СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА 6

К 190-летнему ЮБИЛЕЮ В.Я. СТОЮНИНА

Богуславский М.В. Идеал воспитания просвещенного человека и гражданина в концепции В.Я. Стоюнина 7

К 75-летию А.М.НОВИКОВА

Ломакина Т.Ю. Педагог по призванию 19

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зинкевич Е.Р. Подготовка врачей к педагогической деятельности на примере высшей медицинской школы России XVIII–начала XX века 21

Наумов А.В. Создание системы детских технических станций в 1920–30-х гг. на территории современной Нижегородской области 30

Чуркина Н.И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко-педагогических исследований 37

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тихомирова К.М., Кудина И.Ю. Дидактические компоненты образовательной среды в системе средств обучения 45

Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности 56

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Савина А.К. Становление развивающей функции зарубежной школы в XX веке 68

Северова Н.Ю. Реализация интегрированного подхода в рамках международного проекта «Матура» 81

Писарева Л.И. Факторы профессионального роста учителя в Германии: индивидуальная траектория образования и педагогической деятельности 88

Мачехина О.Н. Реформирование общеобразовательной школы Германии в контексте государственной модернизации системы образования: прошлое, настоящее, будущее 100

Якушкина М.С., Илакавичус М.Р. Тенденции развития национально-региональных образовательных пространств стран Содружества 112

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Малышева Н.В. Апробация в сетевой форме модели повышения готовности педагогов к инновационной деятельности 123

Жимаева Е.М. Совершенствование профессиональных компетенций специалистов по социально-педагогической работе с семьей ребенка-инвалида 137

Теплова Е.Ф. Подготовка педагогов к преподаванию религиоведческих модулей во взаимодействии с конфессиями 148

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

80-летие Н.Д. Никандрова 156

65 лет М.В. Кларину 160

ПАМЯТИ УЧЕНОГО 162

Научная жизнь 165

Summary 171

Указатель авторов публикаций в журнале «Отечественная и зарубежная педагогика» 2016 г. 176

Указатель содержания журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» 2016 г. 177

Требования к оформлению статей 183

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-34536

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 8-ми российских и международных базах данных, в том числе: OCLC Worldcat, BASE, ROAR, RePEc, Open AIRE

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.

Допечатная подготовка
Верстка: *А.В.Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro
Подписано к печати 28.11.2016
Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 184. 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 коллегии.
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
«Пресса России» и «Урал-Пресс» **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 экономических наук, депутат Государственной Думы Федерального собрания, член Комитета по образованию, 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

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, член-корреспондент Российской академии образования

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)

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

Elizabeth Sandell, PhD(педагогика), профессор, университет штата Миннесота (США)

Lisa Vasquez, PhD(педагогика), доцент, университет Витербо (США)

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С.В.,*** доктор филос. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования
Зам. главного редактора – ***Овчинников А.В.,*** 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 международного сотрудничества Института стратегии развития образования РАО

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

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

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

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, Centre of Scientific Information and International Cooperation

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

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

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)

Elizabeth Sandell, PhD(Education), professor, Minnesota University(USA)

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

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены.

Всякий, кто желает к ним приобщиться, должны достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением.

А.Дистервег

В одном просвещении найдем мы спасительное противоядие для всех бедствий человечества.

Н.М.Карамзин

Дорогие коллеги, авторы и читатели журнала!

И снова подошло время приветствовать вас в шестом номере 2016 года, теперь уже шестого года издания журнала Института стратегии развития образования РАО. В этом году вышло шесть номеров журнала и два специальных выпуска: февральский (под научной редакцией члена-корреспондента РАО Н.Л. Селивановой) – посвящен памяти В.А. Караковского, декабрьский – отражает материалы дружественного нам Московского института открытого образования о системе столичного образования, опыте лучших школ.

По Указателям авторов и содержания журнала в 2016 году, размещенным в конце этого номера, вы увидите разнообразие представленных проблем педагогической науки и расширение географии авторов. Все чаще мы публикуем материалы авторов из регионов нашей страны. Четвертый номер полностью посвящен нашему совместному проекту с Республикой Татарстан. Также мы стремимся отразить в наших рубриках все направления педагогического знания, значительные конференции и юбилеи, результаты деятельности наших научных школ, результаты научных исследований. Мы готовы издавать целевые (тематические и региональные) спецвыпуски, посвященные одной проблеме, конференции, опыту региональной системы образования и т.п.

Для нас очень важно, что постепенно увеличивается число подписчиков журнала, наш журнал читают ученые и преподаватели вузов, аспиранты и докторанты, бакалавры и магистры, руководители школ и учителя.

Заметно, что все более активно журнал востребован нашими аспирантами и докторантами, здесь они публикуют свои статьи.

Редакционный портфель в настоящее время переполнен. Редколлегия строго отбирает материалы, рецензенты, которые чаще всего являются сотрудниками Института-учредителя журнала, высказывают свое объективное мнение, свою позицию они обычно отстаивают на заседании редколлегии.

Огромная благодарность членам редакционной коллегии, которые на общественных началах ведут эту серьезную, требующую больших усилий и времени работу.

Дорогие коллеги, друзья! С наступающим НОВЫМ ГОДОМ! Счастья, любви, здоровья, радости, творческих успехов, исполнения желаний в 2017 году!

С. Иванова

ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ ПРОСВЕЩЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА В КОНЦЕПЦИИ В.Я.СТОЮНИНА

М.В. Богуславский

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

В статье в целостном виде представлена концепция воспитания просвещенного человека и гражданина, выдвинутая замечательным отечественным педагогом-просветителем Владимиром Яковлевичем Стоюниным. Охарактеризованы аксиологические основания его педагогической системы.

Ключевые слова: *В.Я.Стоюнин; аксиология образования; история педагогики и образования; общечеловеческие и национальные ценности образования; патриотическое воспитание; гражданское воспитание.*

Владимир Яковлевич Стоюнин (16(28) декабря 1826 – 4(16) ноября 1888) – выдающаяся личность в плеяде деятелей российского образования 60–80-х гг. XIX века. Им были выдвинуты оригинальные и значимые идеи о развитии российского образования и педагогической науки; он видный методист русского языка и литературы, крупный теоретик и практик женского образования.

В.Я. Стоюнин играл большую роль в общественно-педагогическом движении 60–70-х гг. XIX века: являлся учредителем Санкт-Петербургского педагогического общества, почетным членом Российского Общества словесности, выступил организатором Комиссии по упрощению орфографии русско-

Богуславский, М.В. Идеал воспитания просвещенного человека и гражданина в концепции В.Я.Стоюнина [Текст] / М.В. Богуславский// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 7–18.

го языка, работал в Комитете грамотности и в комиссии по русскому и иностранному языкам в Педагогическом музее, председательствовал в ученом отделе Общества распространения технических знаний в Москве [3, с.437].

Высокую оценку его деятельности дал видный отечественный философ Н.О.Лосский: «В.Я.Стоюнин принадлежал к числу виднейших русских педагогов. И как теоретик-педагог, и как преподаватель русского языка и словесности он получил известность и был чрезвычайно любим своими учениками» [цит. по 11].

Однако можно констатировать, что В. Я. Стоюнин в значительной степени недооцененный деятель российской педагогической науки и образования. Идеям и взглядам просветителя посвящены только отдельные статьи, нет ни специальных диссертаций, ни монографических исследований его оригинальной и значимой педагогической системы. Возможно, это связано с тем, что Владимир Яковлевич не имел фундаментальных трудов по общепедагогической проблематике.

Вместе с тем значение педагогического творчества и деятельности В.Я. Стоюнина, несомненно, объемнее и стереоскопичнее содержания и тем более – формата публицистических статей и заметок.

Его биограф В.В.Сиповский правомерно отметил, что «литературно – педагогические труды В.Я.Стоюнина – это крупное наследство для всех мыслящих педагогов – заслуживают большого внимания. Они отличаются самостоятельностью и оригинальностью, серьезным вникновением в сущности дела, даже обстоятельным изучением. Во всех трудах Стоюнина вы увидите богатое содержание, самую добросовестную работу и оригинальную точку зрения. Все это свидетельствует о силе ума, о таланте» [6, с.21].

Подчеркнем, что современная образовательная политика существенно актуализирует систему педагогических идей и взглядов замечательного педагога и особенно – его **целостную концепцию воспитания просвещенного человека и гражданина.**

Как подчеркнула министр образования и науки РФ О.Ю.Васильева, «внеурочное время должно быть направлено на воспитание ребенка как человека, чтобы он стал действительным гражданином нашей страны» [1].

Безусловно, продуцируемый В.Я.Стоюниным педагогический идеал просвещенного человека-гражданина гармонично связан с личностью ученого и педагога.

В его судьбе и педагогической деятельности рельефно выделяются четыре взаимосвязанных периода:

1. 1826–1851гг. – *мировоззренческий период,* на протяжении которого

происходило становление личности В.Я. Стоюнина и формирование его гражданского и педагогического мировоззрения, когда он, «получив воспитание и образование в эпоху 40-х годов, усвоил все лучшее и чистое, что выработала передовая русская мысль того времени» [3, с.413].

2. 1852–1874гг. – *преподавательско-методический и общественно-педагогический период* – наиболее значимый в деятельности В.Я. Стоюнина, связанный с преподаванием в 3-й Петербургской гимназии (1852–1870) и московском Николаевском сиротском институте (1871–1874), в других образовательных учреждениях, а также с его активным участием в общественно-педагогическом движении. В этот период проявилась доминанта его педагогического творчества – смотреть на педагогические и методические вопросы очень широко с общественно-патриотической позиции, формировать содержание образования и продуцировать педагогические технологии «сверху» – из аксиологической проблематики, что выделяет В.Я.Стоюнина среди современных деятелей образования и придает его идеям и взглядам вневременное значение. В его концепции преобладала установка на приоритетное формирование человека, а затем – гражданина.
3. 1875–1880гг. – *период научно-методической и общественной деятельности,* когда, вынужденно лишенный возможности преподавательской деятельности, В.Я.Стоюнин, в основном, сосредоточился на подготовке трудов по преподаванию словесности. В это период в мировоззрении педагога происходит значительный сдвиг в сторону консерватизма, что выразилось в приоритетности в его концепции идеала именно гражданского воспитания. По политическому и социальному мировоззрению Владимир Яковлевич был монархистом и глубоко верующим православным человеком. Он являлся сторонником прогрессивного эволюционного социально – общественного развития, решительно не принимал народнические, тем более радикальные революционные идеи, широко распространявшиеся в 70-е годы среди молодежи, считая их «политическим злом». По определению Н.О. Лосского, «Стоюнин отличался строгим и нравственным характером. Он принадлежал к прогрессивному течению русской мысли и общества, но был далек от нигилизма и всяких крайностей» [цит. по 11].
4. 1881–1888 гг. – *синтезированно-обобщающий период* – связан с работой в Стоюнинской женской гимназии в Санкт-Петербурге, с реали-

зацией на практике своего идеала воспитания просвещенного человека – гражданина в сфере женского образования.

По сути, на протяжении всей своей подвижнической деятельности В.Я. Стоюнин разрабатывал свою главную и оригинальную педагогическую концепцию воспитания «просвещенного человека-гражданина», которая выступала логичным развитием общечеловеческого подхода Н.И.Пирогова к «воспитанию Человека», представлявшегося Владимиру Яковлевичу стратегически, безусловно, правильным, но тактически не реализуемым. Поэтому педагог-мыслитель и стремился укоренить общечеловеческие задачи просвещения на русской национальной почве, во всей сложившейся образовательной инфраструктуре российского общества.

В.Я. Стоюнин **первым в отечественной педагогике осуществил плодотворный синтез двух стратегических парадигм общественно – педагогической мысли 1860-х гг. : общечеловеческой Н.И.Пирогова и национально-патриотической К.Д.Ушинского, причем в форваторе общественной деятельности.**

По суждению Л.А. Калантарян, «в гуманистической педагогике XIX века Стоюнин одним из первых указал на необходимость основывать народное образование на сложившихся в народе «вековых традициях» народной педагогики» [4].

Его аксиологические подходы к русскому национальному воспитанию базировались на двух основах: во – первых, *православной вере,* в связи с чем он предлагал гуманизировать преподавание в гимназии Закона Божьего, перенеся все сюжеты, связанные с процедурой богослужения в духовные семинарии и сосредоточить внимание учащихся на понятном и интересном им материале. Вторым устоем выступало *обязательное преподавание родиноведения* как интегративного предмета, вбиравшего в себя такие дисциплины, как русский язык, русская история и русская литература [12].

Центральным пунктом педагогической системы В.Я.Стоюнина являлась идея автономной целеценностной основы школы, построения такого школьного образования, которое «имело бы в виду жизнь, облегчало бы ее, ставило бы человека в более правильные отношения и к природе, и к обществу. Для достижения же этой цели школа не может действовать без идеала» [7, с.192].

Он был убежден, что «главный недостаток школы, из которого развивались и все другие», заключался именно в том, что школа «гонялась за точным исполнением программ и за экзаменами до истощения сил умственных учащихся, жила без идеала» [7, с.193].

В.Я. Стоюнин искал и в итоге нашел конструктивный и убедительный от-

вет на самый главный вопрос современности: «Как внести в школу идеал человека, дать ей возвышенную цель и новое назначение? Как определить этот идеал, как воспитывать человека, просто человека и больше ничего?» [7, с.154].

Отметим, что В.Я.Стоюнин очень обстоятельно, с научной точки зрения, подошел к вопросу об определении методологической природы формирования концепции идеала воспитания просвещенного человека и гражданина. Приведем его центральные положения по данной проблеме.

По убеждению В.Я.Стоюнина, «отвлеченно можно создавать идеалы, какие вам угодно, но дело в том, что для вас имеют значение только те, которые создались на основании действительности. Человек и гражданин не существуют отвлеченно, а существуют в жизни, с плотью и с кровью, в известной местности, при известных условиях, имеют свою историю, свои потребности. Наш идеал тогда будет живое существо, когда мы выносили его в этой самой среде, когда он способен действовать в ней; без этого наскажите хоть сотню качеств, они все-таки не дадут вам ничего определенного, и по ним все-таки не воспитаете человека. Идеал обыкновенно развивается тою своею стороною, которая слабо развита в действительности; недостаток в ней тех или других качеств восполняется в идеале. Вот эта-то сторона для нас и важна, чтобы обратить на нее внимание при воспитании…Каких же человеческих черт недостает нам, чтобы подойти под этот идеал, который нас пленяет? Вот в этом-то определении вся и задача» [8, с.39].

Следующим методологическим шагом ученого – педагога стало определение понятия «просвещение». По образной трактовке В.Я.Стоюнина, «в нем, хотя и метафорически, резко выразился признак того, что мы должны разуметь под истинным просвещением. Этот признак сближен со светом, все кругом освещающим, согревающим, оживляющим. Это тот свет, который вспыхивает в нашем духе, освещая наш умственный и нравственный мир, вознося нашу мысль на ту высоту, с которой все видится яснее и определяются лучше отношения человека ко всему окружающему. Приставка ***про*** выражает, что этот свет стремится проникнуть как бы ***насквозь*** в существо, следственно, в его самую глубину, все осветить и не оставить ни одного темного уголка. Просвещение составляет мир высших идей, которые приобретаются через изучение всего, что существует и действует как в нас, так и вне нас. Отсюда просвещение тесно связывается с учением, дающим свет разуму и указывающим тот прямой путь, по которому следует идти человеку. Итак, просвещение не может быть без развития высших понятий, в которых связывается, но не смешивается все существующее по известным определенным законам и в известных между собой отношениях.

Следственно, просвещенный человек не тот, у кого много несвязанных познаний или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия, которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, т. е. к природе и к обществу. Просвещение вызывает присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному»[7, с.193].

И, наконец, завершала понятийно-категориальную страту концепции трактовка В.Я.Стоюниным центрального понятия «просвещенный человек – гражданин». По его убеждению, «та школа еще плохо вооружает юношу, которая думает только об одном формальном развитии ума. Так же развитие должно быть только одним из средств в стремлении к идеалу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещенного человека. С просвещением соединяются такие познания, из которых вырабатываются в душе человека высшие понятия, необходимые для того, чтобы поставить себя в более правильные, т. е. разумные отношения ко всей окружающей жизни.

Просвещенный человек с высшим понятием о человеке должен одинаково верно понимать и природу внешнюю, и свою собственную точно так же, как и свои нравственные отношения к людям и обществу. Но и этого мало; он должен понимать и отношения настоящего момента своей жизни ко всем предшествующим, каким путем дошло общество, народ, человечество до настоящего момента. Тогда только ему будет ясно высшее понятие о человеке, а с тем вместе и о гражданине. Вот наше идеальное представление просвещенного человека и вот что должна иметь в виду школа, рассуждая, к чему и как вести юное поколение» [7, с.197].

