении трёхчленной схемы этого процесса: объект – среда – субъект [4]. Остро дискутировались вопросы о том, должно ли среду приспособлять к детям или необходимо научить детей адаптироваться к этой среде. Разрабатывались подходы к изучению среды методами качественного (С.Т. Шацкий) и количественного (Н.А. Бернштейн) анализа. Осмысление вопроса об организации средовых влияний, о роли учителя, управляющего развивающими, воспитывающими и обучающими силами среды, повлекло за собой распространение экскурсионного метода и метода проектов (как технологической основы реализации программ Государственного учёного совета) [4].

Данные идеи воплотились в деятельности Института методов школьной работы с секцией педагогики среды М.В. Крупенина, опытных станций и школьных коммун

(М.М. Пистрак, С.М. Ривес, В.Н. Со рока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.), программах демократической трудовой школы (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская).

Этому периоду мы обязаны становлением младшей школы в форме, выдержавшей проверку временем. Необходимость ликвидировать массовую неграмотность заслоняла вопросы о качестве образования. Переход к обязательности начального образования был несомненным достижением, создавшим предпосылки к постановке вопроса о повышении его качества в дальнейшем. Достижения же «педагогике среды» просто не рассматривались в контексте решения этой проблемы.

II этап – с начала 30-х до начала 60-х годов XX в. – период узконаправленного контекстного подхода к проблеме повышения качества образования.

Для этого этапа характерна унификация, стандартизация и даже шаблонизация образовательного процесса, связанная как с необходимостью его упорядочения, так и с идеологизацией всех сфер жизни. Установилась классно-урочная организация школьной работы с твёрдым расписанием и постоянным составом классов. Были введены учебные программы, построенные по предметному принципу, с установкой на прочное и систематическое усвоение основ наук, стабильные учебники, утверждённые без права вносить в них изменения. Был разработан и рекомендован стандартный набор методов преподавания в рамках вербально-книжного подхода к обучению. Учитель становился ответственным за результаты обучения, под которыми понимались знания, умения и навыки (далее ЗУН).

В 1944 г. Совет народных комиссаров СССР принял постановление «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» [5], которым вводилась 5-балльная система оценки.

В 1944–1945 гг. были введены выпускные экзамены в 4-м и 7-м классах и экзамен на аттестат зрелости, разработаны правила допуска к экзаменам, условия сдачи и единая система экзаменационных билетов.

Эти мероприятия повысили эффективность образовательной практики и подготовили возможность перехода на всеобщее неполное среднее образование. И если массовые проверки в 1933 г. зафиксировали низкий уровень ЗУН практически по всем учебным предметам, то к концу 50-х годов положение кардинально изменилось [1].

Под качеством школьного образования понималась прочность сформированных ЗУН и наличие стандартизированных программ обучения. Повышение эффективности образования не связывалось с созданием среды для развития личности, так как постановлениями ЦК ВКП(б) «Об отмене педагогических экспериментов 20-х годов» (1930 г.) и «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.) [5] понятие «среда» было дискредитировано на долгие годы.

Качество образования понималось в этот период только как качество обучения. Тем не менее стандартизация образовательного процесса существенно повысила его эффективность в общественно-экономических условиях описываемого этапа. Среда же, в которой образовательный процесс осуществлялся, в силу идеологических причин вообще не попадала в сферу педагогических исследований. Таким образом, проблема повышения качества образования не могла быть сформулирована в терминах средового подхода, не имела самостоятельного статуса и решалась за счёт совсем других факторов.

III этап – с начала 60-х до начала 90-х годов XX в. – этап назревания предпосылок комплексной постановки проблемы повышения качества образования.

Неудачные попытки модернизации и нововведений 1960-х годов лишили школу стабильности и постоянства [1]. При этом сохраняли свою силу бюрократизация, унификация, тотальная идеологическая индоктринация всех процессов в системе образования. По-прежнему игнорировались как интересы и особенности отдельного ребёнка, так и инициатива учителя, школа превращалась в закрытое, оторванное от жизни учреждение. Получили распро-

странение процентомания и формализм в оценке результатов обучения, под которыми всё так же понимались знания, умения и навыки, падал интерес к обучению – вместо того чтобы получить все необходимые для продолжения образования качества, младшеклассник попросту терял желание учиться. Не оправдали возложенных на них надежд и школьные реформы 1980-х годов, так как проводились они поспешно, радикальным путём [6].

В 1980-е годы в мировом масштабе было зафиксировано явление функциональной неграмотности, которое Ж.П. Велис определил как «невладение после прохождения курса обязательного школьного образования навыками счёта, чтения и письма в необходимой для решения жизненных задач мере». Оно фиксируется в этот период во всех индустриально развитых странах (США, бывшем СССР и странах Западной Европы), вступивших в активный процесс реформирования образования [1]. Интересно, что даже хронологически этапы подготовки и продвижения образовательных реформ в США и России (в 1983–1989 гг.) совпадают, несмотря на кардинальные различия в истоках, целях и движущих силах этих реформ [3].

«Оттепель» 1960-х годов ослабила прямое идеологическое давление на педагогическую науку, появились условия для развития идей, выходящих за рамки формальной дидактики (исследования Ш.А. Амонашвили, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Скаткина, В.А. Сухомлинского, Г.П. Щедровицкого и многих других педагогов, новаторское движение учителей).

