СОДЕРЖАНИЕ

Слово главного редактора 6

К 90-ЛЕТИЮ В.В. КРАЕВСКОГО

Бережнова Е.В. Разные жизни в одной судьбе 7
Сериков В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В.Краевского 15
Осмоловская И.М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях 28
Алиев Ю.Б. Слово о выдающемся деятеле отечественной педагогической науки В.В.Краевском 38

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Лебединцев В.Б. Теоретико-методологические аспекты перехода к нефронтальным системам обучения 47
Макотрова Г.В. Идея целостности в построении нейродидактических оснований развития исследовательского потенциала школьников 59

К 95-ЛЕТИЮ З.А.МАЛЬКОВОЙ

Савина А.К. Вспоминаем Зою Алексеевну Малькову 65

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Иванова С.В. Организационно-деятельностные формы развития компаративных исследований образовательного пространства 68
Бебенина Е.В. Обоснованность применения рейтингов в качестве показателей эффективности университетов 75
Долгая О.И. Новые цели и принципы воспитания в чешской системе образовния на рубеже XX–XXI вв. 89
Сухин И.Г. Категория «развитие» в немецкой науке 94
Рубцов Г.И. *Панич Н.В.* Смешанное обучение: анализ трактовок понятия 102
Дудко С. А. Формирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся с особыми образовательными потребностями (на примере школ Канады и Франции) 109
Найденова Н.Н. Социализация мигрантов: конвергентная эволюция подходов к образованию в школе 120
Варламова А.И. Аннотация современной зарубежной литературы по организационно-педагогическому обеспечению процесса оценки качества образования в США 127
Машкина О.А. Жизненные стратегии и ценности выпускников китайских университетов 140

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Юрова А.Г. Интеграция общего и дополнительного образования как ресурс развития предпрофильной подготовки и профильного обучения в гимназии 153
Ланин Б.А., *Артюхова И.С.*, *Шамчикова В.М.* Методика преподавания литературы во второй половине XX века 161

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

к 85-летию – Я.С. Турбовского 175
С.Д. Каракозову – 60 лет 177

ПАМЯТИ УЧЕНОГО 178

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Богуславский М.В. XXXI сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО 179

Наши авторы 186
Summary 188

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC Worldcat, BASE, ROAR, RePEc, Open AIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Допечатная подготовка
Верстка: *А.В.Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано к печати 12.09.2016
Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 192. Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул.Щипок, д. 28 Тел.:(495)651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной колегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

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

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечать» **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2016

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

Редакционный совет

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Дегтярев А. Н., доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор

Кузнецов А. А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской Академии образования

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, Киев)

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

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор (США)

Дорена Кароли, факультет педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата, Италия

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

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С.В.,*** доктор филос. наук, профессор

Зам. главного редактора – ***Овчинников А.В.,*** доктор пед. наук

Научный редактор – ***Осмоловская И.М.,*** доктор пед. наук

Редактор – ***Дьяконова Л.М.***

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

Члены редколлегии

Александрова О.М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е.В., кандидат педагогических наук

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Елкина И.М., зав.Центром научной информации и междунар. сотрудничества

Лазебникова А.Ю., доктор педагогических наук,профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Логвинова И.М, кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук

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

Пустыльник М.Л.,кандидат химических наук

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И.А., доктор педагогических наук

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education).

Grigoriy A. Balikhin, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education)

Vitaliy G. Bezrogov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Mikhail V. Boguslavskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Gennadiy A. Bordovskiy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Viktor A. Bolotov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Dorena Caroli, Department of Educational Science, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, Italy

Alexandr N. Degtyarev, Doctor of Economics, Professor

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal

Irina M. Elkina, Head of the Department of Scientific Information and International cooperation

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor

Askarbek K. Kousainov, Doctor of Education, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan

Alexandr A. Kuznetzov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Vice-President of the Russian Academy of Education

Anna Yu. Lazebnikova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Jun Li, PhD, Assistant Professor, Hong Kong

Mikhail L. Levitskiy, Doctor of Education, Academician of the Russian Academy of Education

Tatiana Yu. Lomakina, Doctor of Education, Professor

Irina M.Logvinova, PhD (Education), Associate Professor

Mikhail A. Lukatskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy)

Valery S. Meskov, Dr.Sc. (Philosophy), Professor

Vladimir V. Mironov, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences

Natalia N. Naydionova, PhD (Education)

Nelya G. Nichkalo, Doctor of Education, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Nikolay D. Nikandrov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Ekaterina Ev. Nikitina, PhD (Education)

Anna K. Oreshkina, Doctor of Education, Associate Professor

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Education

Vladimir V. Osmolovsky, Executive Editor of the Domestic and Foreign Pedagogy Journal

Anatoly V. Ovchinnikov, Doctor of Education.

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry)

Georgy A. Rudik, Doctor of Education, Professor (Canada, Montreal)

Natalia L. Selivanova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Aleksey L. Semenov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education

Vladislav V. Serikov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Valery P. Solomin, Doctor of Education, Professor

Galina V. Sorina, Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences

Irina A. Tagunova, Doctor of Education

Evgeny V. Tkachenko, Doctor of Chemistry, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Yakov S. Turbovskoy, Doctor of Education, Professor

Boris L. Vulfson, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Yury P. Zinchenko, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education

….Стабильность общества находится в прямой зависимости от стабильности образовательных систем, соответствия самого образования современности, а конкретно – от того, чему мы учим подрастающего человека, как представлено содержание образования. Опыт многих лет и специальные исследования в этой области показали, что именно овладение учеником богатствами человеческой культуры, представленными в форме ***социального опыта***, дает возможность устойчивого развития общества.

В.В.Краевский

Дорогие друзья, коллеги, авторы и читатели!

Не стало Бориса Львовича Вульфсона… Я узнала об этом из телефонного звонка 31 августа 2016 года, вечером, в тот момент, когда открыла домашний компьютер, чтобы написать Слово редактора в этот номер, включающий и материалы по компаративистике. Блок журнала сверстан, и мы ничего не будем там менять, пусть в наших материалах в рубрике «Педагогическая компаративистика» Борис Львович остается живым…

Ни о чем другом я не в состоянии сейчас написать… И любые слова ищутся с трудом…

Горестно помещать некролог на страницах журнала, горько осознавать, что ушел из жизни истинный Ученый, отдавший практически всю свою долгую жизнь Институту теории и истории педагогики, настоящий Человек, не позволявший себе быть слабым в самые трудные моменты жизни, обладавший невероятной жаждой жизни и жаждой познания, научная совесть нашего Института, эталон бережного, этичного отношения к коллегам и рыцарского служения науке. Несмотря на преклонные лета Бориса Львовича, невозможно примириться с его уходом. Наверно, еще и потому, что до последних дней его жизни ему была присуща научная принципиальность, зоркость научного взгляда, точность оценок. Как огромную ценность мы – те, кого он одарил своим добрым, дружеским расположением – будем хранить память об этом… Благодарю судьбу за возможность встречи с этим человеком…

Конечно, неправильно превращать вступительное слово редактора в некролог, но я уверена в читательском понимании…

По случайному совпадению, этот номер посвящен памяти двух других корифеев педагогической науки: 90-летию Володара Викторовича Краевского и 95-летию Зои Алексеевны Мальковой.

Научные сотрудники – счастливые люди, память о них сохраняется не только в сердцах родных и близких людей, память о них – в продолжении их дела учениками, в их научных трудах… Но мы, живущие, должны всегда помнить одну важную вещь – память сохраняется усилиями учеников и благодарных коллег. И Борису Львовичу мы отдадим дань памяти…

Ваша С. Иванова

РАЗНЫЕ ЖИЗНИ В ОДНОЙ СУДЬБЕ

Е.В. Бережнова

В статье представлены основные события в жизни и профессиональной деятельности В.В.Краевского, которые он выделял как значимые в своей биографии. Показаны три периода, связанные с местами его проживания: куйбышевский (самарский), волгоградский, московский.

Ключевые слова: *академическая профессия, автобиографический метод, педагогика, методология педагогики, опыт документальной автобиографии.*

В настоящее время, когда происходит трансформация академической профессии, все чаще звучат вопросы: каким должен быть ученый? Каким должен быть преподаватель высшей школы? Поиски ответов на эти вопросы могут осуществляться разными способами. Один из них – анализ автобиографий известных педагогов, чьи имена вписаны в историю педагогики, чьи книги являются для многих из нас настольными. Факты автобиографии становятся источниками формирования идеалов долженствования, определяющего жизненные и профессиональные стратегии педагогов. Сегодня наши взоры обращены к судьбе и педагогической деятельности В.В.Краевского, академика Российской академии образования.

Известно, что для автобиографии человек отбирает из множества событий своей жизни только те, которые считает значимыми. Мы можем видеть автобиографию В.В. Краевского как документ, хранящийся в личном деле организаций, в которых он работал. Но, кроме этого, у нас есть счастливая возможность прочесть его книгу «Следы на песке», которую автор представлял как опыт документальной автобиографии [8]. Следует заметить, что долгое время Володар Викторович отказывался от просьб друзей написать мемуары. Между тем он был прекрасным рассказчиком, увлекательно с чувством юмора описывал некоторые эпизоды своей жизни, что приводило в восторг слушателей. Но писать только о себе было неинтересно. Он всегда ощущал острую сопричастность к судьбе большой страны. Возникла идея рассказать о себе через проживание событий истории родины. Наверное, были мысли о том, что переживания отдельного человека могут исчезнуть без следа. Это предположение связано с рисунком, который тщательно В.В. Краевский выбирал для обложки книги. На обложке маленький муравей смотрит на следы жизни, которые скоро будут смыты рекой времени. Наверное, так и будет. Но в наших силах некоторые следы замечательной жизни сохранить.

В.В. Краевский родился 23 июня 1926 года в г. Куйбышеве (Самаре).

Как он писал, в семье служащего, впоследствии – партийного работника Краевского Виктора Леоновича. В 1933 году семья переехала в г. Сталинград, где отец был на партийной работе – секретарем парткома завода «Баррикады», впоследствии работал в областном комитете партии, в Сталинградском областном книгоиздательстве. В 1938году был репрессирован, в 1956году был реабилитирован и восстановлен в партии (посмертно).

За этими скупыми строками и большая радость – радость общения с близким человеком, что важно для становления ребенка; и большое горе – потеря отца в юные годы. В личном архиве В.В. Краевского сохранилась одна фотография (1936 г.), на которой отец и сын вместе. В своей книге он приводит много документов, показывая, что такое горе было у миллионов людей. Для него важно было понять: почему это произошло? Практически никому он не рассказывал: сколько усилий нужно было приложить матери и ему самому, чтобы узнать о том, что произошло с отцом, и получить документ о реабилитации. Боль от потери отца он пронес через всю жизнь. Именно эта боль и оценка событий, которые ее вызвали, определили его жизненные нормы: неприятие клеветы, насилия, культа личности. В работах последних десятилетий, когда активно осуществлялись реформы образования, В.В.Краевский часто писал о необходимости демократизации общества и школы, гуманизации образования и гуманитаризации содержания учебного материала.

Мама – Надежда Тимофеевна Краевская (1900–1985) прожила долгую жизнь, была персональным пенсионером союзного значения. Ее юность выпала на начало XX века. Она была активной комсомолкой, которая вместе с другими под руководством И. Альтмана (впоследствии ведущего театрального критика, редактора журнала «Театр» и газеты «Советское искусство») в городе Балаково принимала участие в создании комсомольской организации (1919 г.). О своей матери и ее родителях В.В. Краевский писал как о добрых и заботливых людях. Он считал ее героиней, поскольку ей пришлось пережить практически все тяготы XX столетия, выстоять самой и сохранить жизнь сыну. По воспоминаниям А.Я. Расторгуевой (его двоюродной сестры), мать была самым строгим критиком. Критику он не любил, но прислушивался и старался относиться к ней конструктивно. Возможно, благодаря влиянию матери Володар Викторович постоянно работал над собой, был отзывчивым человеком, готовым оказать помощь другим в трудную минуту.

Следующий факт автобиографии – эвакуация из Сталинграда в Казахстан в связи с наступлением немецко-фашистских войск. В с.Песчаное Павлодарской области В.В. Краевский вместе с матерью находился с августа 1942 года до весны 1943 года. В городе на Волге, оборона которого коренным образом изменила ситуацию в Великой Отечественной войне,

проходило школьное обучение и взросление молодого человека. В памяти навсегда осталось имя приятеля Жени Степанятова, с которым гуляли по городу и философствовали до самой весны 1942 года. Женя был немного старше и поэтому был призван оборонять Сталинград, когда немцы подошли совсем близко. Воевал всего один день и погиб. В.В. Краевский считал, что избежал такой участи только потому, что был немного моложе.

Школьный период оставил яркое воспоминание об увлечении английским языком. В.В. Краевский прочел в городской библиотеке полное собрание сочинений Джека Лондона. Но его беспокоило, что он не понимал букв, которые были на титульных листах книг. В своих воспоминаниях В.В.Краевский писал, что ему трудно давалось изучение географии и английского языка, поскольку в их постижении не видел логики. Но любопытство и настойчивость помогли в течение лета самостоятельно освоить школьный материал и удивить учительницу своими знаниями. Увлечение английским языком в дальнейшем определило выбор профессии. А ученая степень доктора позволила совершенствовать английский язык в общении с зарубежными коллегами в ходе методологических семинаров, стажировок, конференций и в публикациях своих научных трудов. Он бывал в разных странах и городах, изучая географию уже не по школьному учебнику. Многократно приезжал в Волгоград. И каждый раз обязательным в его программе пребывания в городе было посещение школы. Сохранилась фотография школьного класса на фоне школы (1940). В последний раз Володар Викторович был у стен школы в 2009 году, через много лет после того памятного фотографирования. Это особое отношение к школе находило отражение в научных работах. Он справедливо считал, что школа – единственный социальный институт, через который проходит вся нация. И от того, какая школа, будет зависеть – какой будет нация. Практически все результаты научных исследований В.В. Краевского направлены на совершенствование школьного образования.

После возвращения из Казахстана жизнь В.В.Краевского была вновь связана с г. Куйбышевом, где он успешно окончил среднюю школу, а в 1950 году – Куйбышевский педагогический институт, факультет иностранных языков. Ему были присвоены квалификация и звание учителя средней школы. В 1948 году, еще обучаясь в институте, он поступил на работу учителем английского языка в среднюю общеобразовательную школу № 39 железной дороги (ст. Куйбышев). Упоминание об этой школе в автобиографии не случайно. Мечтал он, конечно, не о карьере учителя, а о карьере переводчика. Эти мечты пришлось оставить. Работа в школе, которая относилась к железной дороге, давала ряд льгот учителям, что помогало им выживать в трудные послевоенные годы. К своему удивлению, В.В. Краевский обнару-

жил, что званию соответствует (сумел увлечь ребят изучением английского языка) и что стал чуть ли не передовым педагогом (выступал в Москве с докладом из опыта работы и получил грамоту). Сохранилась тетрадь с этим докладом. Видимо, доклад произвел впечатление, поскольку его еще раз пригласили в Москву. Телеграммой заместитель министра путей сообщения просил командировать для участия в педагогических чтениях при Академии педагогических наук РСФСР Краевского, «представленный доклад которого одобрен и будет заслушан на чтениях». Это было первое знакомство с Академией педагогических наук. За этим последовала и первая публикация в 1952 году в журнале «Иностранные языки в школе» [1].

Позже к своему докладу он относился критически. В своих воспоминаниях он писал о том, что послали в Москву «с докладом из опыта, который я в меру сил оснастил научным аппаратом» [8, с. 77]. Что значит «оснастил»? Под описание своего успешного опыта подвел теоретическое обоснование, цитаты из психологии, дидактики, методики обучения иностранным языкам. Возвращаясь мысленно к этому событию, он позже предупреждал молодых педагогов о том, что перейти от практики к науке непросто. Такой переход «нередко понимается как плавное движение, в котором, к примеру, хороший учитель, пополнив свой запас научных знаний, как бы автоматически становится хорошим исследователем. Подобные иллюзии опасны тем, что могут привести начинающего исследователя к напрасной трате времени, которое уходит не на получение нового знания, а на привлечение уже бытующих в разных науках истин для подтверждения эффективности практической работы, проведенной без научного обоснования, на базе интуиции и личного мастерства» [4, с.72]. Такое обоснование – постфактум – можно довольно часто видеть и сегодня. Между тем в ходе своего докторского диссертационного исследования В.В. Краевский рассматривал научное обоснование как способ реализации опережающей функции науки по отношению к практике. Именно такое обоснование, считал ученый, продуктивным.

В куйбышевский период жизни произошло еще одно событие, которое Володар Викторович характеризовал как шоковое, – его назначение инспектором в Отдел учебных заведений Управления Куйбышевской железной дороги. В этой должности он проработал несколько лет. Сохранилась выписка из приказа начальника от 28 марта 1952 года «О присвоении персональных званий среднему начальствующему составу Куйбышевской железной дороги». Согласно этой выписке В.В. Краевскому было присвоено звание «инженер – лейтенанта административной службы».

Дальнейшая жизнь уже продолжалась в Москве. В 1954 году В.В.Краевский поступил в аспирантуру НИИ методов обучения Академии педагогических наук. С этого года и до последнего он был

связан с Академией педагогических наук, правопреемницей которой стала Российская академия образования. В течение этих долгих лет В.В. Краевский получил разнообразный профессиональный опыт. Он работал по окончании аспирантуры редактором, заместителем ответственного редактора журнала «Иностранные языки в школе»; затем старшим редактором редакции учебной литературы на английском языке издательства «Просвещение». С января 1966 года официально в штате НИИ общей педагогики АПН СССР. Работал переводчиком сектора «Современная педагогика и школа за рубежом»; старшим научным сотрудником. В 1967 году защитил кандидатскую диссертацию.

В течение четырнадцати лет с 1970 по 1984 год заведовал лабораторией общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. И это особый факт биографии. С высоты уже следующего, XXI века мы можем говорить о значительном вкладе В.В.Краевского в педагогическую науку как руководителя и участника исследовательской группы, создавшей культурологическую концепцию содержания общего среднего образования и процесса обучения. В своих воспоминаниях он тепло писал о своих коллегах и о том, как непросто шла работа [8, с.128–131]. Особенное отношение было к М.Н. Скаткину, которого Володар Викторович считал своим наставником [7]. В 1977 году защитил докторскую диссертацию. Ее основное содержание было опубликовано в монографии «Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ» [2]. Разработанные им в этот период положения стали методологической основой коллективной работы и нашли отражение в монографиях «Теоретические основы содержания общего среднего образования» [10], «Теоретические основы процесса обучения в школе» [11]. Эти книги хорошо знакомы исследователям, ведущим научную работу в области педагогики. Они представляли интерес, поскольку были предпосылками к становлению новой методологии педагогики, отличающейся от марксистско-ленинской. В.В. Краевский вспоминал: «Методология была для нас не абстрактной, не далекой от реальности сферой, доступной лишь избранным, а вполне конкретной системообразующей основой организации работы. Конкретным результатом была упомянутая выше, получившая известность и поныне оказывающая влияние на науку и практику теоретическая концепция содержания образования и процесса обучения» [8, с. 129]. Много лет спустя в документальной автобиографии напишет: «Сегодня в коллективе сотрудников, разрабатывающих проблемы дидактики, не осталось никого из первоначального состава, но работа по развитию разработанной в те времена концепции продолжается, особенно по вопросам содержания образования. Традиция не прерывается» [8, с. 130]. Для него было важно, что лаборатория дидактики сохраняет традицию и продолжает развивать

идеи культурологической концепции содержания образования. Следует заметить, что сегодня сотрудники лаборатории идут дальше и рассматривают возможность разработки следующей концепции содержания образования, учитывающей реалии современного глобализирующегося образования [9].

Между тем ряд работ В.В. Краевского остаются актуальными в настоящее время. Среди них монография «Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ» [2]. У этой книги особая роль. Она стала программой исследований для нескольких поколений ученых. Идеи, представленные в этой книге, неоднократно обсуждались на методологических семинарах в течение нескольких десятилетий, что способствовало развитию научного педагогического сообщества, формированию предпосылок для возникновения научных школ в области дидактики и методологии педагогики, расширению круга фундаментальных педагогических исследований. Следует заметить, что этот факт является значимым не только в биографии В.В.Краевского, но и в биографиях активных участников педагогического сообщества, проявлявших интерес к науке и стремившихся повысить уровень своей методологической культуры. Читать монографию и самостоятельно освоить материал педагог имел возможность только при наличии специальной подготовки. Такую подготовку В.В. Краевский осуществлял, возглавляя в течение ряда лет (1986–1992 гг.) кафедру педагогики Всесоюзного института переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования АПН СССР. Этот уникальный институт позволял преподавателям кафедр педагогики всех педагогических вузов Советского союза четыре месяца жить в Москве, слушать лекции ведущих педагогов-ученых, обмениваться опытом, работать в Российской государственной библиотеке, быть в курсе культурных событий. За это время некоторые успевали не только прослушать курс лекций В.В. Краевского, к каждой из которых необходимо было готовиться, но и разработать обоснование актуальности темы будущей диссертации, пережить коллективное обсуждение. Этот опыт повышения квалификации оставил след на всю жизнь у многих слушателей, к нему возвращался в своих воспоминаниях В.В. Краевский и радовался своим достижениям. Во-первых, он научился читать лекции доступно. До этого он часто слышал упреки в свой адрес, связанные с тем, что непонятно, сложно читает лекции. Это огорчало, он работал над собой и научился просто говорить о сложных проблемах методологии педагогики и с академиками, и со студентами, что свидетельствует о высоком уровне педагогического мастерства. Во-вторых, он написал, а позже опубликовал несколько книг по методологии педагогики [3], [4], [5]. Эти книги были востребованы, поскольку таких работ было очень мало.

В 1993 году В.В. Краевский был избран на должность академика-секре-

таря Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. Конечно, были и другие достойные кандидатуры, но ему коллеги оказывали доверие неоднократно, в этой должности он проработал одиннадцать лет. Среди различных направлений его деятельности в этот период – дальнейшее развитие методологии педагогики. Он инициировал предложение о возобновлении Всероссийского методологического семинара, работа которого была прервана в трудные для всей страны 90-е годы XX в. Общее собрание РАО поддержало это предложение. Для него это было важно. Следует отметить, что В.В. Краевский был одним из участников формирования традиций методологического семинара 70-х гг. XX столетия и прилагал большие усилия к тому, чтобы передать их педагогам следующих поколений.

Представители педагогической науки, в круг интересов которых входили проблемы методологии педагогики, вновь собрались на свой семинар в сентябре 2001 года. Было подготовлено и проведено десять семинаров в разных городах, из них девять под руководством В.В. Краевского. Полезно было бы, хотя бы в краткой форме, перечислить их тематику: «Педагогическая наука и ее методология в контексте современности» (Москва, 2001), «Проблемы научного обеспечения модернизации российского образования» (Тула, 2002), «Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации» (Волгоград, 2003), «Фундаментальные и прикладные аспекты научной работы в области образования» (Санкт-Петербург, 2004), «Парадигма педагогики в контексте развития научного знания» (п.Хоста, 2006), «Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки» (п. Хоста, 2007), «Язык педагогики в контексте современного научного знания» (п. Хоста, 2008), «Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины» (п.Хоста, 2009), «Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований» (Москва, 2010), «Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы» (Москва, 2011).

Педагогам, ведущим педагогическую деятельность, вполне понятно, что не так просто воспитать вкус к обсуждению теоретических вопросов, но Володару Викторовичу это удалось. Постепенно семинар приобретал популярность, образовался постоянный состав участников, стали говорить о научной школе В.В. Краевского. Он вновь подтвердил звание Учителя, теперь уже наставника следующего за ним поколения ученых. По словам Б.И.Пружинина, Володар Викторович создал не просто школу, а целое методологическое движение на огромной территории России и за ее пределами.

Ученый опубликовал более 350 научных работ, главные из них были переведены на иностранные языки и изданы в Германии, Болгарии,

Чехословакии, Польше, Венгрии, Финляндии, Швейцарии, США, Канаде, Греции, Австралии, Китае.

Трудовая деятельность В.В. Краевского была отмечена наградами:

- юбилейная медаль «За доблестный труд» (1970),
- медаль «Ветеран труда» (1984),
- нагрудный знак «Отличник просвещения СССР» (1986),
- медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени (1996),
- почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (2002),
- медаль К.Д. Ушинского – «За особые заслуги в области педагогических наук» (2003),
- золотая медаль «За достижения в науке» РАО (2006).

8 апреля 2010 года перестало биться сердце В.В. Краевского. Он был активен и работал до последнего дня, звонил на радио и высказывал свое мнение относительно событий, происходящих в городе; вносил дополнения в книгу, которую назвал «Следы на песке. Опыт документальной автобиографии»; ждал встречи с коллегами и составлял план работы методологического семинара, до которого не дожил пятнадцать дней.

Ученый оставил богатое педагогическое наследие, которое предстоит еще изучить и осмыслить до конца. Нужно потрудиться, чтобы его освоить.

Литература

1. *Краевский В.В.* Организация опроса на уроках иностранного языка: (из опыта работы в третьем, четвертом и пятом классах) / В.В. Краевский // Иностранные языки в школе. 1952. № 5. С. 50–58.

2. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ). М.: Просвещение, 1977. 264 с.

3. *Краевский В.В.* Методология научного исследования. Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

4. *Краевский В.В.* Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. Волгоград: Перемена, 1996. 85 с.

5. *Краевский В.В.* Методология педагогической науки. Пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов, студентов педагогических вузов / В.В. Краевский. М.: Центр «Школьная книга», 2001. 248 с.

6. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 256 с.

7. *Краевский В.В.* Михаил Николаевич Скаткин / В.В. Краевский // Имя твое – Учитель. М.: Центр «Школьная книга», 2010.

8. *Краевский В.В.* Следы на песке. Опыт документальной автобиографии / В.В. Краевский. М., 2010. 227 с.

9. *Осмоловская И.М.* Исследование современных проблем образования лабораторией дидактики / И.М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. – № 1. С. 46–52.

10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

11. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

СТАНЕТ ЛИ ПЕДАГОГИКА НАУКОЙ? Размышления о методологии В.В.Краевского

В.В. Сериков

Представлен современный взгляд на творческое наследие В.В.Краевского, его трактовку природы и функций методологического исследования в педагогике, понимание миссии педагогической науки в обществе, отношений педагогической теории и педагогической практики, показаны перспективы использования идей В.В.Краевского для решения проблем современного образования.

Ключевые слова: *методология педагогики, предмет методологического исследования, целостность научного обоснования обучения, прогностическая функция педагогического исследования, единство содержательного и процессуального в обучении.*

Творческая деятельность Володара Викторовича Краевского в педагогической науке занимала достаточно длительный период – более четырех десятилетий. Это была, по сути, эпоха самых глубоких метаморфоз в сознании и менталитете наших соотечественников, время преодоления тоталитаризма в общественном устройстве и догматизма в мышлении. У В.В.Краевского, как и у всех творческих личностей, была непростая судьба уже хотя бы потому, что еще там «в эпоху развитого социализма» он призывал к методологической рефлексии, к размышлению о природе педагогического знания – знания об образовании человека, а это всегда опасно для бюрократического режима, ведь узнав, «что есть человек», мы, по словам Антонио Грамши, захотим знать: «Кем он может стать?». Размышления о том, что есть педагогическая наука и какой она должна быть – лейтмотив творчества В.В.Краевского.

Имя В.В.Краевского известно каждому, кто связал свою жизнь с наукой об образовании. Он был одним из крупнейших методологов педагогики и одним из создателей современной (культурологической) теории образования. Разрабатывая методологию педагогики, В.В.Краевский, несмотря на господство тоталитарного мышления, в соответствии с которым под «методологией» понималось цитирование классиков марксизма и решений Пленумов ЦК, впервые научно определил предмет методологии педагогики, каковым, по его мнению, должна была стать *рефлексия педагогической наукой самое себя;* а главной методологической проблемой педагогики – поиск путей такой организации педагогического исследования, которое могло бы выполнить опережающую и направляющую роль по отношению к

практике образования, а не идти по следам сложившегося педагогического опыта, как это обычно бывало.

Определив функцию и структуру, предмет, источники и логику становления педагогического знания, В.В.Краевский, образно говоря, поставил точку в вековом споре о *научности педагогики*, определив место этой научной дисциплины в концептосфере наук о человеке и обществе как фундаментальной и одновременно прикладной науки об образовании. В этом, можно без преувеличения сказать, его историческая заслуга.

Образование человека – предмет многих наук и искусств. Однако несмотря на это в большинстве случаев вопрос о том, чему и как учить человека, решался «безо всякой науки», исходя из традиций, опыта, наития, «запросов времени», социальной, экономической, а подчас – и «революционной» целесообразности. Вопрос решался, как правило, властями, чиновниками, лидерами господствующей партии, а затем уже это решение поручали обосновывать ученым. Понятно, что такая, с позволения сказать, «наука» не пользовалась авторитетом в среде культурных и мыслящих людей.

Позитивистская методология Запада также не признавала педагогику как особую науку. В самом деле, зачем она? Ведь есть, к примеру, психология – наука о психической сфере человека и ее развитии, в том числе и о развитии ребенка в процессе обучения, есть частные методики преподавания предметов. Зачем еще какая-то наука об образовании? В.В.Краевский не соглашался с этой точкой зрения: на деле все не так было просто. У общества и у руководителей образования время от времени возникают вопросы: о целях и стратегиях развития образования, о факторах и направлениях изменения его содержания и форм, о его приоритетах, об инновациях и отмирающих традициях, об отношениях преподавателя и обучаемых, о создании новых предметных областей обучения в связи с возникновением новых видов человеческого опыта и т.п. Решить эти вопросы средствами, скажем, психологии нельзя. Цели, содержание, методы, формы, критерии результативности, стандарты обучения и др. вопросы лежат вне сферы ее компетентности. Нужна какая-то другая наука, которая бы исследовала отношения между обучающим и обучающимся, между содержанием и методами его изложения, между образовательными целями и средствами (механизмами, условиями) их достижения, между обучением и нравственным развитием человека и т.п.

Некоторые представители гуманитарных наук считали, что этим должна заниматься *философия образования*. По мнению В.В.Краевского, этим должна заниматься специальная наука, предметом которой является образование как некая социокультурная *целостность*. Почему никакая иная из признаваемых Западом наук эту функцию выполнить не может? Потому

что каждая из них изучает какую-то часть образования: психология – психологические закономерности усвоения культурного опыта, частная методика – специфические методы усвоения понятий и аппарата той или иной научной области, общая теория управления и информатика рассматривают обучение как логику движения информации и принятия решений и т.п.

К чему на практике приводит то, что мы имеем множество изолированных (абстрактных) картин обучения и не представляем его как целое? Это порождает две проблемы: первая – мы не можем привести множественное знание об одном и том же явлении к некому общему основанию. К примеру, в тот момент, когда В.В.Краевский начал создавать свою теорию, существовало более 30-ти классификаций методов обучения и ни одна из них не отвечала на вопрос, когда и в каком случае следует применять тот или иной метод! Скорее всего, это происходило оттого, что не ясна была природа, сущность самого метода, как и обучения вообще! Или возникла мысль: не поручить ли создание учебных программ и учебников ведущим ученым? Чем не гарантия научности! Программы и учебники были созданы. Правда, работать по ним было трудно: не хватало опорных знаний, приемов введения «высоконаучных» понятий и подходов к решению абстрактных задач. В.В.Краевский дал объяснение этому: отсутствовала целостная картина обучения, был нарушен принцип единства содержательного и процессуального.

Вторая проблема состояла в том, что абстрактные, частные картины обучения, создаваемые вне целостной картины этого феномена, не позволяли получить в подлинном смысле научное педагогическое знание, отличное от того, что «мы и так знаем»! Это было характерно для традиционных результатов «научных исследований» в педагогике. Они описывали и объясняли существующую педагогическую практику, но не могли «оторваться» от нее, «опередить» ее, т.е. сделать науку нужной для практики, ориентиром ее развития. А именно такое отношение между наукой и практикой, как решение «задачи на опережение», полагал В.В.Краевский, является важнейшим критерием научности педагогического знания!

Как же добиться того, чтобы обоснование обучения отвечало критериям научности и носило опережающий характер по отношению к педагогической практике? Простой и гениальный ответ на этот вопрос, который дал В.В.Краевский, представляет программу «перевода» педагогики с обыденно-эмпирического на научно-теоретический уровень. Суть его идеи в следующем: для того чтобы обоснование обучения носило опережающий характер по отношению к практике, оно должно быть *целостным*, т.е. быть выполненным в рамках предмета науки и, соответственно, ее категориального аппарата, отражающего обучение как целостность. Такой наукой и

является педагогика и ее наиболее развитый в теоретическом отношении раздел – дидактика.

Научное обоснование: обучение проходит несколько стадий. Первая – *эмпирическое описание обучения*, которое, чаще всего, носит бессистемный характер, выполняется с позиций различных наук (культурологии, философии, психологии, методики, эргономики и т.д.), в нем смесь научного и обыденного знания. На этой стадии не может быть построен научно обоснованный проект обучения, однако, она весьма необходима именно для получения разноплановых картин обучения.

Следующая стадия – построение теоретической модели обучения. Построить теорию какой-то области явлений – значит, найти то основополагающее отношение, из которого может вытекать все многообразие явлений данной сферы. В.В.Краевский выделяет для обучения два таких содержательных отношения, образующих «содержательную абстракцию» обучения, говоря словами его друга В.В.Давыдова. Первое отношение – это *отношение между обучающим и обучающимся*, поскольку обучение всегда выступает как социальный механизм наследования культуры. Это отношение задает *организационную форму обучения*. Форма обучения (индивидуально-групповая, классно-урочная, лекционно-семинарская, дистанционная и др.) – это всегда способ отношения между обучающим и обучающимся, между деятельностями *преподавания и учения*. Однако форма – содержательна и зависит от содержания. С этим связано второе сущностное отношение в структуре обучения, которое изучает дидактика. Речь идет об *отношении содержательного и процессуального аспектов обучения*. Содержание – это вид опыта, который запечатлен, «опредмечен» в феноменах культуры; процесс в данном случае – это организация деятельности, в ходе которой будет «распредмечиваться» и присваиваться определенный вид опыта.

Из этих двух отношений (преподавание-учение, содержание-метод) могут быть выведены все характеристики обучения как специфического феномена культуры. Описание этих сущностных черт обучения составляет суть его теоретической модели. Построение такой описательно-теоретической (дескриптивной) модели позволяет сделать шаг к следующей – предписывающей, нормативной модели, к своего рода ориентировочной основе обучающей (педагогической) деятельности.

В.В.Краевский, обладавший неисчерпаемым юмором, как-то раз пошутил: «Методология началась с того, что однажды древний человек, отложив в сторону свой каменный топор, сел на пенек и задумался: «Чем же я, собственно, занимаюсь?..» В самом деле, рефлексия присуща любой развитой деятельности, любому социальному институту, в том числе и образованию,

и науке о нем – педагогике. Рефлексия и проектирование педагогического исследования, прогнозирование его результатов – функция методологии педагогики. Или, говоря более точно, назначение методологии – обоснование способа построения педагогической теории как когнитивной конструкции, обеспечивающей триединство функций: объяснения, проектирования, прогнозирования процессов функционирования и генезиса педагогической реальности. Совокупность действий по обоснованию способов познания педагогической реальности и составляет содержание *методологической деятельности в педагогике* [1,2]. Необходимость введения такого понятия обусловлена тем, что методология, в отличие от других логико-эмпирических наук, содержит настолько большой объем творчества, субъективно-экспертных суждений, проявлений ценностных ориентаций исследователя, что ее вполне можно считать не просто разделом науки, а особым видом научно-рефлексивной творческой деятельности.

Предметной областью методологии педагогики, если дать современную интерпретацию идей В.В.Краевского, можно считать: критерии оценки значимости поставленной исследователем проблемы для повышения качества образования; обеспечение прогностичности и опережающего характера научных исследований по отношению к образовательной практике; соотношение научных исследований с другими источниками педагогического знания (обобщением передового опыта, повседневной воспитательной практикой и др.); специфику педагогического знания (влияние субъективных установок исследователя на результаты познания, «невоспроизводимость» педагогических фактов, многозначность трактовок педагогических закономерностей и принципов, соотношение нормативного и дескриптивного в педагогическом знании и др.); условия адекватного использования в педагогике знаний других наук, имеющих такой же объект познания – генезис человека, но рассматривающих его в ином предметном поле (философия, психология, социология, лингвистика, физиология); возможности использования в педагогическом исследовании общенаучных категорий и основанных на них подходов – системного, деятельностного, личностно-ориентированного, средового; специфику аргументации и доказательности в педагогическом и исследовании; особенности общенаучного аппарата в педагогике – парадигм, концепций, гипотез, способов их создания и опробования; гуманитарность педагогического познания, категории понимания, интерпретации, смысла в формировании педагогического знания; исторически приходящий характер педагогических норм и правил.

Столь обширная проблематика методологических исследований в педагогике неизбежно приводит к вопросу, в чем же состоит главная проблема методологии педагогики? В чем ее суть? Вот как В.В.Краевский ответил на

этот вопрос: «Проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики является исходной, главной для методологии педагогики, выражающей сущность предмета методологии»[3]. Несмотря на различие средств, педагогическая наука и педагогическая практика, в конечном счете, направлены к одной цели и не могут существовать в отрыве друг от друга. Нельзя представить себе педагогическую практику, которая не обращалась бы к идеям об образовании, поскольку речь идет о целенаправленной деятельности и самореализации педагога, а, значит, и об осуществлении им определенных проектов, правда, не всегда имеющих достаточную научную обоснованность. Но это как раз проблема методологии педагогики! «**Предмет методологии педагогики**, – писал В.В.Краевский, – можно определить как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке» [3,28].

В.В.Краевский по праву считается разработчиком одного из ведущих методологических принципов педагогики – *принципа единства содержательного и процессуального в образовании*. Этот принцип выступает инструментом проектирования, экспертизы, интерпретации педагогической реальности, ведущим средством педагогического мышления [3,30].Его суть в том, что любой элемент культуры (вид культурного опыта) может стать, соответственно, элементом содержания образования и быть усвоенным обучающимися, если будет представлен в адекватной ему процессуальной форме – в виде соответствующей совместной деятельности педагога и учащихся (воспитанников). Слово «соответствующей» здесь ключевое: нельзя овладеть творческим опытом, заучивая готовые правила, нельзя научиться плавать, слушая лекцию о правильных движениях рук и ног в воде.

Реальным приложением принципа единства содержательного и процессуального стала культурологическая модель содержания образования и методов обучения, предложенная В.В.Краевским и его выдающимися современниками – И.Я.Лернером и А.Н.Скаткиным. Согласно этой модели, каждому элементу содержания образования ставится в соответствие определенное процессуальное обеспечение – метод обучения. Так, для освоения *опыта готовых знаний* необходим объяснительно-иллюстративный процесс (метод); для овладения *опытом способов деятельности* требуется репродуктивный (тренинговый) метод. Овладение *творческим опытом* обеспечивается системой проблемных методов (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы).

Далее идет *опыт эмоционально-ценностного отношения к миру*, для которого у В.В.Краевского и И.Я.Лернера нет специальной процессуально-методической поддержки. Незадолго до ухода Исаака Яковлевича из жизни у нас с ним состоялся знаменательный разговор, в ходе которого я

его спросил, почему у них с Краевским нет процессуального аспекта для этого элемента содержания образования? И.Я. Лернер немного шутливо и вместе с тем прорицательно ответил: «Разработку этого мы оставили вам…» И наша лаборатория (лаборатория проблем личностно-развивающего образования при Волгоградском педуниверситете) на протяжении многих лет под методологическим патронажем В.В.Краевского работала над проблемой освоения эмоционально-ценностного,или,как мы его обозначили, *личностного опыта* ребенка. Одним из продуктов наших исследований стала выполненная в лаборатории диссертация А.В.Зеленцовой «Личностный опыт в структуре содержания образования», которую поддержал В.В.Краевский, будучи оппонентом. Процессуальное обеспечение «четвертого компонента» культурологической модели содержания образования состояло в разработке основных подходов к созданию в образовательном процессе так называемой *личностно-развивающей ситуации* – системы условий, требующих проявления воспитанником таких личностных функций, как избирательность, рефлексия, смыслообразование, саморегуляция и др. Инструментарий создания такой ситуации (диалог, вхождение в контекст личностных проблем воспитанника, побуждение к «усилию над собой» – поступку, педагогическая поддержка) серьезно отличен от предметно-задачных инструментов традиционной дидактики, однако, целостность образования вне этого вида опыта нельзя обеспечить. Так, началось создание теории и практики личностно-развивающего образования. В.В.Краевский поддерживал это направление, был экспертом по многим продуктам наших исследований.

Развивая идеи В.В.Краевского, можно сказать, что культурологическая модель содержания образования не является закрытым «конструктом». В настоящее время в нее активно внедряется теперь уже пятый элемент содержания образования – *опыт целостной деятельности (компетентности)*. И разрабатывается его процессуальное обеспечение – *проектный метод обучения*.

Методологическая рефлексия неоднократно приводила В.В.Краевского к анализу природы педагогического знания, условий рождения эффективных педагогических идей и моделей. Он хорошо понимал, что эффективное взаимодействие педагогической науки и педагогической практики нельзя обеспечить путем простого приспособления или подчинения одного члена данной диады другому. Скажем, сделать науку «сервисной службой» практики, или заставить учителя при подготовке к каждому уроку проводить научное исследование. Каждый должен заниматься своим делом. Педагогика как наука, безусловно, нуждается в парадигме (образце, эталоне) «работающего», эффективного педагогического исследования. Вероятно, таковое

должно прозрачно раскрывать, как было установлено, что действительно есть проблема, нуждающаяся в исследовании; в чем именно она состоит, как возможно ее решить и как обеспечить сочетание инноваций с принципом «не навреди», т.е. согласованность решения данной проблемы с решением других проблем (целостный подход); как обеспечивается восхождение от проблемы в практике к проблеме в науке, от эмпирических фактов к теоретической модели, раскрывающей механизм, принципиальные условия достижения цели, а от них – к нормативной модели, к методике, к способам ее освоения учителями, к описанию вариативных возможностей применения данного опыта. При этом ученому-педагогу важно избавиться от избыточного наукообразия и не «абстрагироваться» без нужды от педагогической реальности, т.е. постоянно пребывать «в образе» педагога. Это поможет ему не злоупотреблять словесной мишурой в своих текстах!

К сожалению, в наших наукообразных трактатах мы абстрагируемся не только от личности учителя, но и от личности ученика, от его избирательной реакции на так называемые «технологии», что проявляется как невозможность добиться образовательного результата без актуализации адекватных личностных смыслов обучаемых! В текстах диссертаций описываются «процессы», идущие без обращения к личности исполнителя, педагога, как будто от него ничего не зависит, к личности ученика, как будто он автоматически должен принимать все то, что мы ему предпишем!

Забывается фундаментальная мысль о том, что «строительным материалом» (С.Л.Рубинштейн) для формирующейся личности являются ее переживания и внутренние искания. Вместо этого следуют описания внешних организационно-процессуальных процедур, информационных и интерактивных технологий без показа личностных коллизий воспитанников, смыслообразующих процессов, волевых усилий личности по «самостроительству», образов, которые рождаются внутри личности и требуют применения современных диагностических средств.

Педагогические исследования зачастую отстают от темпов изменений в практике образования и в самом ребенке, о чем справедливо говорил Д.И.Фельдштейн. Они не дают целостной картины состояния современного образования, прогнозов его развития, оценки эффективности уже проведенных реформ, адекватности принятых образовательных стандартов. Ясно, что учить по-прежнему детей, которые могут уже увидеть весь мир на экране своего сотового телефона, нельзя.

Дефицит современной научной теории в педагогике практические работники вынуждены заменять своими собственными интерпретациями педагогических явлений, которые, как правило, носят абстрактный (в смысле односторонности) и обыденно-житейский характер. Вследствие этого се-

годняшнее педагогическое сознание, как, впрочем, и практика, представляют собой сложное смешение теоретических моделей и обыденных догадок (последние преобладают). «Все смешалось в педагогике на рубеже XX и XXI столетий, – пишет известный ученый И.А.Колесникова, – …в современном образовательном пространстве благополучно сосуществуют и развиваются во многом противоположные учебно-воспитательные модели»[4] .

Педагогическая реальность выполняет свою миссию, если она воспроизводит механизм развития сущностных сил человека, в первую очередь, его личности. Педагогическая теория как раз и призвана дать методологию тестирования педагогических проектов с точки зрения того, насколько они обеспечивают личностно-развивающую функцию образования. Педагогическая теория, таким образом, эффективна, если она дает в руки создателей педагогических проектов (образовательных стандартов, учебных текстов, программных продуктов) и их исполнителей (учителей, воспитателей, руководителей ОУ) надежные критерии того, что их деятельность действительно воспроизводит (обеспечивает, поддерживает) развитие ребенка на всех возрастных ступенях.

В.В.Краевский всегда стремился избежать редукции методологии к другим сферам научной деятельности и смешения с ними. С чем чаще всего смешивают методологию? С теоретическим аспектом исследования, или, проще говоря, с теорией. Зачастую первые главы диссертаций так и называются «теоретико-методологические основы (чего-то)…». В действительности же методология и теория – разные типы знания, выполняющие различные функции и получаемые в различных по целям педагогических исследованиях. Теория в педагогике, как правило, имеющая нормативный, рекомендательный «выход», это ориентир для деятельности педагога-практика. Методология же адресована педагогу-исследователю. Конечно, и теорией, и методологией могут пользоваться все. Важно только знать, чему они служат и как их «употреблять». И выражение «теоретико-методологические исследование», строго говоря, не корректно. Теоретик с помощью теоретических моделей и соответствующего категориального инструментария исследует педагогическую реальность, различные виды образовательных процессов, тогда как предмет методолога – рефлексия и прогноз самого научного исследования.

Актуальность идей В.В.Краевского обусловлена кризисным состоянием современной педагогической науки, о чем свидетельствует состояние современного педагогического знания и исследовательской деятельности в педагогике. К признакам кризиса можно отнести дефицит критериальной базы, по которой те или иные проекты можно было бы относить к целесообразным до того, как они будут реализованы. В результате в практике ак-

туализируются действия, не основанные на научном прогнозе, вследствие чего утрачивается различие между применением «научного вывода» и действием методом «проб и ошибок». А заодно утрачивается и авторитет педагогической науки, ее способность влиять на практику образования. К тому же «теории» здесь всякий раз интерпретируются и реализуются разными исполнителями по-разному, и результаты их применения (факты) также не совпадают.

Родители, учителя, руководители образовательных организаций и даже департаментов министерства часто принимают решения, не обращаясь к педагогической науке. Конечно, можно за это осуждать практиков, но согласитесь, если бы они были уверены, что знакомство с диссертациями по педагогике улучшит их деятельность, то они , наверняка, советовались бы с учеными. Налицо – дисбаланс в отношениях науки и практики, о вредности которого говорил В.В.Краевский.

Идея В.В.Краевского о наличии у педагогики собственной предметной сферы нередко трактуется исследователями в духе некой самодостаточности научно-педагогического знания для проектирования педагогических систем. Тогда возникает вопрос, не приведет ли это к изъятию из регулятивной основы педагогической деятельности огромного пласта знаний о мире человека? И так ли уж вредны исследования в области антропологического дискурса и педагогической антропологии и решение «пограничных» проблем, где педагогика взаимодействует с психологией, социологией, медициной и т.п., и есть ли нужда все время пребывать в узкопонимаемых рамках теории и методики обучения и воспитания? Стремление педагогики идти «своим путем» на практике перерастает в узкокорпоративный подход к решению проблем, которые на самом деле требуют интеграции усилий многих наук и практик. Обращение педагога-исследователя к другим наукам – это не механическое внесение в педагогические тексты «непедагогических» понятий, а выявление с помощью инструментария другой науки – новых граней педагогической реальности. К примеру, знание психологических условий смыслообразования помогает отыскать педагогические инструменты создания педагогических ситуаций, способствующих актуализации личностно-развивающего потенциала обучения.

Вместе с тем, следуя идеям В.В.Краевского, необходимо признать, что направляющую роль по отношению к педагогической деятельности может сыграть лишь знание педагогическое, т.е. указывающее на то, какие именно процессы (деятельности) должны быть организованы, чтобы был усвоен требуемый вид содержания образования. Словом, знание, извлеченное из другой науки, не механически входит в ориентировочную основу педагогической деятельности, а служит одним из оснований

рождения собственно педагогического знания.

Один из методологических парадоксов педагогики состоит в том, что если все время воспринимать ее только как науку в традиционном смысле, то может возникнуть масса проблем, потому что педагогика – это не только наука, но и масса культурных практик, и антропология, и здравый смысл, и опыт, и интуиция, и сочувствие, и почти религиозная вера в ниспосланную изначальную благость ребенка. Ясно одно: научное и вненаучное всегда сочетаются в педагогическом мышлении и действии. Редукция педагогического знания только к научному или только к обыденному одинаково бесперспективны! Нигилизм в отношении к обыденному знанию, вообще говоря, свойствен представителям любой науки. Педагогам, вероятно, не нужно следовать их примеру. В своей профессиональной повседневности педагог не может постоянно обращаться к науке, а вынужден принимать решения, опираясь на собственный опыт. Значимость обращения к науке ему становится очевидной, когда привычный обыденный опыт начинает давать сбои!