В наиболее полной степени концепция воспитания просвещенного человека – гражданина представлена в центральной и излетной работе В.Я. Стоюнина «Заметки о русской школе» в разделе «Идеальная школа». Размышляя над категорией «идеальное», он отмечал, что «под словом «идеальный» мы совсем не разумеем что-нибудь мечтательное или невозможное. Мы хотим только представить те условия, при которых может правильно и свободно развиваться русская школа. Наше представление покажется идеальным в том смысле, что не все еще условия у нас налицо в настоящее время; но рано или поздно они должны быть вызваны, если мы не хотим переживать те корчи, какими еще недавно так болело все наше общество. Нельзя же думать, что прожитые опыты останутся для него бесследны. Притом же школа всегда имеет в ввиду будущее, для которого она готовит деятелей, а в будущем позволительно представлять нечто идеальное,

потому что без него не было бы и совершенствования» [7, с.161].

Это обусловлено тем, что «школа сама по себе есть не что иное, как известный период жизни несовершеннолетнего человека, которому потом предстоит сделаться гражданином своей земли и принять на себя известные обязанности по отношению к гражданскому обществу и государству. Из этого периода жизни он переходит в другой, когда должен примкнуть к общей деятельности, найти себе место по силам в общей жизни, сам отвечать за свои поступки и сам отстаивать свое право на жизнь, сам вносить долю добра в общую кассу. Значит, ему космополитом и эгоистом вступить в эту жизнь нельзя. Общество вправе требовать от школы, чтобы в своем идеале человека она не забывала представлять и идеал гражданина. И как бы ни был низок нравственный уровень современного общества, школа должна быть проникнута этой идеей, только она одна и может поднять этот уровень своим идеальным представлением общества» [7, с.161].

По убеждению В.Я.Стоюнина, «общее образование может определяться только по идеалу просвещенного человека, который и должен отвлечь школу от всех ее специальностей, определив сущность образования. Тогда у школы будет одна общая идея, над которой станут работать сообща все преподаватели» [7, с.193]. Поэтому «обучение – формальное развитие ума не цель, а средство, ведущее к идеалу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещенного человека» [7, с.197].

В данной связи педагог особо отмечал необходимость взаимосвязи умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания и установил дидактическую связь между приобретением знаний и развитием человека: знания способствуют развитию человека, и чем больше их объём, тем насущнее они требуют духовной пищи и дополнительных знаний. В этом ракурсе он, в частности, создал проект семиклассной реальной гимназии, которая более всего соответствовала бы потребностям российского общества и развивающейся отечественной экономики.

Путь воспитания просвещенного человека-гражданина В.Я.Стоюнин видел не только в создании бессословной школы, но и в изменении структуры и содержания образования, в реализации новых методов преподавания с применением воспитательного значения лучших образцов литературы, искусства, картин природы и народного творчества. При этом непременным условием должно было стать использование творческой деятельности учащихся, воспитание их нравственной связи с народом и формирование чувства патриотизма на уроках истории и литературы, развитие самосознания воспитанников [5, с.6].

В целом под «просвещенным человеком-гражданином» В.Я. Стоюнин понимал того, кто имеет «высшие понятия, которые возвышают человеческую жизнь, расширяя и освещая умственный и нравственный горизонт» [7, с.194]. Педагог-гуманист выделил **следующие черты просвещенного человека-гражданина:**

1. Гармония общественных и личных целей.
2. Нравственное отношение к людям и обществу.
3. Историзм сознания: «нам не мешает оглянуться назад в качестве людей, для которых самосознание составляет одну из существенных духовных потребностей жизни. Это есть необходимое условие жизни просвещенного народа. Он не может жить без оглядки: ему необходимо освещать свое прожитое, выяснить то, что решено и что нужно решать в ближайшем будущем» [9, с.242].
4. Деятельность на общее благо [7, с.197–198].

В данной связи, по замыслу В.Я.Стоюнина, школа «должна образовывать не идеалы, а по идеалу, что не одно и то же, должна поставить юношу на путь самоусовершенствования, по которому обязательно идти просвещенному человеку; школа, вызывая стремление к истине, правде, добру, изящному, не будет навязывать идеал, а предоставит каждому в дальнейшей жизни вырабатывать свой идеал в связи с деятельностью, какую он себе выберет. Истинно просвещенный человек всегда будет искать себе деятельность, потому что она сделается потребностью его развитой природы, она соединит его с обществом и даст ему право на звание гражданина. Стремление человечества к просвещению доказывается историей, оно признается добром. Школа вызывается этим стремлением; следственно, она может исполнять свое жизненное назначение только тогда, когда будет иметь в виду идеал просвещенного человека» [7, с.198].

Большая заслуга В. Я. Стоюнина состоит в том, что он не ограничился выдвижением этой высокой цели, а обосновал **совокупность взаимосвязанных факторов, которые могут обеспечить воспитание в школе просвещенного человека – гражданина.**

1.Школа должна быть действительно современной и общественной. В.Я.Стоюнин утверждал, что «школа может правильно развиваться или, лучше, жить правильной жизнью только на основании одной общей идеи – воспитывать человека для действительной жизни, так как в действительной жизни человек является гражданином своего народа и деятелем в обществе, то и наше требование от школы – не забывать этого – не будет исключительным требованием, не будет и предвзятой идеей, которая могла бы сузить

понятие о человеке. В этом и должно состоять идеальное требование со стороны общества; за этим она имеет полное право следить и высказывать свое мнение, предоставляя специалистам разрабатывать задачу согласно с выводами науки»[7, с.166].

Она должна выпускать будущих граждан, в истинном смысле этого слова, «проникнутых чувством законности, никогда и нигде не ставящих дело на втором плане, а на первом личность, со своим самовластием».

Главную особенность концепции В.Я.Стоюнина составляет то, что вопросы образования и воспитания разбираются им в тесной связи с условиями современного быта, на которые ученый отзывается чрезвычайно чутко, являясь ярким педагогом-публицистом. Основной вопрос, красной нитью проходящий через эту деятельность В.Я. Стоюнина, был сформулирован им следующим образом: «Каким образом создать школу живую, способную развиваться в связи с психическими и общественными требованиями?» [7, с.149]. По его убеждению, «нравственное значение русской школы может определяться только тесной связью ее с обществом, нравственный живительный идеал развивается и проникает в сердце только в связи с действительной общественной жизнью, и только тогда он может назваться не мечтательным, не фальшивым, не болезненным, а идеалом здоровым, близким к настоящей жизни, способным вызвать на энергический и небесплодный труд» [7, с.164].

2.Школа должна быть свободной от политической конъюнктуры. Он прозорливо предостерегал: «Берегитесь к педагогическим целям примешивать еще какие-нибудь политические намерения и идейки и к ним приспосабливать школьные программы и нравственность; развратом и гибелью будут они для школы, и не вкусите вы сладких плодов от нее» [7, с.150]. Школа не может «навязывать никакой теории для жизни, равно никакой исключительной идеи, которой должна быть посвящена жизнь. Без этих оков должен вступать юноша в жизнь, с полной свободой выбрать себе поприще, лишь было бы в нем живо чувство справедливости, честности, стремление соединить свое благо с общим» [7, с.164].

3.Школа должна быть общенародной. Школа может быть истинно русской, если она будет идти навстречу всем потребностям русской общественной жизни, если из нее будут выходить такие люди, в которых нуждаются государство и общество. Поэтому руководить идеальной школой должны «люди хорошо образованные, понимающие святость школьного дела с чистыми помыслами об общенародной пользе» [7, с.150]. Вместе с тем, как отмечал В.Я.Стоюнин, нельзя, конечно, требовать от школы, чтобы она «выпускала в жизнь людей со сложившимся уже идеалом: последний

развивается только в связи с действительною общественною жизнью». Но «школа должна приготовить духовные силы юноши для создания идеала, должна пробудить в нем бескорыстную любовь к истине, правде, добру и прекрасному и стремление к ним»[10].

4.Школа должна быть национальной. Исходным пунктом воззрений В.Я. Стоюнина выступало требование, чтобы «школа наша могла назваться национальною». В борьбе за создание русской национальной школы и педагогики В.Я. Стоюнин последовательно выступал против механического перенесения школьного опыта и достижений педагогической науки западных стран в школу и педагогику России.

В данной связи педагог, критикуя российскую среднюю школу того времени за её космополитичность, несамостоятельность, плохое преподавание отечественной истории, родного языка и литературы, полагал, что уже в народной школе, обучая детей родной речи, **следует учитывать историю и психологию народа, целостную и неповторимую национальную религиозную культуру** – «дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается» [7, с.156]. По его убеждению, «должна образоваться местная средняя школа, дающая полное общее образование» [7, с.156]. Во главе такой школы «должен стоять русский человек, а не иноземец, у которого не может быть нравственной связи ни с нашими детьми, ни с семьей, ни с обществом» [7, с.150].

5.Школа должна быть просвещенной. В.Я. Стоюнин, как и большинство педагогов-просветителей 60-х гг. XIX в., считал, что для изменений самой жизни и «общественных понятий» нужны новые люди, которых необходимо разумно воспитывать, поскольку «с просвещением соединяются все сферы деятельности: и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности» [10].

6.Школа должна быть трудовой. В.Я. Стоюнин считал, что общество вправе предъявить школе требования направлять силы к производительному труду, так как труд должен составлять одну из основ общественной жизни.

Итак, все факторы процесса воспитания просвещенного человека – гражданина: государство, общество, наука, школа, семья, где царит «бескорыстная любовь», и отдельная личность должны быть гармонизированы и взаимосвязаны. Роль интегрирующего фактора при этом выполняет школа, которая при правильной постановке дела, по его мнению, может через семью иметь влияние и на нравственное развитие общества. Как указывал в данной связи Стоюнин, «улучшение нашей семьи должно выйти из школы, пока не будет веры в науку, до тех пор и образование женщины не будет

плодотворно для семьи, которая ждет новых идеалов» [7, с.172].

В целом, у В.Я. Стоюнина **выстраивается идеализированный субъектный ряд акторов по реализации идеала просвещенного человека: образованный чиновник – общественный деятель – священник как учитель – просвещенный педагог – образованная мать, ценящая науку – активная личность.**

Характерно, что для реализации этих задач он лично работал на всех уровнях институтов отечественного образования: от элитного – обучения членов царской семьи – до образования народа в воскресных школах. С этим и сопряжена его конструктивная последовательная критика министерских проектов реформирования гимназического образования. В.Я. Стоюнин искренне, но, конечно, безуспешно пытался придать всей реформаторской деятельности Министерства народного просвещения ценностный смысл, развернуть работу лицеев и гимназий на задачи просвещения.

По свидетельству Ф.А.Витберга, В.Я.Стоюнин «трудился много и неустанно, и работа его принесла богатые плоды, потому что она была непростая работа. Отличительный ее характер была борьба, но не столько с внешними условиями жизни, сколько борьба с самим собой, неустанная работа над своим собственным нравственным существом, с целью осуществить, по возможности, в своей личной жизни идеал человека и гражданина, как он представлялся ему в его благородных мечтах и стремлениях» [2, с. 15].

Действительно, сам педагог ярко выражал своей личностью значимые черты человека-гражданина: «прямоту характера, твердость убеждений, нравственную неподатливость и неспособность поступаться своими принципами ради каких-то житейских благ» [2, с.9].

Эту «твердость и благородство души, неуклонно стремящейся к той высокой, идеальной цели, которая ярким светом озарила его жизненный путь, он сам определил в следующих строках:

Борись и мучься и страдай,
И просвещай, и утешай,
И совершишь свое призванье.

Борясь и мучаясь, страдая, он и просвещал, и утешал целые поколения русских людей, с неослабной энергией и неугасимым энтузиазмом рисуя перед ними светлый идеал человека и гражданина, призывая их к энергичному труду на общую пользу, к самостоятельной умственной деятельности и к неослабной нравственной работе над самим собою. И всему этому он давал пример своей личной жизнью и личной деятельностью» [2, с.9].

Замечательно о нем написал его биограф В.В.Сиповский: «Он отдал свои силы и дарование преимущественно тому делу, основная задача которого – пробуждать лучшие стороны человека и внушать ему высокие стремления, – делу педагогическому. Понимая это дело в его высшем, идеальном смысле, он служил ему всею душою с первых шагов своей самостоятельной деятельности и до последних своих дней; он, кажется, и не признавал жизни вне работы, озаренной научным светом и направленной на пользу общую. Потому-то и жизнь его так тесно сливается с его трудами, и труды эти так полны жизни; потому-то и жизнь его и деятельность заключают в себе столько светлого и поучительного» [6, с. 1].

Своеобразную эпитафию В.Я.Стоюнину сделал Б.Б.Глинский: «Как практик-педагог, как общественный деятель, он не входил никогда в компромисс со своею совестью, не поступался своими убеждениями и громко подымал голос там, где слышал ложь и узкое своекорыстие. Эта цельность нравственного облика, стойкость убеждений и просвещенный взгляд на жизнь и ее требования, причиняли покойному немало неприятностей с точки зрения материальных выгод, но зато снискали ему уважение всего русского образованного общества» [3, с.414].

Литература

1. *Васильева О.Ю.* Интервью // Ведомости. – 2016. – 24 августа.
2. *Витберг Ф.А.* В.Я. Стоюнин, как педагог и человек: речь Ф. А. Витберга. СПб., 1899. – 20 с.
3. *Глинский Б.Б.*Владимир Яковлевич Стоюнин // Исторический вестник. – 1889. — Т. 35. — № 2. — С. 413–444.
4. *Калантарян Л.А.* Социально – педагогические задачи русской народной школы // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 1(09)Режим доступа: www.sisp.nkras.ru
5. *Савенок Г.Г.* Педагогические взгляды и деятельность В.Я.Стоюнина // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1991. – С.6–31.
6. *Сиповский В.В.* Владимир Яковлевич Стоюнин. Биографический очерк // В.Я.Стоюнин Педагогические сочинения. 3-е изд. СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1911. – С.1–38.
7. *Стоюнин В.Я.* Заметки о русской школе // Избр. пед.соч. М.: Педагогика, 1991. – С.148–199.
8. *Стоюнин В.Я.* Мысли о наших гимназиях // Избр. пед.соч. М.: Педагогика, 1991. – С.32–67.
9. *Стоюнин В.Я.* Педагогические задачи Н.И.Пирогова // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1991. – С.242–281.
10. *Тупиков Н. М.* Стоюнин Владимир Яковлевич // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. СПб., 1890–1907.
11. Электронный ресурс: Режим доступа: http://jwanderer.livesournal.com|279623.html
12. Электронный ресурс: Режим доступа:funeral– spb.narod.ru>stojunin>stojunin

ПЕДАГОГ ПО ПРИЗВАНИЮ

Т.Ю. Ломакина

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая Центром исследований непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: sasa-82@mail.ru

2 декабря 2016 г. **Александру Михайловичу Новикову** исполнилось бы 75 лет. Имея обширный перечень званий – Заслуженный деятель науки России, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, член Союза журналистов РФ, лауреат Государственной премии РФ в области образования, иностранный член Академии педагогических наук Украины, Александр Михайлович был не только педагогом по образованию, но и педагогом по призванию.

С 1995 г. по 2002г. А. М. Новиков был академиком-секретарем Отделения базового профессионального образования РАО, которое координировало деятельность четырех академических структур. В этот период создается широкая сеть экспериментальных площадок профессиональных лицеев и колледжей – центров непрерывного образования, многие руководители которых успешно защитили кандидатские и докторские диссертации; им была создана и активно работала Секция внутрифирменного обучения, в которую вошли руководители и работники кадровых служб крупных предприятий; по его инициативе было создано Уральское отделение РАО, занимающееся проблемами подготовки квалифицированных рабочих и ремесленников.

В течение многих лет Александр Михайлович был руководителем Всесоюзного научно-методического центра профессионально-технического обучения молодежи,

Ломакина, Т.Ю. Педагог по призванию [Текст] / Т.Ю. Ломакина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 19–20.

руководителем Исследовательского центра теории непрерывного образования Института теории и истории педагогики РАО, председателем Диссертационного совета по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования в Академии туризма.

Органично приняв научную эстафету от Сергея Яковлевича Батышева, которого при жизни называли Патриархом профессиональной педагогики, и став его преемником, Александр Михайлович занимался проблемами методологии и теории педагогики, теории и методики трудового обучения и профессионального образования, психологии и физиологии труда.

А. М. Новиков является одним из основателей международной Научной школы «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования», автором более 350 научных работ, в которых он подчеркивал, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является Человек, его нравственная позиция, природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность. Под его научным руководством защищены докторские (11) и кандидатские диссертации (33). Его книги и статьи являются настольными пособиями для всех, кто занимается проблемами педагогики непрерывного образования. В них можно найти понятие о науке и научной деятельности, технологию проведения отдельного исследования от «А» до «Я», планирование и организацию научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении, обоснование научного аппарата диссертационных работ. Для его научных трудов характерно удивительное сочетание научности и доступности изложения, увлекательность, что, бесспорно, послужило развитию и популяризации методологии вообще и методологии науки в частности.

А.М.Новиков впервые предоставил возможность широкому кругу читателей понять сущность методологии и использовать ее в своей профессиональной деятельности. Он одним из первых создал в Интернете сайт электронной библиотеки с бесплатным доступом к опубликованным книгам и статьям. Сегодня сайт поддерживается его сыном Дмитрием Александровичем Новиковым, членом-корреспондентом РАН.