Становление системного подхода в отечественной педагогике (1970-е годы) позволило рассматривать личность как продукт взаимодействия человека со средой и ставить задачу проектирования среды и управления процессом взаимодействия (Ю.С. Бродский, В.В. Давыдов, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.Д. Семёнов, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин и др.) [4].

Таким образом, проблема повышения качества образования в этот период необычайно обострилась, и не

только в России. Однако постановка её в контексте повышения эффективности обучения, направленного на удовлетворение потребностей общества и государства, заводи́ла педагогическое сообщество в тупик. Понимание того, что образование должно удовлетворять и интересам личности, вызывало необходимость пересмотра взглядов на факторы повышения его качества. Результативность использования средового подхода в решении задач социализации, воспитания, обучения и развития личности ребёнка доказывала эффективность идеи моделирования среды, в которой образовательный процесс осуществлялся бы качественным образом, т.е. постановкой исследуемой проблемы в её современной формулировке.

IV этап – с начала 90-х годов XX в. до настоящего времени – период актуализации проблемы настоящего исследования.

Социально-экономические изменения, связанные с распадом СССР и переходом к рыночной экономике, обусловили возможность и необходимость качественных изменений в школьной политике. После принятия закона РФ «Об образовании» (1992 г.) начальное образование стало вариативным – получили официальное право на существование и реализацию альтернативные типы учреждений начального общего образования (такие как школа-детский сад и прогимназия) и системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Снижение затрат на образование ещё более подталкивало школу как социальный институт к необходимости обновления – всё большее распространение получает опыт государственно-общественного управления и финансирования школ [3].

Переосмысление причин кризиса 1970–1990 гг. привело к смене формально-дидактической парадигмы образования на прагматическую, основанную на идеях системно-деятельностного подхода. При этом не отрицается необходимость предметных знаний, умений и навыков, но приоритетом становится формирование универсальных учебных действий (совокупности способов действия учащегося, обеспечи-

вающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса), которые работают на развитие личности (её когнитивной, эмоциональной сферы и нравственности).

Таким образом, современная начальная школа призвана не только сделать ребёнка функционально грамотным (научить читать, считать, писать и использовать эти умения для решения жизненных задач), но и вооружить его умением учиться (работать с информацией, регулировать собственные действия, организовывать сотрудничество). Для достижения такого результата необходимо создать ряд психолого-педагогических условий, важнейшим из которых является создание предметно-пространственной среды, стимулирующей коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребёнка. Эти идеи нашли отражение в Федеральном государственном стандарте начального общего образования, апробация которого выявила противоречия между необходимостью в создании вышеуказанной среды и отсутствием методики её конструирования.

В последние десятилетия анализу проблемы качества образования посвящается много исследований. Концептуальным вопросам качества образования, методологии его оценки и управлению им посвящены работы В.И. Байденко, Р. Барнета, Г.А. Бордовского, В.В. Глухова, А.И. Кукуева, Д.Ш. Матроса, М.М. Поташника, А.И. Субетто, Н.А. Селезнёвой, С.Ю. Трапицына, Е.В. Яковлева и др. При этом всё большее количество исследователей рассматривают качество как интегральную характеристику системы образования, в том числе и среды, в которой оно осуществляется, а процесс повышения качества образования трактуют с системно-синергетических позиций как тенденцию к максимальной эффективности использования ресурсов этой среды [7].

Концептуальным осмыслением образовательной среды занимаются Ю.В. Громыко, А.В. Иванов, М.М. Князева, Г.А. Ковалёв, Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов,

Ю.С. Песоцкий, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.

Диссертационные исследования последних лет, посвящённые проектированию образовательной среды в начальной школе (В.Н. Андреева, И.И. Гулевич, П.А. Поповой, Е.А. Ходыревой, Н.Л. Шпаревой и др.) свидетельствуют в пользу средового подхода, позволяющего задействовать в решении определённой педагогической задачи весь имеющийся в наличии потенциал (предметно-пространственное содержание, условия, возможности, систему влияний и пр.). Этим обеспечивается тенденция к максимальной эффективности использования существующих образовательных ресурсов, что прямо указывает на возможность повышения качества образования в современной трактовке.

Таким образом, современные концепции повышения качества образования и доказанная многочисленными исследователями эффективность средового подхода создают предпосылки рассмотрения организационно-стимулирующей среды как фактора повышения качества образования младших школьников и позволяют видеть в этом вопросе самостоятельный предмет исследования.

Литература

1. *Валеев, И.И.* Зигзаги советской школы / И.И. Валеев. – Уфа : РИО Госкомиздата БССР, 1992.
2. *Джурицкий, А.Н.* Педагогика России : история и современность : монография / А.Н. Джурицкий. – М. : Канон+, 2011.
3. *Днепров, Э.Д.* Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М. : Наука, 1998.
4. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в воспитании : дисс. ... доктора пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – Москва, 1997.
5. Народное образование в СССР : общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузьмин, Ф.И. Пузырёв, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974.
6. *Чернышов, Г.С.* Государственная политика в сфере школьного образования России : история, опыт, проблемы : 1970-е–1990-е гг. : дисс. ... доктора истор. наук / Г.С. Чернышов. – Москва, 2003.
7. *Яковлев, Е.В.* Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе : монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 1999.
8. *Яковлева, В.В.* Реформирование отечественного образования в контексте филиации идей в первой трети XX века : дисс. ... канд. истор. наук / В.В. Яковлева. – Пермь, 2004.

Татьяна Александровна Носова – учитель начальных классов МОУ «Прогимназия № 133», г. Челябинск.