Педагогические понятия, несмотря на внешнюю простоту их звучания, обладают высокой степенью абстрактности и обобщенности. Например, произнося понятие «педагогическая деятельность», мы актуализируем массу вопросов: в чем она выражается? Что является материалом этой деятельности и *что*, *какой продукт* в ее процессе создается? Как узнать, это педагогическая деятельность по своему содержанию или только формально выглядит как таковая? С чего ее начать и как она должна закончиться? Словом, мы во многих случаях имеем дело с абстракциями, часто очень далекими от того, чем занят педагог-практик, а потому он, как правило, ориентируется не на понятие, а на *образ действия*, на инструкцию по его выполнению, в которых синтезированы и научные идеи, и регулятивы, и традиции, и собственный опыт педагога.

В этом плане мышление педагога опосредовано *образом*, *контекстом*, *опытом*, в результате чего у педагогов складывается многообразие образов – «урока», «качества образования», «педагогической оценки», «ребенка», «педагога» и т.п. Понятие, не переведенное на язык педагогического действия, часто не понятно окружающим («педагогическая ситуация», «структура содержания образования», «педагогическое общение»). И как часто случается, что теоретик, читающий лекцию по педагогике, с удивлением узнает, что он понят совершенно иначе и слушатели вынесли совсем не те смыслы, которые он хотел передать. В.В.Краевский постоянно обращал внимание на сложность и избыточную многозначность педагогического тезауруса. Педагогический текст, воспринимаемый всегда через призму контекстов и смыслов, практи-

чески лишен важного свойства, обычно присущего научным текстам, – *интерсубъективности*! Этот дефицит общезначимости приводит к трудностям в исполнении стандартов, инструкций, в применении методов, форм и технологий, в оценке результатов педагогического процесса, а выступление ученого перед практиками нередко воспринимается ими как поток абстракций.

Один из важнейших признаков кризиса педагогического познания связан с низким прогностическим потенциалом педагогической науки, которая, выдвигая массу идей и проектов (иногда хочется сказать – прожектов!), часто не создает критериев, по которым можно было бы оценить их эффективность до того, как они будут реализованы. Чтобы снизить моральный и материальный ущерб от поспешных инноваций, нужна методология пилотных, «разведывательных», «опережающих» исследований. Гипотезы же большинства диссертаций, как правило, не обеспечивают разведку новых образовательных маршрутов в силу своей тривиальности или непроверяемости [5]. Для этого, вероятно, нужны надежные индикаторы проработанности проектов и гипотез, критериальная база и технологии их апробации.

Рассматривая творческую педагогическую деятельность как квинтэссенцию педагогической реальности, В.В.Краевский настороженно относился к построению педагогических теорий и моделей «с исключенным педагогом». Это происходит, когда исследователи выдают «на гора» схемы, организационные процедуры, приемы обучения, наборы «процессов» и мероприятий, игнорируя роль личностной сферы педагога, ауры межличностного общения, смысловой коммуникации, со-бытия педагога и воспитанника. Здесь проявляется та же пресловутая попытка «онаучивания» педагогического знания, поиск обезличенных технологий, которые давали бы эффект независимо от того, кто будет их применять.

В сегодняшней социальной реальности педагогике, которая стремится к целостному постижению и воспроизведению человека, становятся тесными традиционные рамки государственно-тотального детерминизма, педагогического рационализма, обезличенных дидактических и методических систем. Ей нужна интеграция с гуманитарными сферами человеческого бытия: с искусством, религией, этнокультурой и менталитетом, с системой языка, личного жизненного опыта педагога и воспитуемых. Идея нравственных оснований практической и научной деятельности в педагогике особенно волновала В.В.Краевского в последние годы его жизни. Проникновение рыночных атрибутов («рыночного большевизма» – по выражению Э.Д.Днепрова) в педагогическое мышление может, как считал В.В.Краевский, обесценить все методологические искания.

Обладает ли целостностью педагогический процесс сам по себе, вне конструирующего его педагога? Он, во-первых, «сам по себе» не существует. Это можно представить как отсутствие педагога в классе или как урок «на автомате», когда педагог не живет в нем, безучастен, отстранен. Когда педагог субъективно отстранен, а его система не является индивидуально-авторским самовыражением, самореализаций, целостность педагогической реальности оказывается нарушенной *на субъективном уровне*, т.е. там, где она зарождается, проектируется. И это нельзя компенсировать на объективном уровне за счет очередного «нового поколения» образовательных стандартов, технологий и др. Целостность в этом смысле – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности человекоразвивающим целям! Образование утрачивает целостность, когда субъект отчуждается от процесса, когда то, что он творит, не является его собственным бытием.

В традиционном понимании образование – часть социума, оно обслуживает экономику, социальные процессы, «готовит» к ним. С точки зрения гуманитарности, человекоцентризма это отношение надо «перевернуть», поскольку с этой точки зрения главное в социуме – созидание, образование человека. Эта мысль ярко звучит у В.В.Краевского в его последних работах. «Мир человека» – и государство, и общество и прочее должны быть направлены на его образование, т.е. не педагогический процесс – часть социума, а все структуры социума – части целостного человекообразующего процесса. Подлинная целостность образования возможна лишь в обществе, которое «работает на человека», мыслит и разговаривает человеческими категориями и смыслами».

Продолжим же и мы путь к научной педагогике вместе с Краевским!

Литература

1. *Розов М.А., Розова С.С.* К вопросу о природе методологической деятельности // Методологические проблемы науки. Вып. 2. Новосибирск, 1974.

2. *Митрофанов В.С.* Методологическая деятельность и системная организация науки // Системный метод и современная наука. Новосибирск, 1983.

3. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. С.8.

4. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб, 1999.

5. *Сергеев Н.К., Сериков В.В.* Диссертация по педагогике: проблема науки и нравственности// Педагогика. 2014. №4. С.71–81.

6. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М.: Педагогика, 1977.

И.М. Осмоловская

СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье показаны некоторые аспекты создания культурологической теории содержания образования, ход исследований данной проблемы коллективом под руководством В.В. Краевского и И.Я. Лернера. Освещены направления и результаты дальнейшего развития теории в области отбора содержания образования, разработки дидактического понятия «предметность», расширения понятия и типологии учебных предметов.

Ключевые слова: *дидактика, теория содержания общего образования, учебный предмет, предметность.*

В 70-е годы XX века в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР (ныне Институт стратегии развития образования РАО) сложился мощный коллектив исследователей, которым руководил в то время еще кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник В.В. Краевский. В лаборатории трудились М.Н. Скаткин, И.Я.Лернер, С.А. Шапоринский, М.М. Левина, А.А. Бударный, Г.И.Батурина, В.С. Цетлин, Л.Я. Зорина, С.И. Высоцкая.

В 1975 году В.В. Краевским совместно с И.Я. Лернером была разработана программа исследований по проблеме «Теория содержания общего образования и процесса обучения». Обосновывая актуальность проблемы, ученые подчеркивали, что разработка целостной теории содержания общего образования в его взаимосвязи с процессом обучения насущно необходима как для совершенствования практики составления учебных планов и программ, так и для разработки новых методов обучения, адекватных требованиям общества к общему образованию. Без теории содержания образования, указывали они, не может на должном уровне совершенствоваться содержание образования, не могут быть решены такие проблемы, как перегрузка учащихся учебным материалом, преодоление неуспеваемости, научно обоснованное совершенствование учебных программ и учебников.

В ходе исследования предполагалось разработать:

1) теоретические основы содержания общего образования в современный период (планировалось это выполнить в 1976–1980 гг.),

2) теоретические вопросы организации и методов обучения (1979–1983 гг.).

Цель исследования – создание на теоретическом уровне целостной картины обучения в единстве его содержательной и процессуальной сторон.

Разрабатывая программу исследования, В.В. Краевский и И.Я. Лернер выдвинули предварительные гипотетические положения:

– содержание образования, представленное как педагогическая модель социального заказа, способы его конструирования и реализации рассматриваются в предмете дидактики с учетом реальных форм существования в педагогической действительности;

– то, что эта модель педагогическая, определяет необходимость педагогической интерпретации социального заказа, в ходе которой устанавливается зависимость объема и структуры проектируемого содержания образования от закономерностей обучения, от реальной специфики тех средств, с помощью которых учитель делает содержание образования достоянием ученика.

Такой подход препятствует рассмотрению содержания образования как сокращенного варианта изложения научных дисциплин (физики, географии и т.п.), так как необходимо учитывать не только логику науки, но также (и в первую очередь) логику процесса обучения (см. комментарий).

Уже в этих предварительных гипотетических положениях мы видим идею, которая по-новому представила содержание образования и заложила предпосылки его формирования в любом дидактическом подходе, а не только в традиционном «знаниевом», который господствовал в то время, когда разрабатывалась рассматриваемая теория. Реальное наполнение содержания образования, с точки зрения ученых, выходит за пределы содержания преподаваемых наук, не ограничивается только их основами.

И.Я. Лернер неоднократно указывал, что в основу описания структуры и состава содержания образования должно быть положено соотношение между четырьмя элементами культуры: совокупностью знаний о природе, обществе, технике, о способах деятельности; опытом осуществления известных способов деятельности; опытом творческой деятельности, воплощенном в специфических интеллектуальных процедурах, не представляемых в виде заранее регулируемой системы действий; опытом эмоционально-чувственного отношения к действительности.

Создатели теории содержания общего образования отмечали, что, поскольку содержание образования не является суммой учебных предметов или учебных материалов, наоборот, оно в них реализуется, то можно по иному подойти к проблеме межпредметных связей – такие связи должны быть заложены в самой структуре содержания образования. Кроме того, разрабатываемая теория содержания образования с самого начала исключает возможность перегрузки учеников, так как в своих истоках ори-

ентирована на педагогическую действительность. Учет закономерностей процесса обучения, имеющихся методов обучения позволяет структурировать учебный материал эффективным способом.

В теории содержания общего образования была выдвинута поистине великая идея, которая полностью не реализована до сих пор – идея уровневого отбора содержания образования. Отбор начинается с верхнего уровня – общего теоретического представления, на котором отбирается содержание образования, и оно должно быть освоено учащимися в целом, без разделения на отдельные предметы. Это содержание разработчики концепции назвали допредметным, т.е. отобранным до выделения учебных предметов. Именно от допредметного содержания образования зависят их набор и наполнение. Следующим уровнем отбора как раз и является уровень учебного предмета, на котором разрабатывается его концепция, учебный предмет конструируется. И, наконец, третий уровень – учебного материала, на котором происходит наполнение конкретного учебного предмета содержанием.

Материалы тех лет свидетельствуют, что по вопросам теории содержания образования был предварительно проведен значительный объем работы. Так если посмотреть план работы лаборатории общих проблем дидактики на 1974 год, то можно увидеть, что в ходе исследования проблемы «Дидактические основы современного обучения» разрабатывалось 8 тем: «Актуальные вопросы научного обоснования обучения предметам школьного курса» (В.В. Краевский), «Научное познание и обучение» (М.Н. Скаткин, С.А. Шапоринский), «Теория методов обучения» (М.М. Левина), «Дидактические основы организации обучения» (А.А. Бударный), «Меры по своевременному обнаружению затруднений учащихся, их характер и меры по их преодолению» (В.С. Цетлин), «Дидактические условия системности усвоения учебных предметов» (В.С. Цетлин, Л.Я. Зорина), «Пути ознакомления учащихся с методами научного познания» (Л.Я. Зорина), «Критерии эффективности процесса обучения (Г.И. Батурина, С.И.Высоцкая) (1).

А вот как писал о работе над теорией содержания образования В.В.Краевский: «Работа шла легко и дружно … потому, что цель была доброй – помочь людям стать свободными, научить их думать, раскрыться навстречу миру, всей культуре, а не замыкаться в рамках знания основ наук – важного, но не единственно нужного для достойной жизни. Дружно – не значит беззаботно и бесконфликтно. Шла бескровная бойня – каждый отстаивал своё мнение. Дискуссии, которым, как теперь говорят, не место даже в парламенте, были органической частью нашей работы… В результате непрерывной череды споров и препирательств получилась монография «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983). Кто читал, говорит, что текст целостен и един, как будто

написан одной рукой. На самом деле рук было двадцать (правда, пишущих рук было десять – по числу авторов). Завершая работу, эти руки пожали друг друга. До сих пор книга не вышла из научного обихода» [5, с. 97].

Сейчас, по прошествии более тридцати лет, можно сказать, что под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина была разработана действительно революционная теория содержания общего образования, инновационный потенциал которой не использован до сих пор полностью. Она не сразу нашла понимание в мире педагогики, но постепенно завоевала свои позиции. Как пишет В.В. Краевский: «Культурологический подход к пониманию и формированию содержания образования в педагогическом сознании прошел все три стадии восприятия истины человеческим умом: «какая чушь – в этом что-то есть – кто же этого не знает» [5, с.96].

Самым неразработанным уровнем отбора содержания в культурологической теории оставался уровень общего теоретического представления. И можно понять, почему. В те годы, когда концепция разрабатывалась, единственным реально действующим подходом к образованию был традиционный «знаниевый». Концепция отбора содержания образования была разработана в «знаниевом» подходе, дала ему продвижение, включив в состав содержания образования не только знания и способы деятельности, но и опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. На уровне общего теоретического представления было важно зафиксировать состав допредметного содержания образования, состоящий из указанных четырех компонентов.

Мне довелось в 2004–2006 годах работать под руководством В.В.Краевского над развитием идей культурологической концепции. Мы попытались разработать содержание образования на уровне теоретического представления, тем самым сформировать допредметное содержание, наполнив известные компоненты конкретным материалом: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.При этом мы установили, что при отборе допредметного содержания образования необходимо руководствоваться следующими принципами:

- Принцип соответствия допредметного содержания образования составу и структуре социального опыта. Этим принципом мы обозначили свою причастность к рассматриваемой теории.
- Принцип сочетания социального опыта и представления о личностном опыте в допредметном содержании образования. Содержание образования не только передает социальный опыт, но и создает условия для перехода социального опыта в личностный и вместе с тем раскрывает, переструктурирует личностный опыт, поднимает его до нормативного,

социально признанного уровня.

- Принцип множественности вариантов допредметного содержания образования, исходящий из невозможности включения всех элементов культуры в содержание образования и необходимости интеграции культурологического с иными подходами (например, личностно-ориентированным, компетентностным и т.д.) Акцент на том или ином дополнительном подходе, их различная иерархическая зависимость определяет вариативность допредметного содержания образования.
- Принцип выделения узловых элементов в допредметном содержании образования, акцентирующий внимание на том, что допредметное содержание образования не должно в мельчайших подробностях представлять все содержание образования, которое продолжает разворачиваться, конкретизироваться, уточняться на уровнях учебных предметов и учебного материала.
- Принцип взаимодополнительности теоретического анализа и эмпирического обобщения, определяющий векторы деятельности формирования допредметного содержания образования: от теоретического представления о содержании образования (сверху) и эмпирического анализа педагогической действительности (снизу) к отбору элементов такого содержания.

Опираясь на представление об основных функциях знаний (онтологической, ориентировочной, оценочной), мы выделили слои, которые должны быть представлены в допредметном содержании образования.

- *Идеи философского характера*: материальность мира, его познаваемость, объективный характер научных законов, формы существования материи – вещество и поле, вечность материи и движения, представления о пространстве и времени, о происхождении жизни на Земле, о развитии человека и человечества, о языке культуры, роли субъекта в современной картине мира, сущности и механизмах рефлексии.
- *Методологические идеи*: специфика научного познания и художественного отражения мира, этапы научного познания, методы научного познания (наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, интерпретация и т.д.), формы научного знания (факты, законы, гипотезы, теории, научные идеи, научные проблемы), специфика исторически сменяющихся картин мира.
- *Фундаментальные научные идеи*: атомизм, близкодействие (поля), корпускулярно-волновой дуализм, сохранение, относительность, клеточное строениея живых организмов, генетические представления о возникновении и развитии жизни на Земле, представления о взаимодействии человека с окружающей средой, глобальные проблемы

современности, идеи о художественных стилях, направлениях в искусстве.

Выделенные идеи должны быть явно представлены учащимся, естественно, с учетом их возраста и возможностей усвоения. Наши предложения являются в какой-то мере предтечей активно развивающихся в настоящее время идей формирования у человека определенных концептов, «ядерных» представлений, вокруг которых концентрируется его картина мира. Кроме того, сейчас предпринимаются (не в первый раз) попытки уйти от преподавания мало связанных друг с другом учебных предметов, представить мир целостно. Для решения задач такого рода идеи культурологической теории содержания образования являются незаменимыми.

Способы деятельности, которыми должны овладеть учащиеся, в допредметном содержании образования нами были представлены в виде ключевых компетенций. Также мы установили, что компонент «опыт творческой деятельности» в содержании образования может быть представлен двояко: как информация о социальном опыте и как проектируемая совокупность учебных ситуаций, в которых ученику необходимо осуществить деятельность творческого характера.

Что касается опыта эмоционально-ценностного отношения к миру в содержании образования, он также включает и социальную, и личностную составляющие. У каждого человека формируется индивидуальная система иерархически расположенных ценностей. Однако ее социальная составляющая представляет собой перечень ценностей, одобряемых данным обществом. И этот перечень целесообразно включить в допредметное содержание образования. Тогда он мог бы выглядеть следующим образом. Прежде всего, это – человек, его жизнь, здоровье, моральные ценности (добро, справедливость, честь, достоинство, любовь и т.д.), Отечество, культурные ценности (произведения культуры, язык, обычаи, традиции и т.д.), ценность свободы выбора. Важные составляющие этого списка: ценность науки, научных знаний, процесса познания, научной деятельности, истины, ценность природы, Земли, Вселенной, ценность творческой деятельности и, вообще, деятельности на благо человека. Ясно, что перечень ценностей является открытым, он дополняется и уточняется в процессе обсуждения проблемы формирования содержания образования.

Так же, как и опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает социальный опыт (сведения о ценностях) и личностный опыт, формирование которого предполагает постановку учащихся в определенные ситуации, в которых они должны проявить свое отношение к объекту [3].

Продолжая изучать процесс отбора содержания образования на уров-

не общего теоретического представления, мы установили, что в разных дидактических подходах (традиционном «знаниевом», деятельностном, компетентностном, личностно-ориентированном) этот процесс протекает по-разному. Для того чтобы характеризовать его емко и лаконично, подчеркивая различие дидактических подходов, мы ввели термин «предметность». На уровне общего теоретического представления содержания образования, как указывается в культурологической концепции его отбора, происходит педагогическая интерпретация социального заказа, для выявления механизма которой категория «предметность» имеет инструментальное значение.

Предметность акцентирует актуальные в настоящее время аспекты культуры, а также ведущие идеи дидактического подхода, на которые необходимо опираться при конструировании содержания образования. Образно предметность можно представить в качестве призмы, сквозь которую мы смотрим на социальный опыт, раскладывая его на составляющие, а затем «вычерпывая» из него то, что актуально для человека в конкретный период времени. На уровне общего теоретического представления формируется проект, замысел содержания образования, и центральным его звеном является предметность. В каждом дидактическом подходе при определении процесса отбора содержания образования на уровне общего теоретического представления на остальных уровнях предметность не исчезает, она конкретизируется, определенным образом реализуется [6].

Отражение идеи предметности в отборе содержания образования проявляется в исследовании Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебного, которые рассматривают различные модели содержания экологического образования. В каждой модели свой предмет изучения: в наукоцентрированной – основы наук, способы научного познания мира и его научно обоснованное практическое преобразование. Личностно-центрированная модель основывается на рефлексивно-оценочной и общественно значимой практической деятельности. В культуроцентрированной модели предметом изучения выступает экологическая культура разных времен, народов, социальных групп, способы культуротворчества [2]. Таким образом, каждая модель учебного предмета «экология» основывается на собственном предмете обучения, который специфичен для конкретной модели. Выбор того или иного предмета влечет за собой не только различия в отборе учебного материала, но и в его структурировании, а также методической инструментовке в ходе проектирования процесса обучения.

Говоря об учебном предмете, необходимо вспомнить о новом взгляде на учебный предмет, его структуру, предложенном в культурологической теории. И.К. Журавлев и Л.Я. Зорина показали, что дидактической моделью учебного предмета является некая целостность, включающая два блока: ос-

новной – куда входит содержание, ради которого он введен в учебный план, и блок средств, обеспечивающих усвоение знаний, формирование умений. В соответствии с ведущим компонентом содержания учебного предмета можно выделить предметы, ведущими компонентами которых являются научные знания (физика, химия, биология и др.), способы деятельности (иностранный язык, физкультура, математика, образное видение мира (изобразительное искусство, музыка). Была разработана новая классификация учебных предметов, которая позволяет понять, почему сейчас ряд предметов легко перестроить в соответствии с системно-деятельностным подходом, а ряд предметов – очень сложно [7, с.195–196].

Продолжая разработку идей культурологической теории, мы пришли к необходимости уточнения понятия «учебный предмет» и расширения типологии учебных предметов. Мы обратили внимание, что имеющееся в дидактике понимание учебного предмета было ориентировано только на «знаниевый» подход и не охватывало дидактические феномены, появившиеся в инновационных моделях обучения (метапредметы, социальные практики, тренинги, навигация). Например, в различных словарях присутствует понимание учебного предмета как области знания, адаптированной для целей образования; системы знаний, умений и навыков, отобранных из определенной отрасли науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в учебном заведении.

Такое понимание «работает» только к рамках традиционного «знаниевого» подхода к образованию и не применимо к предметам «Жизненная навигация», «Жизненные навыки», «Основы исследовательской деятельности», метапредметам «Знак», «Задача» в мыследеятельностном подходе и другим, в которых главной задачей становится не передача знаний, а освоение способов действий и приобретение учеником опыта решения проблем в жизненных ситуациях, осуществление выбора линии поведения, осознание ценностей и личностных смыслов.

Проанализировав существующие представления об учебном предмете в педагогической литературе, в качестве рабочего определения мы предложили следующее: учебный предмет – целостная часть содержания образования, отобранная и структурированная в соответствии с теоретическими (общедидактическими, частнометодическими) основаниями, выполняющая определенные функции в процессе обучения. Это определение не ограничивает сферу применения понятия «учебный предмет» каким-либо одним дидактическим подходом, определяет частное через общее, выделяет функции дидактики и методики обучения конкретным учебным предметам в их конструировании.

Возможность построения процесса обучения в различных дидактиче-

ских подходах, современные инновационные практики расширили видовое многообразие учебных предметов:

1. Традиционные учебные предметы, представленные в базисном учебном плане: физика, математика, литература и т.д. Акцент в них делается на научные знания и предметные умения.

2. Спецкурсы – учебные предметы, направленные на углубленное изучение определенной области знаний, формирование конкретных компетенций, личностных качеств и т.д. Это – «Решение уравнений с параметрами», «Мифология», «Русская словесность» и другие.

3. Элективные курсы – учебные предметы, преподаваемые по выбору учеников, к примеру: «Основы начертательной геометрии» для поступающих в технические вузы, «Экономико-математическое моделирование» для будущих экономистов.

4. Метапредметы – учебные предметы, отличающиеся от предметов традиционного цикла тем, что они соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности. В основу каждого предмета положен мыследеятельностный объект (знание, знак, проблема, задача), который в нем целенаправленно прорабатывается [1].

5. Социальная практика – организация социально значимой деятельности учащихся, способствующей освоению способов делового общения, приобретению опыта взаимодействия с организациями или частными лицами, выстраивания собственного социального действия.

6. Индивидуальный проект – средство построения индивидуальной образовательной программы учеником на основе разработки личностно-ресурсной карты, которая включает постановку целей учеником, исходя из его интересов, представлений о собственном будущем, описание ресурсов и их возможностей [4].

7. Тренинги – учебные предметы, направленные на формирование конкретных компетенций, развитие определенных качеств личности, например, «Тренинг делового общения», «Ораторское искусство». Ясно, что данные учебные предметы, включают знания, но основными в них являются умения и опыт осуществления деятельности.

Мы рассмотрели некоторые аспекты создания культурологической теории содержания общего образования с исторических позиций, а также предпринятые лабораторией общих проблем дидактики попытки дальнейшего развития этой теории. Необходимо отметить, что этим дидактические поиски в сфере культурологической теории не ограничиваются [8]: с одной стороны, все представители Научной школы «Дидактика общего образования» продолжают исследования содержания образования

(Л.М. Перминова, А.И. Уман, Т.М. Ковалева, Е.О. Иванова, И.В. Шалыгина, Л.А. Краснова и другие); с другой стороны, ученые, разрабатывающие методики преподавания отдельных предметов, применяют положения культурологической теории в своей области, конкретизируя и обогащая их.

Комментарий

1. Материал из личного архива В.В. Краевского, предоставленный Е.В.Бережновой.

Литература

2. *Громыко Н.В., Половкова М.В.* Метапредметный подход как ядро российского образования. [электронный ресурс]: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv Дата обращения 13.06.2016.

3. *Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н.* Модели содержания экологического образования в нашей новой школе //Образование и социальные вызовы XXI века: коллективная монография / Под ред. М.Л. Левицкого, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. М.: Учреждение РАО «Институт научной информации и мониторинга», 2010. С.41–71.

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

5. *Ковалева Т.М., Жилина М.Ю.* К дидактике открытого образования: среда, тьюторское сопровождение, событие//Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Москва 25-26 октября 2010 года. М., 2010. С. 211–220.

6. *Краевский В.В.* Следы на песке. Опыт документальной автобиографии. 2009. [электронный ресурс] http://kraevskyvv.narod.ru/books/index.htm Дата обращения 13.06.2016.

7. Предметность обучения в школьном образовательном процессе: монография /Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.

8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

9. *Бережнова Е.В.* Развитие концептуальных представлений о содержании образования (к 90-летию со дня рождения В.В. Краевского) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 29–36.

Ю.Б. Алиев

СЛОВО О ВЫДАЮЩЕМСЯ ДЕЯТЕЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В.В.КРАЕВСКОМ

Автор статьи раскрывает методологическую концепцию В.В.Краевского, касающуюся педагогических исследований, и показывает роль ученого в современной отечественной методологии педагогики.

Ключевые слова: *методологическая рефлексия, методологические основы педагогического исследования, теоретические основы дидактических исследований, В.В.Краевский и методика педагогических исследований.*

По большей части мы все живем мудростью дня и не замечаем движения стрелки на больших исторических часах. Исторический опыт живет в наших головах отдельно от нынешней ситуации, когда всякое ее подстегивание, бурная ломка всех старых форм методологии и теории педагогики, отрицание вполне приемлемых теоретических идей связи педагогической науки и практики почитается определённой частью наших методистов безусловным благом. В дни молодости моего поколения нормой считались иерархия методологических оценок, принуждение к однозначному суду над инакомыслящими, диктат мнений. Мы должны были это изжить. И изжили так успешно, что мало-помалу теряем, если судить по некоторым современным теоретическим публикациям педагогического наполнения, уважение ко всему на свете. Всё вышесказанное ни в коей мере не может быть отнесено к трудам, воззрению и практической деятельности Володара Викторовича Краевского.

Брать из истории не пепел, а огонь, призывал Жан Жорес. По утверждению В.Краевского, «огнём» для современного педагога являются:

– методологическая рефлексия, актуальная для задач сегодняшнего дня;

– актуальные дидактические подходы к становлению содержания образования как к модели требований общества к образованию, развитию позитивных личностных качеств современного учащегося;

– ясные представления о необходимом уровне учебного предмета, учебного материала и процесса обучения, ведущие к становлению у учащегося заинтересованного, личностно-обусловленного отношения к учению, как источнику развития «человеческого в человеке».

Эти базовые позиции явились характерными для научного творчества Краевского. Обобщая достижения в методологической сфере, он с полным основанием утверждал: «Методология педагогики приобретает норматив-

ную направленность и её первостепенной задачей становится разработка способов методологического обеспечения педагогических исследований… Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [9, с.18] .

Методика педагогических исследований стала для Володара Викторовича излюбленной областью теории. У меня как у внимательного слушателя его бесед о методах педагогических исследований сохранились тезисы и звукозаписи некоторых его выступлений, авторскую интерпретацию существа педагогического исследования, показывающих по-новому и с необычайным своеобразием и доступностью раскрывающих его благодарной аудитории секреты педагогического исследования. Думается, что публикация этих бесед, снятых мной с аудиоленты, представляет большой интерес и может явиться своеобразным пособием по проведению педагогических исследований. Не могу отказать себе в возможности пересказа идей Володара Викторовича относительно педагогических исследований. Насколько мне известно, материал подобного рода нигде не был опубликован. Обратите внимание на строгий, нормативный стиль русской лексики Краевского, как будто отвечавшего своей речью на пожелания организаторов нового Общества русской словесности, пленарное заседание которого состоялось 26 мая текущего года в Колонном зале Дома союзов. Итак, сядем в одной из аудиторий Института теории и истории педагогики Российской академии образования и приготовимся внимать замечательному методологу, теоретику педагогики и отличному учителю. С нами говорит Володар Викторович Краевский (см. коммент.).

«Почему дело с научно-педагогическими исследованиями у нас не особенно двигается? Потому что мы не можем развести две вещи: отражение педагогической действительности (что делается в школе) и того, что мы как исследователи делаем сами.

То есть мы пытаемся выкопать яму и все наше внимание обращаем на нее. Но не смотрим на лопату, которой все это делаем. А лопата давно притупилась, ее концы погнулись, она соскользнула с черенка. И вообще, лопата еле-еле ковыряет землю, а мы ею всё работаем и работаем. Вместо того, чтобы остановиться и посмотреть, – а что неладно с самой лопатой? А узнавши, что именно – ее исправить или сменить на другую.

Вместо этого мы продолжаем ею работать, по-прежнему не обращая внимания на наше орудие, на инструмент исследования.

Между тем методология, нормативная методология – это есть своеобразный нормативный цех в исследовании педагогических проблем. Важно понять и некоторую вашу неприязнь к высокой методологии. Ибо она отвечает лишь на вопрос: что? Но этот вопрос не дает нам конкретных ориентиров для работы. Но когда вы начинаете ваше исследование, и вам, например, нужно обосновать актуальность использования наглядности при обучении иностранному языку, обозначить проблему, определить объект и предмет, сформулировать некие предположения, гипотезу, показать, в чем состоит ее научное и практическое значение, новизна, то высокая методология, вещавшая на теоретическом уровне, вам на все эти вопросы ответа не даст.

А потому нужна методология нормативная, овладев которой, вы смогли бы грамотно заниматься педагогическим исследованием, выделив эту область из всей совокупности учительской деятельности. То есть не просто обучать и воспитывать, а грамотно и целенаправленно заниматься научным исследованием определенного аспекта своей общей практики. Ибо, только ограничив сферу своего исследования, человек переходит из области общей учительской деятельности, из области обучения и воспитания, в сферу научного исследования.

Учитель-исследователь остается педагогом по объекту и анализу своих исследований, но, с другой стороны, он становится в один ряд с биологами, физиками, математиками, то есть с теми, кто занимается научными исследованиями.

В педагогическом познании есть своя специфика, о которой мы сейчас и поговорим. Я покажу на конкретных примерах, о чём идет речь. Вот, например, есть такой раздел в диссертации: положение, выносимое на защиту. Это такое положение, которое надо защищать. То есть, если вы готовы защищать, то это значит, что кто-то на вас нападает или, по идее, могут напасть. Вместе с тем, положение, что наш институт расположен на улице Макаренко, защищать не надо. Ибо с этим никто не спорит.

Есть такой забавный случай, когда на одного англичанина, плывшего на лодке по африканской реке, напал крокодил. И этот человек спасся только тем, что умудрился укусить крокодила за хвост. Оказывается, это самое слабое место у крокодила. Крокодил стушевался, и человек сумел спастись. Я говорю своим аспирантам: если вы будете доказывать, что крокодилы нападают на людей, что они могут их укусить – то это не надо доказывать. Это не есть защищаемое положение или гипотеза. А защищаемое положение или гипотеза могли бы быть такими: при таких-то условиях люди могут кусать крокодилов, и это «кусание» в этих случаях следует делать. Вот это можно доказывать. Исходя из этого положения, я беру цитату из диссертации, благо-

получно прошедшей все инстанции: «Эффективность изучения и обобщения передового педагогического опыта зависит от теоретической подготовленности и уровня сформированности специальных педагогических умений».

Ну как? Нечего доказывать. Большое количество защищаемых положений выглядят сегодня примерно таким же образом. Если мы уберём лишнее из этой формулировки, то получится так: эффективность изучения педагогического опыта зависит от нашей подготовленности к этому.

Или о гипотезе. Вот пример: гипотеза исследования состоит в том, что научно обоснованное определение цели обучения, отбора содержания и организации процесса усвоения существенно повысят эффективность обучения. Иными словами, если хорошо все обосновать, обеспечить хорошую работу, то тогда и эффективность повысится. Это и так ясно, не нужно ничего доказывать.

Вместе с тем, когда мы пытаемся рассуждать о формулировке гипотезы и объекта исследования, мы вовсе не пытаемся сковать творческую инициативу исследователя, как это иногда думают. Иногда аспиранты говорят: «Вы нас зашнуровываете в некие алгоритмы, заставляете выполнять какие-то требования, это нас сковывает». В то время, когда речь идет о некоей методологической грамматике, об исследовательской грамотности.

Для того чтобы стать педагогом-исследователем, совершенно не обязательно быть выдающимся практиком. Педагогическое исследование и педагогическая практика – это разные виды деятельности и разные позиции. В своей учительской работе мы пользуемся практическими средствами, а в педагогическом исследовании необходимо овладеть методами, а главное, методологией педагогического исследования. А предметом методологии педагогики является соотношение между педагогической действительностью и отражающей ее наукой.

Мы не должны воспринимать философию, психологию и другие науки как давящие на нас, педагогов, требуя учета своей (философской, психологической) специфики. А мы, несчастные, призваны лишь трансформировать достижения этих наук в педагогические нормы. Мы не должны так думать, хотя многие люди представляют дело именно таким образом. Эта традиция идет от Дьюи. А теперь многие философы и психологи придерживаются такого взгляда, что педагогика есть прикладная наука, что это, собственно, даже не наука. У Дьюи в 1929 году вышла книжка «Об источниках науки в образовании». Там есть раздел – «Наука об образовании не имеет собственного научного содержания». Там он утверждает: «У науки об образовании нет своего содержания, и здесь могут пригодиться сведения из любых других наук». Это значит, что мы берем психологию и прикладываем ее к педагогической действительности. И наша роль в этом

случае может сравниться с ролью диспетчера. Дьюи называет такого «прикладывателя» специальным термином «педагогический концептуалист». Не ученый! Он берет свой предмет сверху, из других наук, и, благодаря своей смекалке трансформирует взятое в педагогические нормы и передает учителю, который всем этим пользуется.

В результате он пытается с помощью «лоскутного одеяла», сшитого из различных знаний (психологических, физиологических, социологических, философских и прочих), сшить, как из лоскутков, некое целое «одеяло» и накрыть этим «одеялом» педагогическую практику. Под таким «одеялом» холодно, плохо. И в этом недостатке начинают обвинять саму педагогическую науку. А она, бедная, сама насильственно поставлена в эту схему: в положение не науки, а некоей передаточной инстанции, которая сама ничего не исследует, а лишь передает.

Вместе с тем ещё Борис Борисович Комаровский, исследователь истории педагогики и педагогического образования, дидактики и педагогической терминологии, составивший «Большой педагогический словарь», в 20-е годы XX в. советовал педагогике не стоять на одной ноге – практике, а стоять на двух ногах, исследуя практику, делая ее собственным предметом в единстве всех компонентов педагогической практики, педагогической действительности, и на основе этого изучения строить свои системы педагогического действия, то есть вариативные системы. Где при этом находятся другие науки? Не сверху, а сбоку. Иначе говоря, знания из других наук мы используем в наших собственных исследованиях. Ведь невозможно же не использовать, исследуя физическое развитие школьника, знания, например, возрастных физиологических особенностей или знания из области физиологии. Без них нельзя, но не они наши «хозяева». Они располагаются не сверху, и мы пользуемся ими по мере того, как они становятся нам нужны для решения своих собственных педагогических проблем.

Педагогическое исследование – это особая форма познания. Здесь мы исходим из того, что есть два уровня педагогического знания. Один – популярный, доступный для всех, ведь рабочий – тоже родитель, и он должен знать, как воспитывать ребенка. Но есть знания, полученные профессионально, представляющие профессиональный педагогический интерес. И такое знание совершенно необязательно должно быть понятно всем.

Приводим четыре характеристики, которые отличают научное сочинение от ненаучного. Наука – вещь почтенная, мы ее уважаем. Но она не может решить всех проблем, в том числе и социальных.

Вот 4 параметра, отличающих научное сочинение:

а) как человек выделил свою проблему;

б) как обосновал её актуальность;

в) если работа закончена, то, как там определена новизна;

г) как определил теоретическое и практическое значение своей работы.

Все эти характеристики должны быть согласованы, чтобы они представляли собой систему, объединённую неким взаимосвязанным каркасом, чтобы объект не противоречил предмету. Бывает, что объект сформулирован в параметрах социологии, а предмет – в параметрах педагогики.

Не всегда все получается сразу. Иногда определение предмета исследования идет зигзагообразно. Бывает, что, определив проблему, мы берёмся за определение актуальности. И оказывается, что проблема-то должна быть тоже другой. Тогда мы снова возвращаемся к проблеме и ее меняем. А в соответствии с этим выясняется, что мы не так выделили предмет и объект исследования.

Переходим к цели и задачам исследования. И случается, что в ходе определения цели становится ясно, что предмет-то у нас не совсем такой. Работа по выстраиванию научного аппарата – это мучительный и долгий процесс. Но кто сказал, что наукой заниматься просто? Это обычно говорят те, которые привыкли знакомиться с педагогической литературой в метро: от одной станции до другой. И если книга при этом не поддается пониманию, значит, виноват автор.

Некоторым кажется, что диссертацию как будто писать очень просто. Есть бумага – садись и пиши. Весь вопрос в том, что писать? Писать надо то, что наработано в исследовании.

Предмет исследования – это некий аспект; объект – это определенная связь отношений педагогической действительности. Предмет можно определить тогда, когда об объекте вы уже довольно многое знаете, проникли в него. Если объект – это стол, за которым я сижу, а предмет – оторванная от него планка, то она не может быть предметом, ибо она уже не является частью целого объекта и ее изолированное изучение ничего нам не даст. Кроме того, мы не выделили предмет, а просто отщепили от объекта еще один объект, только поменьше размером. Вот и все.

Приведу еще один пример неудачного решения вопроса о предмете и объекте. Объект – это учебная работа по чтению с младшими школьниками. От нее взяли и отололи предмет – интенсификация учебной деятельности младших школьников по чтению. А это – еще один объект. А вот как бы надо сформулировать: объект – это процесс формирования умений общения с книгой в педагогической работе с младшими школьниками. А предмет – связь между формированием умений общения с книгой и организацией педагогической практики. Или сказать следующим образом: объект – интенсификация учебной работы с книгой. А предметом может быть, к примеру, следующее: модульная организация

учебной работы с книгой как средство интенсификации процесса гуманитарного развития учащихся.

Многое зависит от того, как вы сформулировали свой предмет и то, как ставите гипотезу, цель и задачи. Всё это взаимосвязано.

Сказанное выше – это лишь предисловие к настоящему разговору. В нашей беседе мы будем проходить три стадии, три позиции, по принципу перевернутой пирамиды: сначала самый широкий разговор, потом – середина и, наконец, острие – которое показывает на вашу конкретную работу учителя-исследователя».

Очень трудно остановиться в передаче слов В.Краевского: хочется осветить и то, и это. Однако задача этой статьи более скромная. Она заключается в том, чтобы привести один из примеров *простой* беседы мастера на очень *сложную* тему.

Став в 1970 году во главе одного из научных подразделений Института теории и истории педагогики, Володар Викторович привлек большое число ученых разных специальностей: педагогических, психологических, социологических – и сплотил в творческий коллектив, в рамках которого стало возможным разрабатывать комплексные проблемы педагогической науки, находящиеся на стыке других наук, близких по целям и задачам.

И сегодня трудно сдержать удивление, как удалось молодому исследователю, вступившему в 1948 году на сложнейшую стезю анализа базальных проблем методологии и теории педагогики в условиях жесточайшей цензуры и командно-административной государственной системы, успешно начать разработку концепции связи педагогической науки и практики, методологической рефлексии в научной и учебной работе, соотношения педагогики с другими науками.

Из первых трудов Краевского становилось ясным, что пестрая, на первый взгляд, картина состояния российской педагогики вовсе не была случайным сочетанием светлых и темных пятен. Всё или почти всё зависело от того, к какому социальному «профилю» относилась та или иная педагогическая школа.

К большому сожалению, авторы последующих исследований в сфере методологии и теории педагогики, в области дидактики и методики педагогических исследований по большей части не сумели устоять от мучившего их соблазна выполнить «социальный заказ» тоталитарного государства на безоговорочную критику всякого дореволюционного и зарубежного опыта и, размахивая своей исследовательской «дубинкой», крушили то, что, по их мнению, не соответствовало требованиям чиновников от образования. Называть сегодня этих авторов, в большинстве своём уже «почивших в бозе», представляется неуместным, хотя они

принесли много вреда анализу преемственности в сфере методологии педагогики и практики обучения в школе.

В работах Краевского видна разносторонность интересов педагога-исследователя, глубина его энциклопедических знаний в различных областях педагогики и культуры в целом. В собственных педагогических воззрениях он активно опирался на труды К.Д. Ушинского и в определенной мере на работы М.С.Кедрова, П.В.Копнина, В.А.Лекторского, В.И.Садовского, В.С.Швырева, Г.П.Щедровицкого, Э.Г.Юдина. Мысли этих учёных были глубоко созвучны его педагогическим интересам.

Самые актуальные, самые глубокие, самые спорные вопросы педагогики брался разрешать и разрешал В.В.Краевский. Чего стоит хотя бы анализ трех основных взглядов на педагогику, сделанный им в монографии «Методологические основания формирования педагогической теории», которую можно признать образцовой [1]. Не случайно «вечный оппонент» Краевского И.И.Логвинов, анализируя сходный вопрос, вместо собственных изысканий предпочёл опереться на концепцию Володара Викторовича [2, с.11–12].

Увлеченность своим делом, научная добросовестность, бескорыстие и доброжелательность – вот те прекрасные качества, которыми обладал В.В.Краевский. Его научные и методические публикации уже дали свои плоды в теории и методологии российского образования. Хотелось бы надеяться, что исследования этой области педагогики будут продолжены на современном историографическом уровне состояния педагогической науки с использованием всех новейших достижений методологического анализа актуальных проблем отечественного образования. В лице Володара Викторовича мы видим выдающегося представителя российской педагогической науки, беззаветно преданного делу становления её методологии и теории, блестящего организатора научной жизни, воспитателя целого поколения педагогов-исследователей и замечательного человека, сумевшего покорить обаянием своей творческой личности всех, кто когда – либо соприкасался с ним.

Комментарий

1. Аудиозаписи выступлений В.В. Краевского находятся в аудиоархиве автора этих строк.

Литература

2. *Краевский В.В.* Методологические основания формирования педагогической теории. М., 1996.
3. *Логвинов И.И.* Дидактика: от здравого смысла к научной теории. М.: Народное образование, 2003.
4. *Краевский В.В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3. С.77–82.
5. *Иванова С.В.* К проблеме методологических истоков дидактики. //Отечественная и зарубежная

педагогика. 2012. №5(8). С.4-25.

6. *Краевский В.В.* О предмете логико-методологического исследования в области педагогики// Советская педагогика. 1970. № 2.

7. *Краевский В. В., Полонский В.М.* Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001.

8. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сборник научных статей / Под ред. В.В.Краевского, В.М.Полонского. М., 2001.

9. *Осмоловская И.М., Бережнова Е.В.* Дидактика в свете традиций и современности//Институт теории и истории педагогики:1944–2014 / Под общей редакцией д-ра филос. наук, проф. С.В.Ивановой. М.: ФГНУ РАО, 2014.

10. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Учебное пособие для курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕХОДА К НЕФРОНТАЛЬНЫМ СИСТЕМАМ ОБУЧЕНИЯ

В.Б. Лебединцев

Обсуждается несоответствие доминирующих сегодня систем обучения современным общественным потребностям и тенденциям. Обосновывается, что вектор развития сферы образования связан с переходом к нефронтальным системам обучения. На основе теоретических представлений об уровнях структурной организации обучения ставится вопрос, какими должны быть институциональные системы обучения, чтобы обеспечить индивидуальные программы не отдельных обучающихся, а каждого.

Ключевые слова: *институциональная система обучения, фронтальная система обучения, нефронтальная система обучения, система коллективного обучения по индивидуальным программам.*

О необходимости перехода от доминирующих сегодня институциональных систем обучения – классно-урочной и лекционно-семинарской – к новым системам свидетельствуют факты общечеловеческого бытия: потребность обеспечения действительно *всеобщего* образовательного уровня; распространение сетевых форм взаимоотношений, посредством которых люди всё больше и больше начинают учиться друг у друга, а не у профессиональных преподавателей; появление такого феномена, как индивидуальная образовательная программа, претендующая стать ядром сферы образования вместо образовательного учреждения.

При этом бессмысленна критика и модернизация названных фронтальных (сущностью которых является одновременное продвижение членов учебного объединения от темы к теме, от класса к классу, от курса к курсу) систем обучения – они внутренне цельны и безупречны. Так же, как тщетно надеяться, что лошадь – совершенное животное – сможет домчаться от Владивостока до Москвы за несколько часов. Для этого лошадь нужно заменить другим средством – соответствующим новым требованиям.

Сущность фронтальных систем обучения. Рассмотрим вначале общественно-исторический контекст появления классно-урочной системы обучения. Это позволит сделать очевидным корни устоявшихся стереотипов, подсказать решения современных проблем.

До средних веков не имелось общественной потребности обучать грамоте или какому-либо «профессиональному» ремеслу многих людей, для

воспроизводства и развития цивилизации достаточно было иметь лишь ее *отдельных* образованных представителей. Специально организованное обучение было устроено соответственно этой общественной потребности – доминировали индивидуальные учебные занятия: у обучающего было несколько обучаемых разного возраста и уровня подготовленности, с каждым из которых он работал по очереди. Содержание образования, начало и окончание занятий, сроки обучения определялись в индивидуальном порядке.

В связи с переходом производственных отношений от ремесленно-цеховой организации к фабрично-заводской и необходимостью многократно увеличить количество грамотных людей индивидуальные занятия перестали соответствовать этой общественной потребности. В ответ рождается другая организация обучения, в основе лежит взаимодействие «обучающий – группа обучаемых». Чтобы обучать группу, словно одного человека, появилось особое технологическое изобретение – соблюдение общего фронта (понятие введено М.А.Мкртчяном [5]). Общий фронт – это ситуация, когда все участники группы знают и умеют одно и то же, им предстоит на последующих занятиях осваивать одинаковый учебный материал, выполняя одновременно одни и те же задания.

Для работы общим фронтом важно постоянно поддерживать одинаковый уровень знаний и умений членов группы. Для этого нашли ещё одно педагогическое изобретение – отсев тех, кто не усвоил положенный учебный материал.

Эти и другие педагогические находки постепенно привели к появлению классно-урочной системы обучения, которая стала исторически признанной (ведущей). Всем известны её взаимосвязанные характеристики:

- На занятии в любой момент времени все обучающиеся класса охвачены одним видом и содержанием учебной работы. Учитель – основной источник знаний и деятельности.
- Классы – одноуровневые группы, выстроенные в иерархическую лестницу, постоянные по составу и отделённые друг от друга пространственно. «Класс… есть не что иное, как соединение в одно целое одинаково успевающих учеников, для того чтобы легче можно было вести вместе к одной и той же цели всех, кто занят одним и тем же и относится к обучению с одинаковым прилежанием», – пишет Я.А.Коменский [4, с.56].
- Программа обучения поделена на годичные блоки, выстроена в разноуровневую лестницу соответственно классам.
- Учебное время строго регламентировано: учебный год, учебный день разделён на равные отрезки – уроки; начало и окончание урока общее для всех классов.

Поскольку классно-урочная система по своей организации относится к институциональным системам фронтального типа, требуется охватить всех учеников не только одним видом и содержанием учебной работы в рамках урока, но и одновременно переводить с одного года обучения на другой. А это, в свою очередь, предполагает специфические учебные аудитории, учебники, сроки и порядок аттестации, нормативно-правовые акты и т.п.

Забегая вперёд, подчеркнём, что проблема индивидуализации обучения, которая, по словам отдельных педагогов и учёных, будто бы решена ими в рамках классно-урочной системы, на самом деле по указанным объективным причинам не разрешима в ней в принципе. Максимально, что можно сделать, – это лишь осуществлять вариации касательно глубины изучения материала, источников информации, видов домашних заданий, способов презентации результатов учения [1].

Разные варианты групповой дифференциации учащихся не следует принимать за системы, отличные от классно-урочной. В частности, ее модифицированный вариант – формирование разных параллельных классов, исходя из уровней изучения предмета; в таких классах обучение происходит по отличающимся учебным планам и программам [9]. Независимо от того, какие по составу группы учеников (постоянные или переменные), сущностная характеристика сохраняется – фронтальные занятия.

Близки к классно-урочной системе другие фронтальные системы обучения, в которых, с одной стороны, обеспечивается индивидуализированное продвижение по учебной программе, а с другой – занятия организуются общим фронтом. В частности, Йена-план [7] и подобные ему варианты, например, персонифицированное обучение по В.П. Беспалько [2]. Обучающиеся не объединяются в группы постоянного состава (по типу классов), а из них формируются *гомогенные группы* (что есть *принципиальное условие для организации плодотворных занятий фронтального типа*); как только углубляющиеся различия между их членами существенно снижают эффективность обучения, происходит перегруппировка обучающихся. На первый взгляд, такой вариант *групповой дифференциации* весьма привлекателен. Но важно обратить внимание на два практически не выполнимых условия. Во-первых, каждый гомогенный класс должен формироваться под свою дидактическую задачу, которую *каждый* ученик в состоянии выполнить на качественно высоком уровне на момент создания группы. А это значит, что не должно быть ограничений ни количества таких групп, ни числа участников в каждой из них. Во-вторых, важна открытость каждой группы. Но возможно ли в условиях фронтально организованных занятий каждому учащемуся переходить из одной группы в другую на любом этапе учения?