В Институте стратегии развития образования РАО на базе Центра исследований непрерывного образования в течение многих лет существует Научная школа академиков РАО С.Я.Батышева – А.М.Новикова, где ведут исследования ученики Александра Михайловича, для которых он остается Учителем и Наставником, а его труды – программой действия на близкую и дальнюю перспективу.

ПОДГОТОВКА ВРАЧЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ РОССИИ XVIII – НАЧАЛА XX ВВ.

Е.Р. Зинкевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин факультета клинической психологииГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»
E-mail: lenazinkevich@mail.ru

В статье дается ретроспективный анализ методической подготовки к педагогической деятельности учителей – лекарей госпитальных школ и врачей – преподавателей высшей медицинской школы России XVIII – начала XX вв. Примерами, иллюстрирующими решение проблемы методической подготовки, выступает педагогическая деятельность известных ученых и педагогов в области медицинского образования. В качестве предпосылок становления системы методической подготовки к педагогической деятельности врачей – преподавателей называются научные медицинские школы, консультативная практика для преподавателей, научно-врачебные собрания.

Ключевые слова: *лекарь, госпитальная школа, высшее медицинское образование, врач – преподаватель, методическая подготовка к педагогической деятельности.*

До XVIII века в России не существовало понятия «образование», оно подменялось словом «знание». Важным организационным и педагогическим средством передачи, в частности, медицинского знания, выступали методические труды, создаваемые практикующими лекарями [6].

Первыми методическими трудами в исто-

Зинкевич, Е.Р. Подготовка врачей к педагогической деятельности на примере высшей медицинской школы России XVIII – начала XX вв. [Текст] / Е.Р. Зинкевич // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 21–29.

рии медицинского образования традиционно считаются работы нидерландского ученого Германа Бургаве (1668–1738 гг.).

В течение долгого времени методическое наследие этого ученого было главным и единственным руководством для обучения и подготовки как лекарей, так и учителей лекарей практически во всех университетах Европы. Все это позволило представителям медицинского сообщества называть Германа Бургаве «Totius Europae praeceptor», что буквально переводится с латинского языка как «учитель всей Европы» [2].

В XVIII веке российские экономические и социальные преобразования повлекли за собой создание учебных заведений для подготовки докторов на базе крупных госпиталей, получивших название «госпитальные школы» [8]. В госпитальных школах предполагалось не только лечить больных, но и обучать уже практикующих докторов. Там же они обменивались опытом медицинской практики [6].

В 1735 г. Николай Бидлоо (1670–1735 гг.) – главный доктор московского госпиталя – опубликовал «Генеральный регламент о госпиталях», одну из глав которого можно рассматривать аналогом методических рекомендаций для педагогов госпитальных школ. В этой главе определялись задачи и продолжительность обучения будущих лекарей, обязательным условием медицинской подготовки называлась практика у постели больного – «учащиеся ухаживали за больными, помогали при перевязках, работали в аптеке, в аптекарском огороде по выращиванию лекарственных растений, присутствовали на операциях, судебно медицинских и патологоанатомических вскрытиях» [6, с. 102].

Этот документ послужил средством структурирования процесса обучения будущих лекарей. В частности, в нем обосновывались периоды теоретической и практической подготовки учащихся к лекарскому делу [7].

Одним из первых профессоров медицины в России XVIII века стал выпускник госпитальной школы Константин Иванович Щепин (1728–1770 гг.). Этот ученый стремился к систематизации медицинской подготовки, для чего составил программы обучения, планы и распорядок занятий в госпитальных школах, *систематизировал положения* медицинского законодательства.

Свои мысли и представления об организации процесса обучения будущих лекарей, обобщенный опыт преподавания К.И. Щепин описал в методике преподавания медицинских наук, которая дает представления о взглядах ученого на процесс обучения будущих лекарей.

Единомышленник Константина Ивановича Щепина – Петр Иванович

Погорецкий (1740–1780 гг.) – предложил проект медицинской подготовки лекарей, направленный на ее расширение и углубление, установил связь между преподаванием и использованием в нем дидактических пособий, обосновал связь между учетом индивидуальных особенностей, предпочтений учеников и результатами их обучения. П.И.Погорецкий явился инициатором установления долговременных взаимосвязей с выпускниками госпитальных школ, для обобщения и систематизации опыта их медицинской практики и его применения в дальнейшей подготовке докторов [3].

Новаторство П.И. Погорецкого – безусловное свидетельство меняющихся представлений медицинского сообщества об особенностях процесса обучения и постепенно складывающейся системы методической подготовки к педагогической деятельности лекарей, обучавших свою смену.

Рассматривая историю медицинского образования в России, необходимо вспомнить имя его организатора – Павла Захаровича Кондоиди (1710–1760 гг.), который ввел научно-врачебные собрания (прототип нынешних конференций и медицинских общественных организаций), создал в госпитальной школе медицинскую библиотеку, был инициатором создания медико-топографических описаний и намечал постоянное издание для публикации трудов докторов.

П.З. Кондоиди организовал направление в европейские университеты лекарей для продолжения медицинской подготовки и получения степени доктора медицины, без которой нельзя было стать преподавателем в госпитальной школе. Это свидетельство понимания необходимости специальной педагогической подготовки лекаря – преподавателя и приобретения им научного звания как условия для работы в школе.

Рассматривая значение госпитальных школ для медицинского образования, необходимо подчеркнуть, что на протяжении 26 лет они были единственными в России XVIII века медицинскими учебными заведениями, в которых осуществлялась подготовка лекарей, и формировалась система методической подготовки преподавателей к педагогической деятельности.

В 1755 году при активном содействии М.В. Ломоносова был открыт первый университет в Москве, в состав которого входил медицинский факультет.

Одним из главных вопросов в организации университета М.В. Ломоносов рассматривал вопрос о преподавателях и рекомендовал отбирать для работы в университете ученых, которые могут не только сообщать известное, но исследовать и открывать неведомое, иметь стремление заниматься обучением будущих докторов. «Воплощая замысел великого ученого, в 1779 г. при

Московском университете правительство открыло учительскую семинарию, которая готовила преподавателей <...> университетов» [13, с. 53]. Это позволяет нам сделать вывод, что педагогическая деятельность становится предметом специальной подготовки, а не результатом спонтанно формировавшегося опыта, пусть даже и отрефлексированного.

В качестве образца, иллюстрирующего портрет преподавателя медицинского факультета, может выступать личность Матвея Яковлевича Мудрова (1776-1831гг.) – декана медицинского факультета Московского университета, одного из лучших терапевтов того времени [3].

Свою педагогическую позицию по поводу способов преподавания медицины ученый выразил в речи «Слово о способе учить и учиться медицине практической или деятельному врачебному искусству при постелях больных». В этом обращении к преподавателям университета была изложена программа обучения студентов медицинскому искусству, которая носила рекомендательный характер и декларировала способы обучения будущих докторов.

В 1795 году Медицинской коллегией было составлено «Предварительное постановление о должностях учащих, учащихся», в котором указывалось: «Профессор должен знать совершенно русский язык для точного и вразумительного выражения своих на оном мыслей при преподавании учения; в случае же необходимости, когда такового отыскать будет невозможно, допускается знающий основательно латинский язык, на котором обязан будет преподавать 3 года, в продолжение которых должен изучиться русскому языку» [8, с. 64].

Этим документом не только детально определялись обязанности каждого из профессоров, но и впервые были подробно расписаны обязанности адъюнктов, проходивших научную стажировку в университете и готовящихся к педагогической деятельности.

Постановление сыграло большую роль в улучшении качества методической подготовки отечественных докторов к педагогической деятельности.

В 1803 г. в России было издано положение, в котором говорилось об устройстве учебных заведений, подразделявшихся на следующие виды: приходские школы; уездные училища; гимназии; университеты, в структуру которых входили и медицинские факультеты. Постепенно в России складывалась система методической подготовки к педагогической деятельности докторов – преподавателей.

В этой системе выделялись: госпитальные школы, медицинские факультеты университетов, консультативные курсы, выполнявшие одновременно

и образовательную, и лечебно-диагностическую функцию. Образование этой системы обучения явилось результатом направленной методической деятельности докторов – преподавателей.

Рассматривая документы, касающиеся улучшения качества медицинского образования, можно сказать, что вторая половина XVIII века в России стала этапом формирования системы методических требований к педагогической деятельности докторов – преподавателей медицинских дисциплин. Эти требования позволяют увидеть прообраз той цели, к которой стремились педагоги, проанализировать динамику движения к ней, выявить причины, содействующие или препятствующие достижению результата. Так, в Уставе об университетах (1804 г.) были отражены требования, предъявлявшиеся к педагогической деятельности представителей этого педагогического сообщества. В связи с этим преподаватель должен был: осуществлять обобщение опыта преподавания медицины в специальных методических рекомендациях и руководствах; объединять теоретическое обучение с клинической практикой в госпитале; заниматься исследовательской работой; посещать медицинские консультативные курсы [4].

Преподавателям медицинских университетов рекомендовалось внедрять два подхода к медицинскому образованию, одним из которых был французский, другим – немецкий.

Во Франции был распространен госпитальный принцип обучения: «Студенты с первого до последнего курса последовательно осваивали навыки и умения санитара, медицинской сестры, фельдшера и помощника врача в условиях стационара. Основным методом был практический, теоретические же лекции лишь обобщали познания об увиденных формах заболеваний. Значительное преобладание практических форм обучения приводило к возникновению серьезных пробелов в теоретическом багаже студента» [10, с. 126].

В свою очередь, в высших медицинских учебных заведениях Германии XIX века все внимание сосредоточивалось на теоретических аспектах медицины, что сказывалось на качестве практических умений выпускников.

Обращение к европейскому опыту преподавания медицины неслучайно: на медицинских факультетах в XIX веке методы обучения напрямую были связаны со школой, к которой принадлежал преподаватель. Чаще всего преподавание носило сугубо теоретический характер в связи с отсутствием собственных клиник для практического изучения медицины. Это, безусловно, тормозило развитие медицинского образования [9].

Первая половина XIX века – это время, когда начинают активно форми-

роваться научные медицинские школы под руководством преподавателей, занимавшихся исследовательской работой. Эти ученые значительно усовершенствовали методы обучения, написали множество учебников, воспитали последователей, пропагандировавших и развивавших мысли своих педагогов. «Такие школы образовались в Москве вокруг М.Я. Мудрова, Е.О. Мухина, Е.И. Дядьковского, а в Петербурге – И.Ф. Буша, П.А. Загорского и Н.И. Пирогова» [14, с. 81]. Очевидно, до конца XIX века эта тенденция еще не носила масштабного характера, это было скорее мироощущение, которое задавало контекст не только медицинских, но педагогических исследований, не оформленный в тот момент в конкретной дидактической терминологии.

Во второй половине XIX века в России сложилась полноценная система университетского медицинского образования, которая в целом воспроизводила систему медицинского образования в Германии. Главной особенностью этой системы является ярко выраженный интерес к «природе человека». При решении проблем подготовки преподавателей к педагогической деятельности в медицинских вузах этот интерес поддерживался интеграцией естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, что явилось отражением развития идей диалектического материализма (С.П. Боткин, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, И.А. Сикорский и др.).

Рассматривая систему методической подготовки педагогов-медиков к педагогической деятельности в России второй половины XIX – начала XX вв., нельзя не вспомнить имя великого русского врача и педагога Николая Ивановича Пирогова – крупнейшего представителя медицины второй половины XIX века.

По мнению своих единомышленников, Н.И.Пирогов имел широкую эрудицию, которая позволила ему значительно улучшить методы преподавания на медицинском факультете. Многие мысли, высказанные ученым, не утратили ценности и сегодня, они пронизаны современными идеями и вполне могут являться руководством для педагогической практики. В частности, с его точки зрения, лекции представляют интерес, если, «во-первых, <...> преподаватель излагает научные истины, еще не обнародованные или ему одному известные и им одним дознанные, во-вторых, когда преподаватель владеет особенным даром слова» [12, с. 373].

Следует отметить, что Н.И. Пирогов стал первым в истории медицинского образования, кто показал значение воспитания для становления личности доктора. В работе «Вопросы жизни» и в ряде других сочинений Н.И. Пирогов сформулировал свои взгляды на роль, значение, наконец, на

особенности воспитания, его задачи. С точки зрения ученого, учитель или преподаватель должен не только учить, но и воспитывать.

Н.И. Пирогов понял сам и объяснил педагогическому сообществу, что без теснейшей связи обучения и воспитания реализовать целостный процесс образования невозможно: учитель – это звено, обеспечивающее переход ученика к обществу, ведь педагог выступает эталоном, образцом, с которым сравнивает себя, свои поступки, действия ученик.

Для реализации этой идеи Н.И. Пирогов устраивал конференции и общественные обсуждения для преподавателей медицинских вузов. На этих конференциях и общественных обсуждениях рассматривалось применение новых программ и способов не только обучения, но и воспитания, делалось это с главною целью – установить единство преподавания во всех предметах, актуализировать проблему воспитания в подготовке будущих докторов и реализации мер «усовершенствования преподавания наук в университете».

На подготовку учителей и преподавателей Н.И. Пирогов смотрел как на дело первостепенной важности. Пожалуй, одним из первых ученый высказал мысль о необходимости непрерывного образования преподавателей: «Но образованием, которое получают учителя в тех или иных учебных заведениях, не может заканчиваться подготовка, воспитание их как мастеров своего дела. Подготовка должна продолжаться и впредь» [11, с. 29].

Большое значение придавал Н.И. Пирогов самостоятельной работе учителей и преподавателей над повышением уровня знаний и над совершенствованием своего педагогического мастерства; в этом его идеи очень созвучны идеям К.Д. Ушинского и других российских педагогов.

В статье «Школа и жизнь» Н.И. Пирогов заявил о необходимости специального образования для преподавателей университетов: «Нет вернейшего средства к достижению свежих и крепких сил нашим учебным заведениям, как учреждение общего всем университетам рассадника, с тем, чтобы каждый университет посылал туда своих избранных. Только этим способом можно контролировать достоинство выбора, водворить единство направления, воодушевить молодых людей общим стремлением к одной цели и, наконец, дать им более средств приготовиться к деятельности на избранном поприще» [11, с. 155].

Педагогическая позиция Николая Ивановича Пирогова разделялась Кириллом Петровичем Яновским – ученым, доктором, педагогом. В статье «К вопросу о наших высших учебных заведениях и об университетах в особенности» К.П. Яновский говорит о том, что необходимо учредить при некоторых

университетах педагогические факультеты для подготовки преподавателей [1].

В практику преподавания в медицинских вузах России в последнее десятилетие XIX века стал активно внедряться антропологический подход, который послужил дальнейшему развитию гуманистических взглядов, касающихся вопросов медицинского образования. В распространении антропологического подхода значительную роль сыграл В.М. Бехтерев [5].

В 1908 году ученый выступил организатором Психоневрологического института – высшего медико-педагогического учебного заведения в Петербурге для подготовки учителей для средней школы, врачей и юристов. Ученые института разрабатывали содержание медицинского, педагогического и юридического образования, изучали психологию и неврологию, занимались распространением гуманитарных, естественных и медицинских наук.

Завершение XIX века в российской медицинской науке характеризовалось появлением нескольких научных анатомических школ. В частности, на базе Московского университета была образована школа Д.Н. Зернова, занимавшаяся исследованиями головного мозга; результатом этих исследований стало понимание того, что существуют врожденные и приобретенные качества личности, формирующиеся под воздействием социальной среды. В связи с этим все чаще в методической подготовке докторов к педагогической деятельности актуализируются не только собственно методические проблемы, но воспитательные, благодаря чему начинает интенсивно развиваться деонтологическое направление на медицинских факультетах университетов [14].

В 1910 году состоялся XI съезд преподавателей высших медицинских учреждений. В работе съезда были названы проблемы преподавания будущих докторов, намечено обновление содержания и методов их обучения, но эти идеи не были воплощены в жизнь: началась первая мировая война.

Постепенно в России складывалась система методической подготовки докторов к педагогической деятельности. В этой системе выделялись: госпитальные школы, медицинские факультеты университетов, консультативные курсы, выполнявшие одновременно образовательную и лечебно-диагностическую функции.