Несоответствие фронтальных систем обучения требованиям времени. На протяжении нескольких веков классно-урочная система исправно удовлетворяла общественную потребность в образовании значительной массы детей. Но как только перешли на *всеобуч* (отказались от массового отсева), она стала давать серьёзные сбои.

Во-первых, угрожающе большая доля учеников переходит к изучению нового материала, не завершив освоение предыдущего. Став хроническим, это обстоятельство не позволяет учащимся, даже сохранившим положительную мотивацию к учению, качественно осваивать содержание образования. Возможность ликвидировать пробелы в рамках обязательных занятий отсутствует, приходит ощущение неуспешности, снижается учебно-познавательная мотивация. Недоученность становится национальной угрозой: дилетант с современными технологиями в руках представляет опасность не только для одного государства, но и для всего человечества.

Во-вторых, работа вполсилы и успевающих учеников, которые могли бы достичь большего при индивидуальном темпе, и тех, кто потерял всякий интерес к учёбе и проводит время на уроках в праздном созерцании, оставляет след на их личностных характеристиках: пассивность, безответственность, недисциплинированность, привычка «не напрягаться» во время учёбы и работы будут сопровождать таких людей на протяжении всей жизни.

При этом обнаруживается много спекуляций вокруг учебно-познавательных мотивов. Конечно, неплохо бы иметь положительную мотивацию в готовом виде. Но спрашивается, а не школа ли должна эту мотивацию формировать? А не классно-урочная система у многих её загубила?

В-третьих, изменились цели и содержание образования. Обеспечение *всеобщего* культурно-образовательного уровня связано не только с освоением системы научных знаний, а прежде всего с освоением системы ценностей, универсальных способов мышления и деятельности. Для достижения *каждым* обучающимся такого уровня требуется иная организация обучения, чем взаимодействие «обучающий – группа» [5, с. 20–21].

Несоответствие классно-урочной системы современным задачам иногда предлагают снять за счёт отказа от всеобуча. Однако следует отказаться не от него, а от этой фронтальной системы, не обеспечивающей всеобуч. Но чем заменить?

В начале XX века сложились различные системы индивидуализированного обучения, учитывающие способности учащихся, темп и содержание их учёбы: и нефронтальные (например, школа Марии Монтессори, Дальтон-план Элен Паркхерст), и те, в которых общий фронт «размывается» в рамках учреждения, но сохраняется в учебных группах, состав кото-

рых непостоянен (в частности, Йена-план). Данные системы обучения не стали ведущими по разным причинам.

Несколько десятилетий тому назад индивидуальные программы связывались с применением компьютеров [8]. Несмотря на наличие компьютеров в каждом доме, проблема так и не получила своего разрешения. Это одно из доказательств того, что этот вопрос необходимо рассматривать не на уровне индивидуальных субъектов учебного процесса или каких-либо учебных материалов и технических средств, а в масштабе институциональной системы обучения. Что в ней, т.е. на уровне образовательного учреждения, должно измениться, чтобы была возможность формировать и реализовывать индивидуальные программы не отдельных учеников, а каждого?

Преобразование школы (и средней, и высшей) в первую очередь должно быть направлено на преодоление фронтальной организации обучения. Заметим, что при этом речь не о возврате к индивидуальному обучению, а о таких институциональных системах, в которых, с одной стороны, индивидуальные программы есть у каждого обучающегося, а с другой – такие программы формируются и реализуются в ситуации сотрудничества. Основанием для разработки систем обучения будущего является закономерность, выявленная в научно-педагогической школе М.А.Мкртчяна: *чем больше индивидуализируются программы в условиях совместного обучения, тем больше учебный процесс принимает коллективный характер* [5, с.37–38]. Это означает, что, благодаря разным формам кооперации и сотрудничества участников учебно-воспитательного процесса, становится возможным учесть неоднородность учащихся по познавательным качествам и опыту, проектировать не одну обучающую программу для всего учебного коллектива, а для каждого ученика свою. Заметим, что именно с развитием разных форм сотрудничества (а не конкуренции!) связан прогресс экономических и социальных отношений, целостность и здоровье нации, благополучие каждого её члена.

Обучение как полиструктурное явление. В самом общем виде, с философско-методологической точки зрения, *обучение* – это система (полисистема), образованная множеством субъектов, взаимодействующих по поводу воспроизводства и усвоения общественно-исторического опыта (включая разные виды человеческой деятельности).

Рассмотрение обучения как полисистемного, иерархического явления позволяет нам выделить пять, а точнее, четыре уровня, слоя его структурной организации. Уровень структурной организации обучения – это масштаб, охват, слой практики обучения, видимой с определенного уровня рассмотрения, при котором на первый план выходят новые явления и объекты, а те, которые обнаруживаются при более «близком» рассмотрении, переходят на второй план:

4.Масштаб сферы образования.

3.Масштаб «школьного» сообщества – образовательного пространства учреждения или сети учреждений. Это *уровень институциональной системы обучения*, которая образована тремя взаимосвязанными элементами: учебные занятия, объединение обучающихся, содержание обучения. Например, элементы классно-урочной системы обучения: урок; класс (учебное объединение постоянного состава); учебный предмет, разделенный на годичные блоки.

2.Масштаб учебного занятия (учебного объединения, «коллектива»). Рассматривая все разнообразие учебных занятий в школе, вузе и за их пределами, М.А. Мкртчян ввел их теоретическую типологию, разделив на три группы: индивидуальные, групповые и коллективные. В частности, разновидностью групповых учебных занятий является урок [5, с.40–42].

1.Масштаб простых со-бытийных ситуаций взаимодействия участников обучения. Таких ситуаций, различающихся своей структурой, В.К.Дьяченко выделил четыре, назвав их «общими» («базисными») формами организации обучения: индивидуально-опосредованная; парная (её результаты не используются в других парах); групповая (общение в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение, действие одновременно многим); коллективная (взаимодействие в группе, когда общение происходит в парах сменного состава). Это их исчерпывающее количество [3].

0.Масштаб индивидуальных субъектов учебного процесса. Этот уровень задаётся и характеризуется разными позициями и деятельностями участников обучения (как в их непосредственном взаимодействии с другими субъектами, так и в ситуации «индивидуального» действия). Масштаб индивидуальных субъектов ещё не представляет собственно обучения; это по сути его «доклеточное» состояние. Деятельности субъектов – преподавание, учение, тьюторское сопровождение и т.д.

К сожалению, в дидактических исследованиях часто не принимаются в расчет большие различия в организации обучения одного и одновременно многих. Можно проследить следующую редукцию: вначале «забывается», что у обучающего не один ученик; затем внимание концентрируется на отношении «обучающийся – учебный материал»; далее ему придают значение первичного. На самом деле его порождает дидактическое отношение «человек – человек». Это ярко обнаруживается на учебных занятиях со сложными со-бытийными ситуациями, например, на коллективных учебных занятиях.

Таким образом, обучение – это своеобразная матрёшка, функционирование в которой каждой вложенной целостности определяется законами и принципами охватывающей целостности. Построение системы образования будущего – это изменение всей системы вложенных друг в друга це-

лостностей, а не фрагментарная «починка» отдельных «узлов», в частности, разработка нового содержания образования, методик развития мышления учащихся или обеспечение творчества отдельных педагогов. Важно создавать объективные условия, при которых эти направления будут максимально эффективны, эффективны в отношении каждого учащегося, выведут его на высший уровень образования.

Перспективные нефронтальные системы обучения. Теоретические представления об уровнях структурной организации обучения позволяют не только описать имеющиеся системы обучения, но и сконструировать новые.

Примером нефронтальной системы нового поколения является *система коллективного обучения по индивидуальным программам*. Её системообразующие элементы – «коллективные учебные занятия» (как тип учебного процесса), «разновозрастный коллектив» (как разновидность объединения обучающихся) и «учебный предмет, не поделённый на годичные блоки» (как форма организации содержания образования).

Концептуальные представления о системе коллективного обучения по индивидуальным программам уже получили достаточную конкретизацию на технологическом и практическом уровнях дидактического знания. В частности, разработаны и используются варианты расписания и режима занятий, новые виды учебных аудиторий, появилось особое программно-методическое обеспечение, индивидуально ориентированная система контроля качества освоения обучающимся содержания образования по мере прохождения им программы, нормативно-правовые акты, например, специальные журналы взамен традиционных классных, должностные инструкции педагогов и тарификация их нагрузки [6]. Таким образом, становится иной, чем при классно-урочной системе деятельность всего образовательного учреждения: его содержательно-технологические, организационно-управленческие, нормативно-правовые, кадровые и другие аспекты.

В основе этой и смежных с ней систем лежат следующие концепты:

а) организация обучения – нефронтальная:

- индивидуальный темп прохождения учебного материала;
- многообразие маршрутов освоения образовательной области в рамках одного учебного коллектива;
- ведущая роль интерактивных форм взаимодействия обучающихся – подвижных по составу пар («учитель–ученик», «ученик–ученик») и малых групп;

б) организация обучения – коллективная:

- разделение учебного содержания, тем, заданий между всеми участниками коллектива;
- выполнение каждым участником учебного коллектива функций учения,

преподавания и управления на учебных занятиях;
- одновременное наличие на учебном занятии разных форм кооперации его участников, учебных ситуаций;
- самоуправление на основе системы постоянных и сводных структурных единиц (по идеям А.С. Макаренко);
- включение учащихся в процедуры совместной (со всеми участниками образовательного процесса) рефлексии своей деятельности и разработки индивидуальных маршрутов, программ;

в) ориентация на достигнутый уровень каждого обучающегося и зону его ближайшего развития:
- завершённость освоения учебного материала на каждом этапе учения;
- разнообразие путей формирования понятий и умений у разных учеников;
- использование способов и средств обучения, адекватных индивидуальным особенностям.

Переход к нефронтальным институциональным системам обучения не есть несбыточная мечта. Это задача политической воли руководителей и педагогической инженерии, переводящей теоретические характеристики желаемой системы в технологические и методические.

Литература

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 42 с.
2. *Беспалько В.П.* Персонифицированное образование // Педагогика. 1998. № 2. С.12-17.
3. *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. 159с.
4. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. 576с.
5. *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск: ККИПК, 2010. 220с. URL: www.kco-kras.ru.
6. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе: монография / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. М.: Сентябрь, 2013. 240с. URL: www.kco-kras.ru.
7. Пять испытанных инновационных концепций / Общий педагогический учебный центр, Нидерланды; ред. Арно Й. Маарсхалкервеерд. Утрехт, 1995. 82с.
8. *Талызина Н.Ф.* О цикле обучения // Советская педагогика. 1986. № 11. С.57–61.
9. *Шадриков В.Д.* Индивидуализация содержания образования // Школьные технологии. 2000. №2. С.53–66.

ИДЕЯ ЦЕЛОСТНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Г.В. Макотрова

Автор показывает возможности использования результатов исследований в области системной психофизиологии для обоснования реализации идеи целостности, представляет в контексте идеи сущность понятия «развитие исследовательского потенциала школьников». Определение нейродидактических оснований развития исследовательского потенциала школьников позволяет предельно точно конструировать педагогические ситуации, реализовывать дидактический эксперимент и обосновывать его результаты.

Ключевые слова: *исследовательский потенциал школьника, нейродидактические основания, неонейрогенез, обучение, дидактический эксперимент.*

Интенсивное движение науки и экономики нашего государства свидетельствует о том, что развитие исследовательского потенциала школьников является одной из ведущих задач современного образования. Исследовательский потенциал личности школьника определен нами как интегральная и системная характеристика динамичного ресурса, включающего единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира. Он в разной мере актуализируется в виде проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Структурно-функциональный анализ дал нам возможность более обоснованно сгруппировать факты проявления исследовательского потенциала школьника и на этом основании отразить его специфику. Наличие эталонов, норм проведения исследования делает возможным измерение развития исследовательского потенциала школьника на уровне прошлого как измерение общего ресурса исследовательских качеств, накопленного в процессе становления личности и обеспечивающего ее дальнейшее разви-

тие; на уровне настоящего – как исследовательских качеств, которые востребованы в конкретной познавательной (культуротворческой) ситуации; на уровне будущего – как «зоны ближайшего развития», как измерение исследовательских качеств, которые в силу ряда причин оказались или оказываются неиспользованными и которые получат развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности.

Определение его критериев мы проводили, исходя из понимания исследовательского потенциала школьника как системного образования, выделения его структурных и функциональных компонентов, рассмотрения исследовательского потенциала школьника как процесса и как результата освоения им ценностей познания-исследования, методик и технологий получения нового знания в процессе творческого саморазвития. Согласно выявленным структурным и функциональным компонентам исследовательского потенциала школьника и их содержанию, мы выделяем следующие критерии его развития: мотивацию к исследованию (познанию), научный стиль мышления, технологическую готовность к исследованию и творческую активность. Нами отмечено по три признака для каждого из названных критериев, что позволяет говорить об их фиксации. Так, мотивация к исследованию представлена интенсивностью познавательной потребности, осознанием ценности исследования, увлеченностью исследованием; технологическая готовность к исследованию – владением понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умениями и навыками использования методов научного познания, уровнем соблюдения правил научной организации труда учащегося; научный (исследовательский) стиль мышления – уровнем осмысления структурных звеньев элементов собственных исследовательских действий, уровнем следования нормам и требованиям научного стиля мышления, уровнем обобщения предметного и операционального результатов исследования; творческая активность личности – уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними, степенью знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровнем научного общения. Каждый из выделенных признаков представлен нами на языке универсальных учебных действий, что позволяет проектировать его развитие в практике обучения школьников [11].

На современном этапе развития гуманитарных наук создание абсолютно нового в узкой области вряд ли возможно без обращения к другим наукам [8,с.5]. Для решения дидактической проблемы развития исследовательского потенциала школьника особый интерес представляют результаты современных психофизиологических исследований. Использование достижений современной психофизиологии позволяет, с одной стороны, избежать прямого экстраполирования достижений нейронаук (нейробиологии,

нейрофизиологии и др.) в образовательную практику за счет наличия области, имеющей общее поле исследований, снять искажения и упрощения нейрофизиологических открытий в педагогической литературе, раскрыть причины появления в ней «нейромифов» (таких, например, как необходимость обучения в соответствии с доминирующим полушарием); с другой стороны – осуществлять продуктивный «обмен» с педагогической наукой.

К сожалению, в дидактических исследованиях использование достижения психофизиологии традиционно используются односторонне: чаще всего для подтверждения полученных новых научных данных. В то же время существующие концепции и теории психофизиологии, ряд ее новых научных фактов могут стать основой появления новых дидактических концепций и теоретических находок, возвращения дискредитированных теорий, быстрого увеличения ассимилированных и преобразованных понятий. Такое объединение гуманитарного и ественноннонаучного знания может быть обеспечено междисциплинарной системно-эволюционной парадигмой, что отражает наличие у человека двух эволюций: биологической и социальной, из которых решающей является последняя [12] .

Для дидактики особый интерес представляют исследования в рамках системной психофизиологии, в которой научение (системогенез) как модификация индивидуального опыта является центральной, ключевой темой, а изучение закономерностей, лежащих в основе научения, предполагает реализацию междисциплинарной системно-эволюционной парадигмы (Ю.И.Александров) [1]. Благодаря междисциплинарной системно-эволюционной парадигме системная психофизиология, объединяющая результаты исследований нейронаук, физиологии и психологии, дает возможность интерпретировать данные с участием испытуемых – от изучения клеточных и субклеточных механизмов научения в норме и патологии до анализа сознания, нравственности, индивидуальных и кросскультурных различий; деятельности, предполагающей субъект-субъектные отношения у детей и взрослых и др. [1, 17].

С позиций системной психофизиологии активность нейронов соотносится не с определенными функциями (например, с речью, с генерацией моторных программ), а с обеспечением систем, в которые вовлекаются клетки самой разной анатомической локализации и которые, имея различия по уровню сложности и качеству достигаемого результата, подчиняются принципам организации функциональных систем (П.К.Анохин) [6]. Согласно теории функциональных систем П.К. Анохина, детерминантой поведения является не прошлое по отношению к поведению событие – стимул, а будущее – результат. Автор теории предложил системную концепцию интегративной деятельности нейрона, ее последовательное развитие в си-

стемной психофизиологии, что позволило обосновать новое представление о деятельности нейрона. Центральным пунктом этого представления является следующее положение: «Нейрон, как и любая живая клетка, реализует генетическую программу, нуждаясь в метаболитах, поступающих к нему от других клеток. Активность нейрона, как и поведение организма, является не реакцией на прошлое событие, а средством изменения соотношения со средой, «действием», которое обусловливает достижение результата. Последовательность событий в деятельности нейрона становится аналогичной той, которая характеризует активный целенаправленный организм, а его импульсация – аналогичной действию индивида» [Цит. по: 2, с.86].

Системно-селекционная концепция Дж. Эдельмана [21], согласно которой в результате селекции групп нейронов в коре формируются иерархически организованные системы, созвучна идеям функциональной специализации (отбора из множества клеток мозга нейронов с определенными свойствами), синхронного вовлечения нейронов разных областей мозга в системные процессы, соответствующие формированию определенных поведенческих актов [2]. С позиций системной психофизиологии развитие исследовательского потенциала школьника может быть рассмотрено в контексте выделенных идей как системный механизм, отражающий активность нейронов как представителей систем, как меток памяти, как «специалистов» по определенному познавательному опыту.

Изложенное свидетельствует о том, что определение концептуальных оснований для развития дидактического знания с позиций системной психофизиологии, объединяющей результаты исследований нейронаук, физиологии и психологии в рамках междисциплинарной парадигмы, соответствует ведущим задачам становления новой научной области – нейродидактики. Поэтому можно говорить о том, что дидактическое исследование развития исследовательского потенциала школьников с позиции междисциплинарной методологии может содержать специфический, нейродидактический, компонент. Его реализация позволит получить ряд нейродидактических оснований развития исследовательского потенциала школьников, которые станут понятными педагогам, в том числе учителям, а также сформулировать ряд новых проблем и задач методологического и практического характера, которые могут быть решены затем в рамках психофизиологии, что даст ей, в свою очередь, новый толчок для развития.

Также разработка нейродидактических оснований как для развития исследовательского потенциала школьников, так и для решения других дидактических проблем позволит объединять ряд выдвигаемых методологических идей, обеспечивать большую убедительность и научность получаемых результатов, снимать искажения и упрощения нейрофизио-

логических открытий в педагогической литературе. Рассмотренные позиции позволяют думать о том, что, благодаря использованию в дидактике междисциплинарной системно-эволюционной парадигмы, результатов исследований современной системной психофизиологии, нейродидактика, представляющая собой пока набор отдельных исследований и имеющая «смутные очертания» [10], получит стройную научную систему с концептуальным основанием и технологическим «выходом».

Рассмотрим, как одна из идей, выдвинутых в ходе решения дидактической проблемы развития исследовательского потенциала школьников, может быть использована для построения нейродидактических оснований, представляющих ее осмысление с позиции междисциплинарной методологии, задающих стратегические векторы применения дидактических инструментов при ее реализации. Выделенная нами в контексте антропологического подхода идея целостности ведет нас к учету единства биологических, социальных и индивидуальных проявлений учащегося, позволяет рассматривать школьника как человека в единстве его внутренних способностей и внешних возможностей для реализации первых, дает понимание предела, или границы возможного в соответствии с результатом его деятельности при наиболее благоприятных условиях и максимальной мотивированности и эффективности школьника. В то же время она акцентирует наше внимание на важности не столько актуальных достижений и способностей школьника, сколько на непроявленных, на «зоне ближайшего развития» (Л.С.Выготский); на понимании того, что структурирование, деструктурирование, реструктурирование школьником имеющегося знания и жизненного мира может быть рассмотрено как освоение им сферы возможного, как постоянно его возобновляющееся движение к границам, разделяющим возможное и невозможное, с вариациями приспособительного либо деструктивного характера; что «расширение сферы возможного, рост достигнутого влечет за собой умножение неосуществившихся вариантов развития и расширение сферы невозможного» (Г.В. Иванченко) [9].

Таким образом, с позиции антропологического подхода развитие исследовательского потенциала школьника представляет собой динамику познавательно-исследовательского отношения к миру, отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности. Изучение динамики исследовательского потенциала личности в контексте антропологического подхода предполагает осмысление ее связи с развитием холистического мышления, анализ способов реализации видения школьником части в контексте понимания целого, представление механизмов снятия разрыва между эмоциональностью и

интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией в обучении.

Использование принципа системной психофизиологии «минимального обеспечения функциональных систем» П.К. Анохина, согласно которому в постнатальном онтогенезе система становится эффективной для достижения положительного результата до того, как все ее компоненты получат окончательное морфологическое оформление [4, 6], позволяет провести нейродидактическое осмысление развития исследовательского потенциала школьников в контексте идеи целостности. Реализация этого принципа предполагает непрерывную смену стадий в развитии исследовательского потенциала школьников (интегративного процесса на дифференцированный), берущую начало в интеграции.

В ряде результатов психологических исследований можно найти соответствие принципу системной психофизиологии «минимального обеспечения функциональных систем». Так, в работах Я.А.Пономарева показано, что формирование нового опыта отношения со средой начинается с интуитивного типа взаимодействия и заканчивается рациональным [13]. Статистический вес интуитивного и рационального на разных этапах познания меняется. При решении проблемы в процессе индивидуального акта познания интуитивное «эмоциональное предрешение», направляющее поведение по правильному руслу, предшествует осознанному оформлению решения, его вербализации [15].

Опираясь на проведенный Н.И.Чуприковой метанализ массива теоретических представлений и фактов в области проблематики развития, выделенный ею всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития (ведение ученика от самого общего целостного не очень определенного ко все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности), вписанный в универсальную междисциплинарную системно-эволюционную парадигму [15, 16], нами был рассмотрен ряд частных исследований, дающих возможность выделить этапы развития исследовательского потенциала школьника. В них показаны непрерывная смена стадий (интегративного процесса на дифференцированный), берущая начало в интеграции, параллельность процессов, которые обеспечивают целостность и движение к более высоким иерархическим уровням [14, 19], а также продемонстрировано соответствие закону всеобщей организационной науки (дифференциации исходного первичного однородно-простого состояния, закону расхождения частей целого, процессам контрдифференциации и системной консолидации) [7].

Экспериментальные исследования психофизиологов углубляют дидактическое понимание принципа «минимального обеспечения функциональных систем». Так, было показано, что при предъявлении более сложной

задачи испытуемым результаты их бессознательно-интуитивного выбора оказывались выше, чем результаты логического выбора; при предъявлении более простых задач эмоциональное удовлетворение достигалось при использовании рациональных путей решения, при предъявлении более сложных задач эмоциональное удовлетворение достигается при использовании интуитивных путей решения [20].

Значимость смены движения от интеграции к дифференциации в решении проблемы развития исследовательского потенциала школьников показана в ходе эксперимента при регистрации учеными снижения памяти при движении испытуемых от сложного к простому, но не наоборот [23]. Приведенные данные говорят также о том, что периодическое движение от интеграции к дифференциации важно не только в рамках изучения одной дисциплины, но и в условиях смены (последовательности) уроков, обеспечения интервалов между ними, согласованности между разными предметами.

Для реализации идеи целостности интерес представляет выявленная связь между интеграцией в обучении и мерой креативности обучаемых. Так, нейрофизиологами показана значимая связь более высокой креативности с холистическим типом мышления, более низкой креативности – с аналитическим типом мышления. Эти типы мышления, в свою очередь, оказались достоверно связаны с разной академической успеваемостью, т.е. показали себя культуроспецифичными (L.F. Zhang) [24], что объясняет с позиций системной психофизиологии разные результаты обучения у школьников разной национальности при использовании одной и той же методики обучения и обращает внимание на то, что перенос методов обучения из культуры в культуру требует серьезного критического анализа [1].

Для понимания выбора коллективных или индивидуальных форм обучения в развитии исследовательского потенциала школьников при смене процессов интеграции и дифференциации интерес представляют данные психофизиологов, показывающие доминирование холистического типа мышления в условиях преобладания коллективной жизнедеятельности людей и аналитического типа мышления – в условиях преобладания индивидуальной жизнедеятельности людей (S. Kitayama, A.K. Uskul) [22].

Таким образом, с позиции научных исследований в области системной психофизиологии идея целостности в развитии исследовательского потенциала школьников не только подтверждается, но и фиксирует наше внимание на важности выбора способов организации чередования процессов интеграции и дифференциации в исследовании школьников.

Следуя идее целостности в контексте антропологического подхода, в динамике развития исследовательского потенциала школьника в кон-

струировании учебных ситуаций мы выделяем последовательность следующих этапов:

- этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника (технологической готовности к исследованию, творческой активности) с целью установления статичных взаимосвязей при получении ответа на вопрос, возникший в ходе целостного восприятия объекта исследования;
- этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника (мотивации к исследованию, научного стиля мышления) с целью разрушения статичных связей на материале учебного содержания, который обеспечивает встречу традиционного (устойчивых связей) и нового из сферы жизненного опыта или опыта предметного обучения (неустойчивых связей);
- этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника, на котором происходит упорядочивание, структуризация связей в новом учебном содержании;
- этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника с целью разрушения установившихся новых связей в новом учебном материале.

Число смены указанных этапов будет определяться в обучении школьников объемом и временем изучения учебного материала, высокой степенью связи урочной и внеурочной познавательной деятельности школьников.

Нейродидактическое обоснование последовательности этапов развития исследовательского потенциала школьников с позиций системной психофизиологии ведет к новому подходу к организации познания школьников, благодаря которому происходит реализация движения школьника от гипотетических знаний («зоны неясных знаний») к знанию о незнании, а затем от знания к новому незнанию. Новый подход требует от учителя понимания причин возникновения у школьника новых знаний, в том числе гипотетических, основанного на использовании основного тезиса теории функциональных систем: детерминантой поведения является не прошлое событие – стимул, а будущее – результат [5]. Выстраивание учителем последовательности учебных ситуаций, в каждой из которых будет представлена идея целостности, призвано отражать с позиций системной психофизиологии «поведенческий континуум», последовательность поведенческих актов, направленных на будущее.

Традиционная модель обучения, в которой ученик «идет от незнания к знанию», отражает другое методологическое положение, еще часто используемое нейронауками и традиционной психофизиологией. Ее центральным инвариантным звеном является рефлекторная позиция, показывающая,

что деятельность обусловлена стимулами, а учебные ситуации представляют собой линейную последовательность, которая начинается с действия стимулов на рецепторные аппараты и заканчивается ответным действием.

Очевидно, что переход от традиционной модели развития исследовательского потенциала школьников к нейродидактической будет возможен в результате смены в дидактике «стимульного» подхода на «холистический». В работах представителей научной школы «Системная психофизиология» показано, что системная психофизиология в методологической базе в основном преодолела эклектичность, механистическое объединение указанных видов детерминизма благодаря теории функциональных систем, существенно опередив в этом нейронауки и традиционную психофизиологию [3].

Таким образом, системная психофизиология как новое перспективное направление, представленное на международном уровне и поддержанное многими авторитетными учеными как новая учебная дисциплина, включенная в Государственный стандарт высшего профессионального образования [18], позволяет не только обосновывать в контексте междисциплинарной системно-эволюционной парадигмы ряд выделенных продуктивных идей развития исследовательского потенциала школьников, но и осмысливать способы их реализации в дидактическом процессе, конструировать дидактический эксперимент.

Литература

1. *Александров Ю.И.* Психофизиологические закономерности научения и методы обучения/ Ю.И. Александров // Психологический журнал. 2012. № 33 (6). С. 5–19

2. *Александров Ю.И.* Системогенез нейронов / Ю.И. Александров // Новая цивилизация: междисциплинарный научно-практический сборник. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2007. С.84–96.

3. *Александров Ю.*И Научная школа «Системная психофизиология» / Ю.И.Александров, Д.Г.Шевченко // Психологический журнал. 2004. Т.25. № 6. С. 93–100

4. *Александров Ю.И.* Дифференциация и развитие/ Ю.И. Александров // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И.Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 17–28.

5. *Анохин П.К.* Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Вопросы психологии. 1974. № 4. С. 21–29

6. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем/П.К. Анохин. М.: Медицина, 1975. 448 с.

7. *Богданов А. А.* Тектология: (Всеобщая организационная наука) / А. А. Богданов. В 2-х кн.: Кн. 2. / Редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др. / Отделение экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. М.: Экономика, 1989. 351 с.

8. *Иванова С.В.* К проблеме методологических истоков дидактики/С.В. Иванова// Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 4–24.

9. *Иванченко Г.В.* Человеческий потенциал: развитие личности в образовательной среде // Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения / Под ред. Б.Г.Юдина. М.: Институт человека РАН, 2002. С.167–178.

10. *Костромина С.Н.* Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междис-

циплинарных исследований /С. Н. Костромина, Н. В. Бордовская, Н. Н. Искра, О. А. Чувгунова, Д. С. Гнедых, Д. М. Курмакаева //Психологический журнал. № 4.Т. 36.– 2015.С. 61–70.

11. *Макотрова Г.В.* Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника/Г.В. Макотрова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 6. С. 23–26.

12. *Полонский В.М.* Биологическое и социальное в развитии и формировании человека // Фундаментальные проблемы нейронаук: функциональная асимметрия, нейропластичность и нейродегенерация: Материалы Всерос.науч. конф. с междунар. участием. Научный центр неврологии РАМН (18–19 декабря 2014 года). М., 2014. С. 743–748.

13. *Пономарев Я.А.* Психология творения. Избранные психол. труды/Я.А. Пономарев. М. – Воронеж: МПСИ – НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.

14. *Тихомиров О. К.* Актуальные проблемы развития психологической теории мышления /О.К. Тихомиров //Психологические исследования творческой деятельности. М.: Наука, 1975.С.5–22.

15. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие. Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. М. ; СПб.: Питер, 2007. 448 с.

16. *Чуприкова Н.И.* Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития/ Н.И. Чуприкова // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И.Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 7–16.

17. *Швырков В.Б.* Системно-эволюционный подход к изучению мозга, психики, сознания/В.Б. Швырков// Психологический журнал. 1988. №9. С. 132–148.

18. *Alexandrov Yu.I., Sams M.,* Lavikainen J, Reinikainen K., Naatanen R. Differential effects of alcohol on the cortical processing of foreign and native language//International Journal of Psychophysiology, 1998, V. 28. P. 1–10.

19. *Bertalanffy L.* von. General System Theory. Foundations, Development, Applications. N.Y.: Braziller, 1968. – pp. 55–56, 83–84.

20. Dijksterhuis, A On making the right choice: The deliberation-without attention effect/ A. Dijksterhuis, M.W. Bos, L. Nordgren, R.B. Fvan Baaren // Science. – 2006. –Vol. 311. – P. 1005–1007.

21. Edelman, G.M. Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection. New York.: Basic Books, 1987.– 331 p.

22. Kitayama, S. Culture, mind, and the brain: current evidence and future directions/ S. Kitayama, A.K. Uskul // Annual Review of Psychology. – 2011. – №62. – С.419–449.

23. Sozinov, A. Cross-cultural difference of transfer effect during learning in approach and withdrawal situations/ A. Sozinov, S. Laukka, L. A. Glavinskaya, I.A. Moiseev, Yu. Alexandrov // Тезисы Междунар. конф. «Физиология развития человека» (22-24 июня 2009, г. Москва). М.: Новые исследования. 2009. № 2(19). С. 134–135.

24. Zhang, L.F. Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance/ L.F. Zhang //Educational Psychology, Vol. 22, No. 3, 2002.–P.331–348.– Available at: http://hub.hku.hk/bitstream/10722/43528/1/79119.pdf?accept=1

ВСПОМИНАЕМ ЗОЮ АЛЕКСЕЕВНУ МАЛЬКОВУ

19 ноября 2016 года исполнилось бы 95 лет Зое Алексеевне Мальковой, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Российской академии образования, признанному ученому в мировом сообществе компаративистов, одному из основоположников Научной школы сравнительной педагогики в СССР и России.

95-летие – дата особенная. Если взглянуть из сегодняшнего дня на прошлое, то отчетливо видно, насколько был сложный и противоречивый путь Зои Алексеевны в науке – от конфронтационной риторики, характерной для 50–60-х годов XX столетия, когда результаты сравнительно-педагогических исследований становились материалом для тенденциозного противостояния отечественной педагогики и педагогики западных стран, до объективного, взвешенного, всестороннего сопоставительного анализа позитивных и негативных аспектов мирового педагогического опыта.

Зоя Алексеевна Малькова относится к категории творцов и созидателей, которые всей своей жизнью и деятельностью осуществляют прорыв в будущее и оставляют после себя глубокий человеческий след как в науке, так и в других областях жизни. Ярко высветилась еще одна грань ее жизни – как участника Великой Отечественной Войны, авиамеханика в составе 586-го женского авиационного полка истребителей.

Благодаря исключительной работоспособности и преданности делу, которому Она служила, ЕЕ педагогическому таланту, личные исследования лидера советской и российской компаративистики и результаты научной деятельности коллектива компаративистов, которым Она руководила в НИИ общей педагогики с середины 60-х годов до середины 90-х годов XX века, не только способствовали ликвидации «белых пятен», существоваших в то время в мировом педагогическом пространстве, но и повлияли на то, что сравнительная педагогика в СССР из маловостребованной научной области превратилась в один из ведущих и признанных компонентов общей педагогики.

Научная и организационная деятельность З.А. Мальковой получила международное признание. Она была почетным членом американского педагогического общества Фи Дельта Каппа, членом европейского общества сравнительной педагогики, почетным доктором Королевского учительского колледжа (Великобритания).

На Родине Зоя Алексеевна Малькова награждена правительственными

орденами и медалями. За достигнутые трудовые успехи и многолетнюю плодотворную работу была награждена орденом Почета (Указ Президента РФ от 3 марта 2003г.). За цикл монографических исследований «Роль и функции сравнительной педагогики в развитии и повышении эффективности отечественного образования» З.А.Мальковой в соавторстве с Б.Л.Вульфсоном ей была присуждена премия Президента РФ в области образования за 1999 год.

Коллеги, ученики и последователи вспоминают Зою Алексеевну как достойного, доброго, душевного, отзывчивого и справедливого Человека, Ученого с мировым именем, выдающегося специалиста в области сравнительной педагогики, Учителя, требовательного научного руководителя, талантливого и активного организатора педагогической науки.

Владимир Александрович Разумный, доктор философских наук, публицист, педагог, литературный критик, бывший директор издательства «Педагогика», вспоминает тот период их знакомства, когда решалась судьба фундаментального труда З.А.Мальковой по теории и истории школы США.

«Ознакомившись с содержанием книги, сразу же определил главное – неординарность мышления автора, ее компетентность в предмете исследования. Неординарность – в смелой попытке сказать правду о положительном и отрицательном в уникальном опыте школы США…Компетентность – не только в масштабе использования литературы, но прежде всего в личных и незаменимых наблюдениях автора, отлично знакомого с духовной жизнью США …. В отличие от вполне типичного для многих авторов поведения до выхода книги в свет … З.А.Малькова ни разу не позвонила мне по поводу или без оного, а тем более не пыталась проводить душещипательную беседу в моем директорском кабинете.

Людмила Леонидовна Супрунова, доктор педагогических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации , лингводидактики , педагогических технологий обучения и воспитания ФГБОУ ВПО « Пятигорский государственный лингвистический университет»,основатель научной школы по сравнительной педагогике и поликультурному образованию на Северном Кавказе, вспоминает Зою Алексеевну Малькову как образец бескорыстного служения педагогической науке, порядочного, доброжелательного отношения к людям, честности и принципиальности. Людмила Леонидовна рассказывает, как она, учитель из Пятигорска с пятнадцатилетним стажем практической работы, директор школы и заведующая курсами русского языка в Индии, на научном поприще чувствовала себя недостаточно уверенно. И отмечает: «З.А. Малькова помогла мне по-новому, в контексте задач сравнительной педагогики, посмотреть на исследуемую проблему. Когда я защитила кандидатскую диссертацию, Зоя Алексеевна

сказала: «А теперь – вперед! Надо еще многое изучить для того, чтобы понять, как развиваются тенденции реформирования образования в современной школе Индии, осознать взаимосвязь традиций и инноваций в теории и практике индийского образования в контексте мирового образовательного процесса…». Зоя Алексеевна ставила передо мной все новые и новые вопросы, заставляла снова и снова осмысливать педагогическую реальность, всегда была готова помочь и советом, и необходимой литературой. В результате этой кропотливой работы я защитила докторскую диссертацию. А две мои монографии по реформированию образования в Индии хранятся в Библиотеке Конгресса США.

Галина Федоровна Кумарина, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой адаптивного образования ГБОУ ВО МО Академия социального управления, действительный член Академии педагогических и социальных наук, делится воспоминаниями о трудных 80-х годах XX столетия, когда отсутствовало понимание необходимости индивидуального подхода к «детям группы риска», которые по своему физическому, психическому и социально-психологическому статусу не вписывались ни в одну из официально признанных групп детей – «здоровые–больные». Постоянные вызовы «на ковер» в вышестоящие организации сопровождались упреками во «вредности и ненаучности» проводимой работы. «Зоя Алексеевна, понимая ситуацию, спокойно и увещевательно говорила: «Галина Федоровна! Вы, конечно, и в этот раз пойдете. И пойдете не для того, чтобы защищать направление, в рамках которого работает ваша группа, а для того, чтобы защитить эти сотни тысяч детей, которые сегодня страдают в школе и которых защитить некому.

«Именно Зоя Алексеевна добилась того, чтобы в институте в 1987 году была открыта новая, впервые созданная в рамках АПН лаборатория коррекционной педагогики. Ее непререкаемый человеческий и научный авторитет внес свою неоценимую лепту в становление этого направления научной мысли и в выход в свет нормативно-правовых актов, регламентирующих практику создания и функционирования классов компенсирующего обучения для «детей группы риска».

Зоя Алексеевна учила любить и уважать ученика, щедро делилась знаниями зарубежной педагогики, предупреждая, что нельзя механически переносить чужой опыт в нашу систему, что чужой опыт нуждается в критическом анализе, что нельзя отказываться от собственного опыта в угоду так называемым инновациям.

Зоя Алексеевна Малькова как Человек, Ученый и Боец оставила о себе добрую и благодарную память.

А.К.Савина, доктор педагогических наук

С.В. Иванова

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ КОМПАРАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье освещается деятельность Научного совета Отделения теоретической педагогики и философии образования Российской академии образования по сравнительной педагогике, формы сохранения и развития Научной школы З.А.Мальковой–Б.Л.Вульфсона – основоположников компаративных исследований в отечественной педагогической науке. Представлены некоторые новые задачи сравнительных исследований образовательного пространства в современных условиях. Показано, как представленные формы способствуют развитию компаративных исследований.

Ключевые слова: *З.А.Малькова, Б.Л.Вульфсон, компаративные исследования, образовательное пространство, сравнительная педагогика.*

Подготовка этого материала вызвана очень серьезным поводом – 95-летием со дня рождения Зои Алексеевны Мальковой. Вспомнилось, что пять лет назад мы отметили проведением мемориального Круглого стола 90-летие Зои Алексеевны. Однако разовые мероприятия недостаточно поддерживают науку, хотя и необходимы. Тогда же, в 2011 году, в Институте теории и истории педагогики, правопреемником которого стал Институт стратегии развития образования РАО, нами было решено институализировать Научную школу З.А.Мальковой – Б.Л.Вульфсона – основоположников педагогической компаративистики в Советском Союзе. Большую работу в этом направлении провела руководитель лаборатории исследований образования в зарубежных странах Алиция Казимировна Савина. И это могло осуществиться только при поддержке и активной научной деятельности Бориса Львовича Вульфсона. Сразу был сделан и еще один шаг – возрождение деятельности Научного совета по сравнительной педагогике Отделения теоретической педагогики и философии образования РАО при поддержке Н.Д.Никандрова, М.Л.Левицкого, А.Н.Джуринского. Теперь, по прошествии этого, казалось бы, небольшого срока видится, что эти две формы работы оказывают существенное влияние на развитие компаративных педагогических исследований в современных условиях.

Прежде всего, хотелось бы кратко сказать о становлении такого научного направления, как сравнительная педагогика [5]. Отечественная школа сравнительной педагогики развивалась в советское время, цели и задачи научной деятельности во многом определялись задачами и целями идео-

логическими, полученные результаты представлялись не только научному, педагогическому сообществу, но и в структуры КПСС. Для молодого поколения исследователей это вовсе не очевидно, поэтому стоит напомнить, что ракурс изучения и представления образовательных систем капиталистического и социалистического лагерей определялся политикой правящей коммунистической партии. Этот посыл отражался в структуре научного института: существовали две лаборатории. Одна из них изучала образование капиталистических стран с критических позиций, а другая лаборатория компаративистов изучала системы образования социалистических стран, разумеется, с заведомо благожелательных позиций. Нам и сегодня доступны эти исторические материалы. Изучение изданий ученых-компаративистов, которые сохранились в институте, показывает, что ученые умели представить научный обзор (анализ) образовательной системы какой-либо страны объективно, предварительно во введении сказав нужные слова о «загнивающем капитализме» и «несчастном детстве» в одном случае, и расцвете рабоче-крестьянского строя и равенстве прав на образование – в другом. Политическая система не мешала, к примеру, З.А. Мальковой быть известным в СССР и на Западе ученым-компаративистом, выступать с лекциями в США, быть членом международных организаций компаративистов. Книги и лекции Зои Алексеевны, например, об образовании в США были открытием важного опыта для специалистов органов управления образованием, методистов, директоров школ и учителей страны. В настоящее время политического, идеологического давления не существует, но нужно проявлять особое внимание к компаративным исследованиям в их традиционном понимании. Необходимы стажировки, командировки, организация встреч с зарубежными коллегами, подготовка и прием на работу исследователей со знанием иностранных языков, публикации в зарубежных научных журналах, индексируемых в международных базах данных. Даже при наличии компаративных исследований в государственном задании научной организации субсидия на его выполнение таких расходов не предусматривает. Однако выход из создавшегося положения всегда находится, в центре педагогической компаративистики продолжаются исследования в рамках Научной школы З.А.Мальковой – Б.Л.Вульфсона, в 2016 году школа в очередной раз подтвердила свой научный статус, став признанной Научной школой Института стратегии развития образования РАО. В огромной степени благодаря Б.Л.Вульфсону и А.К.Савиной, которые ведут активную научную работу, сохраняются методы сравнительных исследований, страноведческий ракурс, присущий научной школе З.А. Мальковой – Б.Л. Вульфсона. Эту линию страноведческих исследований продолжают А.К. Савина, О.И. Долгая, С.А. Дудко, И.М.Елкина и др. [5, 7]. При этом

следует отметить, что в настоящее время стали другими причины использования тех же методов. В 70 – 80-е годы XX века – период формирования и расцвета научной школы – эти методы и приемы диктовались недостаточностью информации о зарубежных системах и сложностью её получения. Эти возможности возникали при посещении страны, получении материалов при реальных контактах, по переписке, подписке на научные и профессиональные журналы. В настоящее время эти методы и приемы сохраняют свою актуальность по противоположной причине: из-за избыточности информации в публичном поле интернета и разнообразных печатных изданиях, невозможности проверить её достоверность, недостаточной доступности для российских компаративистов зарубежных серьезных научных сайтов и печатных научных изданий. В эпоху избыточности информации непросто решить проблему с её отбором для компаративных исследований. В этих условиях в сравнительной педагогике сохраняется как актуальный, востребованный в настоящее время метод изучения документов и результатов исследований на языке исследуемой страны.

При этом в рамках Научной школы в исследованиях сооснователя школы произошел серьезный перелом в сторону расширения проблематики исследований. Б.Л.Вульфсон обратился к понятию «образовательное пространство». К примеру, он писал в 2005 году: «Получило распространение новое понятие – мировое образовательное пространство. Оно обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественных жизни» [2]. Исследования образовательного пространства с учетом воззрений и при поддержке Б.Л.Вульфсона ведутся в Институте с 2013 года в рамках темы государственного задания. Подтверждением этому служит рецензия Б.Л.Вульфсона, подготовленная по поводу публикации статьи об основных направлениях компаративных исследований в журнале «Педагогика» [4]: «Автор ставит своей целью показать изменения методологии, методов и инструментария компаративных исследований, способствовать осмыслению междисциплинарных подходов к изучению проблем мирового образовательного пространства».

Выделим основные положения, развивающие в настоящее время отечественную школу сравнительной педагогики.

Ученым-компаративистам важно в комплексе предусматривать особенности эпохи медиа, современного постиндустриального общества, глобализирующегося мира, имеющего множество постмодернистских ха-

рактеристик [3]. Нужна основа в виде результатов комплексного междисциплинарного исследования мирового образовательного пространства для выработки актуальных предложений современному образованию, обществу, а также школьникам и студентам, выросшим в новых реалиях. В Конвенции о правах ребенка заявлено о том, чтобы в «центре процесса образования находились интересы ребенка». Изучение образовательного пространства показывает, что эту позицию не просто сочетать с реализацией задачи выполнения запросов общества и государства. Конечно, важнейшая задача – формировать образовательное пространство через интересы ребенка, личности, но – тем не менее – не вопреки интересам страны. К примеру, посмотрим на эту ситуацию с геополитической точки зрения. Обратим внимание на то, что более тридцати регионов России граничат с восемнадцатью зарубежными странами. Влияние соседних стран на приграничные области и края России велико. В этих условиях особое значение приобретает вопрос изучения формирования и сохранения единого образовательного пространства как важнейшей государственной задачи. Именно потенциал сравнительной педагогики, позволяющий дать теоретико-методологическое обоснование нормативных и методических задач, практических мер в области образовательной политики является тем ресурсом, который создаст особые возможности для формирования образовательного пространства страны с учетом геополитических позиций и целей формирования гражданско-общественной идентичности россиянина.

В современную эпоху мы должны изучать влияние инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство как мировое, так и отдельных стран. Это направление получает в настоящее время свое развитие в разработках И.А.Тагуновой в области интеграционных процессов в образовании, вызванных к жизни развитием сетевых технологий [11].

При огромных возможностях интернет-общения сохраняют свою актуальность встречи ученых на научных мероприятиях, изучение систем образования на стажировках, «живой» диалог, обмен мнениями и материалами. Только это непосредственное общение помогает педагогам-компаративистам глубже понять реальное положение дел, договориться о терминах, что является для исследования образовательных систем весьма важным моментом, достичь взаимопонимания, уточнить свои представления о тех или иных явлениях образовательного пространства.

И здесь очень важна деятельность Научного совета по сравнительной педагогике Отделения теоретической педагогики и философии образования Российской академии образования (академик-секретарь М.Л.Левицкий), базирующегося в Институте стратегии развития образования РАО. Активные контакты с зарубежными учеными показывают

правильность этого традиционного подхода. В рамках Совета установлено сотрудничество с учеными-компаративистами из различных стран (например, Японии, Гонконга, Италии, Франции, США, Австрии, стран СНГ и Балтии), заместителем председателя Научного совета С.В. Ивановой является А.К.Кусаинов, известный компаративист из Казахстана [6].

Существенное внимание Научный совет обращает на изучение образования в постсоветских странах совместно с учеными этих стран. Компаративисты выявляют основные направления развития образовательных систем в условиях глобализации, пути преодоления кризисных явлений, заняты поиском моделей двустороннего и многостороннего сотрудничества. События последних лет подтверждают актуальность обращения к проблемам развития стран постсоветского пространства, территория которых становится сферой противоборства геополитических интересов различных национальных и транснациональных сообществ, ряда государств. В связи с этим особую значимость приобретает научный анализ основных тенденций развития постсоветских государств в различных, стратегически важных сферах жизни, в том числе в сфере образования. Много лет компаративные исследования стран СНГ ведет В.А. Мясников. В течение трех последних лет в Институте стратегии развития образования РАО временным научным коллективом ученых из разных городов и организаций с помощью экспертов из стран СНГ реализуется большой проект «Образование на постсоветском пространстве: двадцать лет спустя», с идеей которого выступил четыре года назад В.П. Борисенков, а руководителями проекта стали В.А. Ермоленко и С.В. Иванова.

В рамках Научного совета начато плодотворное сотрудничество компаративистов с историками педагогики, ведущими историко-компаративные исследования. Ярким представителем этого направления была К.И. Салимова. Её последняя, вышедшая при жизни, книга «Запад. Восток. Диалоги о воспитании» пользуется популярностью у научных сотрудников и преподавателей-историков педагогики в настоящее время [9]. Труды В.Г. Безрогова и др. свидетельствуют о том, что путем сочетания исторических и компаративных методов проводятся серьезные научные исследования. Историко-компаративное направление исследований развивается в настоящее время во всем мире, и наши историки-компаративисты сотрудничают с зарубежными коллегами, обогащая деятельность Научного совета [12].

Компаративные исследования в традиционном понимании в рамках Научной школы З.А.Мальковой – Б.Л.Вульфсона, не могли в те годы опираться на международные исследования качества образования (PIRLS, TIMMS, PISA), а специалисты, занимающиеся международными исследо-

ваниями качества образования, не склонны называть себя компаративистами. Международные исследования качества образования носят сравнительный характер, однако, имеют свои специфические методы и предмет изучения. Россия участвует в этих исследованиях двадцать лет (Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО, зав. Г.С.Ковалева). Исследования дают возможность зафиксировать оценку состояния системы образования по определенным критериям, и, следовательно, проводить системную работу по улучшению качества образования. Изучение причин высоких результатов в этих исследованиях в странах, их достигающих, должно быть предметом пристального внимания компаративистов. Выявление путей совместной работы тестологов и представителей сравнительной педагогики осуществляется также в рамках Научного совета.

Теоретические аспекты педагогических измерений в мире исследуются под руководством Н.Н. Найденовой, на стажировку к которой приезжают ученые из стран СНГ [7].

В эпоху медиа появился новый инструмент оценки образования – рейтинги. По мнению Е.В. Бебениной, основной задачей ряда рейтингов является борьба университетов за место в рейтинге, усиление своей привлекательности для «потребителя», это медийная цель [1]. Несмотря на это, ситуация диктует необходимость изучать международные рейтинги, давать их критический анализ и раскрывать причины их создания. Важным направлением для деятельности компаративистов могла бы стать разработка методологических оснований и механизмов создания рейтингов для решения задач российского образования.

Следует четче выразить посыл Б.Л.Вульфсона о мировом образовательном пространстве. В глобализирующемся мире исследования компаративистов изменяют свой характер: наряду с изучением зарубежных теорий обучения и воспитания и конкретных образовательных практик, отдельной задачей является изучение образования с учетом процессов глобализации, разнообразных глобальных рисков, изучение мирового образовательного пространства, тенденций его формирования с учетом геополитических реалий.

Участие в работе Научного совета ученых различных стран и с разными направлениями исследований (тестологи, философы, социологи, дидакты) дает для сравнительной педагогики выход к меж– и трансдисциплинарности, что позволяет учитывать всевозможные факторы и тенденции, их всестороннее влияние на мировое образовательное пространство и национальные системы образования, исследовать процессы, которые могут из-

менить вектор влияния на образование, что нередко происходит в гуманитарной сфере.

Современная задача сравнительной педагогики – изучение и формирование образовательного пространства должно осуществляться с учетом времени (эпохи), условий, состояния объектов и субъектов, его наполняющих, на глубоких методологических основаниях [10]. Потенциал в решении этой задачи заложен как в сохранении традиций через развитие Научной школы, так и в использовании новых форм, реализуемых в рамках Научного совета по сравнительной педагогике.

Сравнительная педагогика как в начале её становления, так и в настоящее время способствует углублению гуманитарной подготовки, установлению контактов, приращению педагогического знания, принятию выверенных управленческих решений в области образования.

Описанные две организационно-деятельностные формы на практике доказывают свою эффективность в решении сравнительной педагогикой своих задач, реализации современных методологических установок при проведении компаративных исследований в представленном здесь широком спектре.

Литература

1. *Бебенина Е.В.* Обоснованность применения рейтингов в качестве показателей эффективности университетов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5.

2. *Вульфсон Б.Л.* Образовательное пространство на рубеже веков. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006.

3. *Иванова С.В., Иванов О.Б.* Влияние социально-экономических условий на формирование образовательного пространства в постиндустриальном обществе // Коммуникология. 2015. Том 3. №4. С.52–71.

4. *Иванова С.В.* Современные направления компаративных исследований образовательного пространства // Педагогика. 2016. №7. С.106-110.

5. Институт теории и истории педагогики: 1944–2014: юбилейное издание /Под редакцией С.В. Ивановой. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. 448с.

6. *Кусаинов А.К.* Качество образования в Казахстане и в мире. М.: Изд. центр ИЭТ, 2014. 208с.

7. *Найденова Н.Н.* Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 260с.

8. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: Сборник научных трудов. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд.центр ИЭТ, 2013. 448с.

9. Салимова К.И. Запад. Восток. Диалоги о воспитании. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд.центр ИЭТ, 2013. 256с.

10. СоринаГ.В.,МеськовВ.С. Социокультурное изменение образовательного пространства // Ценности и смыслы. 2013. № 5(27). С. 83–99.

11. *Тагунова И.А.* Интеграционные процессы в образовании в контексте развития сети: наднациональное образование. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2013. 212с.

12. Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики востока и запада (цивилизации древности и средневековья): Коллективная монография под ред. Н.Б. Баранниковой, В.Г. Безрогова. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд. ИЭТ, 2013. 708с.

ОБОСНОВАННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВ В КАЧЕСТВЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ

Е.В. Бебенина

При всей широкой распространенности рейтингов в современном образовательном пространстве, использовании результатов рейтингов в качестве ключевых показателей при оценке научных и образовательных организаций вопросам методологии рейтингов, критериальным показателям, по которым происходит выбор и ранжирование университетов и научных структур уделяется незначительное внимание. В статье на примере Шанхайского рейтинга университетов показана истинная целевая установка данного рейтингования, ангажированность ряда показателей, причины выбора и назначения веса. Предложен альтернативный метод рейтингования на основе имеющихся данных.

Ключевые слова: *рейтинги, наукометрия, Шанхайский рейтинг, критерии рейтингов, ARWU.*

Рейтинги – индикаторы и факторы популярности университетов. При всей их широкой распространенности в современном образовательном пространстве, [1] использовании результатов рейтингов в качестве ключевых показателей при оценке эффективности деятельности научных и образовательных организаций критерии рейтингов, влияние их на места, соответствие новым ожиданиям участников образовательного процесса, потенциал использования и развития недостаточно изучены.

В мире существует множество рейтингов в области образования, из них самыми известными и значимыми стали три. При этом возникают многочисленные вопросы к методике составления рейтингов. Специфика мирового рейтинга университетов QS World University Rankings и рейтинга Times, которые созданы организациями – владельцами крупнейших рейтингов и издательств научной литературы, такова, что в этих рейтингах высока доля показателей, связанных с публикациями. Эта специфика делает их уязвимыми с точки зрения объективности. Шанхайский рейтинг, третий из ведущих мировых рейтингов, треть «веса» критериальных показателей уделяет сотрудникам и выпускникам, ставшим лауреатами Нобелевской премии, их число за всю историю было менее 800 человек.

Возможен ли более точный рейтинг мирового масштаба, который позволял бы в течение года получать достоверную, подкрепленную экспертной оценкой информацию из нескольких десятков университетов мира? Исследование особенностей известных рейтингов показывает, что это

маловероятно. По этой причине не следует однозначно принимать или отрицать тот или иной рейтинг. Правильным будет информированное понимание, верная интерпретация цели рейтинга (невзирая на широкое название!) и в связи с этим – более точное его использование.

С этой целью рассмотрим подробнее самые известные и значимые в мире рейтинги в области образования:

1. The Academic Ranking of World Universities (ARWU) был составлен Шанхайским университетом Цзяо Тун и публикуется ежегодно с 2003 года. Этот рейтинг считается одним из старейших университетских рейтингов в мире. Сейчас он поддерживается специализированной компанией Shanghai Ranking Consultancy и финансируется китайским правительством. Его первоначальная цель заключалась в оценке различий между университетами Китая и университетами «мирового класса» [2].
2. Times Higher Education World University Rankings (THE). С 2004 по 2009 год британское издательство Times Higher Education (THE) публиковало ежегодный рейтинг Times Higher Education-QS World University Rankings в сотрудничестве с Quacquarelli Symonds (QS). 30 октября 2009 года THE прекратил отношения с QS и присоединился к Thomson Reuters с целью создания нового мирового университетского рейтинга под названием Times Higher Education World University Rankings. THE заявил, что академическое мнение станет частью его нового рейтинга. 3 июня 2010 года THE продемонстрировал методику, которую было предложено использовать для составления нового мирового рейтинга университетов. Новая методика включала 13 отдельных критериев эффективности вместо 6, принятых в период между 2004 и 2009 годами [3].
3. QS World University Rankings – мировой рейтинг лучших университетов мира, предоставляется Quacquarelli Symonds и публикуется ежегодно с 2004 года. В 2011 году было оценено 712 университетов: Кембриджский университет Великобритании, Гарвардский университет и Массачусетский технологический институт США были на вершине рейтинга. С 2004 по 2009 год рейтинги QS публиковались в сотрудничестве с THE и были известны как Times Higher Education-QS World University Rankings. В 2010 году QS опубликовал единственный рейтинг, составленный по старой методике, когда THE отделился от QS для создания новой методики построения рейтинга в сотрудничестве с Thomson Reuters. [4]

Важность для составителей рейтингов того или иного показателя обозначает его вес – это процентная доля показателя в данном рейтинге. Рассмотрим критерии и их вес, сведя их для удобства сравнения в объединенную таблицу 1 где критерии выделены как заголовки, а критериальные показатели, входящие в критерии расположены ниже и сумма их весов даёт вес критерия.

Таблица 1

Критериальные показатели ведущих мировых рейтингов университетов

Показатель по выделенным критериям	«Вес» показателя		
	Рейтинг ARWU	Рейтинг THE	Рейтинг QS
Критерий «Квалификация преподавателей»	40	40,75	45
Число преподавателей, обладающих Нобелевскими или Филдсовскими премиями	20		
Число часто цитируемых исследователей в различных предметных областях	20		
Соотношение числа иностранных преподавателей и числа местных преподавателей		3	5
Академическая репутация – опрос экспертов		19,5	40
Отношение дохода, полученного от инновационных разработок, к числу преподавателей		2,5	
Соотношение дохода от научной деятельности и числа научных сотрудников		5,25	
Отношение числа научных публикаций к количеству персонала университета:		4,5	
Отношение числа докторантов к числу преподавателей		6	
Критерий «Качество обучения»	10	26	25
Число выпускников университета, получивших Нобелевскую или Филдсовскую премию	10		
Академическая репутация – анкетирование 13000 респондентов		15	
Отношение дохода университета к размеру преподавательского состава		2,25	
Соотношение профессорско-преподавательского состава и численности обучающихся			20
Отношение числа первокурсников к числу преподавателей		4,5	
Отношение числа докторантов к количеству бакалавров		2,25	
Отношение числа иностранных студентов к числу студентов из страны нахождения учебного заведения		2	5
Критерий «Научные публикации»	40	32,5	20
Число статей, опубликованных в Nature или Science	20		
Число часто цитируемых публикаций (показатель цитируемости SCIE – Science Citation Index-Expanded и SSCI – Social Science Citation Index	20		
Индекс цитирования научных статей преподавательского состава по отношению к численности преподавательского состава (база данных Scopus)			20

Число цитат из опубликованных научных работ в Web of Science		32,5	
Критерий «Академическая производительность»	10	0,75	10
Соотношение пяти вышеизложенных показателей и численности персонала университета	10		
Соотношение доходов от научной деятельности и общего дохода учебного заведения		0,75	
Критерий «Разное»			10
Показатель «Академическая репутация – опрос работодателей»			10

Рассмотрим подробнее показатели приведённого в первой колонке Шанхайского рейтинга (ARWU).

Как видно из таблицы, качество обучения в данном рейтинге оценивается исключительно по количеству выпускников-лауреатов Нобелевской* и Филдсовской** премии и имеет минимальный вес для данного рейтинга – 10%.

Вызывает сомнение корректность повышения статуса университета на том основании, что лауреат данной премии закончил указанное учебное заведение, ведь большинство лауреатов получают премию в среднем через 35 лет после окончания университета. Средний возраст лауреата Нобелевской премии – 59 лет (по всем номинациям, включая лауреатов премий по физике, химии, медицине и экономике, которые и оцениваются в Шанхайском рейтинге). Это показывает диаграмма распределения лауреатов по возрасту вручения [5] с официального сайта Нобелевской премии, представленная на рис. 1 (см. цветную вклейку).

При рассмотрении статистических данных по лауреатам Нобелевской премии обращает на себя внимание количество лауреатов из англоязычных стран. Показатель наличия Нобелевских лауреатов из числа выпускников является одной из причин того, что в рейтингах позиции лучших занимает весьма значительное количество университетов из англоговорящих стран. К примеру, в Шанхайском рейтинге 68 из 100 лучших университетов мира, из них 52 университета США, 8 – Великобритании, по 4 – Австралии и Канады. Распределение лауреатов по странам имеет по-

* Наиболее престижные международные премии, ежегодно присуждаемые за выдающиеся научные исследования по физике, химии, экономике, физиологии или медицине, революционные изобретения или крупный вклад в культуру или развитие общества [5] (премии мира и литературы. Всего с 1901 по 2008 гг. были награждены 809 лауреатов (789 человек и 20 организаций).

** Присуждается за достижения в области математики, вручается раз в четыре года, не вручалась после 1936 года до 1950 года. Всего с 1936 по 2014 годы вручалась 18 раз. Лауреатами стали 58 человек [6].

хожую статистику. Исключив из анализа не учитываемых в Шанхайском рейтинге Нобелевских лауреатов по литературе и лауреатов премии мира, число стран сокращается с 58 до 32, а число лауреатов – с 863 до 658. Гражданам США принадлежит 43% премий (284 лауреата). Еще 15% приходится на долю граждан других англоязычных стран – 106 человек (13%)– Великобритании и примерно по одному проценту Австралии (8 человек) и Канаде (10 человек). Это распределение на диаграмме представлено на рис. 2 (см. цветную вклейку).

Важно отметить, что составители рейтинга учли показатель давности для оценки вклада лауреатов Нобелевской и Филдсовской премии в качество предоставляемого образования – на официальном сайте Шанхайского рейтинга в разделе методология даны следующие пояснения к данному критерию [7]: «Для того, чтобы более объективно отражать академическую успеваемость университета, выпускникам разного времени методология рейтинга предусматривает разные весовые коэффициенты. Каждые 10 лет уменьшают долю на 10%. Например, если выпускники 2001–2010 гг. получают вес 100%, то выпускники с 1991 по 2000 гг. – 90%, 1911–1920 гг. – 10%. Если выпускник в данном университете получил две степени и более, учитывается только самая последняя. Если лауреат окончил два университета, то каждый из них получит 50%. Если некоторые лауреаты разделяют одну Нобелевскую научную премию, то учитывается доля по пропорции».

И несмотря на вышеприведенное уточнение веса показателя, по нашему мнению, лауреаты оказывают весьма значительное и неправомерное влияние на рейтинг университетов. Посмотрим, насколько изменится первая сотня университетов, если исключить показатель наличия среди выпускников лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий.

Диаграмма исходных и новых мест университетов при исключении из показателей критерия выпускников лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий при нормировании по исходным местам университетов наглядно представлена на рис.3 (см. цветную вклейку), где исходные места университетов выделены синим цветом, а университеты, которые могли бы улучшить или ухудшить свои показатели при исключении показателя по лауреатам, показаны оранжевыми точками. Мы видим, что места университетов могли бы быть другими, оказавшись выше (при повышении места в рейтинге) и ниже (при понижении места) синей прямой.

Три четверти университетов (74%) изменили своё место на пять и менее позиций в обе стороны, корреляция исходных и новых мест составила 98%.

Университеты, которые могли бы занять более высокие места в рейтинге без учёта показателя по Нобелевским лауреатам, показаны в табл. 2.

Таблица 2

Список университетов, чьи позиции могли бы быть выше при исключении из показателей числа выпускников – лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий

Университет	Исходное место 2014	Новое место	Разница
Университет Уильяма Марша Райса (США)	82	65	17
Калифорнийский университет в Санта Круз (США)	93	82	11
Амстердамский свободный университет Нидерланды)	100	90	10
Лёвенский католический университет (Бельгия)	96	87	9
Университет Южной Калифорнии (США)	51	43	8
Еврейский университет в Иерусалиме (Израиль)	70	62	8
Университет Юты (США)	87	79	8
Федеральная политехническая школа Лозанны (Швейцария)	96	88	8
Калифорнийский университет в Дэвисе (США)	55	48	7
Университет штата Аризона (США)	88	81	7
Техасский аграрно-технический университет (США)	96	89	7
Медицинский институт Каролинска (Швеция)	47	41	6
Бристольский университет (Великобритания)	63	57	6

При исключении из показателей числа выпускников–лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий у ряда университетов показатели ухудшились, динамика снижения результатов показана в табл.3.

Таблица 3

Список университетов, чьи позиции могли бы ухудшиться при исключении из показателей числа выпускников – лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий

Университет	Исходное место 2014	Новое место	Разница
Университет Макгилла (Канада)	67	94	-27
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова (Россия)	84	100	-16
Гентский университет (Бельгия)	70	83	-13

Мюнхенский технический университет (Германия)	53	64	-11
Университет Карнеги — Меллон (США)	62	72	-10
Высшая нормальная школа, Париж (Франция)	67	77	-10
Флоридский университет (США)	78	86	-8
Рочестерский университет (США)	90	98	-8
Университет имени Пьера и Марии Кюри (Париж VI),	35	42	-7
Университет Мюнхена (Германия)	49	56	-7
Осакский университет (Япония)	78	85	-7
Калифорнийский университет в Ирвайне (США)	47	53	-6
Университет Макмастера (Канада)	90	96	-6

Еще один показатель, оценивающий университеты по наличию данных премий, число преподавателей, обладающих Нобелевскими или Филдсовскими премиями. Аналогично показателю для выпускников-лауреатов методология учитывает давность получения премии. На официальном сайте Шанхайского рейтинга в разделе «Методология» даны соответствующие пояснения [7], которые, однако, менее ясны в русском переводе, чем в английском прочтении: «Например, если лауреаты, окончившиеся с 2011 гг., весом 100%, то те в 2001–2011 гг. – 90%, в 1991–2001 гг. – 80%, а в 1921–1930гг. – 10%. Наконец рассчитываем окончательный расчет – совокупность с 1921 года». При обращении к английской версии [8] видим уточнение, не упомянутое в русском переводе: «Staff is defined as those who work at an institution at the time of winning the prize» (Под сотрудниками понимаются лица, работавшие в организации в момент получения премии – здесь и далее перевод автора). В этом случае понятнее становится методика расчета давности: «Different weights are set according to the periods of winning the prizes. The weight is 100% for winners after 2011, 90% for winners in 2001–2010, 80% for winners in 1991–2000, 70% for winners in 1981–1990, and so on, and finally 10% for winners in 1921–1930». («Различные весовые коэффициенты назначаются в соответствии с давностью получения премии. Вес 100% для лауреатов после 2011 года, 90% – для лауреатов 2001–2011 гг., 80% – для лауреатов 1991–2000 гг., 70% – для лауреатов 1981-1990 и так далее, и, наконец – 10% для лауреатов 1921–1930гг.»).

Бесспорно, наличие преподавателей-лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий значительно повышает научный уровень университета, но вспомним о количестве таких лауреатов. Это всё-таки редчайший случай. Повторим эксперимент и посмотрим, насколько изменится первая

сотня университетов, если исключить показатель наличия среди сотрудников лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий.

Только половина университетов (52%) изменили своё место на пять и менее позиций в обе стороны, корреляция исходных и новых мест составила 90%.

Диаграмма исходных и новых мест университетов при исключении из показателей критерия сотрудников-лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий при нормировании по исходным местам университетов представлена на рис.4 (см. цветную вклейку), где аналогично рис. 3 приведены исходные места (показаны синим). Оранжевые точки выше уровня синей прямой показывают университеты, чьи показатели могли улучшиться, ниже – ухудшиться.

Университеты, которые могли бы занять более высокие места в рейтинге, без учёта показателя по сотрудникам – Нобелевским лауреатам, даны в табл.4.

Таблица 4

Список университетов, чьи позиции могли бы улучшиться при исключении из показателей критерия сотрудников – лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий

Университет	Исходное место 2014	Новое место	Разница
Осакский университет (Япония)	78	51	27
Квинслендский университет (Австралия)	85	58	27
Флоридский университет (США)	78	52	26
Университет Аризоны (США)	86	61	25
Калифорнийский университет в Санта Круз (США)	93	70	23
Федеральная политехническая школа Лозанны (Швейцария)	96	73	23
Университет штата Огайо – Колумбус (США)	64	42	22
Университет Макгилла (Канада)	67	45	22
Техасский аграрно-технически университет (США)	96	74	22
Технологический институт Джорджии (США)	99	77	22
Амстердамский свободный университет (Нидерланды)	100	78	22
Питтсбургский университет (США)	65	44	21
Лёвенский католический университет (Бельгия)	96	75	21

Университет штата Пенсильвания (США)	58	39	19
Калифорнийский университет в Дэвисе (США)	55	37	18
Бостонский университет (США)	72	60	12
Лейденский университет (Нидерланды)	77	65	12
Мичиганский университет (США)	22	11	11
Рочестерский университет (США)	90	81	9
Университет Миннесоты (США)	30	24	6
Университет Дьюка (США)	31	25	6

При учёте сотрудников-лауреатов у ряда университетов показатели могли бы ухудшиться. Посмотрим, как они снизились бы, если не учитывать Нобелевских лауреатов-сотрудников.

Таблица 5

Список университетов, чьи позиции могли бы ухудшиться при исключении из показателей числа сотрудников – лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий

Университет	Исходное место 2014	Новое место	Разница
Университет Париж-Юг 11 (Франция)	42	82	-40
Рокфеллеровский университет (США)	33	66	-33
Университет Осло (Норвегия)	69	93	-24
Университет Южной Калифорнии (США)	51	72	-21
Университет Карнеги — Меллон (США)	62	83	-21
Высшая нормальная школа, Париж (Франция)	67	88	-21
Технион – Израильский технологический институт (Израиль)	78	99	-21
Университет Женевы (Швейцария)	66	86	-20
Уппсальский университет (Швеция)	60	79	-19
Еврейский университет в Иерусалиме (Израиль)	70	89	-19
Юго-Западный Медицинский центр Техасского университета в Далласе (США)	45	62	-17
Университет Вандербильта (США)	54	71	-17
Стокгольмский университет (Швеция)	78	94	-16
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия)	84	98	-14

Чикагский университет (США)	9	19	-10
Калифорнийский университет в Ирвайне (США)	47	57	-10
Орхусский университет (США)	74	84	-10
Манчестерский университет (США)	38	46	-8
Калифорнийский университет в Санта-Барбаре (США)	41	49	-8
Цюрихский университет (Швейцария)	56	64	-8
Университет Пердью (США)	60	68	-8
Университет Уильяма Марша Райса (США)	82	90	-8
Университет штата Аризона (США)	88	96	-8
Гейдельбергский университет (Германия)	49	56	-7
Университет имени Пьера и Марии Кюри (Париж VI), (Франция)	35	41	-6
Медицинский институт Каролинска (Швеция)	47	53	-6
Австралийский национальный университет (Австралия)	74	80	-6

Казалось очевидным, что качество преподавателей при исключении Нобелевских лауреатов среди сотрудников изменится незначительно – 60% показателей рассматривали публикационную активность преподавателей, которая у лауреатов престижных премий должна быть высокой и, коррелируя с наличием премий, поддержать на своих местах университеты со столь высоким научным уровнем преподавателей. Однако корреляция составила 90% против 98% при исключении из учёта числа Нобелевских и Филдсовских лауреатов в оценке университета.

Не рассмотрено в рамках данной статьи, но нуждается в дополнительном рассмотрении существование в Шанхайском рейтинге показателя «Число наиболее часто цитируемых исследователей в различных предметных областях» с весом 20% в разделе «Квалификация преподавателей» при существовании двух показателей оценки научной активности:

– число статей, опубликованных в Nature или Science (вес 20%);-

– число часто цитируемых публикаций (показатель цитируемости SCIE – Science Citation Index-Expanded и SSCI – Social Science Citation Index (вес 20%)

Среди показателей трех самых популярных систем рейтингования ни один показатель не говорит о качестве организации процесса образования, технической и материальной оснащенности, преподавательском мастерстве или хотя бы преподавательском стаже профессорско-преподаватель-

ского состава. Однако нельзя отрицать, что эти показатели характеризуют университет с определенной стороны. Фактически, мировые рейтинги пытаются оценить научную деятельность и бренды университетов. Брендинг – активно развивающееся направление маркетинга, к примеру, в крупных коммерческих компаниях цена бренда может иногда превышать стоимость всех материальных активов компании. Несомненно, что и для системы образования, для социума показатель популярности университета играет огромную роль.

Как поступать в ситуации, когда рейтинги необходимы, а методология существующих не удовлетворяет? Одним из возможных («недорогих») вариантов является создание собственных рейтингов на базе существующих. Иными словами, использование существующих данных известных, пользующихся доверием рейтингов для получения нового, «комплексного» рейтинга. В нем возможно назначение любого веса этих критериев и показателей – от полного исключения тех или иных показателей, путём назначения нулевого веса (как это было сделано выше для двух критериев Шанхайского рейтинга), до придания любых других значений, исходя из целей и задач анализа.

Данные ведущих рейтингов университетов находятся в открытом доступе, поэтому такая работа может быть выполнена под решение каких-то определённых научных и практических задач.

Так, в частности, интересно составить рейтинг из всех трёх ведущих рейтингов (по таблице 1), чтобы оценить эффективность научной активности сотрудников. Такой рейтинг может включать показатели научной активности из всех рейтингов, число лауреатов Нобелевских и Филдсовских премий, число научных публикаций в разных системах и рейтингах и выглядеть следующим образом.

Таблица 6

Вариант перечня критериев с указанием исходного веса критериев и исходного рейтинга

	Исходный рейтинг и вес		
	ARWU	THE	QS
Число преподавателей, обладающих Нобелевскими или Филдсовскими премиями	20		
Число наиболее часто цитируемых исследователей в различных предметных областях	20		
Отношение дохода, полученного от инновационных разработок, к числу преподавателей		2,5	
Соотношение дохода от научной деятельности и числа научных сотрудников		5,25	
Отношение числа научных публикаций к количеству персонала университета		4,5	

Отношение числа докторантов к числу преподавателей		6	
Число выпускников университета, получивших Нобелевскую или Филдсовскую премии	10		
Число статей, опубликованных в Nature или Science	20		
Число часто цитируемых публикаций (показатель цитируемости SCIE – Science Citation Index-Expanded и SSCI – Social Science Citation Index)	20		
Индекс цитирования научных статей преподавательского состава по отношению к численности преподавательского состава (база данных Scopus)			20
Число цитат из опубликованных научных работ в Web of Science		32,5	

Такой рейтинг поможет, в определенной мере, нивелировать коммерческие интересы WoS, Scopus и ведущих журналов мира, не отдавая предпочтения ни одному из них за счёт того, что «вес» каждого показателя уменьшается присутствием остальных.

В этих целях весовые коэффициенты можно выбрать любые в зависимости от целей разработчика, стратегий развития университета, его планируемого будущего, и рейтинг может выглядеть таким образом.

Таблица 7

Вариант перечня критериев с указанием назначенного веса критериев

	Назначенный вес
Число преподавателей, обладающих Нобелевскими или Филдсовскими премиями	20
Число наиболее часто цитируемых исследователей в различных предметных областях	15
Отношение дохода, полученного от инновационных разработок, к числу преподавателей	10
Соотношение дохода от научной деятельности и числа научных сотрудников	5
Отношение числа научных публикаций к количеству персонала университета	10
Отношение числа докторантов к числу преподавателей	10
Число выпускников университета, получивших Нобелевскую или Филдсовскую премии.	5
Число статей, опубликованных в Nature или Science	5
Число часто цитируемых публикаций (показатель цитируемости SCIE – Science Citation Index-Expanded и SSCI – Social Science Citation Index	10

Индекс цитирования научных статей преподавательского состава по отношению к численности преподавательского состава (база данных Scopus)	5
Число цитат из опубликованных научных работ в Web of Science	5

Совсем другим будет набор показателей, если интересует, к примеру:

связь с работодателями; имиджевая политика; интеграция в мировое пространство; подготовка выпускников; самоокупаемость университета и другие задачи или их совокупность.

Анализ показал, что каждый рейтинг создавался по нескольким причинам:

1. под запрос определенных организаций, заинтересованных в привлечении внимания к коммерческому использованию индексирования публикаций в своих базах данных (для THE и QS);

2. для создания индикаторов развития китайской науки (ARWU).

Искусственное завышение веса показателя Шанхайского рейтинга для критерия «Качество обучения» в университете с помощью фактора количества Нобелевских и Филдсовских лауреатов-выпускников данного университета приводит к тому, что университеты англоговорящих стран получают дополнительное преимущество.

К тому же результату приводит и искусственное завышение веса показателя Шанхайского рейтинга для критерия «Квалификация преподавателей»» в университете при помощи использования фактора количества Нобелевских и Филдсовских лауреатов-сотрудников данного университета.

В совокупности с тем, что публикационные показатели сводятся к количеству статей в англоязычных Science и Nature и учету активности в англоязычных базах цитирования WoS и Scopus, не вызывают удивления лидирующие позиции университетов США, Великобритании и Австралии в мировых рейтингах университетов.

По нашему мнению, недостатки существующих рейтингов может сгладить создание на основе имеющихся данных отдельных рейтингов нового, «комплексного» рейтинга. В этом случае возможно назначение различного веса этих критериев и показателей, исходя из целей и задач анализа. Допустимо и использование такого рейтинга для решения обратной задачи – при каких параметрах и их весах выбранный университет займет минимальное или максимальное место.

Стоит отметить, что создание собственного рейтинга может способствовать разработке стратегий развития университета в ситуации, когда необходимо уравновесить множество потенциально благоприятных сценариев развития в условиях ограниченных ресурсов.

Литература

1. *Иванова С.В.* О понятии "образовательное пространство" и целях образования// Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №4. С. 67-79.

2. Академический рейтинг университетов мира. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.shanghairanking.com/ru/ Дата обращения: 12.05.2016.

3. Times Higher Education: Рейтинг лучших университетов мира 2015–2016. Центр гуманитарных технологий. Информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gtmarket.ru/news/2015/10/01/7248 Дата обращения: 12.05.2016.

4. Рейтинг лучших университетов мира по версии Quacquarelli Symonds. Центр гуманитарных технологий. Информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gtmarket.ru/ratings/qs-world-university-rankings/info. Дата обращения: 12.05.2016.

5. The Official Web Site of Nobel Prize Average Age for Nobel Laureates in all Prize Categories [Электронный ресурс].Режим доступа: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/lists/laureates_ages/all_ages.html Дата обращения: 12.05.2016.

6. Академический рейтинг университетов мира. Методология.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.shanghairanking.com/ru/ARWU-Methodology-2015.html Дата обращения: 12.05.2016.

7. List of Fields Medalists. International Mathematical Union (IMU). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mathunion.org/index.php?id=prizewinners Дата обращения:12.05.2016.

8. Academic Ranking of World Universities. Methodology. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2015.html Дата обращения: 12.05.2016.

НОВЫЕ ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ В ЧЕШСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.*

В статье представлены изменения, произошедшие в системе целей воспитания в Чешской Республике на рубеже XX века.

Ключевые слова: *цели воспитания, личностно-ориентированные цели, гуманизация, чешское образование.*

О.И. Долгая

Во второй половине XX века в развитых странах в результате стремительных изменений во всех сферах жизни произошел переход от индустриального общества к постиндустриальному, или информационному, что принесло множество положительных перемен, связанных со всеобщей компьютеризацией, развитием высоких технологий, генной инженерии, всемирным распространением телекоммуникаций, Интернета и т.д. Однако в то же время участились экологические катастрофы, политические, экономические, финансовые кризисы, в мире возникла острейшая конкуренция во многих сферах жизни, и современный мир обрел политическую, экономическую, общественную нестабильность.

Для восточноевропейского региона, в частности для Чешской Республики, период конца XX–начала XXI вв., кроме того, ознаменовался переходом от авторитарного управления к демократическому устройству государства, с новыми представлениями о гражданских правах, с обретением новых ценностей. Все эти факторы вызвали необходимость изменить целевые установки в формировании личности, живущей в современном мире.

Цели обучения чешские педагоги-исследователи выделяют в качестве главного фактора, обусловливающего все последующие преобразования в учебно-воспитательном процессе и, в конечном итоге, эффективность образования.

В период социалистического этапа развития до конца 80-х годов при разработке документов в сфере образования Чехословакии существовал приоритет коллективных интересов над индивидуальными; «всестороннее и гармоничное развитие личности», хотя и провозглашалось в качестве цели образования на государственном уровне, но реализация этого постулата не была осуществлена в практике школы.

В 90-е годы ответом на вызовы изменившихся условий национального

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10102-а 2016 г.

и общемирового развития стала переориентация целей чешского образования и воспитания на развитие личности, способной адаптироваться к новым условиям жизни, образованной, конкурентоспособной на рынке труда , с учетом ее собственных интересов, способностей и возможностей, умеющей творчески и инициативно подходить к решению поставленных задач. Общее образование на современном этапе развития человеческой цивилизации должно обеспечивать каждому индивиду формирование соответствующей современному уровню знаний картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Чешские ученые и педагоги при формулировании новых целей и задач в области образования руководствовались уже имеющимся опытом европейских стран и общемировыми тенденциями гуманизации и гуманитаризации обучения, опирались на международные рекомендации ЮНЕСКО; материалы конференции «Среда и развитие» (ЮНЕСКО, 1992г.); концепцию развития образования для XXI века, выработанную ЮНЕСКО под руководством Жака Делора и др.

Переориентация целей воспитания на формирование гуманистической личности, встроенной в общечеловеческую культуру и обладающей необходимыми для этого качествами, началась в чешском образовании ещё в 80-е годы, когда на страницах педагогической периодики обсуждались проблемы воспитания в новом демократическом обществе.

В начале 90-х гг. в педагогических журналах и газетах большое внимание стало уделяться нравственному воспитанию и гуманизму. Об этом свидетельствуют появившиеся тогда статьи: М.Ципро "Нравственное воспитание в гуманистическом духе», В.Кожонь «Гуманистический характер межкультурного воспитания», Ш.Швец «Гуманизация общего образования», Й.Росина «Проблемы объективной оценки нравственной воспитанности учеников».

Научной работой, внесшей существенный вклад в дальнейшее формулирование целей воспитания в чешской образовательной системе, стала статья Я. Кучеры «Размышления о необходимости обновления принципов воспитания». Автор предложил принципы воспитания в духе новых требований, особо подчеркивая, что они являются открытыми и доступными для дальнейшего обогащения:

– плюрализм взглядов и деидеологизация воспитания и образования;

– демократизм и гуманизм;

нравственность и терпимость;

– социальный консенсус в обучении и воспитании;

– добровольность и самостоятельность при принятии решений учащимися;
– целеустремленная направленность деятельности;
– индивидуализация и коллективность в воспитании и образовании;
– единство теории и практики в воспитании, обучении и практической деятельности;
– соответствие и постепенность требований;
– наглядность и постоянство в воспитании и обучении;
– оптимизм и радость в восприятии педагогического процесса.

Формулировки сделаны таким образом, что включают в себя и другие принципы, получившие новое качество, актуальность и действенность. Например, принцип сознательности является составной частью одновременно трех первых принципов. Принцип уважения личности ученика относится к принципу нравственности и терпимости, принцип целеустремленности и активности ученика касается почти всех вышеперечисленных принципов, особенно принципа целеустремленной деятельной направленности.

Главный принцип учебно-воспитательного процесса, с точки зрения подготовки молодежи к жизни, полагает Кучера, это принцип плюрализма взглядов и деидеологизации воспитания и образования. Молодежь имеет возможность дискутировать и делать свой выбор, но её необходимо подготовить к самостоятельному осмыслению различных позиций и взглядов, правильному пониманию действительности. Применять этот принцип на практике, по мнению ученого, означает научить детей уважать чужие взгляды.

Принцип демократии и гуманизма логически и по своим внутренним идеям связан с предыдущим принципом. Имея в виду цели воспитания, применение этого принципа означает подведение учеников к пониманию того, что демократия, или свобода, не тождественна анархии, что демократичным, гуманным и свободным человек может быть только тогда, когда он дисциплинирован, работает на благо общества, целенаправленно трудится над самовоспитанием, самообразованием, самоконтролем.

Принцип нравственности и толерантности по своей внутренней идее и сущности не является новым. Его новизна состоит в понимании, трансформации, применении и потребности в том, чтобы все люди его усвоили. К этому принципу можно отнести и воспитание таких качеств и ценностей, как признание другого человека, самоуважение, человеческое достоинство, умение дружить и др. Все это может быть присуще только внутренне свободному человеку. Здесь также видна тесная связь принципа нравственности и толерантности и принципа демократизма и гуманизма, их объединяет понимание свободы человека как власти над собой

самим, самодисциплина и самоконтроль.

Принцип социального консенсуса в воспитании. Речь идет о согласии в обществе между его различными членами и группами. Поскольку школа – отдельный мир, единое небольшое целое, состоящее из фрагментов мозаики воспитания, необходимо, чтобы там царили согласие и гармония, чтобы ученики, познавая такие понятия, как человечность, демократизм, терпимость, могли применять их в практической жизни, чтобы эти понятия служили формированию личности молодого человека.

Принцип добровольности и самостоятельности при принятии решений учениками можно реализовать в процессе занятий по интересам в свободное время. Во время факультативных занятий создается здоровая конкуренция, позволяющая воспитывать качества сильной личности. В то же время нужно формировать в детях нравственность, умение дружить и помогать товарищам, вырабатывать привычки правильного поведения.

Принцип индивидуализации и коллективизма позволяет педагогам приблизиться к ученикам: заметить талантливых детей, целенаправленно развивать их индивидуальные наклонности и способности; обратить внимание на проблемы, здоровье, семейное и социальное окружение ученика и т.д. Одновременно этот принцип предполагает создание между учащимися атмосферы здоровой конкуренции, взаимопомощи и добрых взаимоотношений, мотивировать учеников на достижение лучших результатов.

Давно разработанный принцип единства теории и практики воспитания в настоящее время особенно актуален в связи с появлением в практике и теории воспитания новых подходов, форм, методов, моделей и т.д.

Важным принципом воспитания, по мнению Кучеры, является постепенность требований, обеспечивающая со стороны учащихся желание, добровольность, творческую активность при выполнении образовательных задач.

Комплекс сформулированных Я.Кучерой принципов воспитания завершает принцип оптимизма и радости. Речь идет о взаимном доверии ученика и педагога, их общей радости от достигнутых результатов.

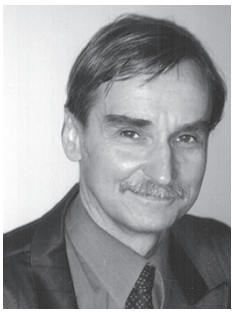
Для чешской педагогики первые пять принципов, сформулированных в статье Кучеры, являются новыми, другие также содержат определенную новизну.

На основе изучения важнейших документов, касающихся политики чешского государства в области образования и воспитания молодежи (Гражданская школа 1990г., Белая книга 2001г., Закон о школе 2004г., Концепция государственной политики в отношении молодого поколения ЧР до 2010г. и др.), можно констатировать, что в чешском обществе и у правительства этой страны сформировалось понимание важности образо-

вания и воспитания молодого поколения для решения задач дальнейшего развития Чешской Республики. При формулировании новых общих целей образования и воспитания чешские педагоги исходят из того, что современное общество, с одной стороны, придает большое значение индивидуальным способностям и правам человека, с другой стороны, каждый отдельный человек все больше зависит от других людей, от всего общества, от окружающей его среды. Чем сложнее общественная жизнь, тем больший объем знаний и умений должен усвоить каждый человек, чтобы найти свое место в жизни. Чем выше мера индивидуальной свободы, тем выше требования к личной зрелости, ответственности и творческим способностям каждого гражданина.

Литература

1. *Kucera J.* Uvahy o inovacii principov vychovy // Pedagogicka revue. 1991. – №10-s.97-98.
2. Bila kniha (Narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske Republice. Praha, 2001) www.msmt.cz
3. Skolsky zakon. – Praha, 2004, 2012. http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakonSvec S.
4. Humanizacia vseobecneho vzdelavani // Pedagogicka revue. 1991. № 6. s.342.
5. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов/*Вульфсон Б.Л., Савина А.К., Долгая О.И., Дудко С.А.и др.* Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО: труды 2008–2012 гг. Москва, 2013.



И.Г. Сухин

КАТЕГОРИЯ «РАЗВИТИЕ» В НЕМЕЦКОЙ НАУКЕ

В статье рассматривается понимание категории «развитие» в магистральных направлениях педагогики Германии. Показаны основные черты современной немецкой педагогики.

Ключевые слова: *Германия, немецкая дидактика, развитие.*

К категориям педагогики «воспитание», «образование» и «обучение» достаточно часто отечественные авторы стали причислять и категорию «развитие».

В.И.Загвязинский в учебнике «Педагогика» определяет «категории» как «базовые, наиболее общие понятия» [3, с.14].

Рассмотрим, как трактуется категория «развитие» в отечественной и зарубежной науке, в частности в педагогике.

В докторской диссертации В.А. Мясникова «Развитие социально-педагогических функций общеобразовательной школы»: «*Развитие – это процесс тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта, выступающее как изменение его состава или структуры, трансформация, возникновение новых элементов и связей*» [2, с. 3].

М.А. Лукацкий в работе «Методологические ориентиры педагогической науки» отмечает: «*Изменения, сопровождающие циклы человеческой жизни, и именуют развитием*» [1, с. 253].

Современному пониманию указанного термина предшествовали научные изыскания мыслителей древности: платоническое (развитие как развертывание потенциальных возможностей) и механистическое (не качественное, а только количественное увеличение). В дальнейшем различные стороны «развития» затрагивали многие известные ученые. В немецком языке, как и в русском, категория «развитие» (Entwicklung) в зависимости от контекста имеет множество значений:

- физическое и умственное развитие в процессе индивидуальной жизни (Ontogenese – онтогенез);
- развитие биологического вида во времени (Phylogenese – филогенез);
- учение о зародышевом развитии организмов, в ходе которого происходят последовательные новообразования органов (Epigenese – эпигенез);
- изучение динамики развития и формирования личности на разных возрастных этапах (в рамках возрастной психологии

– Entwicklungspsychologie);
- в контексте социокультурной эволюции (Soziokulturelle Evolution);
- приближение экономических показателей развивающихся стран к развитым странам в геополитическом смысле (Entwicklungstheorie – теории развития);
- общие усилия развитых и развивающихся стран по сокращению глобального неравенства в социально-экономическом развитии, сотрудничество и помощь в этих сферах (Entwicklungszusammenarbeit).

Из указанного пестрого спектра нас интересуют те грани категории «развитие», которые в той или иной мере связаны с педагогикой.

Когда говорят о развитии индивида, то нередко подразумевают три его грани – физическое, психическое и социальное. Поскольку развитие связано с изменениями, то коснемся его характеристик и закономерностей.

Развитие характеризуется:
- качественными изменениями – качественным переходом от одного состояния к другому;
- количественными изменениями – количественным приращением, добавлением, ростом;
- уникальностью объекта развития в единстве всех его взаимосвязей;
- источником, который находится либо внутри объекта развития (подлинное, эндогенное развитие), либо вне объекта (неподлинное, экзогенное развитие);
- временем (которое однонаправлено – от прошлого к будущему);
- направленностью (прогресс или регресс).
- Развитию присущи:
- наличие стадий максимальной реакции психических функций (чувствительности) на действия извне (сензитивные периоды);
- свертываемость;
- расширение разнообразия в процессе развития психики индивида;
- неустойчивость, проявляемая в так называемых кризисах развития;
- неравномерность развития разных психических образований;
- несовпадение по фазам развития различных психических образований;
- включаемость накопленного результата развития его предыдущей стадии в сменяющую стадию (кумулятивность).

Поиск современных форм передачи знаний подрастающему поколению сегодня предстает как сложный многоуровневый процесс взаимопереплетения политики, экономики, науки, общества и системы образования.

Ориентиром для выработки направления нашей работы послужили исследования И.А. Тагуновой [4].

В фокус рассмотрения данной статьи не случайно попала педагогика

Германии, так как:

1) внимание к теоретико-методологической тематике здесь более, чем в других странах отвечает чаяниям немецкой педагогики;

2) в отличие от многих других стран теоретико-методологические вопросы педагогики здесь всегда были на первом плане;

3) немецкая наука славится глубокими философскими и педагогическими традициями;

4) в немецкой науке существует большой арсенал методологических подходов, ориентированных на решение злободневных теоретических проблем;

5) в этой стране существует обширная, структурированная система знаний, полученных различными методами научного исследования;

6) здесь гармонично сосуществуют такие базовые мировоззренческие ориентации, как антисциентизм и сциентизм (что связано с глубинным единством применяемых ими методов).

Все это имеет самое непосредственное отношение к попыткам создания общей, единой теории обучения, которая пока еще представлена в Германии большим количеством часто взаимоисключающих друг друга теорий и концепций. И в каждой из этих теорий и концепций – свои взгляды на проблемы развития и самое категорию «развитие».

Как правило, общность взглядов на категорию «развитие» наблюдается в немецких теориях обучения, лежащих в рамках магистральных направлений. Эти направления немецкие и российские ученые классифицируют по разным основаниям в рамках: дидактического материализма или энциклопедизма (учить всех всему), дидактического формализма (линия И.Ф. Гербарта и Ф.А.В. Дистервега) и дидактического утилитаризма (линия Г. Кершенштейнера и В.А. Лая).

Возьмем за основу классификацию, предложенную О.Д. Федотовой, и в ее рамках рассмотрим, в каком контексте трактуется категория «развитие» в немецкой дидактике [6].

Структуралистское направление (Х. Блюменберг, Й. Бюрманн, Э. Венигер, О. Кюльпе, Д. Ленцен) с ответвлениями: гештальт-педагогика, интерактивная, кибернетическая, коммуникативная, системно-теоретическая дидактика [18].

Истоки направления – в трудах Г. Вертхеймера, И.Г. Гербарта, Х. Эренфельса (причем опубликованных раньше, чем работы именитых французских исследователей).

Метод исследования – индивидуальный подход. Опора направления – протестантизм, гербартианство, гештальтизм. Объект – культура во всех проявлениях.

Основная проблематика – развитие происходит в контексте осознанного применения учащимися под руководством педагогов определенной последовательности операций (при поиске схожих элементов системы), то есть при использовании известного механизма переноса. Изучению подлежат не конкретные факты и процессы, а взаимосвязи компонентов или мысленных конструктов.

Большое внимание уделяется саморазвитию – под «структурами» понимаются такие образования, которые способствуют саморазвитию индивидов. Для этого производятся исследования также как в точных науках – с применением формул и алгоритмов. На первый план выступает развитие логического мышления учащихся, обучение операциям абстрагирования, анализа, аналогии, синтеза и сравнения.

С позиций структуралистского направления «развитие» рассматривается не в виде диалектического противоречия, а в качестве логических операций мысленного преобразования некоего целостного абстрактного инварианта. Для этого при построении теорий обучения привлекают определенные гносеологические и логические ресурсы, прежде всего формализацию, которая помогает находить закономерности и связи в исследуемых объектах.

Й. Бюрманн считает, что именно это направление наилучшим образом содействует раскрытию и развитию способностей учащихся. У детей развивается способность органично воспринимать мир, понимать себя и других.

Эмпирическое направление (И.Б. Базедов, А. Блюменталь, В. Брецинка, И.К.Ф. Гутс-Мутс, Ф. Кубе, В.А. Лай, Р. Лохнер, Э. Мейман, П. Петерсен, П. Пош, В. Прейер, Г. Роот, Э.Х. Трапп, Х. Франк, Л. Штрюмпель, И. Штуве, Р. Шульце) [21–23].

Ведущий метод исследования – экспериментальный. Опора направления – неопозитивизм.

Основная проблематика – соединить современные исследования в области педагогики с ресурсами и технологическими достижениями XXI века; и уверенность исследователей, что все важнейшие характеристики объекта исследования можно определить при его преобразовании. Постулируется деятельностная природа индивида – его способность познать и преобразовать окружающий мир.

Развитие учащихся происходит в процессе эксперимента, рассматриваемого в немецкой педагогике в качестве такой формы практики, которая диктует сравнение результата познавательного действия с опытом.

Педагоги этого направления развитие рассматривают в контексте процесса непроизвольного запоминания, которое, по их мнению, играет главную роль при усвоении учащимися учебного материала. Для этого также

большое внимание при обучении уделяется перцептивным и двигательным действиям и такому обучению учащихся технологии умственной работы, которая учитывает динамичность процессов запоминания и забывания.

Инструменталистское направление (Г. Бек, Г. Вегенер-Шперинг, Ф. Гансберг, Г. Гаудиг, Е. Кениг, Г. Кершенштейнер, А. Нарштат, Б. Отто, А. Паффрат, Ф. Фребель, К. Хан).

Опора направления – махизм и прагматизм.

Основная проблематика – главным источником познания считается самопроизвольная активность учащегося и непрерывность осуществления процесса очищения личностного опыта.

Развитие учащихся рассматривается в актах обучения за счет индивидуальной активности для порождения, реконструкции и обновления педагогического опыта. Речь идет о таком алгоритме учебных действий для обучающихся, с помощью которого педагог сможет оказывать оптимальное влияние и на внешний, и на внутренний мир учащихся.

В рамках данного направления получение новых знаний – глубоко личностный процесс, который основывается на опыте данного конкретного учащегося. В отличие от исследований, проведенных немецкими учеными-инструменталистами в прошлом веке, акцентирующими внимание на индивидуальные качества детей, в педагогике XXI века доминирует внимание к путям формирования у учащихся умения сотрудничать и действовать в команде [7].

В сегодняшней Германии в рамках инструментализма наметились три теории обучения: в одной из них обучение рассматривается в ракурсе переживаний [20], в другом – передвижений [19], в третьем – проектной работы [9].

В первой из них речь идет об интеллектуальном развитии учащихся через чувства и эмоции (к примеру, через теснейший контакт с окружающей природой – приняв грязевую или глиняную ванну). Во второй – о развитии в процессе поездок, экскурсий, путешествий. В третьей – организация проектных работ рассматривается как важный фактор развития учащихся.