Результаты методической подготовки докторов к педагогической деятельности выразилась в том, что:

– усилилась естественно-гуманитарная подготовка на медицинских факультетах университетов и академий;

– модернизировались содержание медицинского образования, методы и – средства обучения; осуществилась интеграция медицинских дисциплин с педагогикой;

– наметился переход к пониманию тесной связи, существующей между обучением и воспитанием, которое весьма значимо в становлении личности будущего доктора;

– постоянными стали научно-практические конференции, которые позволяли обобщить не только опыт лечения, но и опыт педагогической деятельности в области медицинского образования;

– непрерывное образование преподавателей стало рассматриваться условием качественного медицинского образования.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что предпосылками становления системы методической подготовки к педагогической деятельности преподавателей медицинских вузов выступили научные медицинские школы, обобщавшие опыт преподавания медицины в специальных методических рекомендациях и руководствах, консультативная практика, научно-врачебные собрания. Подводя итоги, можно резюмировать, что два века, которые прошла Россия до революционных событий 1917 года, – это период начала формирования национальной системы медицинского образования. Внутри этой системы сложились предпосылки становления институтов и факультетов повышения квалификации преподавателей высшей медицинской школы Советского Союза.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.
2. *Заблудовский П.Е.* Развитие русской медицины в первой половине XIX века. М.: Государственное издательство медицинской литературы. 1955. 40 с.
3. История Московского университета. В двух томах. Том 2. Изд-во Моск. ун-та, 1955. 354 с.
4. *Марчукова С.М.* Медицина в зеркале истории. М.: Изд-во Европейский дом, 2003. 272 с.
5. Медицина – культура – милосердие (В фотографиях и документах конца XIX и XX века) / Книга-альбом. СПб.: Изд-во «Лики России», 2002. 240 с.
6. *Лахтин М.Ю.* Медицина и врачи в Московском государстве (в допетровское время) / Труды кафедры истории и энциклопедии медицины императорского Московского университета. М., 1906. Т.1. Вып. 4. 131 с.
7. *Палкин Б.Н.* Русские госпитальные школы XVIII века и их воспитанники. М.: Медгиз. 1959. 272 с.
8. *Пашков К.А.* Развитие важнейших направлений в медицине России второй половины 19 века: Учебно-методическое пособие для студентов лечебного и стоматологического факультетов. М.: Вече, 2004. 96 с.
9. *Петров С.В., Балахонов А.В.* и др. Современные проблемы высшего медицинского образования. Часть 2. Сравнительная характеристика Госстандартов разных поколений // Вестник С.-Петербург. ун-та. 2006. Серия 11, Медицина. Вып. 4. С. 124–142.
10. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Академии педагогических наук. 1953. 750 с.
11. *Пирогов Н.И.* Чего мы желаем? // Сочинения. Т. 1. Киев: Изд-во Пироговского т-ра, 1910. 373 с.
12. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Теория и практика высшего профессионального образования: учебн. пособие для системы дополнительного педагогического образования. М.: Академический Проект, 2004. 432 с.
13. *Сорокина Т.С.* История медицины: Учебник для студ. высш. мед. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 560 с.

А.В. Наумов

Кандидат исторических наук, директор государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр технического творчества и ранней профориентации – Поволжский центр аэрокосмического образования»
E-mail: pocako@bk.ru

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ДЕТСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ СТАНЦИЙ В 1920–30-х гг. НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Статья посвящена проблеме создания системы детских технических станций на территории современной Нижегородской области на рубеже 1920–30-х гг. и написана на основании документальных источников Центрального архива Нижегородской области. К концу 1930-х гг. было создано более 10 станций. Автор рассматривает кадровый состав, материально-техническую базу, основные проблемы в работе учреждений детского технического творчества в данный период.

Ключевые слова: образование, история технического творчества, детские технические станции, Нижегородская область.

В первые годы советской власти, вслед за государством, кардинально меняется и отечественное образование. 25–28 августа 1918 года в Москве на I Всероссийском съезде по просвещению созданная внешкольная секция разработала основные положения внешкольного образования. По сути, в Российской Федерации в 1918 году появляется государственная система дополнительного образования, а педагогика начинает уделять особое внимание развитию разнообразных детских склонностей, в том числе – технических.

Следствием этого стало то, что в 1922

Наумов, А.В. Создание системы детских технических станций в 1920–30-х гг. на территории современной нижегородской области [Текст] / А.В. Наумов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 30–36.

году в журнале «Наша работа» была опубликована статья Н.П. Булатова «Технические знания – молодежи», в которой высказана идея создания специализированных технических учреждений – детских технических станций: «Огромное значение во внешкольном техническом образовании могла бы сыграть организация технической станции. Станция организуется при каком-либо клубе молодежи или другом месте. Необходима живая связь с какой-либо организацией молодежи и с крупным заводом, фабрикой или мастерской. При станции оборудованы мастерские: деревообделочная, слесарная, электротехническая, химическая лаборатория и проч., двери которых открыты для всех интересующихся этим делом. Станция объединяет внутри себя несколько кружков, пропагандирует свою работу среди молодежи, организует лекции, доклады работников кружков в клубах молодежи, устраивает демонстрации приборов, моделей, технические выставки, распространяет техническую литературу, имеет свою библиотеку-читальню, образует среди молодежи технические кружки, которые являются как бы отделениями станции и находятся в тесной связи с нею»[1]. В 1920-е годы развитие детского технического творчества тесно связано и с развитием пионерской организации. Пионерские отряды создавались при комсомольских организациях предприятий, обычно размещались на территориях предприятий или вблизи от них: в рабочих клубах и красных уголках. Вожатыми отрядов чаще всего были комсомольцы-производственники, к каждому отряду прикреплялся рабочий-коммунист. Это способствовало приобщению пионеров к технике [3, 8].

Через несколько лет, 12 октября 1926 года в Москве прошёл слёт юных техников, на котором было объявлено о создании Центральной детской технической станции. Аналогичные процессы по созданию технических станций сразу же начинаются и в крупных региональных центрах. Крупнейший отечественный исследователь детского технического творчества В.А. Горский отмечает, что в этот период в Нижнем Новгороде действовало 80 пионерских мастерских и кружков [3, 9].

В 1929 году под председательством Н. К. Крупской в системе Наркомпроса был организован Совет по внешкольной работе, который осуществлял руководство деятельностью внешкольных учреждений на местах, оказывал организационно-методическую помощь органам народного образования, обобщал передовой опыт, привлекал государственные и общественные организации к внешкольной работе.

К концу 1920-х гг. был достигнут довоенный (1913 год) уровень экономического развития, но СССР только нарастил отставание от ведущих ми-

ровых держав по основным промышленным показателям, поэтому основной стала проблема модернизации промышленности [4, 34].

Период индустриализации в Н.Новгороде и губернии отличался высокими хозяйственными темпами, большим размахом. Возводились новые предприятия машиностроения, металлообработки, химии. В строй вступали производства союзного значения и масштаба, возникали новые отрасли промышленного сектора. Именно в этот период Нижегородская область превращается в один из крупнейших индустриальных центров страны. В годы первых пятилеток, когда появляются целые новые отрасли промышленности, в условиях реального экономического подъема и промышленного строительства востребованность технических станций у молодежи была очень высокой. В 1930 году с началом индустриализации страны детские технические станции переходят на государственный бюджет, в связи с чем к 1931 году в стране работало уже 150 детских технических станций, в 1932 году только на территории РСФСР их стало уже 250, а в 1934 году в России функционировало 647 станций юных техников. Станции юных техников, по сути дела, явились первыми специализированными детскими внешкольными учреждениями [6, 17].

Огромную роль в развитии внешкольной работы сыграли постановление ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 г. «О работе пионерской организации (К 10-летию пионер-организации)» и постановление СНК РСФСР от 26 декабря 1932 г. «О мероприятиях по развертыванию внешкольной работы среди детей в 1933 г.», в которых Центральный Комитет партии и Совет Народных Комиссаров Российской Федерации обязали наркомпросы, комсомол, профсоюзы совместно с другими наркоматами развернуть сеть самых разнообразных внешкольных учреждений [5, 73].

В Нижегородской (Горьковской) области, ставшей одним из основных отечественных промышленных центров в годы индустриализации, также создалась система детских технических станций. В фондах Центрального архива Нижегородской области не удалось найти документального подтверждения создания детской технической станции в Нижнем Новгороде в 1920-е годы, однако, в описи фондов облоно отмечается, что к 1932 году станция уже существовала и работала несколько лет. Вполне возможно, что в нашей области сложилась аналогичная общероссийской ситуация, когда действующие станции стали переводить на государственное бюджетное финансирование только в начале 1930-х годов. Большинство финансовых отчётов горьковской детской технической сельскохозяйственной станции в первой половине 1930-х подписаны директором тов. Сидоркиным, кото-

рый, скорее всего, и являлся первым руководителем созданной новой станции [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 1].

Что же было целью областной детской технической станции в первые годы своего существования? Пропаганда детского технического творчества в области и организация детских технических кружков в школах и детских домах, пионерских отрядах и помощь в организации работы районных детских технических станций – главная задача областной станции [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 1, Л.12.]. Далее в статье мы и постараемся рассмотреть, каким же образом создавалась система детских технических станций на территории современной Нижегородской области на рубеже 1920–30-х гг.

В Центральном архиве Нижегородской области (ЦАНО) сохранились отчётные документы районных станций за 1935 год, которые были представлены на областном итоговом совещании.

Одной из крупных районных технических станций была Арзамасская, основанная в 1933 году. Штат станции – один директор, тов. Гордеев Ф.В., он же руководитель кружка и один приглашённый педагог – С. Софронов [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 2.]. Интересна персональная информация о кадрах: тов. Гордеев Ф.В., 1909 года рождения, закончил фабрично-заводское училище. Назначен заведующим детской технической станцией в 1933 году, т.е. в 22 года С.Софронов, 1918 года рождения, работает руководителем кружка с 1934 года. Станция занимает отдельное помещение площадью 32 квадратных метра. Всего занято 35 человек в кружках авиамоделистов, фотографов, радистов, сельхозопытников. Всего по району работает 5 кружков авиамоделистов с охватом 65 человек, 4 кружка радистов – 47 человек, 5 кружков фотографов – 57 человек, 6 кружков опытных натуралистов – 132 человека, 2 кружка по автоделу – 18 человек [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 2.].

Дзержинская техническая станция функционирует с 1932 года. Станция не имеет своего здания, а располагается в школе им. Горького. Занимает помещение площадью 440 квадратных метров, имеет новый громадный зал, мастерские, кабинеты и собственный небольшой земельный участок. Основная проблема: станции не хватает оборудования, хорошо оборудованы только авиамодельная и фотографическая лаборатория. Внебюджетные средства состоят из обязательных 5% отчислений завкомов от фондов технической пропаганды. Штат станции – один директор, Патрикеев Виталий Иванович. Образование получил в Павловской гимназии, окончил 6-месячные краевые курсы учителей биологии и химии. Учится на заочном отделении педагогического вуза. Обладает 15-летним педагогическим опытом. Отличительной особенностью станции является наличие новой электро-

радиолаборатории стоимостью 2000 рублей. Работой станции охвачено 445 человек. Оригинальные кружки: приборостроительный и химический. Отмечается высокий показатель работы по пропаганде техники в дзержинских школах. Наиболее яркий пример: образцовая школа имени Свердлова, где кружками охвачен 181 человек; работает несколько кружков авиамоделистов, изобретателей и фотокружок [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 4.].

Автозаводская станция находится в здании рабочего клуба завкома Автозавода и полностью состоит на его бюджете. Станция организована в 1934 году. Отличительной особенностью станции является то, что оборудование одновременно используется и для взрослых и для детей. Директор станции – тов. Мизинов. На станции помимо стандартных технических кружков работает и кинокружок.

Особенностью Автозавода является то, что при школах №1 и №2 находятся технические комнаты. Главная проблема: в каждой из школ обучается более 2 тысяч учащихся, однако технические комнаты посещают только 70-80 человек, т.е. 3-4%. Небольшая материально-техническая база не позволяет охватить большее количество учащихся [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 8.].

Богородская детская техническая станция функционирует с 1933 года. Своего помещения не имеет, находится в здании школы №2. Директор станции – Николай Митрофанович Полушкин, 1914 года рождения. Получил образование в 7-летней Богородской школе. При станции имеется актив и несколько кружков [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 12.]. В своей докладной записке директор отмечает, что помощи ни от роно, ни от райкома, ни от предприятий нет [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 15.].

Семеновская детская техническая станция основана в 1932 году при пионерском клубе. Бюджет станции всего 90 рублей в месяц, идущий на заработную плату. Обслуживает 35 школьников, занимающихся в объединениях по авиамоделизму. Директор – Смирнов Владимир Александрович, имеет образование в объеме семилетки и один год обучения в совпартшколе, член ВЛКСМ с 1929 года [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 16.]. В результате обследования станции зоотехником КрайДТСХС тов. Куковенко отмечается, что работа на станции практически не ведется ввиду отсутствия средств. Заведующий станцией совмещает работу с заведованием пионерским клубом, что недопустимо. В районе нет сети технических кружков, не проводятся мероприятия [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 17].

Павловская детская техническая станция занимает отдельное помещение, бывшее складское, оборудовано двумя печами. Имеется четыре кабинета: авиа, фото, электрорадио, авто. Особенностью станции является то,

что никакой сельскохозяйственной работы не ведётся. Также в районе есть кружки в Тумботино и Ворсме. В штате имеется помимо директора, который только назначен на данную должность, только один педагог. В архиве имеется план Павловской станции, по которому можно судить о возможностях помещения [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 19.].

Шахунская районная детская техническая станция открыта в 1931 году, располагалась в помещении районной библиотеки. Бюджет станции в 1935 году – 2200 рублей. В штате только директор и технический работник. Новый директор назначен только в октябре 1935 года, поэтому до этого работа фактически не велась. На станции нет никакого оборудования и инвентаря. Отмечается работа руководителя авиамодельного кружка при Шахунской средней школе Сапожникова, которому только 16 лет, и он только закончил 7-й класс. В районе технические кружки имеются только в Сявской школе и Тонкинской неполной средней школе. Станция обслуживает 156 юных техников, объединённых в 7 кружков [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 34.].

С 1931 года детская техническая станция работает в Кулебакском районе. С 1 сентября 1935 года занимает помещение в школе №9. Бюджет станции – 4500 рублей. В штате 3 человека: директор – М.П.Соколов , 19 лет, образование ФЗУ, руководитель авиамодельного кружка Ежков В., 18 лет, образование 9 классов; С.Малов , 18 лет, образование 7 классов. Охват детей – 148 человек [1, Ф. 6150, Оп. 2, Д. 3, Л. 45.].

Таким образом, мы можем констатировать, что к концу 1930-х гг. практически на всей территории современной Нижегородской области была создана система детских технических станций во главе с областной. Примечательно, что их создание проходило в тех районах области, где либо уже существовало, либо строилось крупное промышленное предприятие.

Год основания детской технической станции	Название станции (район Нижегородской области)	Крупное промышленное предприятие
1931	Шахунская	Вахтанский канифольно-скипидарный завод Сявский лесохимический комбинат
1931	Кулебакская	Кулебакский металлургический завод
1932	Семеновская	Семеновский арматурный завод
1932	Дзержинская	Чернореченский химический завод
1933	Арзамасская	Арзамасский машиностроительный завод (КОММАШ)
1933	Богородская	Кожевенно-обувной Богородский трест

1933	Павловская	Павлово-Вачский металлообрабатывающий трест
1934	Автозаводская (Нижний Новгород)	Горьковский автомобильный завод
с 1935 до 1938	Балахнинская	Балахнинский целлюлозно-бумажный комбинат
1935 до 1938	Сормовская	Сормовский завод
1935 до 1938	Выксунская	Выксунский металлургический завод
1935 до 1938	Городецкая	Городецкий судоремонтно-механический завод

В целом, особенностью работы детских технических станций в этот период было практически полное отсутствие методических установок по организации, содержанию, формам и методам работы. Количественному росту детских технических станций не везде соответствовало повышение качества их работы. Главной причиной невысокого качества работы детских технических станций была недостаточная материально-техническая база. Кроме этого, практически во всех районных станциях мы можем отметить полное отсутствие кадров, готовых для работы во внешкольных учреждениях, как среди административного персонала, так и педагогов. Большинство педагогических кадров составляли вчерашние школьники, которые активно занимались техническим творчеством.

Однако огромное количество юных техников, занимаясь в детских кружках и лабораториях, несмотря на все трудности, овладевали навыками труда и моделирования, что сыграло важнейшую роль в годы Великой Отечественной войны, когда экономика нашей страны полностью перешла на военные рельсы и вчерашние воспитанники технических кружков встали к станкам на промышленных предприятиях, заменяя ушедших на фронт.

Литература

1. Годовые финансовые отчёты ДТСХС за 1930-1943 гг. ГКУ Центральный архив Нижегородской области. Ф. 6150, Оп. 2, Д. 1
2. *Булатов Н.П.* Технические знания – молодёжи // Наша работа (журнал московского комитета РКСМ). – 1922. – № 1.
3. *Горский В.А.* Техническое творчество юных конструкторов. М.: ДОСААФ, 1980.
4. *Прохоров С. И.* Промышленность и транспорт Горьковской области. 1917–1957. Горький: Горьковское книжное издательство, 1958.
5. *Столяров Ю.С.* Развитие технического творчества школьников: опыт и перспективы: Пособие для учителей и работников внешкольных учреждений. М., 1983.
6. *Ярцев Н.Н.* Становление и развитие системы детского технического творчества в условиях дополнительного образования (на примере самарской области) : Автореф. дис. … канд. пед. наук. Ульяновск, 2006.

КОММЕМОРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК МЕТОД ИСТОРИКО–ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Н.И. Чуркина

Доктор педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет
E-mail: n_churkina@mail.ru

Актуальность исследования связана с кризисом в истории образования и педагогической науки, необходимостью поиска новых методов, подходов, тем для осуществления историко–педагогических исследований. Предмет исследования составляют условия и возможности использования концепций и подходов современной исторической науки, в частности, истории памяти в педагогических исследованиях. В статье апробируются отдельные методы изучения коммеморативных практик на материале истории образования России. Делается вывод о необходимости изучения коммемораций в образовании, возможности использования исторического опыта для модернизации, что детерминирует потребность адаптации к задачам педагогических исследований методов и приемов истории памяти, что позволит расширить поле и потенциал историко–педагогических исследований.

Ключевые слова: коммеморации, история образования, политика памяти, социальная память, коммеморативные практики в образовании.

Проблема поиска национальной идеи заставляет современных российских политиков обращаться к прошлому. Его носителем является коллективная (социальная) память, как пишет М. Хальбвакс, «история начинается в тот момент, когда заканчивается традиция,

Чуркина, Н.И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко–педагогических исследований [Текст] / Н.И. Чуркина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 37–44.

или распадается социальная память» [12,28]. В исторической науке в конце XX века появились исследования, посвященные «политике памяти», которая занимается изучением различных общественных практик и норм, связанных с регулированием коллективной памяти.

А. И. Миллер подразумевает под «политикой памяти» различные общественные практики и нормы, связанные с регулированием коллективной памяти: сооружение памятников и музеев, проведение торжеств на государственном или местном уровне, посвященных особо значимым определенным событиям прошлого, акцентирование внимания на одних сюжетах истории и замалчивание или маргинализация других и пр. [6].

Для приобщения населения к социальной памяти государственные институты давно апробировали коммеморации. Коммеморации – это действия, которые вводят в современную культуру прошлое, это происходит за счет увековечения людей, событий, институтов прошлого. А.С.Святославский коммеморацию понимает как сознательный социальный акт передачи нравственно, эстетически, мировоззренчески или технологически значимой информации (или ее актуализации) путем увековечения определенных лиц и событий, то есть введения образов прошлого в пласт современной культуры [10,1].

Большинство авторов рассматривают коммеморации как часть государственной политики, которая направлена на объединение нации, гражданскую идентичность. Выделяют разные типы коммемораций, в зависимости от масштабности охвата социальных групп. Так А.Ассман разработал классификацию, в которой есть индивидуальная память, социальная память, коллективная память, культурная память [1]. Коммеморации выступают в разных формах: строительство и использование архитектурных мемориальных сооружений, памятников, обелисков, специальных учреждений хранения памятных вещей и предметов (музеи). П. Норра в качестве вида коммеморации называет «места памяти», т.е. людей, предметы, «архивы, кладбища, коллекции, праздники, годовщины, трактаты, протоколы, монументы, храмы, ассоциации» [11,26].

Коммеморации служат средством не только трансляции, но и изменения социальной памяти. М. Хальбвакс писал: «История не просто воспроизводит рассказы современников о событиях прошлого, но время от времени и подправляет их – не только потому, что располагает другими свидетельствами, но и с тем, чтобы приспособить их к приёмам мышления и репрезентации, свойственным нынешним людям» [12,234]. Средством трансформации социальной памяти могут стать новая информация, мифы, представления,

ценности и др., что поддерживается в обществе различными социальными институтами, агентами первичной (семья, школа) и вторичной (группы) социализации, СМИ. Ю.В.Павлова предлагает рассматривать коммеморацию как механизм, с помощью которого избранные события прошлого закрепляются в памяти членов общества [8, 447].

В политике памяти помимо коммеморативных практик есть и обратный механизм регулирования памяти – «забывание», когда какие–то страницы истории стараются забыть, не обсуждать. В коллективной памяти значительной части современного российского общества наиболее ярко окрашен советский период, время молодости, надежд, стабильности. В отношении советского прошлого с 90-х гг. XX века мы наблюдали работу всех механизмов политики памяти – активную критику, когда использовались коммеморативные практики, связанные с трансляцией негативных оценок этого периода (снесение памятников, переименование улиц, создание памятных мест жертвам режима 90-х гг. XX в.); в 2000-х гг. были запущены механизмы забывания, когда об этом этапе просто не вспоминали; на протяжении последних лет можно наблюдать коммеморативные практики, направленные на создание позитивного образа советской истории и ее отдельных деятелей.

Исследователи отмечают, что в разных странах существуют свои центральные исторические события и объекты, вокруг которых разворачиваются коммеморативные практики. Отчетливо и масштабно был представлен данный процесс в период подготовки и празднования 70-летия победы в Великой Отечественной войне. Именно война стала для современной России событием, вокруг которого строится современная политика памяти.

Одним из социальных институтов, традиционно участвующих в осуществлении коммеморативных практик, является система образования. Именно в школе ребенок начинает понимать значимость определенных событий и включаться в отдельные практики коммеморации. В школе и других учреждениях образования проходят мероприятия, посвященные определенным историческим событиям и личностям, направленные на воспитание гордости за свою Родину, формируется позиция по отношению к отдельным этапам ее истории и лидерам, т.е. коммеморации могут таким образом рассматриваться не только как часть государственной политики памяти, но и как средство воспитания подрастающего поколения. Поэтому в историко-педагогических исследованиях, посвященных изучению деятельности образовательных учреждений, отдельных ступеней и типов образования, необходимо изучать, оценивать педагогические возможности и просчитывать воспитательные эффекты разных видов коммемораций, оце-

нивать результаты такой деятельности с точки зрения развития личности. В данной работе стоит задача обосновать и апробировать методы и приемы изучения коммеморативных практик, раскрыть возможности и перспективы применения данной теории в рамках историко–педагогических исследований.

Для изучения коммеморативных практик образования можно использовать адаптированный к хронологическим рамкам и тематике работы алгоритм, разработанный в рамках процессо-реляционного подхода Е.И.Красильниковой . В качестве первого элемента исследователь определил краткое описание исходного состояния коммеморации в предшествующий период. Второй элемент – характеристика условий и факторов динамики коммемораций (фоновая политическая обстановка, культурно-интеллектуальный фон эпохи, образовательная политика данного периода). Третий элемент предполагает определение содержания государственной политики памяти, влиявшей на динамику коммемораций, а также способов и особенностей реализации на практике этой политики. Четвертый элемент – выявление в развитии коммемораций черт преемственности, сложившейся в культуре России. Пятый элемент – характеристика черт инновационного, нетрадиционного для предшествующего этапа, культуры России, коммемораций. Шестой элемент алгоритма предполагает определение особенностей социальной рецепции коммемораций [5,15].

Коммеморации в российской образовательной практике появились впервые в конце XVIII века. В известной классификации истории российского образования П. Каптерев называет этот период государственным, так как школа и образование были подчинены государству [4]. В ходе образовательных реформ в эпоху Екатерины II была поставлена задача – воспитание новой породы людей, активных граждан своего государства, верных Отечеству. Учащихся всех учебных заведений стали привлекать к проведению государственных торжеств, массовых праздников. На праздники и торжественные акты в учебных заведениях стали приглашать не только родителей, но и почетных граждан, представителей государственных органов, священнослужителей.

Но масштабность и системность коммеморации в образовании получили уже во второй половине XIX века. В этот период стали проходить государственные акции, связанные с празднованием различных юбилеев – государства, церкви, отдельных деятелей культуры. Так одним из самых массовых юбилеев стало празднование столетия со дня рождения А.С. Пушкина, которое считают первым государственным днем поэзии. Был

создан специальный государственный комитет по подготовке к празднованию во главе с Великим князем Константином Константиновичем. В результате деятельности комитета впервые государством была выкуплена усадьба Михайловское с могилой поэта. Однако не все были единодушны в отношении к тому, как организованы торжества в честь великого поэта. Например, журнал «Мир искусства» провел свое «особое чествование Пушкина», обвинив власти в использовании имени поэта для манипулирования общественным мнением.

Уже во время проведения юбилея А.С. Пушкина были изданы рекомендации комитета для учебных заведений по его проведению. Например, в Омской учительской семинарии на заседании педагогического совета обсуждалось предложение Главного Управления Западно–Сибирского учебного округа о праздновании 100-летия А.С. Пушкина. Было принято решение, в рамках торжеств: провести панихиду, потом подготовить произнесение торжественных речей, затем – угощение воспитанников [2,19]. Примерно по той же схеме в 1902 году отмечали 50 – летие со дня смерти Н.В. Гоголя. В основу коммеморативных мероприятий были положены Предложения Министерства народного просвещения от 31.01. 1902 №3115 [3,21].

В другой части страны – на Северном Кавказе столетие со дня рождения А.С. Пушкина проходило не менее масштабно. В планах комиссии было закреплено: «1) Отслужить 25-го мая заупокойную литургию и панихиду по А.С. Пушкину. 2) Начиная с 25 мая устроить в течение 2-3 дней литературно-музыкальные утра для учащихся всех городских и частных школ. 3) Раздать всем учащимся низших народных школ экземпляры избранных сочинений Пушкина, а оканчивающим в текущем году курс учения – – полные собрания сочинений Пушкина. 4) Поместить во всех городских и частных народных училищах портреты А.С. Пушкина. 5) Наименовать первую городскую школу, имеющую быть открытой, школою «Пушкинскою». 6) Устроить, если окажется то возможным, в дни чествования Пушкина общенародные чтения с туманными картинами произведений и биографии Пушкина. 7) Устроить, по соглашению с Кружком любителей изящных искусств и комитетом общества грамотности, литературно-музыкальный вечер для интеллигентного класса, с чтением реферата о Пушкине и исполнением музыкально-вокальных пьес. А если представится возможность, поставить спектакль с исполнением драматических произведений Пушкина. 8) Кроме того, комиссия от Думы нашла весьма желательным для ознаменования памяти великого поэта основание городом такого учреждения, которое, служа просветительным целям, именем своим и деятельностью

всегда напоминало бы жителям г. Ставрополя о великом поэте Пушкине. Для этого комиссия предлагает Думе учреждение «народного дома» имени Пушкина, который совмещал бы в себе аудиторию для народных чтений, небольшую сцену, читальню, чайную и т.п. Устройство «народного дома» обойдется городу по предположению комиссии в 7-10 тыс. рублей» [7].

Так же масштабно происходило празднование 100–летнего юбилея Н.В.Гоголя в 1909 году. Были апробированы новые и привычные формы коммемораций – установка памятников, открытие библиотек (Москва, Екатеринбург), создание музеев, открытие школ, носящих имя, наименование улиц. Исключительно важную роль в процессе превращения юбилея в национальный праздник сыграла школа как самое массовое учреждение. Так, по мнению С. Моулера-Сэлли, именно в ходе школьных юбилейных торжеств 1909 года не только окончательно утвердился статус Н.В.Гоголя как писателя-классика, но и произошло увековечение самой традиции празднования. По словам исследователя, педагоги подчеркивали особое значение юбилея для школьников, которые только таким путем могут узнать, как писатель приобретает статус классика и каково его место в структуре национального сознания [9].

Всероссийскую масштабность коммеморативные практики приобрели в начале XX века. Помимо юбилеев писателей и поэтов, отмечались юбилеи редактора газеты (Суворина), юбилеи театра, военный юбилей (Полтавской битвы, Отечественной войны 1812 года), но самым масштабным стало празднование 21 февраля 1913 года 300–летия Дома Романовых. В схему традиционного празднования в г.Омске были внесены коррективы. Первый пункт празднования остался неизменным: торжественное богослужение, крестный ход. После этого прошел военный парад, на котором воспитанники низших и средних учебных заведений были не только зрителями, но и участниками. После его окончания на площади началось народное гуляние. В образовательных учреждениях были проведены торжественные акты с раздачей картин, брошюр, прошли литературные и музыкальные вечера. Для учащихся учебных заведений города был устроен вечерний спектакль патриотической направленности. 22 февраля был проведен торжественный акт для всех учащихся города, выступил сводный оркестр. На вечере звучали стихи собственного сочинения учеников кадетского корпуса, женских и мужских гимназий, землемерного училища, учительской семинарии, гимназии Хвориновой, епархиального женского училища, фельдшерской школы, технического железнодорожного училища. Новой и важной частью мероприятий стало учреждение памятной медали, которой были награждены

все лица, состоявшие на момент 21 февраля 1913 года на государственной службе в военном, морском или гражданском ведомстве, священнослужители и духовные лица всех религий, учителя и воспитатели всех государственных высших, средних и низших учебных заведений [13].

В результате многочисленных государственных торжеств в конце XIX – начале XX вв. сложилась стандартная схема коммемораций на уровне образовательного учреждения:

1. Богослужение, панихида, молебен.
2. Торжественный акт с произнесением речей.
3. Литературные утра (вечера).
4. Раздача книг, открыток и др.

Не ставя задачу исследовать все коммеморативные практики в российском образовании, можно отметить, что на протяжении советского и постсоветского периодов коммеморации в деятельности образовательных учреждений присутствовали очень активно, становились центром воспитательной деятельности, вокруг которых планировались массовые мероприятия. Несмотря на смену идеологии, отработанная схема проведения коммемораций в образовании сохранялась: вместо богослужения проходил митинг, также проводились торжественные акты, возложение цветов, проведение праздников и вечеров. К традиционным формам коммемораций в последнее время добавились акты, связанные с распространением массовой культуры – флешмобы, конкурсы видеороликов, онлайн – конференции и др. Их педагогические эффекты еще нуждаются в изучении, но то, что для современных детей и молодежи необходимо искать новые коммеморативные практики, не вызывает сомнений. Государство по-прежнему использует коммеморации как механизм влияния на общество, но если коммеморации в образовании будут проводиться формально, по стандартной схеме, то смогут вызвать только отторжение, дадут обратный воспитательный эффект. Изучение исторических практик коммеморации поможет вычленить педагогические эффекты в ретроспективной проекции, поэтому этот опыт нуждается в изучении и интерпретации с позиций задач современной образовательной практики.

Литература

1. *Ассман А.* Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика /Пер. с нем. Б. Хлебникова. М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 328с.
2. Государственный исторический архив Омской области.Ф. 115. Оп.1. Д.55.
3. ГИАОО.Ф. 115. Оп.1. Д.62.
4. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. СПб: Алетейа, 2004. – 560с.

5. *Красильникова Е.И.* Памятные места и коммеморативные практики в городах Западной Сибири (конец 1919 – середина 1941 г.): Автореф. дис. … д-ра ист. наук. Омск: Изд–во ОмГПУ, 2016. – 28с.

6. *Миллер А.И.* Россия: власть и история // Полит.ру [Электронный ресурс]. http://polit.ru/article/2009/11/25/miller/http://polit.ru/article/2009/11/25/miller/ (дата обращения: 04.01.2016).

7. О праздновании 100–летия А.С. Пушкина на Северном Кавказе 1899 г. (материалы газеты «Северный Кавказ»,1899) [Электронный ресурс]. http://az.lib.ru/p/pushkin_a_s/text_1899_prazdnovanie.shtml (дата обращения: 10.09.2016).

8. *Павлова Ю.В.* Роль школьного образования в процессе формирования социальной памяти и коммеморативной культуры // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems – 2015. – №10(54). – С.447–445 [Электронный ресурс]. http://journal-s.org/index.php/sisp/issue/view/102015 (дата обращения: 1.09.2016).

9. *Самородницкая К.* Гоголь post mortem: проблема посмертной репутации писателя [Электронный ресурс] http://magazines.russ.ru/nlo/2004/68/sam25.html (дата обращения: 1.09.2016) .

10. *Святославский А.С.* Среда обитания как среда памяти: к истории отечественной мемориальной культуры: Автореф. дис. … д-ра культурологии. М., 2012. – 27с.

11. Франция – память /П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок / Пер. с франц. Д. Хапаевой; науч. конс. пер. Н. Копосов. СПб.: изд-во С. – Петербург.ун-та, 1999. – 328 с.

12. *Хальбвакс М.* Социальные рамки памяти / Пер. с франц. и вступ. статья С.Н.Зенкина. М.: Новое издательство, 2007. –348 с.

13. *Храпова Н.С.* Празднование 300–летия царствования дома Романовых в Омске. [Электронный ресурс] http://iaoo.ru/note178.html

ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается современная классификационная система средств обучения как часть образовательной среды, её дидактические функции, методические возможности для эффективного решения учебно-воспитательных задач.

Ключевые слова: *принципы наглядности, система средств обучения, информационно-образовательная среда, группы средств обучения, дидактические функции, методические задачи.*

К.М. Тихомирова

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: kmt2501@mail.ru

И.Ю. Кудина

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: bkudin@yandex.ru

Опубликованная в журнале «Отечественная и зарубежная педагогика» (2016, №3) статья В.Г. Безрогова и Ю.Г. Куровской «Западноевропейские учебники для начального обучения в XVII веке: инварианты и особенности» подвигла нас на расширение и углубление темы «Роль иллюстрации (наглядности) в учебном процессе» с позиций уже сегодняшнего времени.