Операционалистское направление (Г. Аэбли, Р. Дубс, Р. Дуит, Э. Кезель) с ответвлениями: рефлексивная педагогика, педагогика многообразия, конструктивная дидактика, оперативная и субъективная дидактика [8; 12; 13; 16].

Объект – определенное представление учащегося, которое касается организации его познавательной деятельности.

Основная проблематика – сознание учащихся обладает определенными артефактами, с помощью которых они получают и преобразовывают новую информацию с опорой на поддающиеся изменениям познавательные схемы, позволяющие производить обобщения достаточно высокого порядка.

В рамках этого направления развитие личности предстает рефлексив-

ным процессом, в котором ученики сами осознанно и целенаправленно совершенствуют собственные познавательные структуры и формируют личностные представления о себе и своем месте в социуме.

С помощью познавательной деятельности задается механизм выполнения операций, а ее результатом является конструирование личностного представления об изучаемом.

Своеобразие этого направления заключается в том, что процессы создания понятий досконально изучаются без погружения в логические структуры мышления. При этом мышление выступает как основная порождающая деятельность, а развитие протекает в условиях педагогического обеспечения обучения с позиции изучения образования понятий. Педагогами-операционалистами установлено, что предпосылки для развития теоретического мышления есть у всех учащихся. Также обнаружено существование неких «познавательных пространств» учителя и ученика – в зонах их пересечения процесс развития протекает наиболее динамично и эффективно.

Феноменологическое направление (О. Больнов, Э. Гуссерль, Ф. Канниг, М. Лангефельд, В. Липпиц, А. Фишер, В. Флитнер, Ю. Хеннингсен, О. Шультце) [10; 17].

Истоки направления – учение И. Канта об опыте и учение Г.В. Гегеля о становлении знания. Опора направления – эмпиризм и психологизм.

Основная проблематика – постижение реальности путем раздельного описания объектов, являющихся сознанию, и процесса их построения. Сознание представляется в виде направленного бесконечного потока переживаний, а предмет – в качестве коррелята сознания. Изучению подлежит подвижная жизнь сознания индивида, поток его переживаний. Объект изучения рассматривается как явленный его сознанию в качестве элементарных чувственных переживаний. Критерий истины ищется в мере ее «очищенности» от наносного, второстепенного.

В частности, по А. Фишеру, с помощью педагогической деятельности реализуется своеобразный «дидактический инстинкт». С его точки зрения, теоретическое познание подвластно лишь педагогу-исследователю, но не рядовому школьному учителю [14]. Однако Ф. Канниг показал, что на это оказываются способны даже школьники [15].

В рамках феноменологического направления считается врожденным стремление детей к развитию [5]. Развитие учащихся рассматривается в контексте особого внимания к чувственному миру индивида и его многообразию; признания наличия личностного опыта, отличного от эмпирического; ориентации на материально-вещественные аспекты реального мира.

Герменевтическое направление (Х.Г. Гадамер, И.Г. Гердер, В. Гумбольдт,

В. Дильтей, Г. Ноль, В. Флитнер, М. Хайдеггер, Ф. Шлегель, Ф. Шлейермахер) [11; 24].

Ведущий метод исследования – герменевтико-исторический. Опора направления – философская антропология, немецкий протестантизм, романтизм, гуманизм и «философия жизни». Основная проблематика – развитие человеческого духа, духовной жизни индивида. Развитие в русле данного направления происходит с помощью единственного способа познания – интуитивного понимания.

Для этого направления характерны многочисленные проявления трансдисциплинарности. В частности в его рамках появляются новые теории обучения, в которых герменевтический метод накладывается на все новые и новые проблемные поля (педагогику СМИ, театральную педагогику, глубокое изучение работ педагогов-классиков и т.п.).

Литература

1. *Лукацкий М.А.* Методологические ориентиры педагогической науки. Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.
2. *Мясников В.А.* Развитие социально-педагогических функций общеобразовательной школы: Дис. … д-ра пед. наук. М., 1991.
3. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2008. 576 с.
4. *Тагунова И.А.* Базовые понятия современных западных теорий обучения и воспитания// Известия Российской академии образования. 2015. № 3. С. 55–71.
5. *Федотова О.Д.* Немецкая феноменологическая педагогика // Педагогика. 2006. №3. 2006. С. 21–29.
6. *Федотова О.Д.* Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века – 90-е гг. XX века): Дис… д-ра пед. наук. М., 1998. 425 с.
7. *Федотова О.Д., Дубовер Д.А., Парастатова В.В.* Педагогические проекции инструментализма в современной школе ФРГ // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8. № 4. С. 24–35.
8. *Aebli H.* Zwoelf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett, 1987. 409 S.
9. *Beck G., Clausen G.* Einfűhrung in Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt/Main: Scriptor Verlag, 1984. 294 S.
10. *Bollnow O.* Die Stellung W. Flitners in der Entwicklung der neuen Pädagogik // Zeitschrift fiir Pädagogik. Beiheft. Vol. 26. 1991. S. 47–57.
11. *Dilthey W.* Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems // Gesammelte Schriften. Bd. IX. Stuttgart: Teubner, 1961. 240 S.
12. *Dubs R.* Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung // Zeitschrift für Pädagogik. 1995. № 6. S. 889–903.
13. *Duit R.* Zur Rolle der konstruktivistischer Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr und Lernforschung // Zeitschrift für Pädagogik. 1995. № 6. S. 906–923.
14. *Fischer A.* Uber die Bedeutung des Experiments in der padagogischen Forschung und die Idee einer exakten Padagogik Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/Main: Akademie-Verlag, 1984. S.46–56.
15. *Kanning F.* Strukturwissenschaftliche Padagogik: Untersuchungen zur Wandlung der padagogischen Denkform in der deutschen Theorie und Praxis. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1953. 99 S.
16. *Kösel E.* Die Modelierung von LehrweltenA ein Handbuch subjektiver Didaktik. Etztal: Vogel, 1993. 409 S.
17. *Langeveld M.* Grundsätzliches bezogen auf Piagets Kinderpsychologie // Kind und Welt: Phänomenjlogische Studien zur Pädagogik. Frankfurt/Main: Athnaum, 1987. S. 149–158.
18. *Lenzen D.* Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur

didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. Frankfurt/Main: Fischer, 1973. 256 S.

19. *Nahrstat A.* Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Difizite pädagogischer Tourismusforschung // Bilanz für die Zukunft. Weinheim: Beltz, 1990. S. 331–335.

20. *Paffrath A.* Erlebnispädagogik – ein Modell mit Zukunft // Pädagogische Rundschau. 1996. № 5. S. 222–226.

21. *Petersen P.* Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig: Westermann, 1963. 243 S.

22. *Posch P.* Der Lehrermangel – Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung. Weinheim: Beltz, 1967. 241 s.

23. *Roth H., Blumenthal A.* Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Hannover: Schroedel Verlag, 1969. 76 S.

24. *Schleiermacher F.* Ausgewählte pädagogische Vorlesungen und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, 1965. 268 S.

Г.И. Рубцов

Н.В. Панич

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: АНАЛИЗ ТРАКТОВОК ПОНЯТИЯ*

Авторы статьи рассмотрели имеющиеся трактовки понятия «смешанное обучение», выделили основные признаки изучаемого явления и предложили определение, отражающее их исследовательскую позицию.

Ключевые слова: *высшее образование, форма обучения, смешанное обучение, дистанционные технологии, компьютерные технологии, персонализация образования, гибридное обучение, современные технологии, порционное обучение, обучение онлайн.*

В последние два десятилетия развитие новых информационных технологий привнесло серьезные изменения во все сферы жизни общества. Значительно ускорился ритм жизни современного человека и процесс его взаимодействия с окружающим миром. Использование сети Интернет позволило создать и развивать дистанционную занятость людей, предоставлять им доступ к информационным и образовательным ресурсам по всему миру. Эти изменения неизбежно отразились и на образовании, о чем свидетельствует все более частое обращение педагогов и самих учащихся к Интернет-ресурсам, Интернет-сервисам, различным образовательным онлайн-программам и устанавливаемым приложениям, другим формам дистанционного обучения. Однако консерватизм образовательной системы приводит к тому, что упомянутые изменения протекают недостаточно быстро, а это приводит к рассинхронизации с ритмом современной жизни. Образовательные организации продолжают придерживаться традиционной модели, реализуя в основном очные программы обучения. О серьезном интересе к смешанному обучению и о трудностях с его внедрением пишет в своей работе А.В. Логинова: «Сейчас почти все в области образования размахивают смешанным флагом, говоря: «Мы используем смешанное обучение», даже если они не имеют ни малейшего понятия о том, что это такое» [4]. С одной стороны, это утверждение свидетельствует о растущей популярности смешанного обучения, а с другой – открывает целый пласт проблем, связанных с таким обучением. Среди этих проблем – отсутствие

* Публикация подготовлена в рамках поддержанной МГИМО научной работы, выполняемой молодыми исследователями под руководством докторов и кандидатов наук.

достаточного научного обоснования новых форм обучения. Для их успешного внедрения в практику образования необходима система аргументации [1].

Прежде всего необходимо проанализировать сложившиеся подходы к пониманию и определению смешанного обучения и выявить круг признаков, наиболее полно и чётко отражающих сущность изучаемого явления.

Термин «смешанное обучение» (blended learning) стал использоваться в профессиональной литературе с конца 90-х годов XX столетия. Однако только в 2006 году в книге К.Дж. Бонка и Ч.Р.Грэхема(Curtis J. Bonk, Charles R. Graham «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs» – «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты»), которая до сих пор считается одним из наиболее полных и всесторонних исследований смешанного обучения, было дано общее определение, используемое многими современными учеными. В связи с этим целесообразно начать именно с анализа определения данного явления и его составляющих, какими их представили в своём труде профессор К.Дж. Бонк и его коллега Ч.Р. Грэхем .

Авторы книги проанализировали существующие трактовки и в качестве стартовых для своего анализа выделили следующие. Смешанное обучение – это

- совмещение различных способов обучения;
- совмещение различных методов обучения;
- совмещение обучения в ходе личного общения с обучением в режиме онлайн [7, с. 39].

Первые два определения являются наглядными примерами довольно широкого толкования данного явления. Проблематично, например, представить программу обучения, в которой бы использовался только один единственный метод (способ) обучения. Таким образом, опираясь на эти определения, можно сделать вывод о том, что практически любая форма обучения является смешанной. Третье определение подходит к объяснению смешанного обучения с исторической и технологической точек зрения, так как противопоставляет конвенциональную форму обучения использованию инновационных технологий. Именно на этом противопоставлении авторы выстраивают своё собственное определение. Согласно Бонку и Грэхему, «смешанное обучение – это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением посредством применения компьютерных технологий» [7, с. 42].

Другим образом трактуют смешанное обучение Бр. Томлинсон (Brian Tomlinson) и Кл. Виттейкер (Claire Whittaker) в своем пособии «Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation».

Авторы пишут, что понятие «blended learning» (смешанное обучение) пришло из бизнеса, где оно «использовалось для описания процесса подготовки/переподготовки корпоративных кадров, и только потом стало применяться в вопросах, касающихся высшей школы» [11]. Томлинсон и Виттейкер считают, что вопрос заключается не в сущностных характеристиках понятия «смешанное обучение», а, скорее, в том, что смешивается в современных педагогических системах. Они отмечают, что почти любую систему можно считать смешанной, однако, обсуждаемое сейчас явление характеризуется именно применением компьютерных технологий в традиционном обучении. Кроме того, в своей работе они анализируют близкие по значению понятия, которые предлагали другие ученые при описании смешанного обучения: «гибридное или смешанное обучение» [12], «электронное обучение», «обучение с применением сети Интернет»[11]. Таким образом, исследователи рассматривают смешанное обучение не как абсолютно новый феномен, а как логичное, последовательное развитие традиционных форм в условиях изменения среды. Более того авторы предлагают свою классификацию форм обучения, в которых применяются дистанционные технологии. Она основана на продолжительности деятельности в режиме онлайн. Были выделены четыре формы:

- обучение с применением сети Интернет, web-enhanced (минимальное использование онлайн-деятельности, сводимое к размещению программы и объявлений о курсе);
- смешанное обучение, blended (до 45% онлайн-деятельности);
- гибридное обучение, hybrid (45 – 80% деятельности в режиме онлайн);
- дистанционная форма обучения, fully online (более 80% от общего учебного времени занято онлайн – деятельностью).

Данную трактовку и классификацию авторы предлагают использовать безотносительно к сфере применения смешанного обучения. Но также приводят определение Е.Банадос, которое, на их взгляд, более применимо к системе высшего образования: «Смешанное обучение – это изменяющееся под конкретные задачи сочетание технологий и совместной аудиторной работы. В рамках данного подхода признаются преимущества передачи некоторых знаний, обучения и проведения образовательных замеров посредством компьютерных технологий, но также используются и другие средства для создания полноценной, сбалансированной программы, которая может позволить улучшить результаты и/или уменьшить издержки»[11].

Ещё одну трактовку смешанного обучения предлагают Д.Р. Гаррисон (D. Randy Garrison) и Н. Д. Вохан (Norman D. Vaughan) в работе «Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines» – «Смешанное обучение в системе высшего образования: структура, принципы, установки».

Они пишут: «Смешанное обучение – это не просто дополнительный и при этом дорогой уровень образования. Оно подразумевает коренное изменение классической структуры в целях увеличения участия студентов и расширения доступа к образовательным структурам в сети Интернет» [10, с.5]. Авторы указывают на то, что может привести к коренным изменениям: продуманная интеграция традиционного преподавания и онлайн-обучения, переосмысление программ учебных дисциплин для оптимизации участия студентов, а также уменьшения количества занятий традиционной формы.

Следует обратить внимание на то, как рассматривают смешанное обучение крупные организации, которые уже включились в создание новых программ. Так, «Oxford Group» в своей брошюре представляет опыт внедрения смешанного обучения, отмечая, что «смешанное обучение – это бесшовная интеграция онлайн – и офлайн-методов обучения»[6, с.5]. Акцент сделан на том, что данные методы не обязательно должны быть формализованы. Нет единого подхода к созданию смешанной программы – каждая ситуация требует индивидуального изучения и создания неповторимой программы для достижения поставленных задач.

Дональд Кларк (Donald Clark), исследователь и президент образовательной компании «Epic Group plc», настаивает на том, что смешанное обучение не должно рассматриваться как простое соединение конвенциональных форм обучения с дистанционными (электронными). Смешанное обучение оказывается более всеобъемлющим концептом, и для его осознания и успешного применения «нужно выйти за пределы как традиционного понимания обучения, так и образовательных программ» [8]. Автор высказывает мысль о том, что электронное обучение необходимо вывести за рамки образовательных дисциплин, чтобы оно включало в себя взаимодействие на рабочем месте, повышение квалификации без отрыва от производства, а также повседневную деятельность человека. В итоге, необходимо «смешать» формальное и неформальное обучение, разрушив искусственные барьеры между разными формами обучения. Данный подход к определению, очевидно, отражает идею непрерывного образования (lifelong learning).

В анализе публикаций англоязычных авторов, на наш взгляд, важно обратить внимание на работу исследователей из некоммерческой ассоциации «Educause», которые подходят к определению смешанного обучения не с позиции того, что смешивается и в какой пропорции, а, скорее, с позиции определения степени эффективности, которую эта форма обучения может обеспечить. Так, они пишут: «С нашей точки зрения, смешанное обучение должно рассматриваться не как соотношение методов передачи знаний, а как педагогический подход, который совмещает эффективность и воз-

можности для социализации при аудиторном взаимодействии участников образовательного процесса с возможностями для активного деятельного обучения, предоставляемыми онлайн-средой» [9,с.3]. Анализ определений англоязычных авторов свидетельствует о том, что в настоящее время не существует консенсуса по поводу смешанного обучения.

Обратимся к определениям, имеющимся в отечественной литературе. Следует заметить, что в русскоязычный дискурс понятие «смешанное обучение» вошло недавно, но само явление уже некоторое время вызывает серьезный интерес как у научного сообщества, так и педагогов-практиков.

С.Д. Калинина предлагает рассмотреть вебинары как часть смешанного обучения. Она дает развёрнутое описание этой формы: смешанное обучение «…предполагает, что в традиционном обучении активно применяются дистанционные образовательные технологии, к которым относятся:

- использование сетевых информационных ресурсов, баз данных и электронных библиотек;
- электронная почта;
- доступ к системе дистанционной поддержки обучения вуза, в которой находятся учебные и контрольные материалы, а также электронные курсы;
- использование массовых открытых онлайн курсов известных университетов;
- применение сервисов вебинаров» [3, с.38].

И.А. Малинина на основе опыта применения технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе определяет смешанное обучение как «комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи Интернет-ресурсов, в первую очередь второго поколения, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса. Смешанным признаётся обучение, если от 30% до 79% учебного времени проводится онлайн» [5]. При этом автор считает, что смешанное обучение можно рассматривать либо как часть дистанционного обучения, либо как его эволюцию. Однако ключевым элементом является наличие взаимодействия «лицом к лицу» (face-to-face) преподавателей и студентов.

А.В. Логинова определяет рассматриваемую форму обучения как «метод, который сочетает в себе традиционное обучение «лицом к лицу» и некоторые элементы дистанционного обучения» [4].

Следует отметить, что у отечественных исследователей нет пока единого понимания, к какой дидактической категории относить изучаемое явление: к методу или форме. Между тем можно выделить основные характеристики смешанного обучения, присущие всем определениям:

- использование компьютерных технологий и сети Интернет;

- наличие хотя бы минимального личного взаимодействия преподавателей и студентов.

Кроме того, ряд исследователей конкретизируют своё понимание компьютерных технологий и пишут об обучении с применением Интернет-ресурсов, онлайн-обучения. Отсутствие такой конкретизации может вызвать определённое противоречие, так как понятие компьютерных технологий включает в себя также деятельность с использованием компьютера в режиме офлайн, что, на наш взгляд, не входит в характеристику смешанного обучения.

Представляется интересным тот факт, что отечественные исследователи в пропорции «смешения» упоминали соотношение от 30 до 79%, а западные писали о соотношении до 45% онлайн-деятельности. Возникает правомерный вопрос: каким образом определялось это соотношение? Вероятнее всего, это личные предположения, основанные на собственном опыте.

Опираясь на представленный выше анализ различных трактовок, мы предлагаем рассматривать смешанное обучение как форму организации обучения, в рамках которой традиционная форма в равной пропорции смешивается с дистанционной формой обучения, подразумевающей использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет для достижения максимальной эффективности обеих форм обучения.

Литература

1. *Бережнова Е.В.* Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е.В. Бережнова // Педагогика. 2001. № 9. С. 33-39.

2. *Калинина С.Д.* Предпосылки использования дистанционных образовательных технологий в системе высшего профессионального образования / С.Д. Калинина // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 11-15.

3. *Калинина С.Д.* Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета / С.Д. Калинина // Гуманитарные науки и образование. №3 (23). 2015. С. 37-42.

4. *Логинова А.В.* Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [электронный ресурс] / А.В. Логинова // Молодой учёный. 2015. №7. Режим доступа: http://www.moluch.ru/archive/87/16877/. Дата обращения: 15.04. 2016.

5. *Малинина И.А.* Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936. Дата обращения: 12.04. 2016.

6. Blended Learning Today: Designing in the New Learning Architecture [электронный ресурс] // The Oxford Group – 2014. 28 С. Режим доступа: http://www.oxford-group.com/pdf/blended-learning-today-2014.pdf. Дата обращения: 10.04.2016.

7. *Curtis J.* Bonk The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham // Pfeiffer. – 2006.

8. *Clark D.* Blended Learning: An Epic White Paper [электронный ресурс] / Clark D // Epic Group plc. – 2003. – 44 с. Режим доступа: http://www.alapitvany.oktopusz.hu/domain9/files/modules/module15/261489EC2324A25.pdf. Дата обращения: 15.04.2016.

9. *Dziuban C.* Research Bulletin: Blended Learning [электронный ресурс] / Dziuban C., Hartman J., Moskal P. // EDUCAUSE Centre for Applied Research – 2004. 12 С. Режим доступа: http://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/attach2blog/Blended%20Learning%20%28ECAR%20

Bulletin%29.pdf. Дата обращения: 16.04.2016.

10. *Garrison D.* Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines / Garrison D., Vaughan, N. / Jossey-Bass. – 2008. 272 с.

11. *Tomlinson B.* Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation [электронный ресурс] / Tomlinson, B., Whittaker, C. // British Council – 2013. 258 С. Режим доступа: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf. Дата обращения: 14.04.2016.

12. В оригинале авторы использует слово «mix», которое может переводиться на русский язык аналогично слову «blend», последнее понимается как более органичное, равномерное смешение.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (на примере школ Канады и Франции)*

С.А. Дудко

В статье рассматриваются педагогические условия, способы и формы организации инклюзивного обучения детей в средних школах Канады и Франции. Особую роль в этом процессе играет составление индивидуального образовательного плана, к которому предъявляется ряд требований, подробно изложенных в статье.

Ключевые слова: *индивидуальный (персональный) план обучения, дети с особыми образовательными потребностями, дети-инвалиды, дети иммигрантов, образовательная инклюзия, индивидуализация обучения.*

Великий французский ученый, философ, социолог и педагог Эмиль Дюркгейм писал: «Природа создаёт различия, и только общество создаёт неравенство». В 90-е гг. в западных странах, к которым подключилась и Россия, перед образованием была поставлена новая задача, сравнимая с революционными идеями «свободы, равенства и братства»: «школа должна принимать всех детей, независимо от их физических, умственных, эмоциональных или иных возможностей. В ней должны обучаться как дети-инвалиды, так и сверходарённые дети, беспризорные и работающие дети; дети, принадлежащие к обособленным группам населения или народам, ведущим кочевой образ жизни, языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также дети, принадлежащие к другим уязвимым или маргинальным группам населения» (Саламанкская декларация,1994 г.) [4].

Получили распространение выражения «инклюзивное общество» и «инклюзивное образование». Идеология инклюзии означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению (инклюзии) другого человека (иной расы, этноса, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья, человека преклонного возраста и т.д.) в полноценную жизнь общества. Инклюзивное образование – это доступное и качественное образование для всех без исключения детей, это позитивное отношение к особенностям обучающихся, учет разнообразных образовательных потребностей, обе-

* Исследование выполнено в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение педагогических измерений в образовательных учреждениях», № госрегистрации: 0120.0807085, ФГБНУ ИСРО РАО Центр педагогической компаративистики.

спечение равного доступа к образованию для всех, как одарённых, так и детей с задержками в развитии и физическими отклонениями. «Меры по введению инклюзивного образования заключаются в поиске путей преобразования образовательных сред и всех структур обучения с целью приспособления к разнообразию характеристик учащихся (UNESCO, 2006)» [13, с. 9]. В настоящее время важной задачей национальных систем образования является поиск комфортных условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого отдельного человека. Обучение и воспитание должны стать для обучающихся ненасильственными, естественными и должным образом мотивированными [5, с. 93].

Присутствие в классе учащихся с различными образовательными задачами потребовало от всех стран поиска и внедрения педагогических методов и средств, наиболее соответствующих образовательным нуждам и возможностям каждого ребенка. В данной статье более подробно рассматриваются подходы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и детей мигрантов в Канаде и Франции. При этом в западных странах выражение «дети-инвалиды» не имеет негативной коннотации и повсеместно употребляется в школьных и министерских документах, в СМИ, в разговорной речи наряду с выражением «дети с особыми образовательными потребностями». А вот принятое в России выражение «дети с ограниченными возможностями здоровья», по крайней мере, во франкоязычных странах, не применяется совсем.

Основой, на которой строится подготовка школьника с особыми образовательными потребностями, является индивидуальный (персональный) образовательный план («*projet éducatif individual*» или «projet éducatif individualisé (PEI)» [11]). В индивидуальном плане (ИП) прописывается образовательный маршрут ребенка и условия его пребывания в учебном заведении. Такой план вырабатывается совместно коллективом учителей (советом школы), работниками медико-специальной службы, учителями-специалистами соответствующего профиля и советником-психологом в тесной связи со школьником и его семьей. Индивидуальный план обычно содержит цели, задачи, ресурсы, стратегии, сроки и обязанности партнеров. Это обеспечивает большую эффективность обучения ребенка, а также улучшение сотрудничества всех заинтересованных сторон. Он также помогает иметь реалистичные ожидания и позволяет избежать ситуаций провала при обучении детей с особыми образовательными потребностями.

В Канаде, согласно Закону о школе, вопросы приёма в школу и составления индивидуального плана лежат в компетенции школьных советов [1]. Школьный совет должен обеспечить консультации директора с родителями ребенка, у которого имеются особые потребности. Важно, чтобы уча-

щиеся с особыми потребностями принимали активное участие в создании своего плана обучения. В Законе прописано, что тщательное и доброжелательное планирование должно сопровождать учащегося на всех ступенях образования и отвечать его нуждам. Министерство образования Канады рекомендует, чтобы план перехода на индивидуальное обучение содержал обязательные элементы, приведенные в Graduation Portfolio Transition Plan [12]. Согласно этому документу *Индивидуальный образовательный план* – это официальный документ, разработанный для учащегося с особыми потребностями, описывающий конкретные индивидуальные и общие цели обучения; стратегии достижения этих целей; варианты адаптации и модификации программы в соответствии с выявленными потребностями ученика; необходимые дополнительные услуги. Кроме того, он содержит перечень специальных образовательных услуг и мер, помогающих следить за достижениями и продвижением ученика с особыми образовательными нуждами в течение всего периода обучения.

Для достижения результатов, намеченных в ИП, сначала определяются сильные и слабые стороны ребенка. Для этого могут быть использованы различные тесты, по результатам которых делается вывод о степени модификации общеобразовательной программы под нужды конкретного ребёнка. ИП должен содержать конечные результаты, намеченные для конкретного учащегося на учебный год; список вспомогательных услуг, необходимых для достижения целей; список адаптированных учебных материалов, а также обучающих стратегий и методов оценки. Для учащихся с наиболее сложными потребностями, к которым относятся дети-инвалиды, предусматривается до 20 образовательных изменений и адаптационных технологий. ИП составляется также при обучении одарённых и сверходарённых детей и любых других категорий учащихся, нуждающихся в индивидуальной траектории образования.

Для чего нужен Индивидуальный план?

Разработка ИП помогает достичь нескольких целей. ИП формализует решения планирования и процессы, объединяющие оценку и программирование. Он служит родителям, учителям и ученикам письменным свидетельством прохождения индивидуальной образовательной программы учащимся и является основой для оценки его успехов. ИП позволяет сопоставлять реальное прохождение процесса обучения с намеченными целями и задачами. Он предоставляет родителям механизм участия в процессе индивидуального планирования.

Что должен содержать Индивидуальный план ?

ИП должен включать: текущий уровень успеваемости учащегося; описание среды, в которой будет реализовываться образовательная програм-

ма; фамилии и имена всех сотрудников, которые будут реализовывать образовательные программы и предоставлять вспомогательные услуги учащемуся в течение учебного года; период времени и процесс пересмотра ИП; подтверждение оценки или экспертизы, которые могут включать пересмотр плана и отслеживание достижения целей; планы на следующий переходный этап в образовании учащегося (включая переходные этапы по окончании школы) и ссылки на портфолио выпускника для учащихся лицеев (10–12-е классы).

ИП пересматривается, по крайней мере, один раз в учебном году с целью анализа соответствия поставленных задач возможностям ребёнка. Директор школы отвечает за реализацию составленной образовательной программы. Он назначает координатора разработки, документирования и реализации ИП для каждого такого ученика. Если за часть образовательной программы отвечает специалист (например, логопед), то он должен предоставить письменный отчет об успеваемости ученика в дополнение к отчету классного учителя. Оценки в отчетах для родителей должны указывать, были ли в курсе обучения произведены какие-то изменения программы.

Оценка результатов обучения.

В тех случаях, когда это возможно, особые учащиеся будут оцениваться по общей системе. Важно, чтобы процедуры оценки и отчетности включали перечень модификаций таким образом, чтобы было очевидно, что учащиеся с особыми потребностями могут учиться по общей программе с некоторыми адаптированными аспектами (например, ученик ходит на занятия по общему расписанию, но некоторые содержательные аспекты программы требуют адаптирования или модификации); могут учиться по общей программе с некоторыми модифицированными компонентами (например, курс математики может быть полностью переведен на индивидуальные занятия с ориентацией на жизненные навыки); могут участвовать только в программе, которая полностью изменена (например, учащийся с глубокими умственными нарушениями учится по программе, ориентированной на независимую жизнь и обретение навыков самообслуживания). Педагоги имеют возможность использовать также адаптированные процедуры оценки (например, устный экзамен вместо письменного). Оценка результатов таких учеников базируется на том, удалось ли достичь намеченных в программе или курсе результатов.

Буквенная или процентная оценка (обычный способ оценки успеваемости учащихся в 4–12-х классах в Канаде) может применяться по отношению к учащимся с особыми потребностями, если учащийся в состоянии продемонстрировать результаты обучения, соответствующие учебной программе курса. Если некоторую часть образовательной программы препода-

ет специалист, а не школьный учитель, то этот специалист должен представить письменные отчеты об успеваемости учащегося, которые прилагаются к отчету школьного учителя.

В процессе оценки и планирования индивидуальной траектории для учеников с особым культурно-лингвистическим прошлым (детей иммигрантов и перемещенных лиц) рекомендуется сначала пообщаться с родителями ученика для обсуждения факторов, которые могут влиять на обучение. Предусматривается помощь переводчика, если существует языковой барьер. Рекомендовано, чтобы переводчик был хорошо знаком с культурой и языком родителей и ученика. Проводится проверка слуха и зрения ученика и, если это уместно, его медицинский осмотр. Медицинский работник также должен быть осведомлен о культурно-лингвистических отличиях ученика. При проведении формальных процедур первоначальной оценки важно, чтобы в процессе выбора и проведения тестов минимизировалось культурное и лингвистическое влияние. Интерпретируя результаты тестов, необходимо уделять внимание культурно-лингвистическим факторам и фактору предшествующего опыта обучения [2].

Разработка индивидуального образовательного плана.

Процесс разработки и реализации индивидуального плана разделен на пять фаз: 1) определение/оценка проблемы; 2) планирование; 3) реализация индивидуального плана; 4) оценка результатов; 5) отчет. Вместе эти пункты образуют взаимосвязанный гибкий процесс, а не серию из пяти отдельных фаз. Необходимо, чтобы от одного этапа к другому происходил плавный переход таким образом, чтобы в соответствии с потребностями ребёнка можно было прибегнуть к своевременной помощи со стороны школы, района, общины и/или региональных и муниципальных служб. Наиболее эффективно этот процесс осуществляется, когда между учителями, администрацией, персоналом, родителями, учащимися и представителями районных/муниципальных служб существует постоянное сотрудничество и совместные консультации. У родителей/опекунов и учащихся есть возможность принимать активное участие в этом процессе, говорить о проблемах, касающихся обучения, или просить поддержки. Родители должны ощущать, что их вклад и участие в процессе ценны и что они являются важными участниками прохождения персонального плана обучения. Как правило, учащиеся включаются во все фазы процесса, если они имеют такую возможность и желание. В каждой школе выделяется персонал для организации совместных консультаций и планирования с целью оказания поддержки, разбора частных случаев и при необходимости облегчения использования подходов, предписанных государством или региональной и муниципальной администрацией. Канадские педагоги убеждены, что

успешность ученика в получении образования во многом зависит от того, насколько адекватно происходит планирование и формирование крепких связей школы с другими службами и партнерами. Можно констатировать, что в Канаде в задачи национальной системы образования входит постоянный поиск комфортных условий удовлетворения образовательных потребностей каждого ребёнка. Канада представляет собой страну с развитым инклюзивным обществом, что находит подтверждение в качественной системе инклюзивного образования.

Во Франции в последнем законе об образовании (2013г.) изложены основные положения образовательной инклюзии и выдвинут новый лозунг: «Школа справедливая для всех и требовательная для каждого» [10].Теперь в инклюзивных классах работает несколько педагогов: учителя и специалисты, обслуживающие детей с конкретными особыми потребностями, в школах стало «больше учителей, чем классов» (там же). Включение в общеобразовательный процесс детей-инвалидов во Франции осуществляется в четырех вариантах: 1. Ребенок учится по обычным школьным программам, но во время пребывания в школе и вне школы ему предоставляют дополнительные услуги: лечебные процедуры, меры воспитательного характера и др. Например, ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата учится в обычном классе и посещает адаптационный центр, открытый в данной школе или находящийся поблизости. 2. Ребенок учится по обычным школьным программам, пользуется дополнительным уходом и обучается по индивидуальному образовательному плану. Например, ребенок с нарушением зрения учится в обычном классе и получает помощь в подготовке уроков, дополнительные занятия с преподавателем, посещает занятия по пространственной ориентировке и другие специальные коррекционно-развивающие занятия. 3. В основное школьное время ребенок проходит обучение в специальном классе по индивидуальному плану (обычно дети с задержкой психического развития). На занятиях, не требующих особых навыков, такие дети занимаются по обычной программе вместе с учениками своего возраста (физкультура и плавание, музыкальные занятия или пение, рисование и т.д.). 4. Ребенок посещает только специальный класс и учится там по специальной программе (обычно дети с нарушением интеллекта). Но при этом он принимает непосредственное участие в жизни школы: совместные завтраки, совместные посещения мероприятий, связанных с досугом, участие в спортивных соревнованиях и всевозможных внеклассных мероприятиях.

Более подробно такую классификацию можно описать следующим образом. Для учащихся, чей уровень интеллектуального развития равен или близок уровню здоровых сверстников, достаточным является индивидуа-

лизация процесса обучения. Индивидуализированный подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает: разделение заданий на отельные фрагменты и их пошаговое выполнение, предоставление дополнительного времени для выполнения работы в классе или сдачи домашнего задания, возможность альтернативной формы ответа (замена письменного ответа устным или ответы в форме теста) и т.д. Происходит создание условий для инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в общую деятельность класса. Это достигается посредством выделения единых тем и занятий, благодаря чему все ученики периодически включаются в выполнение общих заданий. С раннего детства включенные в доброжелательную здоровую среду, дети с ограниченными возможностями здоровья в дальнейшем легче социализируются, а их нормально развивающиеся сверстники с раннего детства привыкают принимать и адекватно относиться к людям с особенностями развития, сочувствовать им, а не бояться их. Знания, умения и навыки приобретаются разными путями. Немаловажное значение при этом имеет опыт межличностных контактов, оказывающий влияние на понимание жизненных проблем и на выбор способов их разрешения. Этот опыт может быть позитивным или негативным, однако, результаты такого "учения у жизни" являются, в определенном смысле, одним из не учтенных формализованным образом показателей образования [6].

В течение 2011–2012 учебного года всего в школах Франции обучалось порядка 210 300 учащихся-инвалидов [14]. Дети с недостатками слуха, зрения или движения имеют возможность обучаться в «классах школьной инклюзии» (CLIS). Такие классы действуют обычно в начальной и средней школе и лишь в небольшом числе детских садов. Дети имеют возможность находиться в обычной школьной среде и получать образование, соответствующее их возрасту, способностям, склонностям. Численность учеников здесь не превышает 10-15 человек. Занятия ведут учителя, имеющие диплом о профессиональной подготовке в области школьной инклюзии и поддержки, а также специально обученные служащие, ответственные за уход за детьми и оказание им необходимой помощи. В течение всего периода обучения детей с особыми потребностями ведётся «книжка компетенций» учащихся. В ней фиксируются приобретенные знания, умения, навыки, успехи и достижения для определения последующей школьной ориентации (профориентации). Обучение учащихся с отклонениями в интеллектуальном развитии сопряжено с обязательным изменением содержания образования, т.к. овладение программой обучения в объеме общеобразовательной школы для таких детей недоступно. В процессе разработки индивидуального образовательного плана отбираются темы

и понятия, обязательные для изучения. Основополагающим принципом при этом является соответствие составленной программы возможностям конкретного ученика. В таких классах похвала как положительная оценка учителя является более мотивирующей, чем полученная отметка в дневник. Для повышения самооценки и создания ситуации успеха рекомендуется использовать индивидуальную шкалу оценок, ориентированную не только на непосредственный результат, но и на уровень затраченных усилий, усердие и индивидуальный «рост» ребенка [9].

Работа над индивидуализацией подходов к обучению требует от педагога наблюдательности, терпения и внимания к ребенку с особыми образовательными потребностями. В рекомендациях Министерства образования Франции говорится, что оценка успеваемости учащихся должна принимать во внимание в первую очередь успехи, прогресс в обучении, а не концентрироваться на неудачах. Руководство учебных учреждений должно стремиться создать доброжелательную и толерантную атмосферу, чтобы превратить школу в «общий дом» для учащихся и всех работников школы [7]. В средней и старшей школе для детей с серьёзными проблемами здоровья и отклонениями в поведении функционируют секции адаптированного общего и профессионального обучения (SEGPA). Молодым людям, обучающимся в таких классах, перспектива развития даётся через приобретение профессии. Школьное обучение для них организуется на основании индивидуальной образовательной траектории по принципу «переменных занятий» в школе и на предприятии. По окончании школы и сдачи положенного выпускного экзамена молодые люди устраиваются на работу в сфере услуг или на промышленные предприятия. Часто в классы адаптированного обучения попадают дети из среды иммигрантов. Каждый ребёнок школьного возраста (от 6 до 16 лет), прибывший во Францию, проходит тестирование, после которого учащиеся-иммигранты зачисляются в классы в зависимости от уровня подготовки. Если учащиеся отстают в обучении или не имели раньше возможности посещать школу, они могут быть зачислены на класс ниже. Составляется годовой план индивидуальной работы с каждым вновь прибывшим учеником. В план вносятся все его данные, контакты родителей, информация о предыдущем образовании. Существует графа о результатах наблюдения за учеником по прибытии во Францию и через несколько месяцев после обучения во французской школе. Фиксируются успехи и недочеты, особенности характера и поведения. Проектируется также индивидуальная работа по французскому языку с указанием ожидаемых результатов. В специальном дневнике учителя заполняют таблицу, где регистрируются мероприятия, направленные на достижение основных компетенций в области владения французским языком, а также указы-

ваются ответственные за это учителя, выставляются оценки и даются рекомендации на будущее. Отмечается, что перед школой стоят две задачи: научить вновь прибывших учащихся владеть устной и письменной формой французской речи и научить детей жить вместе, признавая ценности и культуру принимающей страны. Индивидуальный образовательный план описывает цели обучения, конкретные результаты, которые должны быть достигнуты учащимся по каждому предмету, особенно подробно по французскому языку, в конце каждого года обучения; дополнительные услуги, в которых нуждается ученик; а также способы отслеживания его успеваемости. Целью является достижение как можно большей интеграции в учебную среду таких учеников к концу года или максимум – через два года. Ведётся дневник наблюдений за учеником. В этом дневнике обозначаются система и структура обучения, методы и формы, а также промежуточные и конечные цели. При переходе в следующий класс учителя соблюдают принцип преемственности и обязаны предоставить исчерпывающую информацию учителям следующего года обучения, что говорит о системности работы с детьми иммигрантов на всех ступенях школьного обучения. При переходе из специализированного класса в обычный наблюдение за учеником и оказание ему всесторонней помощи продолжаются. Обязательны регулярные контакты учителей специализированного класса и обычного. Министерство национального образования Франции рекомендует также устанавливать взаимодействие преподавателей разных школ путем обмена информацией о содержании, методах и формах обучения; искать вдохновляющие идеи в ныне действующих программах других стран, прежде всего европейских, чтобы вовремя устранять устаревшие черты, восполнять пробелы, получать новый опыт работы с разными категориями детей [7].

Но политика инклюзии детей-инвалидов далеко не всегда получает единодушную поддержку даже в развитых странах. Она зачастую наталкивается на сопротивление, т.к. удовлетворение запросов детей и подростков с особыми потребностями обусловливает необходимость дополнительной специальной подготовки всего школьного коллектива. Учителя вынуждены осваивать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, чтобы иметь представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса для таких детей. Основополагающим принципом при этом является соответствие требований, содержащихся в программе, образовательным возможностям конкретного ученика. Но эти вопросы не всегда находят адекватное решение. «Главная трудность, вызываемая процессом инклюзии, заключается в том, что этот процесс должен сопровождаться изменениями в ор-

ганизации повседневной работы обычных школ, их программ обучения, стратегий образования и профессионального обучения. Было установлено, что отсутствие организационных изменений является одним из главных препятствий для развития инклюзивного образования» (UNESCO, 2006) [13, с.10]. Создать соответствующую среду, переработать программы и пересмотреть технологии образования для учебных учреждений оказалось очень сложным делом. Достаточно остро стоит также вопрос о специальной подготовке учителей для работы с детьми с особыми потребностями. Чтобы на деле реализовать инклюзивный подход к образованию требуется серьёзная трансформация не только системы образования, но и общественного сознания. Стремление к инклюзивному обществу составляет основу устойчивого социального развития и является показателем состояния демократии в государстве. Страны, которые достигли наибольших успехов в инклюзивном образовании, обладают как минимум тремя общими характеристиками: «качеством подготовки их учителей, преемственностью проводимой политики и повышенным уровнем обязательств государства в отношении развития образования» [8, с. 27].

Проведённое исследование подтверждает, что данные характеристики присущи системам инклюзивного образования Франции и Канады, где сочетание адаптированного содержания обучения с различными видами индивидуальной целенаправленной помощи позволяет детям с особыми образовательными потребностями развиваться и овладевать программой на доступном для них уровне, не чувствовать себя исключенными из жизни общества и по мере возможностей строить свою собственную жизненную траекторию.

Литература

1. Закон о школе (Канада). [Электронный ресурс]. http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-10.13/20120629/P1TT3xt3.html Дата обращения 17.03.2016.

2. Международный опыт в области инклюзивного образования: Канада. Информационный методический портал по инклюзивному образованию. [Электронный ресурс]. http://www.edu-open.ru/ Дата обращения 15.03.2016.

3. Люди с инвалидностью во Франции. [Электронный ресурс]. http://neinvalid.ru/lyudi-s-invalidnostyu-vo-francii/ Дата обращения 16.01.2016.

4. Саламанкская декларация 1994 г. в рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями.

5. Теоретико-методологические подходы, обеспечивающие усиление научности современных западных теорий обучения / Тагунова И.А., Сухин И.Г., Селиванова Н.Л., Дудко С.А., Курдюмова И.М., Осмоловская И.М., Беляев Г.Ю. М. : Новое время, 2014. 96 с.

6. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования. [Электронный документ]. http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26456-formalnoe-neformalnoe-i-drugie-formy-nepreryvnogo-obrazovaniya.html Дата обращения 22.02.2016.

7. Электронный журнал Министерства национального образования Франции для педагогов-практиков. [Электронный ресурс]. http://eduscol.education.fr. Дата обращения 11.04.2016.

8. Education pour tous – L'exigence de qualité. Rapport mondiale de suivi sur l'EPT 2005. Éditions UNESCO. [Электронный ресурс]. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf Дата обращения 16.03.2016.

9. Evaluations diagnostique, formative et summative. [Электронный ресурс]. http://hist-geo.ac-rouen.fr/site/IMG/pdf/eval_diag.pdf Дата обращения 10.03.2016.

10. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. [Электронный ресурс]. http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html Дата обращения 17.03.2016.

11. Projet éducatif individual. http://eduscol.education.fr/cid45894/le-projet – individuel.html [Электронный ресурс]. Дата обращения 09.03.2016.

12. Transition Planning. [Электронный ресурс]. http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/portfolio/ Дата обращения 13.02.2016.

13. UNESCO (2006). Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous. [Электронный ресурс]. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Russian_.pdf Дата обращения 16.01.2016.

14. Une ecole pour tous c'est possible. Mon Quotidien. [Электронный ресурс]. http://ecole-inclusive.org/documents/MonQuotidien_EcoleInclusive.pdf Дата обращения 24.01.2016.

Н.Н. Найденова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МИГРАНТОВ: КОНВЕРГЕНТНАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАНИЮ В ШКОЛЕ*

В статье приводятся результаты исследования изменения подходов к социализации школьников из семей иммигрантов. Описано, что изменения подходов в эпоху глобализации находятся на эволюционной стадии. Были определены дефиниции типов эволюции. Современная трактовка понятия «конвергентная эволюция» в социальной педагогике представлена в критериальном аспекте. Статья адресована практическим работникам в сфере образования: учителям, социальным работникам, исследователям, управленческим работникам в системе школьного образования, исследователям и научным работникам в областях этнопедагогики и социальной педагогики.

Ключевые слова: *социализация, подходы к образованию, типы эволюции, критерии конвергенции, эмоциональное развитие.*

Счастье личности вне общества невозможно, как невозможна жизнь растения, выдернутого из земли и брошенного на бесплодный песок.

Л.Н. Толстой

В эпоху глобализации резко увеличились миграционные потоки, поэтому почти в каждом школьном классе в любой стране присутствуют дети из семей иммигрантов. Безусловно, это требует изменения подходов к школьному образованию детей, которые представляют не только разные социальные и этнические группы, но разные культурные, ментальные и цивилизационные группы. Причины иммиграции резко изменились по сравнению с прошлым веком и стали более разнообразными. Маленький человек находится в системе школьного образования, зачастую в – диаметрально противоположном тому, который существует в его семье, при этом он является активным участником процесса социализации в новом обществе с другими ценностями и традициями. В современном мире роль диаспор в социализации участников миграции возрастает [11].

Устойчивое развитие общества зависит от успеха социализации школьников из разных групп, которая, в свою очередь, зависит от разных критериев, при этом именно социализация иммигрантов оказывает огромное

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта №15-06-10102-а (2016 г.).

влияние на развитие личности ребенка не только из семьи иммигрантов, но из семьи титульной национальности. Только личность, усвоившая сформированные в данной культуре ценности, нормы поведения, сумеет наладить взаимодействие со сверстниками и педагогами, реализовать свои способности, задатки, просто жить внутри и вне образовательной среды школы в социальном отношении комфортно и благополучно.

Подходы к социализации школьников из семей иммигрантов в новом обществе в современных условиях требуют новой трактовки с учетом различий уровней партисипации (вовлечения) в среду проживания и уровней адаптации к другой культуре поведения, в целом – к другим нормам и правилам морали. То есть в период массового перемещения населения с разными видами ментальности и культурными ценностями происходит естественная эволюция подходов к социализации, причем это эволюция разных типов.

В этой статье рассмотрим современные подходы к социализации детей иммигрантов вне рамок диаспор, так как дети, несмотря на домашнее воспитание, легче и быстрее подвергаются социализации в среде сверстников в школе, более того они оказывают влияние на социализацию своих родителей [7]. Политическая ресоциализация иммигрантов действительно строится по похожим принципам, но с существенными эволюционными сдвигами в зависимости от их этнической ментальности и культурных ценностей [2]. При этом политическое поведение иммигрантов (взрослых) в новом обществе с другой ментальностью и ценностными установками труднее поддается изменению в соответствии с нормами поведения, принятыми в новом обществе [13].

Эффект иммиграции из различных регионов отражается на социализации детей и взрослых по-разному в зависимости от возрастного взаимодействия в образовательной среде. Так по международным исследованиям видно, что ассимиляция тяжелее протекает для азиатских иммигрантов, которых практически невозможно полностью ассимилировать [14].

Социализация детей иммигрантов в школе зависит от возраста иммиграции их родителей, важного фактора во взаимодействии разных переменных, оказывающих влияние на политическое участие иммигрантов в общественной жизни нового общества. Исследователь Ли с соавторами [13] находят, что страна происхождения играет большую роль в политической жизни иммигрантов, которые иммигрировали после восемнадцати лет. В экономической литературе Шаафсма и Свитман указывают, что возраст иммигранта имеет прямое негативное воздействие на уровень доходов. Кроме того, более низкие доходы, уровень образования и опыт работы на рынке труда в новом обществе возникают чаще у иммигрантов более

зрелого возраста. Среди важных факторов успешности адаптации иммигранта в новой стране всегда являлось знание языка страны-реципиента. Возраст иммиграции оказывает меньшее влияние на учет языкового фактора социализации для подростков-иммигрантов, чем для иммигрантов, которые прибыли в старшем возрасте. Чем меньше возраст ребенка, тем легче протекает социализация в образовательной среде.

Сегодня иммиграция из азиатских стран резко увеличилась в европейские страны, причем, как правило, снизился возраст иммигрантов по сравнению с иммигрантами прошлого века, преобладают молодые образованные мужчины со знанием европейских языков. Поэтому и подходы к их социализации требуют конвергентного изменения. Через успешную социализацию взрослых их дети, прибывшие с ними и рожденные в иммиграции, быстрее примут ценности и нормы нового общества. Возможна даже не только их социализация, но в будущем и их ассимиляция.

Таким образом, эволюция подходов к социализации иммигрантов имеет разные типы.

Типы эволюции подходов к социализации. Как известно, эволюция бывает: 1) конвергентной, 2) дивергентной, 3) параллельной, 4) коэволюционной [10]. Такая классификация принята в естественных науках. В условиях массового переселения народов с разными культурами и подходами к социализации в их странах интересный результат можно получить при осмыслении влияния этой классификации на эволюцию подходов к социализации иммигрантов в обществах с другой культурой и ценностными установками. Например, кризис социализации иммигрантов из азиатских стран в европейских странах, включая и Россию.

Дивергентная эволюция социализации иммигрантов характеризуется тем, что близкие индивидуумы по своим личностным характеристикам при иммиграции объединяются в общие группы. Но при приезде в другую страну эти группы распадаются на множество разных подгрупп, и в каждой подгруппе подход к социализации будет другой. Происходит разделение единого подхода к социализации, например, азиатских иммигрантов в России, как минимум, на две подгруппы подходов к социализации: 1) из азиатских стран постсоветского пространства, 2) из других азиатских стран.

Таким образом, дивергентная эволюция социализации происходит под влиянием условий проживания в новом обществе, включая политическое и социально-эмоциональное участие иммигрантов в жизни новых обществ. Такой подход называется селективным, иммигранты в зависимости, например, от региона проживания в России, социализируются по-разному.

Если же группы иммигрантов, составляющих при приезде единое множество индивидуумов, разделяются на разные подгруппы в зависимости

от личных предпочтений и скорости вхождения в новое общество, то такая эволюция носит название радиальной. В некоторых странах она приобретает циклический характер.

Конвергентную эволюцию рассмотрим подробнее. Она характеризуется тем, что разные подходы к социализации разных подгрупп объединяются в единый подход к социализации иммигрантов. Так социализация иммигрантов в арабских странах отличается от социализации иммигрантов в Европе, но при необходимости, например, социализации иммигрантов из арабских стран в европейских странах важно опираться не только на подходы, принятые в Европе, но и на подходы, принятые в арабских странах. То есть происходит объединение различных подходов в единый подход.

Параллельная эволюция характеризуется тем, что, несмотря на разделение иммигрантов при переезде в другую страну на разные подгруппы, в данном типе подгруппы очень похожи по своим признакам и социализация протекает примерно одинаково; но окончательная социализация в стране-реципиенте имеет явные различия при параллельности развития, например, социализация иммигрантов из Казахстана и Туркмении в России или социализация сирийских и афганских иммигрантов в Европе.

Коэволюционная форма социализации характеризуется сходными подходами к социализации совершенно отличающихся подгрупп иммигрантов. Однако окончательная социализация таких иммигрантов, несмотря на явные различия по критериям социализации, имеет одинаковый характер, то есть эволюция подходов к социализации похожа, но при этом сохраняются подгрупповые различия. Например, социализация азербайджанцев и армян в РФ протекает одинаково и легко с одинаковым окончательным результатом социализации в российское общество, но при этом сохраняются присущие каждому этносу различия.

Наиболее важное внимание уделяется конвергентному типу эволюции подходов к социализации иммигрантов, так как уже замечено, что единая модель социализации внутри или вне диаспоры сейчас теряет свою действенность и особое внимание всего мирового сообщества обращено на социализацию иммигрантов из азиатских стран [15].

Критерии конвергентной социализации иммигрантов. Процесс социализации осуществляется не только в период детства, но в течение всей жизни человека, непрерывно продолжающего освоение новых для себя статусов и требуемых ему социальных качеств. Именно непрерывный процесс социализации становится фактором устойчивого развития в глобальном мире.

Когда в новом обществе резко возрастает число иммигрантов с похожими характеристиками, единый подход к их социализации теряет свою

эффективность. Требуется единый подход, но учитывающий и подходы к социализации, принятые в странах-донорах (страны, из которых прибыли иммигранты). Такая эволюция имеет объединительный признак конвергенции подходов и характеризуется критериями, принятыми в разных странах.

Социализация личности неразрывно связана с процессом адаптации человека любого возраста в открытом взаимодействии с другими индивидами как в иммигрантском сообществе, так и в новом обществе. Параллель между адаптацией и процессом идентификации субъекта в группе прослеживается у Фрейда [9]. Часто человек принимает групповые потребности как личные, жертвуя собственными интересами, но какие групповые потребности становятся для него значимыми – большой вопрос?! Иммигранты из азиатских стран в Европе выбирают приоритетными те потребности, которые присущи их этно-профессиональной группе, и не отождествляют себя с новым коллективом и его ценностями, принятыми в Европе. Если у человека «Я-идеал» не соответствует ожиданиям и реальным обстоятельствам, в которых находится иммигрантское «Я», у него формируется дезадаптация и недовольство условиями собственной деятельности. В любом случае в школе ребенок не только человек обучающийся, но и социализирующийся по правилам нового общества, сохраняющий свои цивилизационные, ментальные, национальные и конфессиональные традиции [4].

Среди критериев конвергентной эволюции подходов к социализации иммигрантов на первое место выдвигаются факторы, связанные с социально-эмоциональным развитием [12]. Высокий уровень не только когнитивных способностей, но и развитый эмоциональный интеллект позволяют иммигранту успешнее адаптироваться в новом обществе и противостоять экстремистскому влиянию. Эмоциональная удовлетворенность и адекватность социального поведения в новом обществе определяют некоторую дуальность поведения на первых порах в этно-профессиональной группе. Ясно, что нормы поведения отличаются в новой группе, в которой человек находится после иммиграции, от норм поведения в группе людей, с которой он иммигрировал в Европу, так как сам процесс иммиграции занимает длительное время. Поэтому человек сохраняет дуальность поведения иногда достаточно значительный период времени. Главное в социализации, чтобы дуальность не приобретала агрессивные формы. Успешная адаптация в профессиональной сфере в новом обществе помогает иммигранту в самореализации. А через успешную профессиональную самореализацию повышается успешность социализации. Требования, например, чтобы врачи работали на ферме, приводят к понижению эмоциональной удовлетворенности иммиграции от ожиданий , что неизбежно ведет к негативной

социализации и возврату в этнические ценностные группы с другими нормами поведения.

Успешность приспособления к новым условиям зависит как от внешних обстоятельств, так и от активности личности. Высокий уровень эмоционального интеллекта (мотивированность, качество взаимодействия и сотрудничества с другими индивидами, освоение ценностей и норм поведения в новом обществе и др.) улучшает протекание процесса социализации [5].

Таким образом, если раньше основными критериями были язык и занятость, то при конвергенции подходов эти критерии еще остаются значимыми, но резко повышается вес фактора эмоционального интеллекта [6]. При этом профессиональная занятость человека в новом обществе имеет очень большой вес, но требуется учитывать и профессиональные предпочтения иммигранта, а не только экономические потребности страны-реципиента.

Бытовые условия переселенческих групп должны быть на уровне жизни аборигенов. Учет возрастных, гендерных и этнических факторов важен при социализации. Культурные традиции и нормы поведения, принятые в стране-доноре, сохраняются внутри сообщества. А при успешной социализации требуется встраивание в культурный код страны-реципиента.

Личность реализует групповую роль в собственном социальном окружении, принимая определенную позицию в новом социуме. Важно, чтобы эмоциональная среда нового социума была дружелюбна к иммигранту, но еще больше важно, что успешная социализация иммигрантов снижает градус недовольства к чужим нравам и ценностям и формирует надкультурную и наднациональную идентичность у иммигранта [8].

При транснационализме иммигранты ассимилируются в чужое общество, не создавая организационно диаспоры, при этом укрепляют позитивный имидж страны-донора и способствуют урегулированию связей между государствами. Иногда в социологии таких иммигрантов называют транс-иммигрантами. Они формируют социальные феномены без границ в культурном, географическом и политическом смыслах, то есть они имеют множественную гражданскую идентичность, соединяя две и более страны и даже нации и конфессии [3].

Следовательно, сегодня проблемы социализации должны решаться с учетом конвергенции подходов, принятых в разных по ментальности странах. Особое внимание уделяется разным типам эволюции социализации в современном мире, особенно факторам конвергентной эволюции. В современной геополитике сегодня принятие решений по вопросам миграции находится в стадии конвергентной эволюции. Старая система управления миграционными потоками и социализация не только самих мигрантов, но

их детей, уже родившихся в новом обществе, явно не справляется, а новая система по-прежнему находится в парадигме подходов к социализации в школе в рамках одного мирового пространства. Но есть ли сейчас единый социум, единое мировое пространство, даже в сфере образования[1]?! Все чаще социализация на силе, крови и страхе имеет успех у молодых людей. Таким образом, гуманистическая социализация приобретает новые эволюционные признаки. Мир стоит на пороге решения этой задачи другими методами и на других принципах.

Литература

1. *Иванова С.В.* О методологических проблемах образования в современном социуме [Текст] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. 2013. №1.С. 4–8.
2. *Кириллова А.И.* Социализация мигрантов-мусульман в современном российском обществе: этноконфессиональный аспект [Текст] / А.И.Кириллова // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. 2014. Т. 12.Вып. 3. С. 62–68.
3. *Королева Д.О.* Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) [Текст] / Д.О.Королева // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 1. С. 28–31.
4. *Лукацкий М.А.* Л.Н.Толстой об императивах нравственного самосовершенствования человека [Текст] / М.А.Лукацкий // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2015. №2 (38).
5. *Маслоу А.* Мотивация и личность. [Текст] / А.Маслоу. СПб: Питер, 2008.
6. *Найденова Н.Н.* Ключевые компетенции социально-эмоционального развития [Текст] / Н.Н.Найденова // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития: Сборник науч. тр. Междунар. научно-теор.конф.: в 2-х томах/ Под редакцией С.В. Ивановой, А.В. Овчинникова. 2014. С. 374–385.
7. *Найденова Н.Н.* Модели социализации внутри диаспоры как фактор устойчивого развития общества в эпоху глобализации [Текст] / Н.Н.Найденова// Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф. В 2 ч. / Сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. Вып. 13. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. Ч. I. С. 297–301.
8. *Найденова Н.Н.* Структура измерения качества образования наднациональным инструментарием [Текст] / И.С. Найденова, Н.Н.Найденова // Инновации в образовании. 2010. №12. С. 96–109.
9. Фрейд, З. «Я» и «Оно»[Текст] / З. Фрейд. М.:Азбука, 2015.
10. Alters, B.J. and Alters, S.M. Defending Evolution: A Guide to the Creation / Evolution Controversy. Sudburry, MA: Jones and Bartlett. 2001.
11. Cohen, R. Global diasporas: An introduction // Global diasporas / Ed. by R. Cohen.-Second edition. N. Y., 2008.
12. Hartmann, H. Essays on Ego Psychology. New York: International Universities Press, Inc., 1964.
13. Lee, Taeku, S. Karthick, Ramakrishnan, and Ricardo, Ramirez, eds. Transforming Politics, Transforming America. Charlottesville, VA: University of Virginia Press. 2006.
14. Schaafsma, J. & Sweetman, A. Immigrant earnings: age at immigration matters // Canadian Journal of Economics. Vol.34. Issue 4, November 2001, pp. 1066–1099.
15. Steller, B., Kuhn, C. Welcome to Germany 2.0.: Move to where you are welcome?, ZeitschriftfürAusländerrecht – und politik. 2013.

АННОТАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В США

А.И. Варламова

В данной статье представлены результаты проведенного автором перевода и анализа англоязычной литературы по теме «Организационно-педагогическое обеспечение процесса оценки качества образования в США». Основное внимание уделяется англоязычным первоисточникам.

Ключевые слова: *высшее образование, оценка качества, организация процесса оценки, педагогическое обеспечение.*

1. Astin, A. W. Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p.254

Астин А.В. Достижение высокого качества образования: критический анализ расстановки приоритетов и использования различных практик в сфере высшего образования. Сан Франциско, 1985. С.254.

В первой главе Астин описывает американскую систему высшего образования, делая акцент на иерархии высших учебных заведений. Данная иерархия, по мнению автора, очень сильно влияет на наше мнение об идеальной модели высшего образования. Автор говорит о целях высшего образования, сравнивая модель промышленного производства и модель обучения.Во второй главе дается оценка четырех традиционных способов определения и оценивания качества образования: оценка репутации, необходимых ресурсов, результатов обучения, содержания. Все это делается для того, чтобы выяснить, каким образом данные виды оценивания согласуются с целями высшего образования и каким образом применение данных четырех способов оценки поможет усовершенствовать качество образования.В третьей главе Астин предлагает использование альтернативного вида оценивания: оценку индивидуального развития студента. В четвертой главе автор размышляет об обучении и развитии недостаточно подготовленных студентов и о связанных с этим проблемах.

Пятая глава посвящена педагогической функции обучения и роли школ и Министерств в деле обеспечения качества высшего образования.

2. Charles Secolsky, D.Brian Denison. Handbook on Measurement, Assessment and Evaluation in Higher Education. Routledge, 2012, p.230.

Чарлз Секорски, Д.Брайн Денисон. Пособие по измерению, анализу и оценке результатов обучения в высшей школе. 2012. С.230.

Данное пособие предназначено для администрации, профессорско-преподавательского состава и научных работников сферы высшего образования. Пособие включает соответствующую терминологию, перспективы развития, научно-методические разработки.

В первой главе содержатся материалы по анализу и оценке: результатов обучения в колледжах и университетах; соответствия педагогических практик и результатов обучения студентов; результатов обучения студентов на уровне освоения учебной программы. Авторы говорят о проблемах, которые могут возникнуть в процессе контроля; об использовании федеральных, региональных и местных данных процесса оценки при принятии соответствующих решений по улучшению качества обучения на уровне администрации.

Вторая глава раскрывает теоретические и технические аспекты процесса оценки результатов обучения: использование традиционного теста; рассматривается теория, предполагающая возможность распространения результатов анализа ограниченного числа респондентов на большее количество обучающихся; вопросы моделирования, нормирования, выравнивания и достоверности полученных данных; валидация тестов; статистическое моделирование.

Третья глава рассматривает вопросы создания и развития тестовой формы оценки: разработка технических условий проведения; процедура исследования надежности; электронное тестирование.

Четвертая глава посвящена вопросам вступительного тестирования, использованию метода диагностики познавательного процесса.

В пятой главе представлены различные способы оценки: оценка на уровне учебной программы; качественная оценка; смешанные виды оценок и т.п.

В шестой главе – вопросы использования полученных данных для определения базовых условий обучения для студентов с ограниченными возможностями; тестирование и оценка англоязычных студентов; оценка квалификации преподавателей; вопросы использования результатов оценки.

3. Closing the Expectations Gap. Washington, D.C.: Achieve, Inc. 2006, p.32.

Соответствие ожиданиям. Вашингтон, округ Колумбия, 2006. С.32.

В ежегодном отчете о результатах обучения учащихся школ 50 штатов Америки и округа Колумбия представлены данные по каждому штату, рассматривается соответствие данных результатов общепринятым стандартам, описываются основные требования, предъявляемые к выпускникам школ, представлены системы оценивания и отчетности в соответствии с

требованиями высших учебных заведений и работодателей. Данное ежегодное обследование 50 штатов Америки и округа Колумбия проводится с целью отслеживания совершенствования процесса обучения и готовности выпускников школ к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях и работе по выбранной профессии.

4. Digest of Education Statistics 2004, table 182. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, ed. 2005.

Сборник статистических данных в сфере образования за 2004 год, таблица 182. Вашингтон. Министерство образования США, национальный центр по сбору статистических данных в сфере образования, 2005.

Сборник содержит статистические данные по вопросам образования, печатается с 1962 года. Данные предоставлены как государственными, так и частными структурами. Публикуемые сведения содержат разнообразную информацию – данные по количеству школ и колледжей, о преподавателях и выпускниках и данные по финансированию, по различным федеральным фондам, библиотекам и международным сравнительным анализам. В Сборнике семь глав: все уровни образования; начальное и среднее образование; высшее образование; федеральные программы в сфере образования и связанных со сферой образования областях; результаты; международный сравнительный анализ; библиотеки и технологии. Каждой из глав предшествует обзор существующих на данный момент тенденций развития американского образования, снабженный табличным материалом. Обзор включает приложения к каждой главе, а также следующий материал: таблица 39 показывает средний шкалированный балл умственного и моторного развития детей девятимесячного возраста; таблица 44 – средний шкалированный балл умения детей дошкольного возраста читать и различать написанные слова; таблица 45 – средний шкалированный балл навыков и умений детей дошкольного возраста в математике и естественных науках; таблица 56 – количество и процентное соотношение государственных начальных и средних школ, учащиеся которых обучаются дистанционно; таблица 136 – государственные гимназии, предлагающие классы по более углубленному изучению школьной программы, и международные курсы обучения, позволяющие получить степень бакалавра.

5. El-Khawas, E. Campus Trends, 1996. Higher Education Panel Report No. 86. Washington, D.C.: American Council on Education, 1996, p.65

Эль-Кавас И. Тенденции развития высшего образования. Отчет о развитии высшего образования. Вашингтон, округ Колумбия: американский Совет по вопросам высшего образования, 1996. С.65.

Данный отчет является частью проекта Совета по вопросам высшего образования, цель которого – мониторинг происходящих изменений в

сфере высшего образования. Особое внимание уделяется тому факту, что американское высшее образование столкнулось за последнее десятилетие с устрашающим сокращением государственного финансирования данной сферы наряду с возрастающим количеством студентов, желающих продолжить свое обучение. В связи с сокращением государственного финансирования колледжи и университеты обращаются за помощью к частным организациям и к спонсорам. Также происходит их тесное взаимодействие с местными сообществами, бизнесом и производством. Другим следствием сокращения государственного финансирования называется тот факт, что большому количеству студентов требуется финансовая помощь, поэтому во время обучения они начинают искать работу, они не могут в срок закончить свое обучение, таким образом, им приходится учиться дольше обычного. Среди других тенденций развития сферы высшего образования упоминается, что гораздо больше внимания направлено на результаты обучения студентов, контроль над финансовой эффективностью работы учебных программ и работу самих вузов. Авторы доклада выделяют еще одну важную тенденцию: недостаточное соответствие возможностей университетов и колледжей возрастающим потребностям американского населения.

6. Friedman, M. Trying hard is not good enough: How to produce measurable improvements for customers and communities. Trafford Publishing. 2007, p.194

Фридман М. Одних усилий недостаточно: как значительно усовершенствовать благоприятные условия для человека и общества. 2007. С.194.

В первой главе своей книги М.Фридман выдвигает основные идеи о том, как необходимо учитывать получаемые результаты.

Во второй главе Фридман говорит о двух составляющих частях процесса контроля: контроль над обеспечением благоприятных условий для студента и контроль над выполнением данной работы.

В третьей главе автор предлагает определенные действия, которые необходимо предпринять для благополучия человека в обществе, городе, стране, чтобы дети были подготовлены к школе и успешно учились, чтобы у их родителей была достойная работа, чтобы все жили в безопасном обществе и экологически чистом месте. Автор называет эти условия «результатами благополучия». В главе говорится о том, как определить наиболее важные результаты, подобрать лучшие средства их измерения и определить наиболее эффективные способы действия, которые не требуют никаких финансовых затрат или требуют небольшое количество денег на их осуществление.

Четвертая глава описывает контроль над исполнением программы различными агентствами и системами обслуживания. Для решения данной задачи необходимо ответить на следующие вопросы: сколько усилий мы приложили? Насколько хорошо мы это делали? Делал ли кто-нибудь лучше нас?

В пятой главе автор показывает зависимость взаимоотношений людей и результатов их работы. Автор считает, что результаты работы полностью зависят от контроля над всем коллективом, а не над отдельным человеком или программой.

В шестой главе показано, что может произойти, если системы управленческого, финансового и стратегического планирования не работают совместно. Автор также описывает стратегию более рационального использования школьного планирования.

В седьмой главе Фридман пишет о том, как помочь людям работать в коллективе и предлагает определенные стратегии.

В восьмой главе обсуждается, как контроль над результатами может повлиять на то, как мы думаем и как мы работаем.

Девятая глава – виртуальная и состоит из двух веб-сайтов, на которых можно найти дополнительные материалы.

7. Halonen, J.S., Hill, B., McCarthy, M., Pusateri, T. Assessment CyberGuide for learning goals and outcomes. P.120 (Second Edition, November 2009)

Хэлонин Д.С., МакКарти Б., Пусатери М. Электронный справочник оценки качества для определения целей и результатов обучения. С.120. (Второе издание. 2009, ноябрь).

Данный справочник подготовлен американской ассоциацией психологов, директоратом по образованию и имеет следующие разделы: 1) сущность системы оценивания; 2) подготовка практически выполнимого плана оценки; 3) применение стратегий; 4) обеспечение и поддержка культуры оценки.

В первом разделе сущность системы оценки рассматривается с точки зрения четырех областей: психологической, учебной, учебно-воспитательной и социальной. Члены американской ассоциации психологов отвечают на ряд вопросов и дают перечень рекомендаций с целью усовершенствования процесса оценки на уровне департамента. Пеги Маги, бывший директор американской ассоциации в сфере оценки качества высшего образования, обсуждает стратегии, необходимые для дальнейшего развития и поддержки необходимой культуры оценивания. В данном разделе обсуждаются также философские принципы осуществления плана оценки (9 принципов). Для показа более полной картины авторы справочника кратко описывают результаты проведенной оценки орфографических знаний, затрагивают вопросы Болонского процесса.

Во второй части справочника обосновываются возможные цели и задачи процесса оценки. Описывается таксономия, которая перечисляет различные категории оценки, их преимущества и недостатки, даются рекомендации по применению лучших практик оценки. Также дается дифференциация категорий для конкретных целей, и авторы справочника

говорят о возможных ошибках.

В третьем разделе приводятся конкретные примеры проведения оценки, говорится о результатах пересмотра таксономии Блума, что могло бы помочь соотнести абстрактные результаты оценки с применяемыми стратегиями.

В четвертом – авторы справочника описывают составные части эффективного процесса оценивания результатов обучения студентов. Говорится о качественных и количественных средствах оценки.

8. Hartnett, R. T., Clark, M. J., & Baird, L. L. Reputational ratings of doctoral programs. *Science*, *199,* 1310–1314. 1978.

Харнетт Р.Т., Кларк М.Д., Бейрд Л.Л. Репутационный рейтинг аспирантских программ. Журнал «Наука», 199, 1310–1314. 1978.

Авторы данной статьи показывают рейтинги оценки качества программ обучения аспирантов. Данные рейтинги представлены в национальных обзорах за 1975 год по программам изучения химии, истории и психологии. В работе дается сравнение рейтингов шести – и одиннадцатилетней давности американского Совета по вопросам образования. Полученные сведения подтверждают мнение авторов о том, что на протяжении одиннадцати лет программы обучения аспирантов по химии, истории и психологии имеют высокий уровень качества. Авторы также приводят примеры рейтингов по предметам более узкой специализации в области указанных выше предметов. Данные рейтинги учитывали многообразные аспекты: размер высшего учебного заведения; эффективность обучения по программе; процент бывших выпускников, получивших степень кандидата наук; получение грантов. Однако, по мнению авторов статьи, данные рейтинги мало учитывают такие важные факторы, как мнения студентов по вопросам обучения, а именно – предоставления качественного обучения.

9. Haworth, J. G., Conrad, C. F. Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 1997.

Хаворт Дж.Г., Конрад К.Ф. Символы качества высшего образования: развитие и поддержка высококачественных программ.

Авторы данной работы впервые представляют универсальную теорию качества, рассматривая качество с точки зрения улучшения качества обучения студентов. Авторы выделяют семнадцать составляющих высококачественной программы и предлагают свой вариант шаблона для оценивания и совершенствования качества учебных программ.

10. Hecker, Daniel. November 2005. Employment Outlook 2004–14: Occupational Employment Projections to 2014. Monthly Labor Review, pp.70–101.

Хэкер Даниель. Ноябрь 2005. Вопросы занятости населения с 2004–2014 гг.: прогноз занятости населения до 2014 года. Ежемесячный обзор рынка труда.

В данном обзоре показано , что занятость населения в профессиональной сфере и сфере обслуживания увеличивалась быстрее по сравнению с другими областями деятельности с 2004 по 2014гг. Авторы статьи предвидели увеличение на 18,9 млн. рабочих мест за указанный период времени. В статье обсуждаются также следующие вопросы: изменения в структуре занятости основных групп населения; определенные виды профессиональной сферы занятости, которые, по мнению авторов, будут востребованы в ближайшее десятилетие, а также те профессиональные сферы, спрос на которые будет уменьшаться; вопросы создания новых рабочих мест в связи с ростом экономики; вопросы занятости в образовательных кластерах.

11. Kuh G., Ikenberry S. “More than you think, less than we need: learning outcomes assessment in American higher education”. National Institute for learning outcomes assessment. October 2009, pp.36.

Ку Г., Икенберри С. «Больше, чем ты думаешь, меньше, чем нам нужно: оценка результатов обучения в сфере американского высшего образования». Национальный институт изучения результатов обучения. Октябрь 2009. С.36.

Авторы данной статьи говорят о том, что проводимое исследование оценки результатов обучения в сфере высшего образования США ставило перед собой следующие вопросы: какие конкретные результаты обучения необходимо оценивать; каким образом необходимо оценивать и как использовать результаты оценки; какие основные факторы помогают оценке; какие действия необходимо будет предпринять в дальнейшем оценивании. Отвечая на эти вопросы, авторы статьи приходят к следующим выводам: 1) большинство колледжей и университетов используют общие параметры оценки результатов обучения, которые применимы ко всем студентам; 2) большинство колледжей и университетов сочетают два вида оценки: оценку работы заведения и оценку работы учебной программы; 3) данные оценки соотносятся с данными аккредитации; 4) оценка проводится в большей степени из-за аккредитации и поиска способов дальнейшего совершенствования процесса обучения, а не в целях работодателей или запроса со стороны правительства; 5) большинство колледжей и университетов проводят оценку на скудные средства, в 20% случаев отсутствует квалифицированный персонал, а в 65% – в наличии только 2 специалиста; 6) колледжам и университетам требуется проведение большего количества экспертиз и наличия большего разнообразия ресурсов; 7) несмотря на нехватку денежных средств, колледжи и универ-

ситеты продолжат оценивать результаты обучения.

12. McLaughlin, J.A., Jordan, G.B. Logic models: A tool for telling your program's performance story. Evaluation and Program Planning, 22, 1, 65–72. Elsevier Science Ltd,UK: Pergamon. 1999.

МакЛаулин Дж.А., Джордан Г.Б. Логическая модель: средство для показа работы программы. Разработка и оценка программ, 1999. С.22, 1,65–72.

В данной работе авторы представляют свою логическую модель оценки программы. В начале работы они объясняют, для чего необходимо оценивать программу, а именно: для определения эффективности её работы программы, точности ее воспроизведения, определения качества работы, усовершенствования и дальнейшего формирования знаний. Далее авторы говорят о видах оценки программ – формативном, итоговом и развивающемся – и описывают конкретные цели каждого из них.

13. Mentkowski, M., and Rogers, G. Abilities that distinguish the effectiveness of five-year alumna performance across work, family and civic roles: A higher education validation. Higher Education Research and Development, 1984, 23(3), pp.347–374.

Ментковски М., Роджерс Г. Умения, приобретенные во время пятилетнего обучения в колледжах и университетах, используемые в дальнейшем эффективно на работе, в семье и гражданском обществе: оценка качества высшего образования. Журнал «Развитие и исследование высшего образования», 1984, 23(3). С.347–374.

Авторы данной статьи показывают, как студенты колледжей и университетов применяют свои навыки и умения, приобретенные во время изучения гуманитарных наук на последних курсах обучения, в профессиональной, гражданской и семейной сферах деятельности. Для подтверждения полученных результатов исследования данные показатели выпускников колледжей и университетов в дальнейшем подвергаются статистической обработке со стороны независимых экспертов. В результате выясняется, какие конкретно знания и умения больше всего в дальнейшем используются выпускниками в их взрослой жизни.

14. National Survey of Student Engagement. Improving the college experience: National benchmarks of effective educational practice. NSSE 2001 Report. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning. 2001, pp.6.

Национальный обзор состава студентов. Совершенствование работы колледжей: национальные критерии эффективной работы. Отчет за 2001 год. Центр исследования и планирования высшего образования Университета Блумингтон штата Индианы. 2001. С.6.

В данном выпуске обзора собрана информация о составе студентов.

Основное внимание уделено тому, как университеты и колледжи используют свои возможности и ресурсы, для того чтобы помочь своим студентам учиться. Национальная база данных включает сведения о более 155000 первокурсников из 470 четырехгодичных колледжей и университетов. Результаты исследования предоставляют сравнительные критерии в следующих пяти областях: уровень перспективы развития науки, деятельное обучение и обучение в сотрудничестве, взаимодействие студентов и учебного заведения, обогащающий педагогический опыт и доброжелательная атмосфера студенческого кампуса.

15. Patton M.Q. Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. Guilford Press, 2011.

Пэтон М.К. Развивающаяся система оценивания: применение комплексных подходов для совершенствования использования. 2011.

Автор предлагает альтернативные способы оценивания программ и говорит о шести взаимосвязанных концепциях, на которые опирается система оценивания: концепция нелинейности, концепция выявления, концепция модификации, концепция коэволюции, концепция динамического взаимодействия и концепция изменчивости.

16. Rossi, P.H., Lipsey, M.W., Freeman, H.E. Evaluation: A Systematic Approach (7th Ed). Sage Publication. 2004, pp.480.

Росси П.Х., Липси М.В., Фриман Х.И. Системный подход (7-е изд.). 2004. С. 480.

Авторы данной книги пишут о том, как разработать, провести и дать профессиональную оценку процессу оценивания качества образования. В переработанное седьмое издание авторы включили самые современные технологии и подходы оценки качества. Данная книга охватывает следующие вопросы: основные проблемы процесса оценки качества; объяснение теоретических вопросов; вопросы реализации; оценка воздействия окружающей среды; пересмотр существующей политики проведения оценки качества. Авторы приводят ряд примеров, чтобы студентам колледжей и университетов было понятно, как люди, осуществляющие оценку, справляются с возникающими при этом вопросами. В книге даны объяснения различных терминов и сокращений.

17. Schray, Vickie. Assuring Quality in Higher Education: Recommendations for Improving Accreditation. Issue paper released by the Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. 2006, pp.12.

Шрей Вики. Обеспечение качества высшего образования: рекомендации для усовершенствования процесса аккредитации. Исследовательский доклад, опубликованный Секретарем комиссии по вопросам дальнейших

перспектив развития высшего образования. Вашингтон, Министерство образования США, 2006. С.12

Автор данной статьи отмечает, что в последние годы процесс аккредитации претерпевает значительные изменения в связи с переменами, происходящими в сфере высшего образования: во-первых, в связи с увеличивающимся спросом на контроль и учет; во-вторых, в связи с сокращением финансирования и возрастающими расходами в сфере высшего образования; в-третьих, в связи с изменяющейся структурой высшего образования, возникновением новых видов высших учебных заведений и развитием дистанционного обучения. Автор отмечает, что на протяжении более ста лет система аккредитации в США используется как первоначальный инструмент оценки и гарантии качества предоставляемых услуг в сфере высшего образования. Основными проблемами при проведении аккредитации автор статьи называет следующие: гарантия надежности полученных результатов; доступные стандарты и публичное проведение процесса аккредитации; преемственность в методах учета полученных данных и информационная открытость. Далее в своей статье автор детально рассматривает существующую систему аккредитации и ищет пути ее дальнейшего усовершенствования; а также описывает три вида организаций, проводящих аккредитацию: региональные, национальные и специализированные.

18. Scriven, M. Evaluation Thesaurus (4th Ed). Sage Publications, Inc. 1991, pp. 391.

Скривен М. Справочник по оценке (4-е изд.). 1991, 391с.

Автор книги, один из ведущих специалистов в области оценивания качества, пишет об оценке качества учебной программы. В книге разъясняется и профессионалам, и студентам терминология, модели, техники и процедуры оценки. Автор также рассматривает всевозможные подводные камни данного вида оценивания и приводит соответствующие примеры. Книга состоит из нескольких глав: в первой главе «Сущность оценки» автор дает определение, говорит о научных аспектах оценки и ее повсеместности; вторая – «Порядок действия» – объясняет следующие друг за другом этапы процесса оценки; в третьей – «Справочник» – автор описывает различные виды оценки учебной программы; в четвертой главе «Аббревиатура» объясняются сокращения, используемые автором.

19. Trout, W. Regional Accreditation Evaluative Criteria and Quality Assurance. The Journal of Higher Education, Vol. 50, No. 2, pp. 199–210, 1979.

Трот В. Критерии оценки региональной аккредитации и гарантия качества. Журнал «Высшее образование», том 50, № 2. 1979.С.199–210.

Автор статьи говорит о том, что региональные ассоциации по аккредитации играют важную роль в сфере высшего образования. Общественное

мнение очень сильно зависит от тех заключений, которые делают подобные ассоциации. По данным заключениям судят о качестве обучения в том или ином колледже или университете. Студенты, колледжи и университеты, работодатели, государственные структуры и вся общественность рассматривают выводы, сделанные региональными ассоциациями по аккредитации, в качестве доказательства того, что колледжи и университеты предоставляют своим студентам качественное образование. Автор статьи также говорит о том, что в последнее время появляется все больше критики в адрес подобных ассоциаций, т.к., по мнению критиков, ассоциации по аккредитации все меньше учитывают данные о качестве предоставляемых услуг. В своей работе автор также затрагивает вопросы, связанные с определением критериев процесса аккредитации, подтверждающих предоставление качественного образования; вопросы, касающиеся отдельных ограничений, возникающих при определении данных критериев. Анализ составлен на основе данных шести региональных ассоциаций по аккредитации.

20. Venezia Andrea, Michael W. Kirst, and Antony L. Antonio. Betraying the College Dream: How Disconnected K-12 and Postsecondary Education Systems Undermine Student Aspirations. Final policy report from Stanford University's Bridge Project. Stanford, Calif.: Stanford Institute for Higher Education Research. 2003.

Венезия Андреа, Майкл В. Керст и Энтони Л. Антонио. Какие тайны скрывают колледжи: как несоответствие К-12 (детский сад – школа) и таких учреждений, как колледжи и университеты разрушает мечты студентов. Заключительный отчет по проекту «Наведение мостов» Стэнфордского университета. Стэнфорд, штат Калифорния: Стэнфордский институт по вопросам изучения высшего образования. 2003.

Авторы начинают отчет с описания проекта и выявляют причины плохой подготовки школьников для обучения в колледжах и университетах. Они возлагают всю ответственность за данное положение дел на школу и выясняют, что основная проблема неготовности школьников к дальнейшему обучению в недостаточности знаний по предметам или в отсутствии требуемых для учения знаний. Более того данная проблема осложняется тем, что школьники еще и психологически не готовы продолжить свое обучение. Далее авторы дают ряд рекомендаций, которые помогут исправить существующее положение дел. Во-первых, важно предоставлять всем школьникам, их родителям и учителям всю необходимую информацию по обучающим курсам, которые проводят колледжи, для того чтобы подготовить школьников к обучению в них. Во-вторых, переключить внимание средств массовой информации с наиболее известных колледжей и университетов на менее известные. Это, в свою очередь, привлечет финансовую

поддержку со стороны федеральных, региональных и местных организаций и даст возможность учащимся из малообеспеченных семей продолжить свое обучение. В-третьих, необходимо увеличивать федеральные и региональные программы в сфере образования

21. Wholey, J.S., Hatry, H.P., and Newcomer, K.E. Handbook of practical program evaluation, (3rd Ed). Jossey-Bass. 2010.

Хоули Дж.С., Хатри Г.П., Ньюкамер К.И. Руководство по вопросам оценки учебных программ. 3-е издание.

В данном руководстве даются практические советы по оценке учебных программ. В первой главе обсуждаются всевозможные стратегии и технология оценки. В ней рассматриваются следующие вопросы: планирование и разработка способов оценки; привлечение к оценке всех заинтересованных лиц; логическое моделирование; поддающиеся оценке параметры; контроль качества работы; разработка групп сравнения; рандомизированное контролируемое исследование; анализ практических примеров; подбор оценщиков; многоцентровое исследование. Вторая глава данного руководства рассматривает вопросы процедур сбора данных: использование данных различных агентств, данных социологических опросов, данных различных рейтингов, Интернета; проведение интервью; использование фокус – групп. Третья глава посвящена вопросам анализа данных: проведение качественного анализа; использование статистических данных; исследование экономической эффективности проведения оценки; мета-анализ, систематический обзор и суммирование данных. В четвертой главе – вопросы использования оценки: проблемные места и просчеты процесса оценки; рекомендации, советы для улучшения этого процесса ; использование данных оценки государственными структурами; спорные вопросы и возможные перспективы.

22. Zaneeta E.Daver “Moving the higher education community towards gathering, reporting on, and using evidence to improve student learning” Assessment Conference, Texas, February 21, 2011.

Занета И.Дэвер Сбор и анализ информации о качестве обучения студентов со стороны всех заинтересованных лиц в сфере высшего образования с целью дальнейшего улучшения процесса обучения: Конференция по вопросам оценивания, состоявшаяся в штате Техас 21 февраля 2011 года.

Автор говорит о создании новой организации, занимающейся защитой общественных интересов в вопросах обучения и результатов обучения студентов. Данная организация пытается осуществлять совместную деятельность с другими общественными организациями и официальными властями по вопросам введения новых правовых норм в сфере высшего образования и прилагает все усилия, чтобы вызвать общественное доверие к

тому, что в результате проведения данной политики колледжи и университеты смогут предоставить качественное образование своим студентам.

Автор выделяет существующие проблемы в сфере высшего образования: возрастающая стоимость обучения; застой процесса обучения; утрата американским высшим образованием на данном этапе лидирующих позиций, по данным отчетов комиссий; подрыв доверия со стороны общественности к качеству образования; угроза сохранения права на самоуправление; нехватка явных доказательств того, что студенты действительно получают качественное образование; концентрация основного внимания не на самом процессе обучения, а на процессе сбора данных; неиспользование данных сведений должным образом ; боязнь нововведений и отсутствие стимулов для их внедрения; отсутствие внятных профессиональных норм и стандартов.

О.А. Машкина

ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ЦЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

В современном Китае образование рассматривается как базовое условие для поворота от экстенсивной к инновационной модели развития. Под влиянием новых экономических и жизненных реалий меняются мировоззрение и шкала ценностей современной китайской молодежи. От того, сумеют ли молодые специалисты полноценно реализовать свой потенциал, зависят перспективы инновационного развития. С этих позиций автор статьи исследует вопрос о степени корреляции профессиональной подготовки, целевых установок и предпочтений студентов китайских вузов с социально-экономическими планами руководства КНР.

Ключевые слова: *выпускники вузов, инновационное мировоззрение, традиционные ценности, безработица, структура современной рабочей силы.*

Нарастание неблагоприятных последствий экстенсивного промышленного роста КНР – надвигающаяся экологическая катастрофа, нерациональное использование природных ресурсов, несбалансированное региональное развитие, социальное неравенство и несправедливость, а также замедление темпов экономического развития обусловливают необходимость отказа от экстенсивной стратегии развития страны. Перед КНР стоит задача превратиться из крупнейшего производителя товаров и импортёра технологий в мирового экспортёра инновационных идей и технологий. В мае 2015 г. была опубликована программа «Китайское производство 2025», предусматривающая трансформацию производства за счет внедрения цифровых технологий и высокотехнологического оборудования. Экономическую эффективность планируется повысить через увеличение доли интеллектуального труда, уменьшение потребления невозобновляемых ресурсов, перемещение трудоемких производств в отсталые районы страны для стимулирования их развития. В идеале предполагается, что на территории Китая будут осуществляться исследования и разработки, а производство и маркетинг будут перенесены за рубеж и размещены в зоне Нового Шелкового пути. Эта программа в СМИ стала называться «Промышленность Китая, версия 4.0». Очевидно, что главенствующую роль в осуществлении этих грандиозных планов играет психологическая и профессиональная готовность активной части населения к предстоящим социально-экономическим трансформациям и изменениям трудовых функций.

В структуре современной рабочей силы КНР происходят существенные сдвиги. Доля населения в трудоспособном возрасте (15-64 года) в КНР достигла пика в 2011 г. (72,3%), после чего началось её постепенное уменьшение. Более чем за три десятилетия политики сдерживания рождаемости численность детей в возрасте до 14 лет сократилась до 16,5%. Произошло падение численности трудоспособного населения в возрасте 15–59 лет, сопровождающееся ростом контингента пожилых граждан. В результате за полвека с 2000 по 2050 гг. соотношение между этими двумя категориями населения может сократиться с 10:1 до 2.8:1 [19]. Правительство страны в последние годы предпринимает решительные шаги с тем, чтобы переломить неблагоприятную демографическую ситуацию. Но даже если меры по стимулированию деторождения и не принесут ожидаемых результатов, демографический спад может быть компенсирован более высоким уровнем образования вступающих в трудовой возраст молодых людей. За последние 7 лет, как свидетельствуют данные таблицы 1 [21, с.43], масштабы обучения и повышения квалификации занятого населения возросли более чем на 50%, а средняя продолжительность обучения тех, кто впервые трудоустраивается, увеличилась почти на 3 года.

Таблица 1

Показатели повышения качества рабочей силы

	2009	2015	2020
Среднее кол-во лет обучения населения в трудоспособном возрасте	9,5	10,5	11,2
Доля лиц, имеющих высшее образование среди людей в работоспособном возрасте (%)	9,9	15,0	20,0
Среднее кол-во лет обучения у вступающих в трудовую жизнь (годы)	12,4	13,3	13,5
Доля лиц, имеющих уровень образования выше обязательного при первичной занятости (%)	67,0	87,0	90,0
Продолженное образование (без отрыва от производства) (млн.чел./ раз)	166,00	290,00	350,00

Одновременно с повышением уровня благососотояния и образования трудоспособного населения в КНР выросла и стоимость рабочей силы. С 2006г. по 2011 г. среднегодовая зарплата в стране удвоилась с 20,856 юаней ($3,280) до 41,799 юаней [19]. Изменение конъюнктуры повлекло, с одной стороны, отток иностранного капитала и заказов из Китая в другие страны с более дешевой рабочей силой, а с другой, ускорило темпы урбанизации и активизировало рост сегмента инновационной продукции внутри самой страны. Для обеспечения развития собственных наукоемких отрас-

лей руководством страны была разработана «Государственная программа долгосрочного и среднесрочного планирования развития науки и техники в 2006–2020 гг.». Ее цель – формирование инновационной среды для проведения исследований, технологических разработок, производства интеллектуальной продукции внутри Китая, создания собственных передовых ресурсосберегающих технологий, освоения новых материалов.

Динамика развития научно-технической сферы, представленная в исследованиях ученых пекинского Университета «Цинхуа», проводимых под руководством авторитетного экономиста Ху Аньгана, свидетельствует о быстром наращивании КНР интеллектуального потенциала. Показатели динамики представлены в таблице 2 [12, с. 220–221].

Таблица 2

Показатели научно-технического развития КНР

	1980	1990	2000	2009	2020
Удельный вес расходов на НИОКР в общем объеме мировых расходов(%)	1,3*	1,7	2,9	12,1	18,0
Удельный вес научно-технических работников в общей численности НТР в мире(%)	-	10,2 **	10,1	19,7***	30,0
Удельный вес научных публикаций в общей численности научных публикаций в мире(%)	0,2	1,3	3,7	10,9	18,0
Удельный вес подаваемых патентных заявок в общей численности подаваемых патентных заявок в мире (%)	-	0,9	3,1	18,2	25,0
Удельный вес экспорта продукции высоких технологий в общем объеме мирового экспорта(%)	0,03	0,6	3,7	19,7	25,0

* Данные за 1981 г. **Данные за 1995 г. *** за 2007.

Во втором десятилетии Китай вошел в число 30 самых инновационных государств мира, а по многим показателям стал лидером. Так например, в базе данных индекса научного цитирования (SCI) китайские ученые в 2013г. занимали первые позиции в списке авторов. В 2014 г. граждане КНР подали самое большое количество заявок на международную регистрацию патентов. В 2015 г. по численности научно-технических работников – более 71 млн. чел. – Китай обогнал США [16, с.42]. Инновации, как видим, становятся действенным фактором развития страны. Но несмотря на достигнутые успехи, Китай по-прежнему технологически зависим от западных партнеров. Большая часть используемых в производственных отраслях Китая патентов и ключевых технологий принадлежат иностранным инвесторам.

Массовость и энтузиазм, как признают в самом Китае, не является показателем качественности.

Важной составляющей успеха на пути создания инновационного общества является психологическая и технологическая готовность нации воспринимать новое. Китай успешно использует и совершенствует западные технологии под свои нужды, но переход от экономики заимствования и копирования к производству оригинальных идей и продуктов будет очень непростым. По мнению экспертов, «в Китае инновации намного более практичны, чем в других странах мира, здесь никто не будет изобретать просто так, все думают о рыночных перспективах. Речь идет об улучшении технологических качеств, создании новых бизнес-моделей, конвергенции – словом, о любых надстройках над сделанным где-то «фундаментальным» изобретением» [5].

Сомнения в том, что КНР удастся стать центром генерирования новых идей и технологий, многие российские и зарубежные ученые связывают с особенностями традиционных социальных институтов, культурными ценностями и ментальностью китайцев [9,с.142]; [17,с.291]; [11]. Китай, как известно, на протяжении тысячелетия лидировал в области инноваций. Порох, компас, сейсмограф, фарфор, бумага, книгопечатание – вот небольшой список китайских изобретений, которые играют важную роль в развитии человеческой цивилизации. Однако исторический парадокс заключается в том, что большинство изобретенных в древности и раннем средневековье технологий не нашли дальнейшего применения в хозяйственной сфере страны. Китайский философ Фэн Юлань в опубликованной в 1922 г. статье «Почему в Китае нет науки» объяснял причины начавшейся в конце XVII века научно-технической стагнации Китая традиционными философскими воззрениями, в соответствии с которыми внедрение новых научно-технических знаний приводит к нарушению равновесия между человечеством и его естественным окружением [11]. Такой довод, действительно, имеет под собой основания. Профессор Э.С.Кульпин в ряде работ, посвященных генезису китайской цивилизации, блестяще показал, что консервация техники и технологий была одним из факторов, позволявших удерживать баланс между численностью населения и природными ресурсами и тем самым обеспечивающих благоденствие китайского общества с конца 1 тысячелетия до н.э. до начала XVIII века. Произошедший в конце XVII века демографический взрыв привел к слому традиционных механизмов государственного управления и нарастанию деструктивных социальных и экономических процессов [7]; [8].

Конфуцианство, ставшее государственной идеологией Китая в раннем средневековье, дало теоретическое обоснование социально-политическо-

му, социально-производственному и социально-психологическому механизму поддержания гармонии между человеком-природой-обществом. На его основе были созданы уникальные концепции и технологии управления, позволившие сконцентрировать все «умы» страны на задаче совершенствования системы государственного управления. Конфуцианство сформировало в обществе идеал «ученого мужа». Это – человек, который, невзирая на житейские невзгоды, через упорное обучение стремится сам и помогает другим достичь нравственных вершин. Почти все интеллектуалы-конфуцианцы становились советниками при правящих дворах. Истории их жизни, известные всем китайцам с детства, свидетельствовали о том, что высокие моральные качества и ученость всегда вознаграждаются. В ценностях современных китайцев независимо от того, проживают ли они в КНР или эмигрировали в другие страны, сохраняется приверженность образовательным и нравственным идеалам прошлого [15]. Меритократический принцип управления, в соответствии с которым руководящие посты должны занимать способные люди, независимо от их социального происхождения и финансового достатка, оказал большое влияние как на формирование приоритетов в шкале традиционных китайских ценностей, так и на отбор содержания обучения.

В китайском обществе укоренилось представление о превосходстве гуманитарных знаний над научно-техническими. Знание внутренней природы человека и общества, обеспечивавшее вертикальную мобильность, формализовалось в главенствующее направление образования. Познание физического мира осталось в сфере производственно-технической деятельности. Формальное образование базировалось на письменой культуре, в то время как производственное ученичество – на устной традиции [7]. Несмотря на различия в двух параллельно развивающихся культурах, массовое и элитарное обучение базировались на общих принципах: добросовестном изучении и воспроизводстве достижений прошлого. Копирование образцов, признанных эталонами, превратилось в основной метод обучения. Умение подражать ценилось выше индивидуального творчества. Недоверие к нововведениям, глубоко укоренившееся в патриархальных представлениях китайцев, прекрасно иллюстрирует следующий пример. В конце 1980-х гг., когда крестьяне получили свободу производственной деятельности, односельчане поучают молодого изобретателя, выпускника технического колледжа: «За тысячи лет до такой машины никто не додумался, а ты вдруг построишь… не надо уподобляться кошке, задумавшей поймать в небе лебедя. …Если бы затраченное на изобретательство время и деньги ты использовал,как мы, то имел бы большой дом» [14, с.92].

Жизненные ценности и нормы поведения, как известно, закладывают-

ся в семье. Взрослея, человек проходит свои «университеты жизни». Его взгляды и убеждения претерпевают изменения, но, как правило, с запозданием. И только система образования может создать базовые условия и мотивацию для их целенаправленной трансформации на опрежение. В современном Китае образование рассматривается как базовое условие для поворота от экстенсивной к инновационной модели развития. Под влиянием новых экономических и жизненных реалий меняются мировоззрение, шкала ценностей современной китайской молодежи и, в первую очередь – студенчества. От того, сумеют ли молодые специалисты полноценно реализовать свой потенциал, зависят перспективы инновационного развития страны. С этих позиций рассмотрим вопрос: в какой степени коррелируют профессиональная подготовка, целевые установки и предпочтения учащейся молодежи с социально-экономическими планами страны.

В настоящее время в структуре рабочей силы КНР преобладают люди молодого и среднего возраста, взросление которых пришлось на период социально-экономической модернизации. Они отличаются от поколений своих отцов и дедов не только уровнем знаний, но и другой жизненной идеологией, амбициями, потребностями и возможностями. Прежде всего, они родились в эпоху перемен, а вернее, в обществе, которое осуществляет три поворота: к внешнему миру, будущему и модернизации. Устремленность в будущее, открытость внешнему миру и позитивное отношение к переменам – вот те идеологические установки, которые закладываются государством в личностные качества современного молодого гражданина Китая. Но наряду с общими можно выделить некоторые специфические, поколенческие характеристики.