Подробный анализ иллюстративной части учебников XVII века авторы завершают утверждением: «Учебная книга все более обретает способность и возможность быть постоянно зримой не только духовными, но и материальными очами – находясь под взглядом ученика. Этот иной визуальный режим

Тихомирова К.М., Кудина И.Ю. Дидактические компонеты образовательной среды в системе средств обучения [Текст] / К.М. Тихомирова, И.Ю. Кудина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 45–55.

учебника (как в домашнем, так и в школьном использовании) приводит к возможности широкого дополнения реального и текстуального миров еще одним миром – визуальным, вернее, его оформленным в картинках образом» [1, 87].

В учебнике иллюстрация, начиная с азбуки, не утратила своего значения и в наши дни.

Обучение грамоте всегда начинается со знакомства с буквами алфавита, с азбуки. Первые азбуки на Руси были рукописными. И только в 1574 году «москвитянин» Иван Федоров, известный нам под именем первопечатника Ивана Федорова, напечатал во Львове первую славянскую «Азбуку». Она была напечатана старославянскими буквами.

Трижды в «Азбуке» И.Федорова был повторен славянский алфавит. На первой странице книги расположены 45 строчных букв старославянского алфавита (кириллицы). Затем буквы алфавита были повторены в обратном порядке (это так называемое «впятословие»). Далее знаки алфавита располагались вразбивку восемью колонками. Это трехкратное повторение азбуки должно было содействовать более твердому усвоению обучающимися каждой буквы алфавита. В этом можно усматривать и своеобразные методические приемы в работе с азбукой.

Необходимо учитывать, что любая азбука (рукописная или печатная) имеет в своей основе символическую знаковую наглядность.

Со времен выхода «Азбуки» Ивана Федорова прошло более четырехсот лет. В России за это время были составлены и выпущены в свет сотни различных букварей и азбук. Постепенно происходил переход от старославянской азбуки к гражданской, в которой написание букв приближалось к современным нормам. Впервые «Азбуку церковную и гражданскую» выпустил в 1768 году А.А.Барсов. Среди прежних азбук наиболее известными являются «Азбука» и «Новая азбука» Л.Н.Толстого, «Русская азбука» Н.Греча, «Родное слово» К.Ушинского и т.д.

Выпускались и иллюстрированные азбуки. Некоторые из иллюстрированных русских азбук прошлого столетия являются настоящими художественными альбомами (например, «Великолепная русская азбука. Подарок для добрых детей» – художник В.Тимм, 1844г., «Азбука в картинках» А.Бенуа, 1904г., которая в репринтном варианте издана в 2012г., «Сказочная азбука» Т.Мавриной, 1969г.).

В 1974 году издательство «Просвещение» выпустило книгу «От азбуки Ивана Федорова до современного букваря». На страницах этой книги рассказано о 129 азбуках и букварях, которые были изданы в России, начиная с

«Азбуки» Ивана Федорова [6].

И сейчас издаются азбуки в картинках, выпускаются таблицы алфавитов (русского, иностранного языков) в картинках.

Но визуальный мир, по мере развития науки, техники, технологий, безмерно разнообразит жанры и виды своего проникновения в мир образования.

Наглядность не только связана с иллюстративными картинками (с единичными объектами изображения). Она воздействует на все органы чувств человека (и ребенка в особенности).

Наглядность, возведенная в принцип в XVIIв., получила развитие и широкую интерпретацию в истории педагогики и до сих пор остается важнейшим дидактическим принципом. Как же этот принцип реализуется на практике? Чтобы ответить на этот вопрос, придется вспомнить, что существуют различные виды наглядности: зрительная и слуховая, кинестетическая. В 1941г. профессор В.А.Артемов, исследуя психологические особенности обучения языкам, ввел понятие языковой наглядности. Кроме того, именно психологические исследования природы наглядности (И.А.Зимняя, Б.А.Бенедиктов) определили ее разные формы: внешнюю и внутреннюю (представления памяти). У разных людей доминирующим может быть тот или иной вид наглядности в зависимости от их индивидуальных особенностей, хотя преобладающим видом является зрительная наглядность. Однако многочисленные исследования как психологов, так и дидактов вполне убедительно показали, что наиболее эффективной для дидактических целей является опора на различные «анализаторы» коры головного мозга, т.е. комплексное использование различных видов и форм наглядности.

Следующий вопрос, неизбежно возникающий, когда речь идет о дидактическом принципе наглядности: каким образом и с помощью каких средств указанные виды наглядности могут быть реализованы на практике? И таких способов великое множество. Так способами выражения зрительной наглядности могут быть графическая, иллюстративная, вербальная, экранная наглядность. В свою очередь, например, иллюстративная зрительная наглядность может быть предметной, ситуативной, сюжетной и т.д. С появлением новых информационных технологий основным способом реализации принципа наглядности стал комплексный, где мультимедийность – обычный способ выражения принципа наглядности.

Таким образом, говоря о материальных средствах обучения, носителях учебной информации, важно определиться с видом и формой наглядности, используемыми при проектировании того или иного средства обучения,

что, в свою очередь, в немалой степени зависит от его природных качеств, дидактических свойств.

Окружающая образовательная среда, как известно, не является неизменно застывшей. Она изменяется постоянно, предметно и информационно пополняясь и видоизменяясь.

Особая роль в создании среды, определяющей эффективность образовательного процесса, принадлежит своеобразным предметам-посредникам. Они выступают, как пишет Э.В.Ильенков [2, 183-210], структурно-образующими компонентами познания. «Предметы-посредники, – как определяет их роль В.А.Лекторский, – используются в процессе познания, представляют ценность не сами по себе, а лишь как носители знаний о других объектах. Творчество и познание, следовательно, связаны самым теснейшим образом и предполагают друг друга» [4, 40].

Информационно-образовательная среда обеспечивает:

- личностно ориентированный подход к обучению,
- достижение преемственности в разных уровнях обучения,
- выбор индивидуального темпа и траектории обучения,
- свободное обращение к дидактическому и игровому инструментарию,
- постижение возможностей новой техники, позволяющее активизировать обучение за счет работы в интерактивном режиме [5; 131].

Научно сформированная информационно-образовательная среда позволит четко соблюдать этапы (подготовительный, организационный, исполнительный, результативно-корректирующий) в процессе деятельности обучающихся.

Учебная предметная информационно-образовательная среда составляет лишь часть окружающего нас мира, поэтому ее нельзя рассматривать изолированно от него. В образовательном процессе имеет место взаимодействие различных информационных сред, и в основе каждой составляющей среды образовательного процесса лежит информация.

Идеальная модель информационно-образовательной среды создается при условии ее материально-технического обеспечения, но при этом не может формироваться без широкого диапазона общения учителя и обучающихся.

В связи с этим важно подчеркнуть «многослойную» роль среды и ее отдельных составляющих компонентов, выступающих в качестве источников формирования базового знания, средств познания и проявления объектов окружающего мира.

Такими составляющими компонентами окружающей информацион-

но-образовательной среды, в первую очередь, являются разнообразные средства обучения (СО).

Развитие различных видов средств обучения происходит в современном мире стремительными темпами. В систему образования входят все новые и новые виды средств, которые зачастую не изучены педагогической наукой, не изучены их дидактические возможности, не определены психологические факторы их воздействия на детей, не выявлены особенности их бифункциональности как средства обучения и как произведения искусства. Но они уже находят применение в учебном процессе. Так, окружающая действительность с ее научным, техническим прогрессом определяет опережающую функцию средств обучения в сравнении с учебниками и программами. Тем не менее необходимо четко представлять картину соответствия содержания образования и его оснащенности системой средств обучения. Сегодня есть все основания говорить именно о системе средств обучения, классифицируя ее по видам. Классификация средств обучения является одним из важнейших методологических инструментов разработки и развития этой системы.

Система средств обучения, сопровождающая учебно-воспитательный процесс, участвует в создании образовательной среды, конструируя определенный предметный мир, с одной стороны, а с другой – помогает в его анализе и познании.

Произведенный мониторинг действующих средств обучения на современном этапе показал, что предложенная еще в 1965г. академиком С.Г.Шаповаленко система классификации средств обучения не претерпела принципиальных коренных изменений. Речь идет в основном о расширении той или иной группы средств обучения за счет развития, технического усовершенствования аппаратуры, приспособлений, обслуживающих учебный процесс. Введена большая конкретика в виды средств обучения, входящих в каждую группу. В обобщающем виде классификацию средств обучения можно представить следующим образом.

Первую группу, в которую входят гербарии, коллекции, составляют натуральные объекты. Поэтому в название первой группы «Натуральные средства» вводится уточнение – природные.

Вторую группу составляют модели разных видов.

Третья группа – «печатные средства». Эта группа считается в историческом аспекте основополагающей в области применения наглядных средств обучения в учебном процессе. Исторически сложилось, что наглядный иллюстративный материал был первым пособием в школе. В современной

школе он преобразован в достаточно сложную открытую систему печатных средств обучения.

Анализ этого вида средств обучения указывает на его доминантность по сравнению с другими. Такое преимущество обусловлено следующими факторами:

– быстрое воплощение любых изменений и дополнений, вносимых в программу;

– доступность технологических (полиграфических) возможностей их создания и тиражирования;

– создание статичных изображений, являющихся основой всех развитых и развивающихся изобразительных форм, особенно, по мнению психологов (как отечественных, так и зарубежных), для детей младшего возраста;

– возможность непосредственного общения с предметами окружающего мира в том темпе и временном диапазоне, который свойствен каждому отдельному школьнику.

В общем виде современную систему печатных средств можно представить в следующей классификационной форме.

- Демонстрационные:

– таблицы,
– плакаты,
– репродукции (портреты, картины, иллюстрации),
– ленты-символы,
– карты,
– карточки-символы,
– альбомы демонстрационного материала.

- Раздаточные:

– дидактические карточки,
– кассы-символы,
– рабочие тетради,
– пакеты-комплекты документального материала.

Четвертая группа – комбинаторные:

– интерактивный наглядный комплекс,
– альбом демонстрационного материала с электронным приложением,
– слайд-комплекты с электронным приложением,
– альбом раздаточного материала с электронным приложением,
– мультимедийное наглядное пособие,
– бенты + дидактические карты.

Комбинаторные средства обучения – средства обучения, базирующиеся

на предъявлении информации в печатном, экранном, звуковом форматах, материалы которых предполагают сочетание, перестановку, дополнение, взаимозаменяемость имеющихся в них компонентов.

Пятая группа – экранно-звуковые (традиционные) средства обучения.

Экранно-звуковые пособия – обширная группа средств обучения, различных по содержанию, способам подачи информации, видам восприятия, на которое она ориентирована.

К средствам обучения этой группы относятся:

1. Экранные пособия:

1.1. Слайды (диапозитивы).

1.2. Транспаранты (большеформатные диапозитивы).

Слайды и транспаранты представляют собой статичные экранные пособия.

2. Звуковые пособия (аудитивные):

2.1. Фонохрестоматии.

2.2. Аудиокниги.

2.3. Радиопередачи.

3. Экранно-звуковые пособия (аудиовизуальные):

3.1.Видеофильмы.

3.2. Телепередачи.

Видеофильмы и телепередачи являются динамичными экранно-звуковыми пособиями.

Электронные обучающие средства (ЭОС) являются особым видом экранно-звуковых средств обучения. ЭОС содержат информацию, которая передается с помощью программно-аппаратных средств на электронный экран.

Электронные обучающие средства делятся на следующие группы:

1. Электронные библиотеки наглядных пособий.
2. Электронные хрестоматии.
3. Электронные учебники.
4. Электронные образовательные ресурсы.
5. Электронные репетиторы (электронные тестовые материалы).
6. Электронные коллекции.
7. Электронные документальные материалы.
8. Электронные карты.

По своему составу эта группа средств обучения постоянно меняется (дополняется, расширяется), что связано как с развитием электронных технологий, так и с их педагогическим осмыслением, ориентированным

на решение методических задач.

В непосредственной связи с пятой группой экранно-звуковых и электронных находятся технические средства, которые рассматриваются отдельным комплектом, не входящим в классификацию. Через них идет предъявление, трансляция информации ЭЗС. Развитие техники за последние десятилетия значительно расширило парк технических устройств. Конечно, в первую очередь это касается компьютерной группы средств: персональный компьютер; интерактивная (смарт-) доска; экран для проектора; DVD-плеер; телевизор; музыкальный центр.

Современное техническое оснащение учебных кабинетов немыслимо без еще одной группы технических вспомогательных средств. Именно они помогают обеспечить организацию и использование в процессе обучения новейших педагогических технологий и современных форм обучения. Подготовка презентации, организация проектной деятельности школьников, творчество детей по созданию видеофильмов и слайд-комплектов невозможны, если в оснащении кабинетов будут отсутствовать данные средства: сканер, принтер (цветной), видеокамера, веб-камера с микрофоном, фотоаппарат, музыкальные колонки и сабвуфер, внешний жесткий диск.

Для начальных классов из классификации исключен графопроектор, потому что в фонде современных экранных средств отсутствуют транспаранты (большеформатные диапозитивы).

Шестая группа – «Средства натурного фонда» – новая в сравнении с классификацией 1965г. В эту группу включены, на первый взгляд, достаточно разнородные средства. Но их объединяет один признак: они связаны и предназначены для отработки у обучающихся определенных практических навыков и инструментальных действий. В анализируемой группе можно выделить минимум две подгруппы.

1. Коллекции: промышленных материалов, изделий народных промыслов.

2. Инструменты: инструменты для трудового обучения, музыкальные инструменты, оборудование для занятий физической культурой, наборы для экспериментов, лабораторное оборудование.

Чтобы учебная информация, заложенная в средствах обучения, была максимально понята, воспринята и усвоена обучающимися, каждое средство обучения должно реализовывать определенные дидактические функции, которые надо рассматривать в качестве еще одной концептуальной основы системы средств обучения.

Дидактические функции, характеризуя сущностные свойства и возмож-

ности средств обучения, составляют основу критерия оценок качества и эффективности применения пособий.

Сложность и многофакторность этого критерия предопределяется рядом обстоятельств и прежде всего тем, что СО, являясь компонентом учебно-воспитательной системы, взаимосвязаны с целями, содержанием, методами и организационными формами обучения. Вместе с тем они являются компонентами учебно-воспитательного процесса, и, следовательно, их влияние на конечный результат процесса не может быть абстрагировано от реальных условий, в которых этот процесс протекает, от дидактических задач, способов деятельности учителя и обучающихся. Ими, по сути, очерчивается круг тех дидактических функций, для реализации которых разрабатываются, создаются и применяются средства обучения с их заранее заданными дидактическими свойствами и возможностями. Следует отметить, что нередко дидактические свойства средств позволяют расширить перечень тех дидактических функций, для осуществления которых они были созданы, и это бывает подсказано не только условиями реального учебного процесса, но и особенностями избранных технологий обучения.

Дидактические функции средств обучения – это внешнее проявление свойств материальных объектов, используемых в учебно-воспитательном процессе для реализации его целей.

Дидактические свойства – признаки, стороны средств обучения, отличающие их от других, особенности, проявляющиеся в дидактических функциях, которые отражают потенциальные возможности, имплицитно присущие СО. Дидактические возможности, рассматриваемые как объективные тенденции применения средств в учебно-воспитательном процессе, представляют собой связующее звено между дидактическими свойствами и дидактическими функциями. Вследствие близости понятий «дидактическое свойство» и «дидактическая возможность» их в педагогической литературе зачастую не разводят [3].

Классификация функций СО различна в зависимости от положенного в основу признака. Однако вне зависимости от вида все средства обучения обладают общей функцией компенсаторности, облегчая процесс обучения, способствуя достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени обучаемого.

Системе средств обучения присущи следующие функции.

1. Информационная: обеспечение предъявления, поиска, отбора и структурирования информации.
2. Демонстрационная: обеспечение аудитивной, визуальной и аудио-

визуальной наглядности. Для СНИТ: мультимедийное содержание, которое при помощи компьютера способно заменить традиционные демонстрационные устройства: магнитофон, киноаппарат, графопроектор и др.

3. Интегративная: обеспечение изучения предмета в контексте с другими предметами (областями знаний).
4. Аналитическая: обеспечение возможностей для аналитической деятельности (выделение цветом, шрифтом, знаковая символика). Для СНИТ: анимация, гиперссылки, всплывающие окна и т.д.).
5. Эстетическая: художественное обеспечение восприятия средств обучения.
6. Мотивационная: пробуждение интереса и желания к познавательной деятельности.
7. Координационная: координация функционального применения различных источников обучения.
8. Развивающе-воспитывающая: реализация духовно-ценностного влияния содержания средств обучения на обучающихся, развитие их созидательных возможностей, воспитание высоких гражданских и нравственных качеств.

Реализация обозначенных функций позволяет решать следующие методические задачи:

– формирование представлений о предметах и явлениях объективной действительности;

– получение представлений о структуре предметов и явлений мира, их сложном составе, связи компонентов между собой;

– создание условий для изучения необходимых, существенных и закономерных связей и отношений между объектами;

– формирование и усвоение конкретных научных понятий, законов и пр.;

– формирование навыков и умений познавательной и предметно преобразующей деятельности;

– формирование целостного мировоззрения.