Те, чей возраст приближается к 40 годам, взрослели в семьях, где старшее и среднее поколения хорошо помнили бедствия другой эпохи перемен – «культурной революции» – с её нищетой, неграмотностью и политическим бесправием. «Послереволюционное» общество было объединено целью вырваться из бедности и унижения. Городское и сельское население с равным энтузиазмом и практически с одинаковых исходных позиций приступило к реализации провозглашенной Дэн Сяопином установки «Обогащайтесь!». Конечно, партийно-административные работники, так называемые ганьбу обладали большими, чем остальные граждане, преференциями, но их численность была не столь велика, чтобы они могли инициировать экономический взлёт, который наблюдается в КНР на рубеже веков. В отсутствии денег и системных профессиональных знаний стартовым капиталом у простых китайцев становились опыт отцов, изворотливость, смекалка, а также такие традиционные характеристики, как: трудолюбие, умение переносить лишения во имя поставленных целей,

бережливость и клановая взаимопомощь. Столкновение новых реалий и старых ценностей оказало большое влияние на становление промежуточного социально-психологического типа личности молодого китайца, дрейфующего между нормами и ценностями традиционного – локального и модернизирующегося – глобального, а по сути, западного мира.

Детей, родившихся после 1990 г., называют в китайской прессе «поколением пост-девяностых». Они росли и формировались в более открытую и благополучную эпоху, когда реформы уже дали свои положительные результаты. Из-за жесткого государственного контроля за рождаемостью в 80–90-е гг. единственный ребенок в семье превращался в главный объект заботы китайских родителей. Жизненный успех своего чада они связали с тем, чего были лишены сами из-за «культурной революции»: получением качественного образования. Китайские родители готовы на любые жертвы ради создания благоприятных условий для учёбы своих детей. В такой атмосфере у ребенка воспитываются, с одной стороны, трудолюбие, исполнительская добросовестность, с другой – потребительство, безынициативность, эгоизм.

Открыв для себя внешний мир, получив представление, пусть и поверхностное, о жизненных стандартах и интересах молодых людей в развитых странах, китайская молодежь меняет свои жизненные концепции и мировоззрение. Их представления о трудоустройстве и трудовой деятельности также существенно отличаются от этики трудовых отношений предыдущего поколения. У поколения пост-девяностых, по мнению представителя китайского филиала рекрутинговой международной компании Deloitte (Делойт) Ван Вэньцзи, наблюдается «более высокий уровень профессиональной зрелости и понимания бизнеса, сформированы навыки быстрого поиска нужной информации. Они отличаются большей уверенностью в себе и своих способностях. В то же время их самооценки, выше оценок, которые им дают окружающие. Как только у них появляются неудачи на работе, они тут же стремятся сменить работу» [10, с.49].

Главным приобретением поколения девяностых и пост-девяностых, наряду с открытостью вовне, является возможность получить высшее образование. В 1996 г. только 4% китайцев в возрасте 18–22 лет учились в вузах, сейчас 30% данной возрастной когорты являются студентами вузов [18]. Таким образом, если для тех, кто родился в 80-е гг. прошлого столетия, высшее образование было труднодостижимой мечтой, то для поколения 90-х гг. оно стало реальностью. В 2015 г. численность студентов вузов КНР превысила 30 млн. чел. и к 2020 г., по прогнозам, увеличится до 33,00 млн. чел. [21, с. 11]. Набирает популярность обучение за рубежом. В 2013 г. на учебу за границу выехали 414 тыс. молодых китайцев [23, с. 008].

Стремительный рост масштабов высшего образования тем не менее в большей степени обусловлен тем горизонтом будущего Китая, видение которого руководство страны закладывает в концепции средне–и долгосрочного развития, а также представлениями общества о стратегии жизненного успеха, нежели насущными экономическими потребностями. 99% китайских предприятий – это предприятия среднего, малого и сверхмалого типа. Срок жизнедеятельности малых предприятий в среднем составляет 3,7 года. Их владельцы не вкладывают средства в техническое оснащение своего бизнеса и повышение уровня профессиональной подготовки работников. Профессиональные и общенаучные знания мало востребованы на конвейерном производстве продукции по заданным образцам. В 2012 г. 60% занятых на средних и малых предприятиях в лучшем случае окончили 9 классов, т.е. среднюю школу первой ступени [2, с.31]. Крупные государственные и акционерные заводы действительно нуждаются в квалифицированных инженерно-технических кадрах, но их готовят в системе среднего и высшего профобразования, а не в общеобразовательных университетах. Таким образом, не подкрепленное запросами рынка труда многократное увеличение численности выпускников вузов привело к резкому обострению структурной безработицы в КНР.

В июне 2013 г. Пекинский университет провел шестой за 10 лет мониторинг жизненных планов студентов последнего года обучения. Его результаты были опубликованы в 2014г. в виде доклада о трудоустройстве выпускников вузов в ежегодно издаваемой «Синей книге образования» [22, с. 015–027]. В обследовании были представлены все категории вузов: академические и профессиональные, центральные и локальные, относящиеся к разным формам собственности, имеющие разные источники финансирования и расположенные в различных по уровню социально-экономического развития районах КНР. Среди анкетируемых были выпускники профессиональных колледжей, которым не присваивается академическая степень, а также выпускники общеобразовательных университетов: бакалавры, магистры и докторанты. Респонденты из ключевых, престижных университетов составили 29,3%, местных общеобразовательных университетов – 28,9%, высших профессиональных колледжей – 28,1%, негосударственных вузов – 13,7% [22, с.017]. Обследование позволяет составить представление о «вызовах», с которыми сталкиваются молодые специалисты в начале своей трудовой карьеры и представить дальнейшие жизненные траектории выпускников 2013 г., типичные для выпускников последних нескольких лет.

Как показал опрос, наиболее «твердо стоят на ногах» те, кто имеет степень магистра и Ph.D. Свыше 86% из них к завершению обучения уже имели реальные жизненные планы. Почти 77% магистров нашли рабо-

ту, 7,1% продолжили обучение в докторантуре, 2,1% уехали за границу. Следующими по степени успешности решения проблем жизнеустройства были выпускники высших профколледжей. Среди них доля впервые трудоустроившихся составила 70,2%. Ещё почти 9% респондентов поступили в университеты Китая на программы бакалавриата. Наиболее тревожная ситуация складывалась у бакалавров. Только 47,3% сразу по окончании вуза смогли найти работу. Около 20% были намерены продолжить обучение в магистратуре [22, с.015].

Респонденты, которые уже нашли работу, распределились следующим образом: в мегаполисах Пекине, Шанхае и Тяньцзине – 12,8%, в Восточном экономически продвинутом районе – 46,0%, в индустриальном Центральном Китае – 22,2%, в слаборазвитом Западном регионе страны – 19,0%. Невысокий удельный вес трудоустроившихся в мегаполисах, вероятно, можно объяснить тем, что лучшие трудовые позиции там уже давно заняты. Кроме того, стремительный рост в последние годы стоимости жизни в Пекине и Шанхае привел к тому, что многие молодые люди, не имеющие жилья, вынуждены перебираться в другие города. Новым дипломированным специалистам, как показывают статистические данные, проще всего было устроиться в провинциальных столицах, городах прямого подчинения (52,6%), а также крупных провинциальных городах (33, 4%). В уездных городах обосновались 11,2%, а в посёлках уездного типа и деревнях, т.е. в сельской местности, остались лишь 2,7% выпускников 2013 г. На основании этого можно сделать вывод о том, что в стране по-прежнему преобладает трудоемкий тип хозяйствования, основанный на неквалифицированном труде. По формам и типам производства распределение выпускников выглядело следующим образом. На предприятиях, созданных на частные и коллективные средства, трудоустроились 38,2% выпускников; на государственных предприятиях – 30,2%; а предприятиях со смешанным капиталом – 7,6%; в государственных организациях и структурах – 5,8% [22, с. 023].

Очевидно, что у выпускников профессиональных колледжей при сложившейся экономической конъюнктуре гораздо больше шансов найти работу, чем у молодых специалистов с общеобразовательной университетской подготовкой. К этому можно также добавить, что зарплаты выпускников средних и высших профессиональных колледжей растут быстрее, чем у выпускников общеобразовательных вузов. Тем не менее, большинство школьников при полной поддержке родителей делают выбор в пользу поступления в общеобразовательные вузы. Это может показаться парадоксальным, если не принимать во внимание ценность гуманитарного образования в старом Китае. Устойчивость традиционных стереотипов в современной КНР подтверждается многими исследованиями. Так, китайский научно-исследова-

тельский центр по вопросам подростков и юношества проводил в 2014 г. обследование учебных предпочтений школьников КНР, Южной Кореи, Японии и США. Результаты показывают, что китайские старшеклассники интересуются наукой, больше чем их сверстники из остальных стран, однако, доля тех, кто намерен изучать в вузах естественнонаучные, технические и медицинские специальности среди китайских подростков ниже, чем в других обследованных странах [13, с.12]. Наряду с приоритетом гуманитарного образования над техническим в китайском обществе сохраняется представление о превосходстве государственной службы над остальными видами деятельности. Об этом свидетельствуют данные рекрутинговой компании Чжаопинь (Zhaopin), представленные в таблице 3 [20, с.5].

Таблица 3

Представления выпускников вузов об идеальном месте работы, %

	2013	2014	2015
Транснациональные компании	25.8	21.7	23.5
Государственные компании	29.0	22.6	21.7
Госслужба (правительство)	10.3	11.7	9.4
Аффилированные с правительством институты и сферы деятельности	8.5	12.1	11.7
Негосударственные организации	1.0	0.6	1.1
Частный сектор	10.0	7.7	10.1
Создание собственного бизнеса	4.8	3.9	5.3

Работа в государственных структурах, как видим, привлекает в совокупности почти 43% вступающих в трудовую деятельность молодых специалистов. Начиная с 2003 г. в КНР проводятся публичные экзамены на замещение вакантных мест в государственных структурах. Фактически это означает восстановление в новом формате институализированной еще в VII веке системы экзаменационного отбора наиболее достойных интеллектуалов на государственную службу. В среднем на одно место в госструктурах приходится 40–50 соискателей [3]. Безусловно, перспективы карьерного роста, стабильность работы и обеспеченный социальный пакет являются важным доводом в пользу выбора государственного учреждения как места будущей работы, но нельзя сбрасывать со счета и такие мотивы, как возможность заработать социальный капитал и приобрести власть, а также традиционно высоко оцениваемое стремление внести свой вклад в служение обществу. Эти основания вошли в 10 важнейших факторов, влияющих на выбор места работы. Хотя за последние два года наблюдается снижение численности подающих заявку на участие в публичных экзаменах на госслужбу, однако, вероятнее всего, это объясняется возросшими требованиями к претендентам.

Выпускники вузов также мечтают о работе в транснациональных компаниях. Можно предположить, что наряду с перспективой высокой зарплаты движущей силой такого выбора является желание занять трудовую позицию в модернизированном секторе экономики и управления, более соответствующем профессиональным ожиданиям и уровню подготовки выпускников университетов. Однако появление новых рабочих мест, соответствующих запросам образованной молодежи, не успевает за темпами роста численности выпускников вузов, поэтому реализовать эту мечту могут далеко не все желающие.

Острая конкурентная борьба за хорошо оплачиваемые рабочие места порождает неудовлетворенность и неуверенность даже среди тех, кому удалось удачно решить проблему трудоустройства. В 2015 г. авторитетный китайский сайт вакансий «Чжилянь чжаопинь» провел опрос 9272 «белых воротничков». Оценивались такие параметры, как карьерный рост, зарплата, межличностные отношения. Уровень удовлетворенности карьерным ростом у опрошенных не дотягивал до низшего предела оценки. 61,5% респондентов выразились скептически по поводу возможности продвижения по службе, при этом только 6,2% не стремились к карьерному росту. 41% опрошенных в течение 2014 г. не брали отпуск, видимо, из опасений потерять работу [1, с.41].

Трудности с трудоустройством являются одним из главных мотивов, побуждающих выпускников бакалавриата поступать в магистратуру. По данным опроса, проведенного компанией MyCOS в январе 2013 г. накануне вступительных экзаменов в магистратуру, 34% респондентов заявили, что сдают экзамены из-за карьерных устремлений; 29% поступали в магистратуру для того, чтобы перейти в более престижный вуз и лишь 9% объяснили мотивы поступления желанием найти себе применение в научно-исследовательской деятельности [4].

Структурная безработица является, с одной стороны, индикатором неравномерности регионального развития страны, отсутствия взаимосвязи структуры высшей подготовки и запросов работодателей, а с другой – отражает растущую дифференциацию потребностей самих выпускников вузов. В студенческой среде возникают ожидания, не соответствующие реальным возможностям и потребностям китайской экономики. Переломить неблагоприятные тенденции в сфере подготовки и занятости можно, направив трудовую активность выпускников вузов в русло создания собственного инновационного бизнеса. В мае 2015 г. правительство КНР обязало вузы разрабатывать и запускать специальные программы старт-апов для поддержки молодых предпринимателей. На территории технопарков и университетских кампусов открыты 600 бизнес-инкубаторов. Их услугами уже пользу-

ются 40 тыс. компаний, в которых заняты 700 тыс. чел. [6, с.45]. В настоящее время, как показывают данные таблицы 3, лишь 5% выпускников настроены открыть собственный бизнес, однако, широко рекламируемые в китайской прессе примеры успешного опыта молодых бизнесменов в сфере высокотехнологичного производства, несомненно, дадут позитивные результаты. Тем более, как уже ранее упоминалось, китайцы умело копируют чужой опыт.

Подводя итоги можно сказать, что в современном Китае сохраняется противоречие между установкой на подготовку инновационно мыслящих специалистов и преобладанием трудоемкого типа хозяйствования, где научные знания мало востребованы. Анализ профессиональных запросов учащейся молодежи, карьерных устремлений и жизненных планов выпускников вузов показал, что их встраивание в технологическую модернизацию страны проходит медленно. В то же время в продвижении по инновационно-технологическому пути китайское руководство может опираться только на поколения, выросшие в атмосфере открытости и нацеленные на повышение своей конкурентоспособности путем самосовершенствования. Таким образом, традиционные ценности могут быть переориентированы на достижение нужных государству целей. Безусловно, те большие средства, которые Китай вкладывает в создание благоприятных условий для развития инновационных бизнес-проектов, распространение нового мышления, творческой культуры и коммерческой инициативы в молодежной среде, дадут свои плоды. Но произойдет ли это в намеченные руководством страны сроки – сказать трудно.

Литература

1. Белые воротнички в Китае // Китай. 2015. № 3 (113).
2. Гун Шанбао. Судьбу китайской экономики определяет малый и средний бизнес // Китай. 2012. № 4 (78).
3. Главные новости дня // Жэньминь Жибао онлайн 26.10.2012. [Электр. ресурс http://russian.people.com.cn/31516/7991974.html
4. Главные новости дня 2013 // Жэньминь Жибао онлайн. 06.01.2013. [Электр.ресурс] http://russian.people.com.cn/31517/8079333.html
5. *Завадский М.* Гигант микроинноваций. [Электронный ресурс] http://www.expert.ru/expert/2010/38/Эксперт» №38 (722).
6. *Корней О.* Молодые и успешные // Китай. 2015. № 6(116). С.44-46.
7. *Кульпин Э.С., Машкина О.А.* Китай: истоки перемен. (Образование и мировоззрение в 1980-х годах). М.:«Московский лицей». 2002. 240 с.
8. *Кульпин Э.С.* Восток: Природа-технологии-ментальность на Дальнем Востоке. М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2009. 272 с.
9. *Кульпин Э.С*, Машкина О.А. Ключевые моменты модернизации КНР // История и современность. 2014. № 2 (20).
10. Ли Хуэйпэн. На сцену выходит «поколение пост-девяностого» // Китай. 2012.№ 7.
11. *Мокир Дж.* Рычаг богатства. Технологическая креативность и экономический прогресс. М.: Изд-во Института Гайдара. 2014. 504с. Электронный ресурс] http://postnauka.ru/longreads/49465
12. *Островский А.В.* Роль науки и техники в модернизации народного хозяйства КНР //

Партнерство цивилизаций. 2013. № 4.С. 214-234.

13. Отклики, цифры и лица // Китай.2014. № 11 (109).

14. *Салтыков Г.Ф.* Традиции в современной китайской деревне (социально-психологические аспекты) // Информационный Бюллетень ИДВ РАН. М. 1990. № 11.

15. Цзинь Ли Культурные основы обучения: Восток и Запад. М.: Изд. дом » Высшая школа экономики». 2015. 464 с.

16. Чун Яту. Ревностное отношение // Китай. 2015.№ 11 (121).

17. *Ясин Е.Г.* Модернизация России: доклады для 10 конференций. М.:Изд.дом ГУ ВШЭ. 2009. Кн.2. 466 с.

18. *Bothwell E.* Asian HE expansion 'producing more graduates than market needs. [Электронный ресурс]. https://www.timeshighereducation.com/news/asian-he-expansion-producing-more-graduates-market-needs

19. Hu Yifan. Cheaper labor will continue to work for economy. // China Daily.12.10.2012. [Электр. ресурс]. http://www.chinadaily.com.cn/business/2012-10/12/content_15824892.htm.

20. Su Zhou. Big Cities luring talent despite drawbacks. // China Daily. 16.12. 2015.

21. Гоцзя чжунчанци цзяоюй гайгэ хэ фачжань гуйхуа ган яо (2010-2020 гг.) 2010. (国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010–2020年）. Среднесрочная и долгосрочная государственная стратегия реформы образования и планирования развития образования (2010-2020гг.). Пекин: Синьхуа. 29.07.2010 [Электронный ресурс]. http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm.

22. Чжунго цзяоюй ланьпи шу 2014. Чжунго цзяоюй фачжань баогао (2014). (中国教育蓝皮书。中国教育发展报告). (Синяя книга образования в Китае. Доклад о развитии образования Китая (2014). Пекин: Из-во общественных наук. 2014. 328 с.

23. Чжунго цзяоюй ланьпишу 2015. Чжунго цзяоюй фачжань баогао (2015). (中国教育蓝皮书. 中国教育发展报告(2015). Синяя книга образования в Китае. Доклад о развитии образования Китая (2015). Пекин: Из-во общественных наук. 2015. 332 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГИМНАЗИИ

А.Г. Юрова

В статье раскрываются особенности интеграции основного и дополнительного образования как ресурса организации предпрофильной подготовки и профильного обучения; представлен эффективный опыт работы московской гимназии.

Ключевые слова: *интеграция, предпрофильная подгоовка, профильное обучение, дополнительное образование.*

Модернизация системы образования предполагает целостное развитие образовательных учреждений. Педагогические системы являются целостными, если сконструированы из взаимосвязанных элементов и направлены на достижение поставленной цели [3].

Интеграция (от лат.integrum – целое; лат.integratio – восстановление, восполнение) в общем случае обозначает объединение, взаимопроникновение, объединение каких-либо элементов (частей) в целое, процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей [5].

Интеграция как управленческая проблема указывает на факторы интеграции управления: цели, функции и технологии управления для формирования образовательного пространства гимназии, интегрированных программ и интегрированных занятий, позволяющих найти подходы к созданию систем нового уровня.

Интеграция общего и дополнительного образования способствует оптимизации образовательного процесса, формированию эффективного образовательного пространства, направленного на развитие предпрофильной подготовки и профильного обучения с целью социально-профессионального самоопределения обучающихся и удовлетворения индивидуальных образовательных интересов. При этом образовательное пространство является эффективным, если в нем организуется целенаправленная образовательная деятельность, механизмом которой является организация взаимодействия учреждений, коллективов, педагогов, руководствующихся едиными педагогическими задачами, принципами и подходами к образованию.

Интеграция общего и дополнительного образования в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников приоритетно

нацелена на создание следующих условий:

– реализация личностно ориентированного образовательного процесса;

– выстраивание индивидуального образовательного плана обучающегося;

– социально-профессионального самоопределение обучающихся [4].

Таким образом, интеграция общего и дополнительного образования успешно реализует современную образовательную парадигму, основным содержанием которой является индивидуализация и личностно-ориентированное образование, увеличение возможности творческой самореализации в образовательном процессе, сотрудничество учителей и обучающихся.

Подход, предполагающий реализацию предпрофильной подготовки и профильного обучения на основе взаимодействия общего и дополнительного образования, позволяет поставить в центр работы индивидуальное развитие ребенка и успешно осуществлять подготовку учащихся к выбору любого типа и уровня дальнейшего образования [2].

Основная цель интеграции общего и дополнительного образования – это создание целостного образовательного пространства гимназии как среды развития личности ребенка и его социально-профессионального самоопределения.

Опыт работы гимназии показал, что реализация задач дополнительного образования позволяет разрешить существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой, создавать условия для свободного развития личности – формирования интересов, раскрытия талантов и творческого потенциала, саморазвития ребенка.

На основе интеграции основного и дополнительного образования в гимназии созданы условия для реализации задач предпрофильной подготовки и профильного обучения:

– непрерывность и преемственность образовательных программ основного и дополнительного образования;

– углубление профильных общеобразовательных предметов с помощью элективных курсов ресурса дополнительного образования;

– обеспечение достаточной вариативности профильных направлений в старшей школе за счет гибкой системы курсов по выбору в дополнительном образовании;

– осуществление эффективной предпрофильной подготовки обучающихся на основе разнообразных курсов, развивающих познавательные интересы обучающихся;

– реализация практико-ориентированной деятельности и профессиональных проб обучающихся на основе прикладных элективных курсов дополнительного образования, использующих методы применения знаний на практике;

– развитие творческого потенциала и саморазвитие обучающихся методом их включения в творческую проектную и учебно-исследовательскую деятельность за счет ресурса дополнительного образования;

– обеспечение психолого-педагогического сопровождения по социально-профессиональному самоопределению обучающихся с использованием потенциала дополнительного образования;

– расширение образовательного пространства гимназии на основе социального партнерства с высшими и средними специальными учебными заведениями, а также социальными и культурными учреждениями;

– полноценное методическое, финансовое, кадровое и материально-техническое обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения за счет использования ресурса дополнительного образования.

Таким образом, формирование нового образовательного пространства гимназии на основе интегративного подхода, идей открытости, доступности, многообразия и вариативности позволяет создавать условия для реализации содержательного, технологического и организационного компонентов учебно-воспитательного процесса, дающего возможность успешной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения, направленного на развитие социально-профессионального самоопределения обучающихся.

В гимназии организованы и успешно реализуются социально-гуманитарный, социально-экономический, физико-математический, технологический (в рамках инженерного класса) и химико-биологический профили обучения.

Образовательное пространство гимназии рассматривается как совокупность многоуровневых программ общего и дополнительного образования, реализующих предпрофильную подготовку и профильное обучение на основе индивидуальных образовательных интересов, склонностей и способностей обучающихся. В рамках реализации профильного обучения в гимназии разработан комплекс образовательных программ дополнительного образования, углубляющих и расширяющих содержание профильных общеобразовательных предметов по каждому направлению.

Для технологического профиля образовательные программы (10-й класс): «Современные Web-технологии»; «Техническое черчение»; «Избранные вопросы физики»; практикум «Экспериментальная физика»; «Проектно-исследовательская деятельность при изучении физики».

Для химико-биологического профиля (10–11-й класс): практикум «Расчётные задачи по химии»; практикум «Упражнения и задачи по биологии».

Для социально-гуманитарного профиля (10-й класс): «Пишем сочинение–рассуждение».

Для социально-экономического (11-й): «Основы права».

Для физико-математического (11-й): «Углубленная физика».

С целью максимальной вариативности и развития познавательных интересов школьников разработаны образовательные курсы для всех профилей по выбору: практикум «Методы и приемы решения задач по физике» (10-й класс); «В мире художественной культуры» (10-й класс); «Углубленное изучение отдельных тем по математике» (10-й класс); «Пишем сочинение-рассуждение» (11-й класс), «Культура России в контексте мировой художественной культуры» (5–11-й классы).

Особенность дополнительного образования, востребованная в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения – это, в первую очередь, высокая степень индивидуализации образовательного процесса. Обучающиеся имеют возможность свободного выбора курсов и практикумов дополнительного образования в соответствии со своими интересами, способностями и склонностями. В области дополнительного образования, где нет жесткой регламентации учебного процесса, шире возможности построения индивидуального учебного плана[1].

Таким образом, использование возможностей дополнительного образования в развитии профильного обучения не только значительно увеличивает число элективных курсов, профессиональных проб, социальных практик, но и позволяет шире использовать формы организации образовательного процесса, максимально реализовать потенциал внеклассного и внешкольного образовательного контекста.

В рамках дополнительного образования для предпрофильной подготовки и профильного обучения разработаны следующие практико-ориентированные образовательные программы: «Методы решения тестовых и экспериментальных задач по физике» (9–11-й классы); «Биология в опытах и экспериментах» (7–11-й классы); «Введение в черчение» (10-й класс); практикум «Решение задач повышенного уровня по математике» (10–11-й классы); «Избранные вопросы по математике» (9-й класс); «Практическое краеведение» (5–7-й классы).

Использование в образовательном процессе практических работ и лабораторных заданий формирует у школьников необходимые компетенции, дает возможность применить полученные знания в выбранном направлении дальнейшего обучения.

Важной составляющей при реализации профильного обучения в инженерных классах является организация практикумов на современном технологическом оборудовании. На таких занятиях учащиеся могут ознакомиться практически с современным технологическим оборудованием и освоить его: станок лазерной резки, станок фрезерно-гравировальный, станок

токарный по металлу, станок токарный винторезный, режущий плоттер, струйный принтер для твердых поверхностей, 3Д-сканер и 3Д-принтер. В результате обучающиеся получают навыки: фрезеровки в плоскости и объемных деталей, лазерной резки, гравировки, макетирования, выращивания 3Д-деталей и компонентов.

Включение школьников в творческую проектную и учебно-исследовательскую работу помогает им осознать структуру и функции творческой деятельности и нацеливает их на самосовершенствование и саморазвитие. В рамках дополнительного образования для школьников организованы следующие курсы: «Основы проектной деятельности» (7–11-й классы); «Проектно-исследовательская деятельность при изучении физики» (10-й класс).

Проектная и учебно-исследовательская деятельность позволяет учащимся успешно осваивать социальный опыт, развивать наблюдательность, поисковую активность, удовлетворять присущую возрасту любознательность, формирует исследовательское поведение, создает условия для их профессионального самоопределения. В летний период на базе гимназии организован городской профильный лагерь для учащихся основной и старшей школы, на базе которого старшеклассники имеют возможность заниматься проектной и учебно-исследовательской деятельностью в выбранном ими направлении профильного обучения. В рамках конкурса «Школа новых технологий» команда гимназии в составе учеников 9-х и 10-х классов стала победителем в конкурсе проектов «Школа Реальных Дел» кейса дидактические системы.

Интеграция основного и дополнительного образования создает необходимые условия для социального проектирования. Участие старшеклассников в социальных проектах направлено на формирование социальных компетенций, инициативности, стремления заниматься общественно полезной деятельностью, способствует социализации и адаптации их в обществе. Совет гимназии проводит благотворительные концерты в Центре социальной защиты Управы Ярославского района и мастер-классы для несовершеннолетних детей из социально-реабилитационного центра «Возрождение».

Эффективность предпрофильной подготовки во многом определяется организацией психолого-педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения учащихся. Психолого-педагогическое сопровождение делает процесс социально-профессионального самоопределения учащихся последовательным, осознанным и обоснованным, направленным на самопознание, на выявление истинных мотивов выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей обучающихся.

На этапе основной школы работа по социально-профессиональному самоопределению обучающихся проводится в рамках предмета «Технология» путем интеграции профориентационной проблематики в содержание предмета, поскольку учебный предмет «Технология» имеет особо благоприятные условия для проведения систематической и целенаправленной работы по профессиональной ориентации школьников. В 8-м классе работа по социально-профессиональному самоопределению обучающихся организуется за счет часов по выбору в рамках предпрофильной подготовки в курсе «Моя профессиональная карьера» и курсе «Секреты выбора профессии». Интересы и склонности учащихся выявляются с помощью: карты интересов, методики «Мотивы выбора профессии» и т.д. В процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся на основе использования ресурса дополнительного образования осуществляется диагностика, консультирование, ведется активная развивающая и коррекционная работа. В гимназии сформирован банк данных по мониторинговым обследованиям обучающихся (сфера интересов, интеллектуальные способности, коммуникативные умения, навыки созидательной деятельности), проводятся индивидуальные и групповые консультации, тренинги как для учащихся, так и для их родителей.

Результатом такой работы становится готовность обучающихся к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных и жизненных путей развития. У подростков возникают профессиональные намерения, они постепенно осознают свои интересы, способности, общественные ценности, связанные с выбором профессии и своего места в обществе, приобретается опыт соотношения общественных целей выбора сферы деятельности со своими идеалами, представлениями и реальными возможностями.

Большое значение при организации предпрофильной подготовки и профильного обучения имеет расширение образовательного пространства гимназии за счет ресурса дополнительного образования, способствующего созданию необходимых условий для воспитания и развития личности, ее социального становления. В рамках проекта «Школы новых технологий» активно развивается школьный «Виртуальный музей», в котором объединены традиции школьного музея и возможности современных информационных технологий. Созданный музей представляет новые возможности для организации интегрированных уроков и внеурочной деятельности, способствует повышению ИКТ-компетентности обучающихся. Создание виртуального музея даёт жизнь новым проектам и акциям. В рамках акции «Ветеран живёт рядом» учащиеся проводили виртуальную экскурсию для ветеранов войны.

Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения предполагает расширение образовательного пространства гимназии за счет сотрудничества с социальными партнерами. Организация совместной деятельности направлена на развитие у обучающихся мотивации к познанию и творчеству, на содействие личностному и профессиональному самоопределению каждого. На базе Дома Юного техника, который входит в состав гимназии, организованы курсы для обучающихся 7–18 лет: «Технические устройства, приборы и механизмы» ; «Авиамоделирование»; «Макетирование и моделирование технических объектов» .

На основе сотрудничества с Центром технической поддержки образования (ЦТПО) МГСУ учащиеся 7-го класса под руководством учителей технологии обучаются в лабораториях университета. Для реализации своего проекта «Создание модели малых форм для школьного участка» ребята освоили 3D моделирование в программе AutoCad (автокад) с дальнейшим изготовлением (печатью) объекта в формате 3D. Учащиеся стали призерами в номинации «Альтернативные источники энергии. Современные технологии» Московской региональной конференции проектов школьников исследовательской направленности «Учись строить будущее».

Развитие образовательного пространства гимназии как ресурса развития предпрофильной подготовки и профильного обучения невозможно без развития материальной базы. Гимназия дважды становилась победителем конкурса «Школа новых технологий», что позволило на основах софинансирования приобрести оборудование под реализацию проектов. В частности, под проект «Виртуальная языковая среда» – интерактивные доски «Прометей». Что создает дополнительные возможности для повышения эффективности образовательного процесса. Под проект «Лаборатория современных технологий» были закуплены цифровое пианино и цифровой синтезатор, 3Д – принтер, 3Д – сканер – все это обеспечивает проведение уроков информатики и ИКТ, черчения, музыки и культурологи и с применением современной компьютерной техники и программного обеспечения. Оборудование современной лаборатории предоставляет широкие возможности для получения материального результата творческой деятельности школьника.

Успешность развития предпрофильной подготовки и профильного обучения на основе интеграции общего и дополнительного образования зависит от профессионализма педагогов. Педагоги гимназии, разрабатывающие новые образовательные направления «Авиамоделирование», «Стендовый моделизм», «Техническое макетирование», были направлены на курсы повышения квалификации по направлению «3Д-моделирование». Учителя, работающие в профильных классах, посещают семинары в рамках проекта

«Инженерный класс», организованные ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана». Результатом такой переподготовки станет не только внедрение новых образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс гимназии, но и разработка самостоятельного курса по 3Д-моделированию.

Таким образом, дополнительное образование в гимназии является одной из самых динамичных и развивающихся систем, постоянно обновляются его содержание, методы и формы работы с детьми, происходит развитие творческой авторской позиции педагога, поэтому так важно максимально использовать потенциал дополнительного образования в организации предпрофильной подготовки и профильном обучении школьников.

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р; г. Москва; http://www.pravo.gov.ru, 08.09.2014.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приказ Министра образования №2783 от 18.07.2002г.
3. Основы современной философии / Под ред. Ю. Н. Солонина и др. СПб.: 2001. С. 224.
4. *Семенова Г.Ю.* Социально-трудовое становление старшеклассников в профильном технологическом образовании // Школа и производство. 2011. №3. С.8-12.
5. Философский энциклопедический словарь/Л.Ф.Ильичёв, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалёв, В.Г.Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА*

Б.А. Ланин

И.С. Артюхова

В.М. Шамчикова

Разработка читательского канона была важнейшей имплицитной целью литературного образования. Во второй половине XX века поиски различных подходов к ее достижению интенсифицировались. В статье рассматриваются различные системы литературного образования. Они основаны на представлениях о школьнике как об исследователе (М.Г. Качурин), культурологе (В.Г. Маранцман), литературоведе (Г.И. Беленький) и др. Различные модели ученика влекли за собой создание различных учебников. Эти учебники, в свою очередь, базировались на различавшихся между собой читательских канонах.

Ключевые слова: *читательский канон, методика преподавания литературы, учебники по литературе, программы по литературе, эстетический подход к преподаванию литературы.*

Развитие методики преподавания литературы во второй половине XX века базируется на фундаментальных работах выдающихся русских ученых М.А. Рыбниковой и В.В. Голубкова. Если М.В. Рыбникова была прежде всего учителем и занималась частными вопросами преподавания, то В.В. Голубков заведовал кафедрой в Московском педагогическом институте и писал учебники по методике преподавания литературы для студентов – будущих учителей-филологов. Его учебники легитимизировали структуру этой учебной дисциплины, сделали ее прозрачной и понятной. Спустя 70 лет после выхода первой методики В.В. Голубкова студенты все еще могут готовиться к экзаменам с ее помощью. Однако вторая половина XX века характеризовалась возраставшей интенсивностью научных поисков. Появилось новое поколение ученых, которые пользова-

* Статья выполнена в рамках исследования, осуществляемого при финансовой поддержке гранта 16-06-00963(а) Российского гуманитарного научного фонда «Национальный читательский канон: психолого-педагогические основания»

лись самыми различными подходами, порой конкурировали между собой и ревностно относились к успехам друг друга, всегда отдавали должное знаниям своего коллеги и были твердо уверены в правоте собственных методов. Эти ученые – Я.М. Роткович, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.И. Кудряшев, Г.И. Беленький и др. На каждого из них оказала воздействие книга выдающегося ленинградского филолога Г.А. Гуковского (1902–1950), павшего жертвой кампании по борьбе с космополитами: *Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике)* (1966). [**5**] Ее первое издание в 1941 году прошло незамеченным, потому что во время войны практически все экземпляры пропали. Вышедшая в 1966 году, после смерти автора, она стала фундаментальной книгой для новых поколений методистов. Они внесли в развитие методики XX века важнейший вклад, превративший ее из вспомогательной научной дисциплины в равноправную прикладную науку, со своим научным аппаратом, целями и задачами.

В середине XX века ситуация с преподаванием литературы не улучшалась по сравнению с первыми послереволюционными десятилетиями. Литературу по-прежнему начинали изучать с 5-го класса. Вводились новые школьные программы, согласно которым учебных часов на литературу оставалось меньше. Хотя вновь изучали, например, Чехова, перечень произведений в целом сократился. Кроме того, изменилась и его основная часть. Школьники в целом стали меньше читать, причем причиной тому был упор на теорию литературы, сделанный в новых программах.

В 60-е годы взгляды на школьную методику литературы начали вновь меняться. С одной стороны, школе было предписано стать теснее связанной с жизнью и «практикой построения коммунизма», чем прежде. Это привело к вульгаризации преподавания литературы. Прямые параллели между жизнью литературных героев и газетными сводками были навязчивыми и недостойными русской литературы. С другой стороны, эстетическая сторона преподавания литературы все более занимала методистов. В школе впервые появились произведения Достоевского, которые войдут в программу в 70-х гг., и поэзия Есенина.

Впервые было обращено внимание на то, что школьная программа по литературе слишком тесна для ученика. Так появились уроки внеклассного чтения, которое контролировалось учителем, хотя не должно было оцениваться как обычное домашнее задание. Появившиеся впервые факультативы были призваны расширять читательский кругозор школьников. Факультативы стали предвозвестниками будущей профильной школы: на них можно было не только познакомиться с произведениями по интересам, но и освоить литературно-критические и иные творческие навыки.

Факультативы и углубляли, и расширяли преподавание литературы. Кроме того, литературу начали изучать не с 5-го, а с 4-го класса. Структурно это было оправдано тем, что начальная школа сократилась до трех лет, а основная начиналась с 4-го класса.

Докторская диссертация оренбургской исследовательницы Т.Е.Беньковской систематизирует представление о методических школах во второй половине XX в. Она представляет развитие методики литературы в этот период как противостояние нескольких методических центров. Ее аспирантка Ж.А. Майдангалиева выявила следующие структурные составляющие системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы в 60–70-х гг. XX века:

- система развития читательского восприятия школьниками художественного произведения (Т.Г. Браже, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская и др);
- система развития мышления школьников (Р.В. Глинтерщик, Н.И. Кудряшев, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская и др.);
- система развития воображения школьников (Л.Я. Гришина, М.Г. Качурин, Н.И. Кудряшев, Н.Д. Молдавская и др.);
- система развития речи школьников (Н.В. Колокольцев, В.Я. Коровина, К.В. Мальцева, Н.Д. Молдавская и др.);
- система формирования теоретико-литературных понятий школьников (Г.И. Беленький, М.А. Снежневская др.);
- система развития литературных способностей школьников (В.И. Лейбсон, Н.Д. Молдавская и др.);
- система развития читательских интересов школьников (Г.М. Воловникова, Л.Т. Пантелеева, Л.И. Скрипачева и др.);
- система развития читательской самостоятельности школьников (Н.Д. Молдавская. Н.Н. Светловская и др.);

– структурные составляющие условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

- система связи классных и внеклассных занятий по литературе (И.С. Збарский, В.П. Полухина, Н.Н. Светловская и др.);
- система использования форм классной и внеклассной работы по литературе (Н.А. Бодрова, И.Н. Володина, Р.М. Глазкова, И.С. Збарский, Н.Н. Светловская, Н.К. Силкин и др.);
- система формирования читательских умений школьников (Р.Ф. Брандесов, Л.Я. Гришина, Н.Я. Мещерякова, Н.Д. Молдавская и др.);
- система методов и приемов литературного развития школьников (Н.И. Кудряшев, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, З.Я. Рез и др.);

- преемственность этапов литературного развития школьников (М.Г. Качурин, Н.И. Кудряшев, Н.Д. Молдавская и др.);
- система школьного анализа литературного произведения (Т.Г. Браже, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, З.Я. Рез, Н.А. Соснина, Т.В. Чирковская и др.);
- система реализации межпредметных связей на уроках литературы (Г.И. Беленький, Н.И. Кудряшев, Т.А. Ладыженская, В.Г. Маранцман и др.);
- система творческих заданий и упражнений по литературе (Р.Ф. Брандесов, Н.Д. Молдавская, З.Я. Рез, Н.А. Станчек и др.);
- система критериев литературного развития школьников (И.С. Збарский, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская и др.);
- система методов исследования литературного развития школьников (Р.В. Глинтерщик, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская др.)» **[13, с. 17–18]**

Как же протекало научное развитие методики? В теоретическом плане в 60–80-х годах развитие методики шло по следующим направлениям:

- анализ художественного произведения. Прежде всего это – целостный анализ (Т.Г. Браже) и проблемный анализ (Г.Маранцман);)
- проблема литературного развития, эстетического и нравственного воспитания (Н.Д. Молдавская, Н.И. Кудряшев, Т.Д. Полозова, Е.Е. Ильин);
- изучение зарубежной литературы (С.В. Тураев, К.М. Нартов).

В практическом плане существенным событием стало создание типовых программ по литературе в 70-х гг. Для работы над ними и последующего обсуждения были привлечены не только методисты и учителя, но и писатели и литературоведы (С.В. Михалков, А.Г. Алексин, В.Я. Лакшин, Ю.Я. Яковлев и др.). Эти типовые программы стали основой для создания республиканских и региональных программ, в которых учитывались некоторые местные особенности. В этих программах впервые в рамках государственной политики было закреплено формирование ученических умений и навыков на основе знания литературы и элементов литературоведения, устанавливались межпредметные связи, декларировалась необходимость нравственного и эстетического воспитания учащихся. Однако, несмотря на участие в работе над программой представителей различных страт советского общества, типовые программы имели большие недостатки. Они были идеологичными и воинствующе атеистичными, что заведомо лишало школьников возможности адекватного прочтения русской литературной классики. В программах развитие литературы ставилось в полную зависимость от этапов русского освободительного движения.

Важно было исторически обосновать новаторские явления, происходившие в литературном образовании. В связи с этим вновь актуальным

стало наследие Я.А. Ротковича (1909–1975), о котором можно сказать: до него фундаментальной истории преподавания литературы, истории методики попросту не существовало. Была лишь одна работа, написанная А.Н. Скафтымовым, замечательная, как все, что он писал**[24].** Но саратовца Скафтымова угораздило отредактировать учебную хрестоматию по литературе для немецких школ довоенного Поволжья, и это стало роковым для его научной биографии **[27].** Его статьи цитировали все, а книг не издавал никто, и так длилось более тридцати лет. Так что методисты учились на работах Я.А. Ротковича (1909–1975). Без цитирования его докторской диссертации *История преподавания литературы в русской средней школе (от середины XVIII века до 60-х годов XIX века включительно)* не обходилась впоследствии ни одна диссертация по методике. Его книги *Очерки из истории преподавания литературы в русской школе* (1953) [17], *В.Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения* (1954) **[25]**, *Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки* (1959) **[18],** *Хрестоматия по истории методики преподавания литературы* (1956) **[19]**, *Очерки по истории преподавания литературы в советской школе* (1965) **[20]**, *Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия* (1969) **[21]**, и *История преподавания литературы в советской школе* (1976) **[22]** были, наверное, в библиотеках всех советских педагогических институтов, а многие по сию пору не утратили значения.

42 года он проработал в Куйбышевском государственном педагогическом институте им. В.В. Куйбышева. Роткович сам написал в автобиографии один абзац, в котором заключена вся его жизнь: «В результате почти сорокалетнего труда мною в основном завершена история преподавания литературы в русской школе, от ее истоков в XIII веке и до настоящего времени … Эта новая область методической науки получила за последние годы широкое признание и оказывает заметное воздействие на разработку методики в целом» **[23, с.12].**

Очень важные для понимания методики литературы слова . Я.А.Ротковича передает его бывшая аспирантка А.Н. Воробьева:

«Яков Аронович постоянно подчеркивал, что методика преподавания литературы в школе – это не только система уроков, разработанная в соответствии с тематическими задачами, с учетом множества составляющих факторов (педагогических, психологических и т.д.), но это прежде всего знание и понимание самого материала преподавания, умение интерпретировать художественные тексты, постоянная практика анализа, которая должна трансформироваться в устойчивые навыки аналитического чтения как одну из основ профессии учителя-словесника. Сначала – овладеть тем, что преподаешь, потом – тем, как с наибольшей пользой преподать» **[23, с.87].**

Индивидуальные методические системы

Вторая половина XX века развивалась в рамках индивидуальных методических систем. Выдающиеся ученые-методисты преобразили науку, обогатили ее новыми теориями и экспериментальными подходами. Все они были прежде всего великолепными филологами, людьми высокой книжной культуры, что в конечном итоге сказалось и на содержании их методических систем.

Оригинальную методическую систему анализа литературного произведения предложил ижевский профессор Б.О. Корман (1922–1983). Его имя не было на слуху у ученых, студентов и преподавателей, хотя ему принадлежал принципиально новый методический жанр «методического пособия: материал разбит на ряд «квантов», основных единиц изложения, снабжен методическими рекомендациями, вопросами для самоконтроля и заданиями для самостоятельной работы" **[4, с.55].** Причина не только его человеческая скромность, но и типичная карьера провинциального профессора. Он проработал 35 лет в педагогических институтах и университетах, из них 32 — заведовал различными литературоведческими кафедрами. Главное, что внёс Б.О. Корман в литературоведение и методику преподавания литературы — теория автора. Он начал с малого – с разграничения реального, биографического автора с автором-повествователем, присутствующим в тексте, и с этого очевидного и наиболее ясного первого шага вышел на разработку объемлющей весь текст аналитической концепции. Текст искусно разрезался аналитическим скальпелем, для того чтобы в заключительном синтетическом восприятии быть схваченным целиком, в единстве воплощенного авторского замысла.

Когда в 1997 году вышел специальный выпуск *Вестника Удмуртского университета*, целиком посвященный его научной деятельности, многие литературоведы и методисты, знавшие Кормана прежде лишь по его работам, были поражены его удивительной биографией. Дело в том, что Корман был почти слепым.

С детства у него была прогрессирующая высокая близорукость, осложнившаяся впоследствии глаукомой. После защиты кандидатской диссертации он уже не мог заниматься прозой: зрения, по его словам, хватало только на чтение поэзии. После двукратного посещения знаменитого Одесского института имени академика Филатова стало очевидной перспектива почти полной слепоты. Корман начал работать с чтецом-секретарем, записывал по Брайлю краткие тезисы. Свой опыт заведования Б.О. Корман позже изложил на Всесоюзной конференции общества слепых. Название доклада было поразительным само по себе: "О специфике работы незрячего заведующего кафедрой гуманитарного профиля в высшем учебном заведении".

Однако регулярно выходившие в Ижевске сборники по проблеме автора снискали их составителю заслуженную славу. За этими книгами охотились, в продаже достать их было невозможно. Ширился круг его учеников, многие исследователи принимали на вооружение кормановскую методологию, которая представляла собой оригинальное течение, связанное разными сторонами с идеями В.В. Виноградова и М.М. Бахтина и в то же время отличное от них. Как комментирует известный литературовед И.А. Гурвич, «Виноградов был для Бориса одновременно положительной и отрицательной точкой отсчета» **[4, с.10].**

Корман не пережил отмены тщательно подготовленной им конференции по проблеме автора, которая должна была стать важнейшим событием для проверки его теории, для обмена мнениями и опытом использующих его методологию исследователей. Приехавшие на конференцию в Ижевск ученые уже по прибытии узнали о том, что местный обком КПСС запретил проведение конференции. Собрав у себя дома приехавших на конференцию гостей, Корман словно попрощался с ними навсегда. В ночь на 2 марта 1983 года 61-летнего Кормана сразил инфаркт. Предложенный им методический жанр ныне широко используется, и можно только догадываться, насколько известным оказалось бы его наследие, не проживи Корман всю жизнь в отдаленной провинции…

М.Г. Качурин (1923–2006): ученик – это исследователь

М.Г. Качурин получил великолепное филологическое образование. В университете он учился вместе с Ю.М. Лотманом, их переписка есть в сборнике лотмановских писем. Учителя у них были выдающиеся. Лотман позже утверждал, что ни один университет мира не мог похвастаться таким профессорско-преподавательским составом на филологическом факультете: М.К. Азадовский, Г.А. Бялый, Г.А. Гуковский, А.С. Долинин, Д.Е. Максимов, В.Я. Пропп, Б.В. Томашевский, Б.М. Эйхенбаум… Что ни имя – легенда! Качурин воевал, оборонял родной город на «Невском пятачке», узкой полоске, которую советские войска удерживали до апреля 1942 года, был ранен и позже вернулся в университет уже возмужавшим, прошедшим Великую Отечественную войну.

Вся методическая работа Качурина была направлена в помощь учителю. Здесь была особого рода фундаментальность: основанная на знании эстетической природы литературы, на понимании механизмов восприятия текста ребенком.

В центре научно-педагогических интересов М.Г. Качурина, по его словам, была «проблема изучения литературы как искусства слова, в соответствии с ее природой и закономерностями читательской деятельности,» однако, его

главная идея – это *самостоятельная исследовательская деятельность учеников*. Только сейчас, в связи с внедрением нового Государственного стандарта образования, самостоятельные исследовательские проекты учеников стали нормой, и становится общепринятым то, на чем настаивал еще в 70-х годах Качурин. Системность – вот его любимое слово. Он всегда спорил с теми, кто ограничивал значение литературы в школе лишь эстетическим наслаждением и идеологизированным воспитанием. Вместе с эстетической восприимчивостью литература как учебный предмет должна была развивать интерес ребенка к самостоятельному научному поиску, пробуждать в нем исследовательские наклонности. По его мнению, каждый ребенок обладает скрытыми исследовательскими способностями. На раскрытие этих способностей и был нацелен его школьный учебник по русской литературе второй половины XIX в., написанный в содружестве с М.А. Шнеерсон и Д.К. Мотольской, выходил с 1964 по 1990 гг. двадцатью изданиями **[12].**

Кроме того, М.Г. Качурин входил в состав авторского коллектива, подготовившего вузовский учебник *Методика преподавания литературы* под редакцией З.Я.Рез **[2].** Потом появился учебник под редакцией О.Ю.Богдановой и В.Г. Маранцмана (в двух томах), более «современный»; но студенты предпочитали готовиться по тому, «питерскому» учебнику, соавтором которого был Качурин **[15].** Потом пути О.Ю. Богдановой и В.Г.Маранцмана разошлись. О.Ю. Богданова подготовила новый учебник, менее удачный, чем названные. В.Г. Маранцман издать новый учебник для студентов не успел **[16].**

Методические проблемы, в разработку которых Качурин внес наибольший вклад, это: самостоятельная исследовательская работа ученика, системность литературного образования и системность изучения русской литературы в школе, восприятие литературного текста читателем, методика анализа литературного произведения и т.п.

В посвященном Качурину сборнике статей и воспоминаний следует обратить внимание на работу Т.Е. Беньковской *Учебное исследование в школьном изучении литературы как основа методической системы М.Г. Качурина*. В работе говорится о дидактической основе его методической системы, которая, по мнению Беньковской, базируется на концепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. «Именно учебное исследование как метод и как уровень, на котором школьники учатся осваивать и применять теоретико-литературные понятия, будет положено М.Г. Качуриным в основу его концепции изучения теории литературы в школе» **[26, с.40]**. С какого класса начать исследовательскую работу? Тут порога не существует, с пятого, предлагал ученый. Беньковская обращает внимание на то, как, «применяя метод «исследовательской игры» при изучении в 5-м классе «Кладовой

солнца» М. Пришвина, М.Г. Качурин показывает, как, «играючи», можно решать трудные задачи преподавания: в ходе наблюдений и размышлений над текстом естественно открываются учащимся научные понятия жанра, художественного олицетворения, правды и вымысла в искусстве, помогая полнее и глубже воспринять произведение» **[26, с.41].**

Как пишет А.С. Акбашева в статье«М.Г. Качурин и проблемы литературного образования», для Качурина методика опиралась на фундаментальное литературоведение и живое читательское восприятие как ученика, так и учителя. Учитель при этом должен стать исследователем а) художественного текста, б) читательского восприятия (своего и чужого), в) мира современного школьника, его ценностных ориентаций **[26, с.29].**

М.Г. Качурин в 90-е годы пришел к созданию учебника для школ с углубленным изучением литературы. После заседания экспертно-методического совета при Министерстве просвещения рецензировавший его Г.И. Беленький, обычно весьма сдержанный в похвалах, сказал об этом учебнике : «Великолепно!» Сейчас видно, насколько этот учебник выше и по методическому аппарату, и по литературному материалу многих скороспелых учебников времен книжного бума начала XX1века. Лучшие книги Качурина стали классикой методической науки **[7, 8, 9,10, 11].**

В. Г. Маранцман: ученик – это культуролог

Владимир Георгиевич Маранцман (1932–2007) построил свою методику на идее о том, что одной литературы на уроках литературы – мало! С нее только начинается познание всей человеческой культуры. В центре его внимания были принципы взаимодействия искусств при изучении литературы.

Когда Маранцман был уже зрелым ученым, кандидатом наук, появилась любопытная книга А.М.Матюшкина *Проблемные ситуации в мышлении и обучении* (1972) **[14].** Она произвела большое впечатление на Маранцмана. Он решил применить эту идею к преподаванию литературы. Был разработан совместно с Т.В. Чирковской метод, включавший создание проблемной ситуации, затем – цепочки проблемных ситуаций, которые становились важнейшей основой для того, чтобы ученик понял литературное произведение. Подразумевалось, что без создания проблемной ситуации, без формулирования проблемного вопроса эмоциональное воздействие литературного произведения будет недостаточным. Маранцмана же всегда привлекали такие методики, которые активизировали сознание и творчество учеников. Будет проблемный вопрос – появится проблемная ситуация. Эта ситуация станет завязкой для дальнейшей дискуссии. В дискуссии развивается речь ученика, а заодно каждый сможет для себя узнать то, что раньше

при индивидуальном, «персональном» чтении ему было недоступно.

В учебнике В.Г. Маранцмана для 10-го класса, написанном уже в последние годы его жизни, обращает на себя внимание один из вопросов: «Почему погиб Пушкин?» Казалось бы, все российские школьники уже с 1-2-го класса знают, что он погиб на дуэли. Какого ответа ждет от учеников 10-го класса автор учебника? Ведь ответ должен быть «правильным» или «неправильным», он должен четко оцениваться. В этом вопросе – вся суть метода Маранцмана: ученика нужно бросить в море проблем, сильный и умелый – выплывет!

В создаваемых проблемных ситуациях проявляется ученическое умение мыслить, развиваться, привлекать к обсуждению одноклассников. Перекличка разных культур является фундаментальным принципом учебника. Это проявляется не только в общих методологических подходах, но и в структуре вопросов. Какие глубокие вопросы обращены к подросткам, насколько развивающим может стать их обсуждение: «Какие женские образы русской литературы перекликаются с судьбой и характером Евгении Гранде?»; «Сравните Лондон Диккенса и Петербург Достоевского»; «Какую роль играет криминально-детективный сюжет в романах *Большие надежды* Диккенса и *Преступление и наказание* Достоевского?»; «Чем близки нравственные идеалы Диккенса, Л. Толстого, Достоевского?» Это был по-настоящему новаторский учебник, воспитывавший гражданина, выросшего на русской литературе, но открытого к культурному наследию всего человечества.

Очень полезными стали вопросы, вводящие в эмоциональную сферу учащихся не только текстовые произведения, но и произведения других видов искусства. Вот один из примеров: «Вглядитесь в крестьянские портреты В.Г. Перова и И.Н. Крамского и образы крестьян в творчестве И.С. Тургенева и Н.А. Некрасова. Что их роднит и что различает? Каким предстает национальный характер в творениях русских художников середины XIX века?»

В сомом учебнике в течение одного учебного года прослеживается движение литературы от античной до литературы конца X1X века. Это движение можно проследить по названиям частей: «Фольклор и литература», «Античная литература», «Литература Средневековья», «Литература Возрождения», «Классицизм», «Русский классицизм», «Сентиментализм», «Романтизм», «От романтизма к реализму».

В отличие от многих других российских учебников, в нем широко представлена зарубежная литература. Отдельные главы посвящены творчеству Эсхила, Катулла, Данте, Петрарки, Боккаччо, Шекспира, Мольера, Байрона, Бальзака, Диккенса. Легко представить себе, каким эмоциональным и увлекающимся человеком был Маранцман: ведь никакому ученику не прочитать такое количество текстов за один академический год! Есть же еще 18

школьных дисциплин! Но Маранцман в методике простоты избегал. Для него самыми вредными были примитивные интерпретации литературы на уроках. Он считал, что именно из-за них падает интерес читателей к литературе. Изучая литературу в широчайшем культурном контексте, ученый благородно идеализировал своих учеников, которые оставались детьми компьютерной эпохи и клипового сознания…

Г. И. Беленький: ученик – это литературовед

Лишь один из крупных методистов жил всегда в Москве: Геннадий Исаакович Беленький (1918-2014). Он написал «Концепцию литературного образования» для школ СССР, и это был главный созданный им для министерства нормативный документ.

Беленький заведовал главной методической лабораторией страны в самое горячее время, когда к власти пришел М.С. Горбачев. Враждебные статейки вылезали из-под земли, как черви после дождя. В одной его обвинили в том, что он «собирает антинародное ополчение» против русской литературы, в другой – в том, что он «обрезал» программу по литературе, убрав оттуда Чернышевского, некоторые произведения о революции и гражданской войне, например, *Как закалялась сталь* Н. Островского и другие. Переделка программы не имела значения, не так уж много Беленький сокращал. Важнее было то, что лаборатория, которой он руководил, открыла дорогу в программу по литературе новым авторам.

Так называемые «развороты», в которых раскрывались узловые проблемы изучения в школе новых писателей, он поручил Б.А. Ланину. Буквально каждое слово в этой обновлявшейся программе тщательно проверялось, чтобы сохранить баланс между старым и новым, чтобы у школьника создавалось целостное представление о литературном процессе XX века, разделенном на три русла: официальную советскую литературу, самиздат и русское литературное зарубежье. Задача усложнялась тем, что в 90-е годы эта задача еще не была решена в академическом литературоведении.

В обновленной программе, подготовленной лабораторией литературного образования, появились Замятин, Бродский, Пастернак, Ахматова, «Тихий Дон» Шолохова, который, как ни странно, прежде не изучался в школе.

Созданная им серия «учебников-практикумов», вышедшая в издательстве «Мнемозина», является наиболее удачным проектом Беленького. Он просматривал все книги по преподаванию литературы, оценивал и комментировал для издательства «Мнемозина» каждую из них, осуществлял научное редактирование, но лучшим Беленький считал учебник для 7-го класса. С коллективом из пяти соавторов он работал над учебниками 8 и 9-го классов, быстро довел работу до конца. Учебник-практикум вышел в

свет, много раз переиздавался. Беленький избавлялся от случайных соавторов. Их главы он писал теперь сам. Учебник порой становился от этого только лучше. Идея Беленького заключалась в том, чтобы приспособить к реалиям рубежа веков особый жанр методической литературы 20-х годов XX века – практикумы. Учебник же – в дополнение к практикуму – должен был быть маленьким и компактным, что-то вроде справочника терминов, писательских биографий и историй создания изучаемых произведений. Важнейшей же книгой становился практикум – набор заданий и выдержек из литературно-критических работ об изучаемых произведениях.

Предложенный школьникам жанр учебника как раз и заставлял их читать. Задания сочетали альтернативные взгляды литературных критиков на ту или иную литературную коллизию. Чтобы оценить поведение персонажа, необходимо было

1) прочитать сам текст;
2) прочитать мнение литературного критика;
3) прочитать альтернативное мнение другого критика;
4) сформулировать и высказать собственное суждение.

Докторская диссертация Г.И. Беленького «Теория литературы в средней школе (7–10 классы)» (1973) до сих пор оказывает влияние на методику, причем влияние неожиданное. Логика Единого государственного экзамена по литературе состоит в проверке знания терминологии и умения вкратце охарактеризовать предложенный литературный текст. Как раз следствием внедрения методических идей Беленького литературоведческая терминология стала основой изучения литературы в школе. Это была добротная марксистская методология, знакомая учителям по знаменитому учебнику *Введение в литературоведение* Г. Абрамовича. Если одной фразой охарактеризовать его идеал преподавания литературы в школе, то он звучал бы так: «Ученик – это литературовед». Теория литературы стала для него стержнем изучения. Хорошо, что такие марксистские категории, как «народность» и «партийность» после перестройки ушли из школьных учебников. В свое время Беленький посвятил им немало времени и места, написал целую монографию. Немало времени тратили и учителя, растолковывая этот советский новояз своим ученикам. В 90-х все это кануло в Лету…

Его учебники-практикумы продолжают переиздаваться. В 2013 году на конференции в институте одна пожилая учительница, давно не приходившая в лабораторию литературного образования, спросила: «А почему отчество Беленького – Исаакович, а не Геннадьевич? Это – уже не сын, а внук?» Не поверила, что это сам, живая история методики преподавания литературы.

***

Современная исследовательница справедливо оценивает отношение к классике в советской школе:

«Советская идеология и воспитательные задачи, стоящие перед предметом «Литература», диктовали составителям школьных программ необходимость тщательного отбора произведений тех писателей, чье творчество удовлетворяло требованиям идеологической борьбы. Советское литературоведение видело основную ценность творчества русских классиков в критическом пафосе их произведений. Ни о каких религиозных традициях, православном характере русской литературы не могло быть и речи. О христианских мотивах в творчестве писателей ничего не говорилось, их религиозные искания объявлялись ошибочными. Все это приводило к искаженной интерпретации многих произведений, а также к игнорированию творчества ряда выдающихся русских литераторов» [**6**]. В целом с этой оценкой можно согласиться.

Настоящий переворот в содержании литературного образования произошел в начале 90-х гг. Революционную роль сыграло издание в перестроечной России огромным тиражом книги эмигрировавших в США критиков и эссеистов Петра Вайля и Александра Гениса *Родная речь* с предисловием Андрея Синявского (1991) [**3**]. Книга вышла с рекомендацией Министерства образования России. Это не был учебник, но такая великолепная интерпретация литературного канона сказалась на стиле и качестве последующих официальных учебников. Конечно, сам факт разрастания количества учебников по литературе в конце 90-х гг. оставлял лазейки и для скверных, порой попросту неумелых учебников, однако, сама возможность выбора, научная и методическая конкуренция между различными авторскими коллективами свидетельствует о расцвете методики преподавания литературы.

Трудно предвидеть, что произойдет с разработкой читательского канона в XXI веке. Сейчас образование в России на распутье. Единый государственный экзамен подменил собой образованность целого поколения молодых людей. Требования и стандарты должны стать современными, открывать пути развития для новых поколений учеников. У замечательного писателя Юрия Домбровского есть роман *Факультет ненужных вещей* – о роли юридического факультета в сталинское время, когда юриспруденция оказалась “ненужной вещью.” Учебники и идеи выдающихся методистов могут оказаться ненужными вещами в наше время: ведь они воспитывают образованных и благородных людей, а не игроков в экзаменационную рулетку, умеющих угадать, в каком квадратике нужно поставить крестик. Методика преподавания литературы в России создана и достигла высокого научного уровня. Ее дальнейшее развитие и судьба методического наследия, о котором шла речь, зависит от зрелости всего общества, от компетентности тех людей, в чьих руках окажется российское образование.

Литература

1. *Беньковская Т.Е.* Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: Дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2007.526 с.

2. *Брандесов Р. Ф., Зверс Т. В., Качурин М. Г.* и др. Методика преподавания литературы/ Под редакцией З. Я. Рез. М.: Просвещение, 1985. 368 с.

3. *Вайль П., Генис А.* Родная речь. Уроки изящной словесности. М.: Независимая газета, 1991. 189 с.

4. Вестник Удмуртского университета. Специальный выпуск. Филология. Труды и дни профессора Б.О. Кормана. 1997. / Сост. Н.А. Ремизова, Д.И. Черашняя; отв. ред. В.И. Чулков . Ижевск, 1997. № 55. 232 с.

5. *Гуковский Г.А.* Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. М.-Л.: Просвещение,1966. 266с.

6. *Золотухина О.* Изучение русской литературы в советской школе//http://transformations.russian-literature.com/metodologicheskie-osnovy-izuchenija-russkoj-literatury-v-shkole-sov-period

7. *Качурин М.Г., Докусов А.М.* Поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души» в школьном изучении. М.: Просвещение, 1982. 192 с.

8. *Качурин М.Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М.: Просвещение, 1988. 173 с.

9. *Качурин М.Г.* Петербург в русской литературе. М.: Интерпракс, 1994. 633 с.

10. *Качурин М.Г.* Ученик-исследователь на уроках литературы. СПб: Просвещение, 2001. 175 с.

11. *Качурин М.Г., Шнеерсон М.А.* «Вот твой вечный дом»: Личность и творчество Михаила Булгакова. СПб: Папирус, 2000. 157 с.

12. *Качурин М.Г., Шнеерсон М.А., Мотольская Д.К.* Русская литература/Под редакцией Б. Бурсова. М.: Просвещение, 1964. 383 с.

13. *Майдангалиева Ж.А.* Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы. АКД. СПб, 2011. 30с.

14. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика,1972.168 с.

15. Методика преподавания литературы: В 2-х ч./ Под ред. О.Ю.Богдановой, В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. Ч.1. 286 с., Ч. 2. 270 с.

16. Методика преподавания литературы/ Под ред. О.Ю. Богдановой. М.: Academia, 1999. 287 с.

17. *Роткович Я.А.* Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. М.: Учпедгиз,1959. 358 с.

18. *Роткович Я.А.* История преподавания литературы в советской школе М.: Просвещение, 2-е изд., 1976. 335 с.

19. *Роткович Я.А.* Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия М.: Просвещение, 1969. 375 с.

20. *Роткович Я.А.* Очерки из истории преподавания литературы в русской школе. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР,1953. 198 с.

21. *Роткович Я.А.* Очерки по истории преподавания литературы в советской школе. М.: Просвещение, 1965. 360 с.

22. *Роткович Я.А.* Хрестоматия по истории методики преподавания литературы. М.: Учпедгиз,1956. 414 с.

23. Самарские филологи: Яков Аронович Роткович/ Отв. ред. О.М. Буранок. Самара: СГПУ, 2009. 163 с.

24. *Скафтымов А.П.* Преподавание литературы в дореволюционной школе. Саратов: Изд-во Саратовского гос. университета, 1939. 119 с.

25. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения/ Сост. Я.М. Роткович. М.: изд-во Академии педагогических наук ,1954. 370 с.

26. Теоретические и методические аспекты изучения литературы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук профессора Марка Григорьевича Качурина/Отв. ред. Л. В. Басманова. Стерлитамак: Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Биишевой, 2009. 255 с.

27. Учебная хрестоматия по литературе/Сост. А. П. Медведев и Е. И. Покусаев. Энгельс: Немецкое государственное изд-во, 1939. 412 с

ЯКОВУ СЕМЕНОВИЧУ ТУРБОВСКОМУ – 85!

В России найдется немного поистине выдающихся педагогов-исследователей, бесспорных лидеров в образовании, талантливых ученых, небезразличных к судьбе отечественной педагогической науки и образовательной практики. Все эти качества сочетаются в одном человеке –докторе педагогических наук, профессоре, Заслуженном учителе России, Председателе Совета директоров общеобразовательных школ России, президенте Академии творческой педагогики, члене Комиссии Общественной палаты по образованию в городе Москве по вопросам реализации социальных городских программ в сфере образования, замечательном и интересном человеке Якове Семеновиче Турбовском. Многие регалии и официальные признания заслуг Якова Семеновича отражают сущность его личности – доброжелательное отношение к людям, глубокую порядочность, крепкую нравственную позицию, бескорыстное желание быть полезным тем, кто испытывает трудности, неравнодушное отношение ко всему, что касается педагогической науки и практики образования.

Жизнь и судьба Якова Семеновича вот уже более 65 лет (!) связана с образованием и педагогической наукой. Учитель школы, аспирант, научный сотрудник, заведующий лабораторией Института теории и истории педагогики РАО, член редколлегии журнала «Педагогика» – вот основные вехи профессионального пути Я.С. Турбовского. Все эти годы Яков Семенович принимает активное участие в разработках актуальных проблем организации взаимодействия педагогической науки и образовательной практики. Масштабность результатов научных исследований ученого нашла свое отражение в оригинальной концепции философии образования.

Всех, кто знаком и сотрудничает с Яковом Семеновичем, поражает широта и глубина его научных интересов: методология педагогических исследований, педагогическая аксиоматика, актуальные проблемы общего и высшего образования, аттестация педагогических и научно-педагогических кадров и многое другое. Тематическое разнообразие нашло свое отражение в многочисленных публикациях, среди которых труды «Взаимодействие педагогической науки и системы отечественного образования как управляемый процесс», «Русский язык: между неприязнью и любовью», «Педагогическая аксиоматика», «Вторгаясь в жизнь: позиция педагога» и многие другие.

В профессиональной деятельности профессора Я.С. Турбовского особое место занимает подготовка научно-педагогических кадров. Под его руководством успешно защищены кандидатские и докторские диссертации. Многие исследователи из разных регионов нашей страны Якова Семеновича по праву считают своим учителем и наставником.

Несмотря на свои 85 Яков Семенович бодр и полон сил. Он в курсе общественной, политической, спортивной, культурной, научной жизни страны. Он активный участник теле– и радиодебатов, на которых не только представляет свою бескомпромиссную позицию в вопросах, касающихся построения образования на научном фундаменте, но и является послом академического научно-педагогического сообщества. Яков Семенович относится к таким людям, которые своим талантом создают среду, позволяющую окружающим раскрыть способности, быть в постоянном творческом поиске.

Коллектив института, сотрудники лаборатории теоретической педагогики и философии образования искренне поздравляют глубокоуважаемого Якова Семеновича с юбилеем и желают крепкого здоровья, долголетия, бодрости, творческих успехов в научном поиске!

60 ЛЕТ – С.Д.КАРАКОЗОВУ

Многоуважаемый Сергей Дмитриевич!

Коллектив ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» сердечно поздравляет Вас со знаменательным юбилеем – шестидесятилетием.

Ваш жизненный путь ученого и педагога является примером служения российской науке и образованию. Результаты проведенных Вами исследований в области математического анализа, моделирования сложных социально-экономических систем вносят весомый вклад в развитие современной отечественной науки и являются уникальным теоретическим фундаментом, на котором осуществляется процесс интеграции высшего образования и фундаментальной науки. Более 30 лет творческого труда Вы отдали научно-практическим разработкам в области информационной культуры личности, информационных систем управления образованием и сетевым технологиям. Вы написали более 200 научных работ по важнейшим проблемам современного образования.

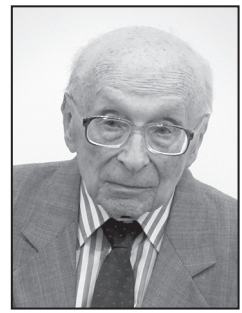
Вы обладаете даром превосходного лектора, замечательного педагога высшей школы, умеющего заинтересовать студентов глубиной и широтой научно-исследовательской деятельности, увлечь процессом поиска неизведанного, помочь добиться успеха. Ваши лекции по вычислительной математике, программированию, использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании стали образцом творчества. Ваши ученики успешно защищают диссертации, пишут статьи и монографии.

Коллеги высоко ценят Ваши глубокие знания, опыт, профессионализм, трудолюбие, работоспособность, толерантность, целеустремленность – качества, так необходимые проректору, заведующему кафедрой, главному редактору научного журнала и человеку, который ведет целенаправленную научную деятельность и подготовку научно-педагогических кадров.

Поздравляя Вас со знаменательным юбилеем,
желаем Вам здоровья и благополучия, успехов в Вашей неутомимой многогранной деятельности!

31 августа 2016 года на 97-ом году ушел из жизни

БОРИС ЛЬВОВИЧ ВУЛЬФСОН,



видный деятель педагогической науки, один из основателей отечественной научной школы «Сравнительная педагогика», член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, ветеран Великой Отечественной войны, один из старейших сотрудников Института стратегии развития образования РАО (до 2014 г. – ИТИП РАО).

Борис Львович создал около двухсот научных работ, из них двенадцать монографий, фундаментальный учебник по сравнительной педагогике, по которому учатся во многих российских педагогических вузах и за рубежом. Более двадцати научных трудов Бориса Львовича переведены на иностранные языки.

За долгие годы активной научно-педагогической деятельности Борис Львович Вульфсон подготовил двадцать кандидатов и докторов наук, которые продолжают развивать идеи своего учителя в области сравнительной педагогики.

Результаты научной и научно-педагогической деятельности Б.Л.Вульфсона отмечены: знаком «Отличник просвещения СССР», академической премией АПН СССР, медалью К.Д. Ушинского, Золотой медалью «За достижения в науке» Российской академии образования, знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации». Б.Л. Вульфсону было присвоено звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации». В 2000 году Б.Л. Вульфсон был удостоен премии Президента Российской Федерации в области образования.

Члены Российской академии образования, сотрудники Института стратегии развития образования РАО, ученики Бориса Львовича всегда восхищались его необыкновенной работоспособностью, ясностью мысли, великолепным чувством юмора и доброжелательностью, скромностью, умением слушать.

Выражаем глубокие соболезнования родным и близким Бориса Львовича, разделяем горе со всеми, кто его знал, с научно-педагогическим сообществом, тяжело переживающим уход из жизни выдающегося ученого, глубоко порядочного и жизнелюбивого человека.

XXXI СЕССИЯ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ РАО

М.В.Богуславский

Подведены научно-организационные итоги Международной научно-практической конференции – XXXI Сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры».

Ключевые слова: *история педагогики и образования; педагогическое образование; аксиология образования.*

6–7 июня 2016г. на базе Тверского государственного университета состоялась XXXI сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры». К началу работы сессии был подготовлен сборник статей (121 автор) объемом 49, 8 п.л. [1].

Среди авторов сборника 10 научных сотрудников ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Программа сессии была насыщенной.

6 июня в 10.00 состоялось торжественное открытие сессии. В ее работе приняли участие более 100 ученых и деятелей образования из 40 субъектов Российской Федерации, а также пяти зарубежных стран.

Отметим динамику роста количества участников сессий Научного совета. В 2012 г. в Волгограде их было 35, в 2014 г. в Санкт-Петербурге – 56.

В конференции участвовали также научные сотрудники Института: М.В. Богуславский, В.В.Сериков, А.В.Овчинников, К.Ю.Милованов и С.З. Занаев.

На торжественном открытии были зачитаны Обращение к участникам конференции Президента РАО, академика Л.А. Вербицкой и Приветствие сопредседателя организационного комитета сессии, директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктора философских наук, профессора С.В. Ивановой. Затем выступили с приветствиями сопредседатель организационного комитета ректор ТвГУ, А.В.Белоцерковский, заместитель председателя областного Правительства С.В. Вержбицкая,

министр образования Тверской области Н.А. Сенникова.

После этого на пленарном заседании впервые состоялась церемония награждения ведущих ученых в области истории педагогики и образования общественными наградами Научного совета.

Высшей наградой историко-педагогического сообщества – медалью «За заслуги в развитии истории педагогики» имени академика РАО З.И. Равкина были награждены 17 ученых, среди них руководители и научные сотрудники института: С.В.Иванова, В.В.Сериков, В.Г.Безрогов, М.В. Богуславский, Е.В.Ткаченко, М.А.Лукацкий, В.А.Мясников, А.В. Овчинников. Тем ученым, которые не смогли принять участие в работе сессии, награды были вручены на ученом совете ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Там же состоялась торжественная передача медали дочери З.И.Равкина О.З.Дашковской.

Дипломом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования» были награждены доктора наук, а также признанные в сообществе ученые старшего поколения – кандидаты наук; дипломом «В знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований» – генерация исследователей 35–40 лет кандидатов наук. В их числе – научные сотрудники лаборатории истории педагогики и образования К.Ю. Милованов и С.З. Занаев. Диплом «Надежда историко-педагогической науки» получили молодые исследователи– аспиранты и соискатели, в возрасте до 30 лет.

На пленарном заседании было заслушано 6 докладов. Среди них – «Перспективы развития историко-педагогического знания» (М.В. Богуславский) и «Учитель в образовательном пространстве: к поиску новых моделей профессиональной социализации» (В.В.Сериков,член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, зам. директора по научной деятельности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО.

После перерыва состоялась презентация научной школы историков педагогики и образования Твери и проведен Круглый стол «Российский учитель в образовательном пространстве и времени», ведущим которого был В.В.Сериков.

Затем прошла презентация изданий, А.В.Овчинников представил журналы «Ценности и смыслы» и «Отечественная и зарубежная педагогика»; а также презентации монографии М.В.Богуславского «Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы», изданной в апреле 2016 г. в «Библиотеке журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» и обстоятельного справочного издания «М.В.Богуславский. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика». Санкт-Петербург, 2016, подготовленного членами Научного Совета.

В завершение первого дня работы состоялась торжественная передача творческой эстафеты организатору проведения будущей XXXII сессии Научного совета – Нижегородскому государственному педагогическому университету им. К. Минина (июнь 2018 г.).

Вечером состоялся незабываемый культурно-этнографический праздник в Завидове.

7 июня в первой половине дня состоялась работа секций. Характер обращения к образу учителя получил свое воплощение в их проблематике.

Секция 1. Современная методология исследования историко-педагогического знания. Исторические доминанты и современное содержание профессионального стандарта педагога. Секция 2. Учитель как непреходящая ценность образования и общества. Секция 3. Педагогическое образование: динамика ценностей и смыслов. Секция 4. Стратегические направления развития российского образования: история и современность. Соруководителями секций выступили М.В.Богуславский, А.В.Овчинников и К.Ю.Милованов.

Во второй половине дня на заключительном пленарном заседании в выступлениях спикеров были подведены итоги работы секций.Затем состоялась торжественная церемония вступления участников сессии в Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. Оформление фиксированного членства в Совете прошло впервые. С заявлениями о вступлении в состав Совета в его Бюро обратились 80 историков педагогики, которым были торжественно вручены удостоверения членов Совета.

На общем собрании был принят проект нового Положения о Научном совете по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

Затем впервые состоялись выборы Бюро Научного совета. Председателем Научного совета был единогласно избран М.В. Богуславский, заместителем председателя стал А.В. Овчинников. В состав Бюро вошли В.Г. Безрогов, К.Ю. Милованов.

По итогам XXXI сессии Научного совета был сформулирован ряд актуальных научно-организационных мер для дальнейшего развития историко-педагогических исследований:

Регулярно проводить обновление тематики исследований, рекомендательных списков тем дипломов и кандидатских диссертаций.

Сформировать концепцию создания нового поколения учебно-методического комплекса по истории педагогики и образования для системы высшего и среднего профессионального педагогического образования с учетом современного историко-педагогического знания и в соответствии с

политическим курсом государства. Новое научное знание должно рассматриваться через призму традиций и накопленного поколениями опыта.

Разработать государственную программу по изданию цикла оригинальных и переводных монографий, учебных пособий, антологий и хрестоматий, способствующих пониманию истории педагогического опыта воспитания и обучения, его роли в осмыслении природы педагогических явлений и взаимодействия с ними в современности.

Осуществить «возвращение» полноценного курса по отечественной и всемирной истории педагогики и образования в высшую школу. Открыть магистерские программы «История педагогики и история детства» в ряде педагогических вузов страны.

Актуализировать историко-педагогическое наследие через систему дополнительного образования в форме проектов, презентаций, общественных акций, систематизацию краеведческого и музейного знания, показывающих востребованность исторического прошлого в настоящем с целью воспитания личности «нового формата» и обогащения новыми знаниями и ценностями.

Осуществить увеличение научных периодических изданий по истории педагогики, активизировать взаимные обсуждения, публикации рецензий, полемику внутри направлений и между ними.

Все участники сессии отметили высокий научный уровень ее проведения и выразили благодарность организаторам.

Подводя научные итоги сессии, отметим, что были обогащены методологические подходы в осуществлении историко-педагогических исследований; существенно расширены представления о положении и миссии учителя в отечественной и зарубежной системах образования; получено новое знание о подходах к процессу подготовки будущих учителей в нашей стране и за рубежом; в целом, осуществлена актуализация историко – педагогического знания на основе соединения ретроспективы и перспективы.

В организационном ракурсе в рамках Научного совета было оформлено и консолидировано научное сообщество российских историков педагогики и образования на основе общих профессиональных ценностей; оформлены общественные награды членам Совета (медаль и дипломы); сформирован и оформлен состав членов Научного совета; осуществлены выборы членов Бюро Научного совета; определены тема и место проведения XXXII сессии Научного совета; подготовлен проект нового Положения о Научном совете.

Все это в целом значительно укрепило авторитет Научного совета как признанного лидера научного сообщества российских историков педагогики и образования, легитимизировало его статус и придало новый импульс творческой деятельности.

***

С 9 по 15 июля 2016 г. в Афинах проходил Всемирный философский конгресс «Философия Аристотеля», посвященный 2400-летию со дня рождения греческого философа. В работе конгресса приняла участие директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», д-р филос.наук, профессор С.В. Иванова с докладом «Наследие Аристотеля как методологический исток и предтеча современной педагогики». Светлана Вениаминовна также была приглашена организаторами конгресса в качестве руководителя секции «Методология Аристотеля».

12 июля 2016г. в Министерстве образования и науки РФ состоялось очередное заседание рабочей группы по разработке Концепции преподавания обществознания.

Заседание проводилось первым заместителем Министра образования и науки РФ Н.В.Третьяк. В обсуждении проекта Концепции приняли участие члены рабочей группы, сотрудники центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования РАО: ведущий научный сотрудник, д.п.н., доцент М.Г. Сергеева и старший научный сотрудник, к.ист. н. О.А. Французова.

13 июля 2016г. в зале церковных соборов Храма Христа Спасителя под руководством Председателя Общества русской словесности Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла состоялось заседание Президиума Общества. Общество русской словесности, призванное объединить усилия государства, ученых, преподавателей, деятелей искусства и любителей словесности по сохранению и изучению русского языка и литературы, было создано в марте 2016 года. 25-26 мая прошел Первый съезд Общества, в пленарном заседании которого принял участие Президент Российской Федерации В.В. Путин.

19 июля прошел съезд представителей ассоциаций учителей химии, проведенный Российской академией образования. С приветственным словом к собравшимся обратились ректор Московского педагогического государственного университета, академик РАН и РАО *Алексей Львович Семенов* и заместитель директора Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России *Алексей Геннадиевич Благинин*.В обсуждении актуальных проблем преподавания предмета в образовательных организациях общего образования приняли участие сотрудники Центра естественного образования Института стратегии образования РАО: *Волкова Светлана Александровна* – ведущий научный сотрудник, *Каверина Аделаида Александровна* – старший научный сотрудник,

Заграничная Надежда Анатольевна – старший научный сотрудник. Целью мероприятия было обсуждение актуальных проблем школьного химического образования и перспектив его развития в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования, а также той роли, которую могут играть в решении этих вопросов такие общественно-профессиональные объединения, как ассоциации учителей химии.

20 июля 2016 года в Российской академии образования состоялся экспертный семинар, посвященный проблемам модернизации содержания и технологий обучения, совершенствования подходов к преподаванию Технологии. В ходе семинара свое экспертное мнение высказали сотрудники Центра дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся Института стратегии развития образования РАО Казакевич Владимир Михайлович, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Пичугина Галина Васильевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, главный редактор журнала «Школа и производство». В работе семинара также приняла участие Семенова Галина Юрьевна, старший научный сотрудник.

22 июля 2016 года на Форуме стратегических инициатив на ВВЦ в рабочей группе Урок «Технологии» (рук. Песков Д., директор объединения «молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив) принял участие Горский Владимир Ахкамович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий Центром дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Состоялось конструктивное обсуждение содержания концепции программы «Технология». В обсуждении приняли участия представители нескольких регионов Российской Федерации. Участники рабочей группы ознакомились с содержанием программы «Будущее образования: глобальная повестка», в которой предпринята попытка определить вектор движения глобальной образовательной системы – «создать дорожную карту, позволяющую координировать и балансировать усилия различных игроков, создающих новые правила игры в открытой и честной манере».

12 августа Российская академия образования на базе Московской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки провела съезд представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры. Съезд прошел при

поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и активном участии Института художественного образования и культурологии РАО.

По итогам работы съезда была принята резолюция, одним из пунктов который стало решение о создании Межрегиональной ассоциации учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры.

В работе съезда принял участие главный научный сотрудник Лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО, д-р пед.наук, профессор Юлий Багирович Алиев и науч. сотр. Центра научной информации и международного сотрудничества Ольга Олеговна Петрашко.

16 августа 2016 г. в г. Иннополис Республики Татарстан в рамках Республиканского августовского совещания работников образования прошла секция «Профессиональный рост и карьера учителя: основные направления и результаты», в работе которого приняла участие И.М.Логвинова – заместитель директора по образовательной деятельности Института стратегии развития образования РАО. Выступая на пленарном заседании, И.М.Логвинова представила четвертый номер журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

В журнале «Вестник образования России» (№ 13, № 14,№ 15)в рубрике «К августовскому педсовету» опубликованы статьи И.М.Логвиновой, канд. пед. наук, доцента, заместителя директора по образовательной деятельности – заведующей научно-образовательным Центром ДПО Института стратегии развития образования РАО и Г.Л.Копотевой, канд.пед.наук, старшего научного сотрудника научно-образовательного центра ДПО:

- «Выполняем требования ФГОС общего образования»
- «Анализ основной образовательной программы школы»
- «Проектирование модели управления реализацией ФГОС общего образования в школе».

Алиев Юлий Багирович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail:nerutit@mail.ru

Артюхова Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: filolog@instrao.ru

Бебенина Екатерина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, заместитель директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: Ekaterina@Bebenina.com

Бережнова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка №7, Московский Государственный ИнститутМеждународных Отношений (Университет) Министерства Иностранных Дел Российской Федерации
E-mail: lina164@yandex.ru

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член – корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО
E-mail: hist2001@mail.ru

Долгая Оксана Игоревна – кандидат педагогических наук,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: aspirant@instrao.ru

Дудко Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: svetlana-62@list.ru

Иванова Светлана Вениаминовна – доктор философских наук, профессор, главный редактор научных журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы», директорФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам сравнительной педагогики при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО
E-mail: isv2005@list.ru

Ланин Борис Андреевич –доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: 99bbb@mail.ru

Лебединцев Владимир Борисович – кандидат педагогических наук, доцент лаборатории методологии и технологии коллективного способа обучения, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
E-mail: Lebedincev@kipk.ru

Макотрова Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ), г. Белгород,
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогических наук (ФПО) МГУ имени М.В.Ломоносова, доцент кафедры образовательные технологий ФПО, доцент кафедры китайской филологии ИСАА МГУ
E – mail: oliya-m@yandex.ru

Найденова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, заместитель заведующей Центром педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: naydenova@instrao.ru

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: Irmos77@list.ru

Панич Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка № 7, МГИМО МИД России,
E-mail: n.v.panich@mail.ru

Рубцов Георгий Ильич – магистр по направлению подготовки «Образование и педагогические науки», МГИМО МИД России
E-mail: rubtsov.g.i@my.mgimo.ru

Савина АлицияКазимировна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: alicja@mail.ru

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: vladislav.serikoff@yandex.ru; vvs@vspu.ru,

Сухин Игорь Георгиевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: suhin_i@mail.ru

Шамчикова Валентина Максимовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ИСРО РАО
E-mail: filolog@instrao.ru

Юрова Алла Геннадьевна – директор Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы "Гимназия № 1577"
E-mail: 1577@edu.mos.ru

Yuly B. Aliyev

Word about the outstanding figure of the domestic pedagogical science Volodar V. Kraevsky

The article reveals the methodological concept of Volodar V. Kraevsky relating to pedagogical studies, his role in the modern domestic methodology of pedagogy.

Keywords: methodological reflection, methodological bases of pedagogical research, theoretical foundations of didactical studies, Volodar V. Kraevsky and the method of pedagogical studies.

Ekaterina V. Bebenina

Substantiation of the rankings use as the university efficiency indicators

Society pays little attention to the problems of methodology for rankings and criterial indices, which allow choosing and ranking universities and scientific institutions, although rankings themselves are widely spread in the educational space; and their results serve as key indicators for assessment of scientific and educational institutions. The paper discloses by the example of Shanghai's ranking its true target, bias of a number of indicators as well as the reasons for the choice and weight setting for certain indicators. The author suggests an alternative method for ranking based on available data.

Keywords: rankings, scientometrics, Shanghai's ranking, ranking criteria, ARWU

Elena V. Berezhnova

Twists and Turns of Volodar Kraevsky's Life

The article sheds light on the major personal and professional developments of Volodar Kraevsky which he considered as significant in his autobiography. Three periods related to his places of residence, involving the Kuibyshev (or Samara) stage, the Volgograd phase and the Moscow time, are described.

Keywords: academic profession, autobiographical method, pedagogy, pedagogical methodology, documentary autobiography.

Mikhail V. Boguslavsky

31st Session of the Scientific Council on the issues of the history of education and pedagogical science of the Russian Academy of Education

The scientific and organizational results of the International scientific and practical conference are presented in this material. The "Teacher and His or Her Formation: the historical experience of the transfer of erudition and culture" conference was held within the framework of 31st Session of the Scientific Council on the issues of the history of education and pedagogical science of the department of philosophy of education and theoretical pedagogy of the Russian Academy of Education.

Keywords: history of pedagogy and education, pedagogical education, axiology of education.

Oksana I. Dolgaya

New aims and principles of upbringing in the Czech educational system at the turn of the 20th/21st centuries

The changes in the system of upbringing goals in the Czech Republic at the turn of the twentieth century are presented in the article.

Keywords: goals of upbringing, personality-oriented goals, humanization, Czech education.

Svetlana A. Dudko

Formation of individual plans of students with special educational needs (by the example of schools of Canada and France)

The article examines the pedagogical conditions, methods and forms of organization of inclusive education of children in secondary schools in Canada and France. A special role in this process is the preparation of an individual education plan, which is subject to a number of requirements, detailed in the article.

Keywords: individual (personal) curriculum, children with special educational needs, children with disabilities, children of immigrants, educational inclusion, individualization of learning.

Svetlana V. Ivanova

Organizational-activity forms for the development of comparative research of education space

The author describes the activity of Scientific Board on Comparative Education of the Department of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education of the Russian Academy of Education and forms of

preservation and development for the Scientific School of Z.A. Mal'kova-B.L. Vulfson, the two founders of comparative studies in the domestic pedagogical science. The paper presents a certain number of new objectives for comparative research of education space under modern conditions. The author illustrates how these forms favor the development of comparative studies.
Keywords: Z.A. Mal'kova, B.L. Vulfson, comparative studies, education space, comparative education.

Boris A. Lanin, Irina S. Artyukhova, Valentina M. Shamchikova

Method of teaching literature in the second half of the 20th century

The elaboration of the readers' canon was the main implicit goal of national literary education. In the second half of the 20th century the search for various approaches towards this goal were intensified. The authors consider various paths in reading pedagogy that treated student as the researchers (Mark Kachurin), as the expert in cultural studies (Vladimir Marantsman), as the literary studies researcher (Gennadij Belen'kij), and so on. All those approaches led to various kinds of school textbooks in literature based on different readers' canons.
Keywords: readers' canon, method of teaching literature, literature textbooks, school curricula in literature, aesthetical approach towards teaching literature

Vladimir B. Lebedintsev

Theoretical and methodological aspects of transition to non-frontal systems of education

The disparity between the today's dominant learning systems and modern social needs and tendencies are discussed in article. It is substantiated that the vector of development in education is connected with transition to non-frontal systems of education. On the basis of theoretical ideas about structural organization of education the problem has been raised about what the institutional systems of education are expected to be so that they could secure individual educational programs of each learner rather than some of those.
Frontal system of education corresponds to classroom studies where all learners keep the same pace in advancement and learn the same material simultaneously. Non-frontal system of education, on the contrary, secures individual pace of advancement, each learner has a different material to study, they do not move from one year to the next or from one school subject to another all at the same time. System of collective learning according to individual programs means that students work in cooperation with other learners. Each of them have their individual learning program, and these are realized through learners' interaction.
Keywords: levels of structural organization of education, institutional system of education, frontal system of education, non-frontal system of education, system of collective learning according to individual programs.

Galina V. Makotrova

Idea of integrity in the construction of neurodidactical foundations of development of schoolchildren's research potential

The author demonstrates the possibility of use of research results in the field of system psychophysiology for a substantiation of the implementation of the idea of integrity. The essence of the concept of "research potential development of schoolchildren' in the context of this idea is presented in the paper. The determination of neurodidactical foundations of the development of students' research potential allows for construction of extremely precisely pedagogical situations, and for realizing a didactical experiment and substantiate its results.
Keywords: students' research potential, neurodidactical foundations, neurogenesis, teaching, didactical experiment.

Olga A. Mashkina

Life strategies and values of graduates of Chinese universities

The education is one of the basic condition for implementing government's plans for creating innovative model of development in modern China. The worldview and scale of values of contemporary Chinese youth are being changed under the influence of new economic and life realities. The article analyzes a number of factors influencing the formation of life strategies of Chinese universities' students. The Chinese labor market is significantly changing due to: decline of the working-age population and growing number of those who are getting old; rising labor costs; changes in the structure of the labor force as a result of improving of educational level and training of the young generation who were entering the working age since the late 1990's; changes in social and employment expectations of the labors during economic modernization; the values' transformation of so called post-nineties generation; the imbalance between supply and demand on the labor market, caused by an uneven regional development, the mismatch of the field of study of professional training and the real

needs of business, the gap between graduates' dreams and reality; structural unemployment of graduates due to low quality of training. During the modernization process the Chinese society has become more open to the influence of the external world. Chinese students' ideas about the quality of life that correspond to their level of education have gradually changed. The decline in economic growth, the rapid increase of the number of graduates, unsupported by the labor market's demands for high qualification professionals - all these factors seriously distort the prospects for employment of young specialists. Despite the economic downturn, expectations of youth continue to increase by inertia, while the real satisfaction of these expectations is dropping below. State support of innovative high-tech private enterprise opened by University graduates' can prevent or at least mitigate the negative trend.
Keywords: graduates, innovative outlook, traditional values, unemployment, the structure of the modern workforce.

Natalia N. Naydenova

Migrants' socialization: convergent evolution of approaches to education in schools

The article presents the results of the studying of changes in approaches to the socialization of students from immigrant families. It is described that approach changes are at an evolutionary stage in the era of globalization. The definition of types of evolution has been identified. The modern interpretation of the concept of "convergent evolution" in social pedagogy is presented in the criteria aspect. The article is addressed to practitioners in the field of education: teachers, social workers, researchers, administrative workers in the school system, researchers and scientists in the fields of ethno-pedagogy and social pedagogy.
Keywords: socialization, approaches to education, types of evolution, criteria of convergence, emotional development.

Irina M. Osmolovskaya

Creation of the culturological theory of the content of education and its development in modern studies

Some aspects of creation of the culturological theory of the content of education, and work progress of the research collective under the leadership of Volodar. V. Krayevsky and IsaacYa. Lerner over this problem are presented in the article. The directions and results of further development of the theory in the field of selection of the content of education, development of the didactic concept "concreteness", expansion of concept and typology of subjects are highlighted.
Keywords: didactics, theory of content of the general education, subject, concreteness.

Georgy I. Rubtsov, Natalia V. Panich

Blended learning: analysis of interpretations of the notion

The article analyzes the available interpretations of the concept, highlights its main features and gives the authors' definition of blended learning.
Keywords: higher education, form of learning, blended learning, remote technologies, computer technologies, personalized learning, hybrid learning, modern technologies, computer-mediated learning, online training.

Vladislav V. Serikov

Whether the pedagogy will become science? Reflections on the Volodar V.Kraevsky's methodology

The modern view of the creative heritage of Volodar V. Kraevsky, his interpretation of nature and function of the methodological research in pedagogy, understanding of the mission of pedagogical science in the society, the relationship between the pedagogical theory and pedagogical practice are presented in the article. The prospects of using of the Volodar V. Kraevsky's ideas for solving the problems of modern education are also shown.
Keywords: methodology of pedagogy, subject of methodological studies, integrity of the scientific study of teaching, predictive function of pedagogical research, unity of content and procedure in teaching.

Igor G. Sukhin

"Development" category in German pedagogical science

The understanding of "Development" category in the main directions of pedagogical science in Germany is revealed in the article. The basic features of modern German pedagogy are shown.
Keywords: Germany, German didactics, development.

Alla I. Varlamova

Organizational and pedagogical maintenance for the process of quality assessment in the field of higher education in the USA

The results of the author's translation and analysis of primary sources on the subject: "Organizational and pedagogical maintenance for the process of quality assessment in the field of higher education in the USA" are presented in the article. The author places special emphasis on original sources.
Keywords: higher education, quality assessment, process structuring, pedagogical maintenance.

Alla G. Yurova

Integration of general and additional education as a resource of the development of pre-profile preparation and specialized education in gymnasium.

The peculiarities of the mainstream and additional education as a resource of the organization pre-profile preparation and specialized education are revealed in the paper. The effective experience of the Moscow gymnasium is presented.
Keywords: integration, pre-profile preparation, specialized training, additional education.

THE AUTHORS

Yuly B. Aliev – Chief Researcher of the Laboratory of Didactics, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education" Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: nerutit@mail.ru

Irina S. Artyukhova – PhD (Education), Senior Researcher, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: filolog@instrao.ru

Ekaterina V. Bebenina – Ph.D. (Education), Deputy Director of the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education".
E-mail:Ekaterina@Bebenina.com

Elena V. Berezhnova – Dr.Sc. (Education), Professor of the Department of English Language (No.7), Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
E-mail: lina164@yandex.ru

Mikhail V. Boguslavsky – Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Chairman of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science of the Russian Academy of Education
E-mail: hist2001@mail.ru

Oksana I. Dolgaya – PhD (Education), Head of the Department of Scientific Personnel Training, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Svetlana A. Dudko – PhD (Education), Senior Researcher, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: svetlana-62@list.ru

Svetlana V. Ivanova – Sc.D. (Philosophy), Professor, Chief Editor of the journals "Otechestvennaya I Zarubezhnaya Pedagogika", "Tsennosti I Smysli", Director of the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Chairperson of the Scientific Board on Problems of Comparative Education at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogics of the Russian Academy of Education
E-mail: isv2005@list.ru

Summary

Boris A. Lanin – Sc.D. (Philology), Professor, Leading Researcher, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: 99bbb@mail.ru

Vladimir B. Lebedintsev – PhD (Education), Associate Professor of Laboratory of Methodology and Technology of a Collective Method Training, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Russia.
E-mail: Lebedincev@kipk.ru

Galina G. Makotrova – PhD (Education), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod National Research University
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Olga A. Mashkina – PhD (Education), Deputy Dean of the Faculty of Educational Studies, Associate Professor of the Chinese Department of the Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University
E-mail: oliya-m@yandex.ru

Natalia N. Naydenova – PhD, Deputy Head of the Comparative Education Center, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: naydenova@instrao.ru

Irina M. Osmolovskaya – Sc.D. (Education), Head of the Laboratory of Didactics, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail:Irmos77@list.ru

Natalia V. Panich – Senior Lecturer, Department of English Language (No.7), Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
E-mail: n.v.panich@mail.ru

Georgy I. Rubtsov – Master's Student in Educational and Pedagogical Sciences, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
E-email: rubtsov.g.i@my.mgimo.ru

Alitsiya K. Savina – Sc.D. (Education), Leading Researcher, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"E-email: cpc@instrao.ru

Vladislav V. Serikov – Sc.D. (Education), Professor, Deputy Director for Science,
the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: vladislav.serikoff@yandex.ru, vvs@vspu.ru

Valentina M. Shamchikova – PhD (Education), Senior Researcher, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: filolog@instrao.ru

Igor G. Sukhin – PhD (Education), Senior Researcher of the Comparative Education Center, the Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: suhin_i@mail.ru

Alla I. Varlamova – Associate professor of Financial University under the Government of the Russian Federation
E-mail: varlamovaalla@yandex.ru

Alla G. Yurova – Director of State Budgetary Educational Institution of Moscow city "Gymnasium No. 1577"
E-mail: 1577@edu.mos.ru