Рассмотренная классификация средств обучения и присущие им дидактические функции не являются строго замкнутой системой. Развитие педагогической науки и современных технологий постоянно видоизменяют состав компонентов образовательной среды, что влияет на образовательный процесс: его содержание, формы и методы обучения.

Литература

1. *Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г.* Западно-европейские учебники для начальной школы в XVII веке: инварианты и особенности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №3.
2. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М.: Наука, 1979.
3. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения/ ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения РАО» / Под ред.Т.С.Назаровой. М.; СПб.: Нестор-История, 2012.
4. *Лекторский В.А.* Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980.
5. *Назарова Т.С., Тихомирова К.М.* Информационно-образовательная среда новой школы и проблемы ее материально-технического обеспечения/ Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'13 // Сб. статей междунар. научно-практ. конф./ Под ред.С.И. Гудилиной, К.М.Тихомировой. М., 2013.
6. *Тихомирова К.М.* Методические рекомендации к серии демонстрационных таблиц «Русский алфавит». М.: СП «Интерсигнал», 1997.

И.А. Нагаева

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информационных технологий и высшей математики, Международный независимый эколого-политологическмй университет (Академия МНЭПУ).

E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

В статье анализируется потенциал и возможности метода смешанного обучения как дидактического средства реализации перехода с традиционной модели обучения на интегрированную с привлечением электронных сред и ресурсов. Рассматриваются существующие модели смешанного обучения, обсуждаются способы их адаптации к условиям российской вузовской системы. Выявляются проблемы, препятствующие эффективной и быстрой интеграции электронных образовательных сред, и предлагаются некоторые стратегические инициативы по их решению.

Ключевые слова: *смешанное обучение, информационные технологии, электронное обучение, информатизация образования.*

Современный этап развития образовательной деятельности определяется доминированием информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют интенсифицировать формы и методы традиционных подходов к обучению. Все большее количество людей стремится получить образование с минимальными временными потерями, поскольку темп жизни оставляет все меньше времени для традиционного очного обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения ориенти-

Нагаева, И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности[Текст] / И.А. Нагаева// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56–67.

рует на переход от обучения, где обучаемый – объект воздействия обучающего, к учебной деятельности, субъектом которой является обучающийся, а обучающий выступает в роли организатора, сотрудника и помощника. Постепенно меняются принципы организации образовательного процесса, создаются условия для реализации динамичного персонализированного обучения [4]. Возможность организации такого образовательного процесса с учётом потребностей каждого обучающегося нормативно прописана в ст. 15 Федерального Закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014): «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [1].

В ст. 16, п.1 указано: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Одной из современных образовательных технологий является смешанное обучение, или *blended learning*, в основе которого лежит концепция объединения технологий «классно-урочной системы», электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Среди основных преимуществ данного обучения можно назвать следующие:

- каждый обучающийся получает возможность освоить нужные знания и умения в удобном формате;
- планирование и понимание того, какую потребность обучение должно удовлетворить и какие результаты принести;
- обеспечение эффективных инструментов управления обучением;
- снижение временных и финансовых затрат на обучение, не теряя при этом преимуществ традиционного подхода;
- технологии и преподавание обогащают и взаимно дополняют друг друга;
- активное социальное взаимодействие обучаемых и между собой, и с

преподавателями;
- доступность преподавателя практически постоянно;
- обучение возможно независимо от времени и места;
- разнообразие дидактических подходов;
- улучшение качества обучения (в том числе за счет использования более эффективных средств обучения);
- индивидуальный контроль за обучением;
- естественное освоение учащимися современных средств организации работы, коммуникаций;
- приоритет самостоятельной деятельности обучаемого;
- организация индивидуальной поддержки учебной деятельности каждого обучаемого;
- использование организации групповой учебной деятельности;
- гибкость образовательной траектории;
- интеграция онлайнового и оффлайнового учебно-методического контента многократного использования.

Как мы видим, реализация смешанного обучения полностью соответствует требованиям ФГОС РФ, а значит, его можно и нужно применять на практике.

Приведем основные определения смешанного обучения:

1. Смешанное обучение – это формальные учебные программы, в рамках которых студенты, как минимум, частично обучаются в электронном, онлайновом формате, и при этом присутствуют некоторые элементы контроля над сроками, ходом и темпом обучения; частично же обучение происходит очно, вне дома обучающихся. В таком обучении используются разные модальности, чтобы обеспечить в итоге интегрированный учебный опыт (Staker/Horn, 2012).

2. Смешанное обучение – это интеграция электронного и традиционного обучения, которой присуща запланированность и педагогическая ценность (Sloan Consortium).

3. Смешанное обучение – это такой метод обучения, который комбинирует различные ресурсы, в частности, элементы очных учебных сессий и электронного обучения (MacMillan Dictionary) [5, 6, 7, 8].

Использование методов и технологий очного и электронного обучения позволяет одновременно использовать преимущества указанных форм обучения. Очные элементы используются для мотивации студентов. Традиционные формы обучения основаны на прямом личном общении обучаемого и обучающего.

Технологии электронного обучения предоставляют мультимедийный контент вне времени и места для обучающихся с разными возможностями и запросами. Сочетание онлайновых и оффлайновых элементов позволяет сделать обучение эффективным, экономичным и удобным, а учебный процесс интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон.

Безусловно, существует ряд причин неэффективного использования технологий дистанционного и электронного обучения:

- отсутствие эффективных средств управления образованием;
- отсутствие средств на разработку учебного контента;
- нехватка педагогических кадров в сфере технологий дистанционного обучения;
- специфика обучения;
- отсутствие современных средств обучения;
- плохая техническая и программная оснащенность обучаемых;
- отставание учебных программ от реальной жизни и т.д.

Следует принять во внимание, что образование с помощью Интернет – технологий – явление новое. Ещё не сформирована культура общения и работы через Интернет. Сегодня уже видны некоторые минусы использования новых технологий в образовании:

- большинство учебных материалов, созданных для традиционного обучения, не подходят для использования в онлайн или смешанном обучении.
- удалённый студент, обучаясь только с помощью средств информационных технологий, не получает возможности наработать те необходимые навыки, которые он мог бы нарабатывать на лекциях и семинарах;
- недостаток профессионализма при разработке учебных онлайн – материалов и необходимость специальной подготовки преподавателей для работы с новыми технологиями;
- необходимость оснащения учебного заведения компьютерным оборудованием и программным обеспечением, требующими постоянного обновления;
- разработанные курсы не соответствуют различным стандартам на интерфейс, графику и т.п., могут преподаваться только одним учебным заведением или только одним преподавателем;
- отсутствие системы поощрения за участие в повышении качества процесса образования, в освоении новых принципов преподавания с применением дистанционных образовательных технологий;
- проблемы развития навыков работы с информационными системами у

всех участников учебного процесса.

На фоне проблем внедрения очень выгодно смотрится смешанная модель обучения – можно совмещать технологии. У преподавателей и студентов появляется больше времени и возможностей для освоения новых технологий, т.к. количество онлайн-занятий увеличивается постепенно. В смешанной модели обучения появляется возможность для постепенной проектировки курсов, так как для этой модели не нужны полностью интерактивные и мультимедийные курсы. На начальном этапе внедрения инновационных технологий достаточно оформленных текстовых материалов, форума, чата, системы тестирования и системы обмена файлами.

Введение в образовательный процесс смешанного обучения позволяет решить ряд задач:

1) для обучаемых:
- расширение образовательных возможностей обучающихся за счёт увеличения доступности и гибкости образования, учёта их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;
- реализация индивидуальных учебных планов с неограниченным выбором предметов, уровня их освоения и способов организации учебной деятельности;
- персонализация образовательного процесса: обучаемый самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности;
- максимальная объективизация процедуры и результатов оценивания;
- стимулирование формирования субъектной позиции обучающегося: повышение самостоятельности, социальной активности, мотивации познавательной деятельности;
- получение индивидуальных консультаций учителя для преодоления трудностей при освоении учебного материала и ликвидации пробелов в знаниях;

2) для преподавателей:
- повышение квалификации педагогических кадров;
- приобретение квалификационных компетенций, направленных на реализацию ФГОС нового поколения;
- повышение эффективности педагогической деятельности с целью достижения новых образовательных результатов;
- использование новых видов контроля и коммуникации в педагогическом процессе;

- возможность организовывать качественную работу с высокомотивированными учениками;
- трансформировать стиль педагога: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с обучающимся, что способствует конструированию обучающимся собственных знаний;

3) для организации учебного процесса:

- возможность экономии средств за счёт повышения уровня эффективности педагогической деятельности.
- привлечение дополнительного контингента обучающихся благодаря организации многопрофильного обучения;
- решение проблемы дефицита педагогических кадров;
- интенсификация учебной деятельности с целью экономии времени для реализации иных образовательных и культурных потребностей;

Примерами организации смешанного обучения служат электронные курсы, практическое обучение, работа над конкретными проектами, служебная ротация, электронные книги, мобильное обучение, коучинг, подкасты, очные курсы, выездное обучение, учебные игры и симуляции, формальное обучение с сертификациями и многое другое.

Существуют типичные модели смешанного обучения, которые можно выбрать за основу:

1. Модель «Face-to-Face Driver»: значительная часть учебной программы изучается в школе при непосредственном взаимодействии с обучающим; электронное обучение используется в качестве дополнения к основной программе.
2. Ротационная модель: чередование способов работы с учебными материалами при прохождении образовательной программы; учебное время распределено между индивидуальным электронным обучением и обучением в аудитории вместе с обучающим, который также осуществляет дистанционную поддержку при электронном обучении.

2.1. Классная ротация: чередование способов изучения материала по установленному расписанию (графику) или по усмотрению преподавателя, использование электронного обучения, вовлечение в деятельность группы обучаемых или индивидуально.

2.2. Лабораторная ротация: одним из способов работы с учебными материалами являются онлайн-лабораторные работы, наличие утвержденного расписания, перемещение обучаемых внутри учебного заведения.

2.3. Порционное обучение (Flipped Classroom – «Перевернутый класс»):

наличие утвержденного расписания очной учебной активности, в том числе, работы над проектами; преимущественное использование электронного обучения при определенном контроле над обучением; возможность выбора места для прохождения электронного обучения, использование для организации самостоятельной учебной деятельности.

2.4. Индивидуальная ротация: наличие индивидуального графика изучения предмета, обязательный онлайн-этап обучения.

3. Flex модель (Гибкая модель): преимущественное использование электронного обучения; обеспечение онлайновой, оффлайновой и очной поддержки обучаемых; наличие индивидуального расписания; работа в малых группах; организация групповых проектов; индивидуальное обучение.
4. Self-blend модель (Модель «учебного меню»): изучение одного или нескольких электронных учебных курсов полностью онлайн; возможно одновременное обучение в различных учреждениях.
5. Модель обогащенного виртуального обучения (Виртуально обогащенная модель): модель работы всего учебного заведения; необязательное каждодневное посещение учебного заведения; сочетание очных и дистанционных занятий.

Каждая модель отличается преобладанием одной из трёх составляющих технологии смешанного обучения:

1. Прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса.
2. Интерактивное взаимодействие, опосредованное компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными ресурсами.
3. Самообразование.

Студенты становятся слушателями, преподаватели – тьюторами, сотрудники деканатов – организаторами учебного процесса.

Деятельность преподавателя заключается в координации деятельности учеников как очно, так и дистанционно в условиях высокотехнологичной информационно-образовательной среды, выстраивании индивидуальных образовательных траекторий; организации различных видов деятельности с использованием информационно-образовательных ресурсов; отбора электронного образовательного контента.

В условиях смешанного обучения преподаватель обеспечивает обратную связь посредством комментирования прогресса и скорости прохождения учебного материала, успешности его выполнения благодаря функционалу

и информационной образовательной среде : видеоконференции, форумы, чаты и др. Кроме того, преподаватель непрерывно осуществляет мониторинг учебного процесса и комплексный анализ промежуточных результатов деятельности каждого обучаемого посредством проверки сведений об активности работы в сети, качества выполненных в тестовой форме контрольных заданий, количества попыток выполнения того или иного задания, обращения к дополнительным образовательным ресурсам [2].

В зарубежных исследованиях традиционный подход называются teacher-centered (сфокусированный на преподавателя). При таком подходе действующим и управляющим лицом учебного процесса является преподаватель. При смешанной модели обучения подход меняется на student-centered (сфокусированный на студента). При традиционном обучении студента учат, при смешанном – студенту помогают учиться. Участник образовательного процесса – Active Student (активный студент), который может скорректировать учебный процесс и самостоятельно планировать учебное время. Самостоятельная работа обучаемого заключается в освоении онлайн учебных материалов, работы в чатах и форумах, в общении по электронной почте, прохождении онлайн тестирования и т.п.

Электронная почта, чат, форум являются основными элементами общения и работы при помощи информационно-коммуникационных средств. Основными отличиями данных элементов от личного общения являются: асинхронность, эффект анонимности, отсутствие «живого» общения, доступность большей аудитории.

Назовем основные элементы смешанной модели обучения:

1. Лекционные занятия: материалы лекций оформлены в виде презентаций и/или онлайн курса.
2. Семинарские занятия (face-to-face sessions): занятия могут быть объединены с лекционными. Обсуждение наиболее важных тем дисциплины, а также отработка практических навыков.
3. Учебные материалы дисциплин (учебники и методические пособия): материалы представлены в печатном и в электронном виде, используются различные мультимедийные приложения.
4. Онлайн – общение с преподавателями и студентами.
5. Индивидуальные и групповые онлайн – проекты (collaboration): развитие навыков работы в Интернете, анализа информации из различных источников, работы вместе с группой, распределения обязанностей и ответственности за выполнение работы.
6. Виртуальная классная комната: общение студентов с преподавателем

с помощью различных средств Интернет – коммуникаций.

7. Аудио и видеолекции, анимации и симуляции.

При смешанном обучении занятий в классе становится меньше – часть занятий переносится в режим онлайн. Для онлайн-занятий необходимо самостоятельное освоение определённого материала или выполнение заданий. Онлайн – занятия могут проходить по схеме » вопрос-ответ» или преподаватель может задавать темы для обсуждения, может предлагать студентам задавать тему. Сроки выполнения заданий в смешанном обучения фиксированные.

Онлайн-занятие разбивается на три этапа: работа «до», работа «во время», работа «после».

Работа «до»: студенты должны подготовиться к занятию, к контакту с другими обучаемыми и преподавателем, чтобы иметь возможность обсудить и проработать изученное, а также задать все необходимые вопросы.

Работа «во время» является контактной: обсуждение тем, заданий, закрепление и проверка полученных знаний при помощи тестов, вопросов или практических заданий.

Работа «после»: закрепление нового материала, выполнение домашнего задания, теста и т.д.

Оценка успеваемости студента может осуществляться как в режиме онлайн, так и в классе. В режиме онлайн может проводиться тестирование и выполнение различных проектов и заданий. Финальная оценка – зачёт или экзамен – проводится только в классе.

Для организации совместной работы студентов и преподавателей используются средства коллективной работы Web 2.0, такие как социальные сети, генерируемый пользователями контент, вики, блоги. Изменения технологии обучения включают в себя:

- обучение более чем в одной среде, расширение рамок учебного заведения;
- совместную работу над проектами, наполнение контента;
- использование вместо учебников электронных книг с мультимедийным контентом;
- активное дистанционное взаимодействие обучаемых между собой и с преподавателем;
- адаптацию традиционных способов обучения к новым реалиям.

Электронное обучение и применение дистанционных образовательных технологий позволяют создать для студентов более доступную и гибкую среду обучения, которая значительно расширяет возможности совместной работы обучаемых [3].

Для эффективной реализации изучения дисциплины в системе смешан-

ного обучения необходимо, в первую очередь, разработать методическое обеспечение программы обучения, которое включает:

- учебно-методические материалы: содержание учебного предмета, соответствующее целям и задачам образования, направленное на усвоение обучающимися определенного объема научных знаний; материалы для формирования мировоззрения, познавательной активности, интереса к профессиональной деятельности;
- компьютерную поддержку, созданную на основе информационно-коммуникационных технологий: программное обеспечение учебного процесса (системные и прикладные программы и программные комплексы, используемые в том или ином виде, включая инструментальные среды для создания обучающих программ и программных комплексов); вычислительное, телекоммуникационное и другое оборудование; каналы передачи данных.

Интерактивные учебные курсы – это своего рода электронные учебники, наполненные текстом, анимацией, видео, звуком, симуляциями. Курсы можно записывать на диски, проходить в локальном режиме, загружать на сайты. Преимущество использования интерактивных учебных курсов заключается в следующем:

- развитие навыков самостоятельного обучения и самоконтроля;
- стимулирование активного обучения;
- интерактивная наглядность материала;
- изучение исследуемых процессов изнутри посредством различных симуляций;
- изучение невозможных, опасных для жизни или дорогих сценариев и ситуаций, таких как радиационное оборудование, операции, параллельные миры и проч.;
- использование видеоматериалов.

При очевидных плюсах использования видеокурсов, таких как разнообразие учебных материалов, демонстрация производственных процессов, контроль обучения – существуют и недостатки: снижение активной роли студентов при обучении; возможные технические проблемы с программным обеспечением или оборудованием.

Внедрение смешанной формы обучения связано с необходимостью внесения изменений в нормативную базу, требует инвестиций в разработку необходимого учебного контента, переподготовки кадров.

Сформулируем общие рекомендации, как сделать смешанное обучение эффективным.

1. Смешанное обучение должно быть целенаправленным. Программа смешанного обучения должна обладать продуманной архитектурой с последовательными переходами между разными видами и типами учебной активности.
2. В основе разработки смешанного обучения должен лежать системный подход, включающий: цели обучения, целевую аудиторию, потребности в обучении, расписание, технологии, архитектуру обучения.
3. Необходима система промежуточного и итогового контроля усвоения знаний, приобретения навыков и умений; разработка онлайновых тестов, тематики проектов.
4. Проведение анализа потребностей в обучении целевой аудитории, базовых знаний и умений, опыта, предпочитаемых стилей обучения.
5. Выбор одной из типичных целей программ смешанного обучения: охватить большее количество обучаемых (электронные курсы, виртуальные классы, обучение без отрыва от работы), повысить эффективность практического применения полученных знаний (коучинг, практические очные мастерские, онлайновые симуляции, обмен лучшими практиками, совместная работа), снизить расходы на обучение.
6. Оптимальное соотношение видов и типов учебной активности: 10% – формальное обучение и самостоятельная работа (виртуальные классы, классные занятия, вебинары, асинхронное электронное обучение, тесты); 20% – наставничество и тьюторство; 70% – неформальное обучение и практические задания (практическое обучение, совместные проекты, практические задания, лабораторные работы).
7. Построение различных траекторий и сценариев обучения для разных групп обучаемых.
8. Подготовка документации, включающей: главные цели обучения; иерархию необходимых результатов обучения; описание всех использованных методов обучения; сроки, которые отводятся на каждый компонент смешанного обучения; средства поддержки обучения; требования к бюджету и кадровому обеспечению.

Таким образом, для смешанного обучения характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения. Соотношение этих двух форм обучения определяется готовностью образовательного учреждения к подобному построению учебного процесса, а также желанием и техническими возможно-

стями обучающихся.

Технологии трансформируют образование, и их влияние постоянно растет. Смешанное обучение является перспективной системой обучения, которая совмещает преимущества традиционного и интерактивного обучения. На наш взгляд, развитие смешанной формы обучения может стать одним из ключевых направлений модернизации всей образовательной сферы.

Литература

1. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014) // СПС Гарант.

2. *Нагаева И.А.* Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном пространстве вуза // Сетевой научно-практический журнал «Перспективы науки и образования». – № 4 – 2013. – С. 79 – 92. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://pnojournal.files.wordpress.com/2013/08/1304pno.pdf, свободный.

3. *Нагаева И.А.* Сетевое обучение: становление и перспективы развития [Текст] / И.А. Нагаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Ч.: ЧИППКРО – № 3 – 4 (16 – 17), 2013. – С. 31 – 37.

4. *Орешкина А.К.* Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его социальных измерений // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – №2(38). – С.4–7.

5. Larry Bielawski David Metcalf Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning, 2003 by HRD Press, Inc.

6. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010, September). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.

7. Mijares Illiana. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561 [Электронный ресурс]. URL: http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1 (дата обращения: 03.08.2014).

8. Richards Griff. Athabasca University. Learning Analitics: On the Way to Smart Education [Электронный ресурс]. URL: http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (дата обращения: 03.08.2014).

А.К. Савина

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: alicja@list.ru

СТАНОВЛЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ В XX ВЕКЕ

В статье раскрыта эволюция развивающей функции зарубежной школы в течение XX столетия. На этот процесс оказали влияние основные психологические и педагогические теории того времени: педагогический натурализм, педагогический социологизм и конструктивизм.

Ключевые слова: *развитие, школа, образование, натурализм, социологизм, конструктивизм.*

Проблема функций, выполняемых школой, является исторической проблемой, изучением которой в течение многих столетий занимались мыслители, философы и педагоги, представлявшие разные течения и направления в науке. Современные авторы, разрабатывая теории развития человека, соответствующие процессам, происходящим в окружающем нас мире, обращаются к мировому опыту, накопленному педагогическим сообществом в этой области.

Исторически школа как социальный институт во все времена своего существования выполняла две основные, практически взаимоисключающие друг друга функции – *адаптивную*, приоритетную в течение длительного времени, приспосабливающую воспитанников к существующим условиям социальной среды, и *развивающую,* ориентированную на выявление и развитие природных данных ребенка,

Савина, А.К. Становление развивающей функции зарубежной школы в XX веке [Текст] / А.К. Савина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 68–80.

его творческих потенций, удовлетворение его индивидуальных интересов и потребностей. В разных исторических условиях школы по-разному решали данную проблему: как правило, отсутствовало взвешенное соотношение этих двух функций – доминировало первое или второе направление.

Под влиянием возродившейся в начале XX века натуралистической педагогики, которая «открыла» ребенка, его потребности и интересы, а также зарождавшегося в США и Европе реформаторского педагогического движения «Новое Воспитание», которое объединило многие педагогические направления и концепции, в начале XX столетия в США и ведущих европейских странах началась тотальная критика традиционной гербартианской школы. Она обвинялась в оторванности от жизни и от учащихся, в авторитарном вмешательстве учителя в процесс учения, ограничивающий самостоятельность и инициативу учащихся, несоответствии школы уровню развития производства, науки и культуры, потребностям подрастающего поколения, культивировании пассивности, обучении на материалах, представлявших «мудрость прошлого», в воспитании в страхе, подчинении и послушании, в духе конформистских способов поведения по отношению к принятым в прошлом стандартам [8,2–3].

«Новое Воспитание», пришедшее на смену традиционной школе И.Г. Гербарта, в США развивалось под названием *прогрессивизм* , в более традиционной Европе – как *новая школа, творческая школа, педагогика реформ.* В России идеи «Нового Воспитания» активно продвигали два центра: в Петербурге предпочтение отдавалось экспериментальной педагогике, в Москве развивались идеи свободного воспитания.

Основываясь на идеологии прогрессивизма и педоцентризма и соответствуя духу политического либерализма и экономического лесеферизма (фр. *laisser faire* – разрешать действовать), «Новое Воспитание» культивировало деятельность, творчество, свободу, сотрудничество и экспрессию ребенка. Школа рассматривалась этим направлением как центр жизни и воспитания, учитывающий естественный темп развития учащегося, исключающий какое-либо искусственное ускорение и гетерономичность целей. Традиционной «дрессировке» в образовании и воспитании оно противопоставляло спонтанность и стихийность ребенка.

Новаторское педагогическое движение, которое сформировалось на философии Э.Канта и В. Дильтея, Ф. Ницше, который провозглашал индивидуализм, и на взглядах В.Джеймса, С. Пирса и Д. Дьюи, отстаивавших идеи прагматизма, было лишено единой философской платформы. Американский прагматизм привнес новое понимание правды, которая

должна быть результатом эффективной деятельности , и создал новую философскую антропологию, в соответствии с которой человек является активным существом, познающим окружающую действительность в процессе решения проблем и думающим в процессе деятельности.

Отсутствие у «Нового Воспитания» единой философской платформы, способной создать «единство в многообразии», привело к известной эклектичности новаторского движения, которая нашла отражение и в названии нового педагогического направления, применяемого в разных странах. В Соединенных Штатах оно развивалось под названием *прогрессивизма,* подчеркивая роль активности и ориентацию на формирование будущего; в более традиционной Европе использовались термины – *новая школа, творческая школа;* в России – *свободное воспитание,* в Германии – *педагогика реформ.* Вместе с тем все национальные направления новой образовательной идеологии объединяла одна цель – «общее развитие ребенка, формирование исследовательского отношения к миру, умение применять полученные знания на практике» [4].

Активные представители «Нового Воспитания», многие из которых были практическими учителями и наставниками, разделяя взгляды Д. Дьюи на развивающую функцию школы, в основе которой лежит активность ученика, проявляющаяся преимущественно в трудовой и игровой деятельности и личном опыте учащегося, обогащали новое педагогическое направление собственными новаторскими концепциями.

Швейцарский ученый Э. Клапаред (E. Claparede, (1873–1940), основатель педагогического института им. Ж. – Ж. Руссо в Женеве (1912 г.) выделил два критерия развивающей функции школы: индивидуализацию обучения на основе так называемой *мангеймской системы,* комплектующей классы с учетом способностей и уровня интеллектуального развития детей, а также осуществляющей подготовку школой детей к жизни. В своей работе «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» (М.: ЛКИ, 2007) ученый утверждал, что к жизни может подготовить воспитание, которое само является жизнью. Если же оно заявляет о подготовке к жизни, не являясь самой жизнью, то оно не готовит к жизни.

Выявленное Э. Клапаредом в рамках теории гештальпсихологии явление синкретизма у детей младшего возраста способствовало разработке австрийским психологом К Линке (K Linke, 1884-1938) дидактической концепции *интегративного обучения (*разновидность целостного обучения*), рассматривающего содержание образования и методы обучения как определенные тематические целостности, способствующие приспособле-*

нию учебного процесса к естественному восприятию мира ребенком как целостности, в соответствии с его личным опытом и с позиции его личностных интересов [18,67]. Идея К.Линке получила широкое распространение в педагогической практике многих зарубежных стран и в настоящее время успешно внедряется в систему работы с младшими школьниками.

Удовлетворение потребностей, интересов и деятельности учащихся рассматривалось О. Декроли (O. Decroli, 1871–1932), бельгийским прогрессивным психологом , педагогом и врачом , автором метода *центров интересов* (centres d interest) в качестве важнейшего фактора развития учащегося. Он утверждал, что н*ельзя ускорять развитие ребенка, а следует охранять период детства, так как его сокращение является насилием над природой.*

М. Монтессори, активный последователь идей «Нового Воспитания», внедрила систему «свободного *саморазвития* ребенка в условиях специально подготовленной развивающей среды». В центре созданной педагогом предметно-развивающей среды находится самостоятельно развивающийся ребенок, которому предоставляется возможность свободной, соответствующей его интересам, целесообразной деятельности с дидактическими материалами, при ограничении прямого воздействия воспитателя или учителя на ребенка.

Во Франции С. Френе (C. Frenet, 1896–1966), разделяя основные взгляды педагогов-реформаторов, сторонников натуралистического направления, упорно искал свои пути обновления образования. Сформулированная им педагогическая концепция, смысл которой – «разреши ребенку высказаться – дай ему возможность выразить себя», представляет собой антропоцентристскую образовательную модель альтернативного типа и свободный, гуманистический тип воспитания, в соответствии с которым ребенок как самонастраивающаяся система сам определяет темп и направление развития, а взрослые для этого предоставляют ему максимальные возможности и выбирают соответствующие методы и приемы.

Польский педагог Януш Корчак (J. Korczak,1878–1942) в воспитании исходил из личности и блага ребенка. Он напоминал, что дети обладают особыми свойствами и имеют право на уважение. Корчак предостерегал от «однополярного» воспитания, напоминая, что следует не только показать ребенку добрые идеалы, но и привить сопротивляемость злу и конформизму.

Новизна идеологии «Нового Воспитания» заключалась в том, что она, в отличие от всех предыдущих исторических попыток переориентировать школу на развитие ребенка, имела всеохватывающий и глобальный характер и основывалась на всеобъемлющей критике оторванной от жизни

школьной традиции, результатах интенсивно развивающейся психологии и ее главного инструмента – экспериментального метода.

Принципиально другой подход к развивающей функции школы проявляла в начале XX века психологическая школа социологической ориентации, которая открыла механизм интериоризации, родоначальником которой принято считать Э. Дюркгейма (Durkheim, 1858-1917), французского социолога и философа. Он считал, что формируемая обществом психика индивида развивается под влиянием системы многообразных связей с природой и обществом, следовательно, общество «есть объяснительный принцип индивида»[2, 55 – 56]. В отличие от сторонников натурализма, развитие индивида он рассматривал в тесной взаимосвязи с общественными условиями и как результат речевого общения человека с окружающими людьми, усвоения им общественных «концептов», или «коллективных представлений», являющихся целостной системой идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т.п., которые в социальной жизни имеют такое же значение, как наследственность в биологии.

Спор о том, наследственность или среда является важнейшим фактором развития в онтогенезе, длился около полувека. Решить этот спор пытался немецкий психолог В.Штерн (W. Stern, 1871–1938), предлагая теорию *конвергенции двух факторов,* в соответствии с которой врожденные задатки актуализируются и превращаются в постоянные характеристики индивида под влиянием окружения. Значительный вклад в решение спора внесли французские ученые – А.Валлон (Wallon, 1879–1962), психолог, нейропсихиатр, педагог, философ, и Р. Заззо (R. Zazzo, 1910), психолог, глава французской школы генетической психологии, ученик А.Валлона. Человеческое дитя, утверждал А.Валлон, есть существо генетически социальное Он искал ответ на вопрос, каким образом из биологического возникает психическое, столь отличное от него во всех отношениях, как из первоначальной слитности и нерасчлененности психического вычленяется сознание.

Педагогический социологизм в своем крайнем выражении, не учитывающий влияния на развитие ребенка ни психологических, ни биологических факторов, не приемлем на современном этапе развития науки. Вместе с тем социологическая проблематика прочно вошла в состав любой психологической и педагогической теории и практики, раскрывающей процесс формирования знаний у индивидов, изменения общественного сознания, социализации личности и ее воспитания.

Середина XX столетия, характеризующаяся научно-техническим про-

грессом, дегуманизацией общества и расцветом технократизма, распространенного в западной общественной мысли принципа объяснения общественного развития, согласно которому власть в обществе должна принадлежать технократам – носителям технического прогресса, высшим слоям технических специалистов, отмечена новой волной критики человека, творения традиционной, адаптивной школы.

«Духовный отец» так называемых новых левых Миллс Чарльз Райт (Charles Wright Mills,1916-1962), один из основоположников леворадикального направления в американской социологии, уже в 1956 году в работе «Властвующая элита» писал, что в капиталистическом обществе «школа отказалась от своих общекультурных функций, концентрируя внимание на повышении квалификации, а повышение квалификации – это не одно и то же, что развитие личности». С его точки зрения, школа превращается в фабрику квалифицированных специалистов, но без личной культуры. Образование повышает экономическую производительность труда, а проводимый им многолетний «тренинг» ведет человека в дегуманизированный мир промышленного общества [6].

Э. Фромм (1900-1980), выдающийся мыслитель XX века , в книге «Иметь или быть» высказал мысль о том, что появление общества, которое способно преодолеть «потребительство» цивилизации «иметь» в пользу достойной человеческой жизни в цивилизации «быть» возможно только в том случае, если в структуре характера современного человека произойдут фундаментальные изменения [7].

Результатом репрессивного современного технократизма , по мнению Г. Маркузе (H. Marcusa, 1898–1979), немецкого и американского философа, социолога и культуролога, является «одномерный человек» как манипулируемая добавка к машине, человек, обладающий одномерным мышлением, поведением и видением мира, под которым понимается ориентация на абсолютную эффективность производства, на искусственное создание развращающих человечество потребностей и представление о тождественности технологического и духовного развития общества. С точки зрения Г.Маркузе, одномерное общество, неототалитарная система, существует за счет гипноза средств массовой информации, которые внедряют в каждое индивидуальное сознание ложные потребности и культ потребления. Все – жертвы, и все зомбированы, никто не действует по собственной воле [5, 368].

По мнению Г. Лефебр (H.Lefebvre,1901–1991), французского философа, социолога, автора книги «К кибернетическом человеку: против технократов», кибернетический человек будущего (*cybernantropos*) – это человек,

который определяет и оценивает себя в категориях искусственного интеллекта. Он стесняется своей человечности, так как его «параметры» хуже по сравнению с автоматизированной безошибочной машиной [13].

Наиболее радикальными и широко известными в педагогическом мире были идеи Ивана Иллича (I. Ilich, 1926–2002), австрийского философа и социального критика, который придерживался левых взглядов и выступал против приоритетности экономического развития; рассматривал школу как главное орудие сохранения общественного status quo, средство приспособления молодого поколения к среде вместо его обучения, как эту среду преобразовывать [3 , 106].

Серьезную угрозу для молодого поколения представляет также все усиливающееся наступление на глобальный мир, в том числе и образование, масс-медийных средств, и прежде всего, телевидения, дегуманизированной информационной революции, о чем еще в 70-е годы XX столетия предупреждал как о «конце эры Гутенберга» канадский футуролог, «пророк электронной эры», Herbert Marshall McLuhan [16].

Критика человека – творения традиционной, адаптивной школы и самой школы содержится также и в ряде трудов других западных ученых, в числе которых: «Навязанное плохое образование» (Paul Goodman “Compulsory Mis – Education”), «Как живется детям» (J. Holt “Now Children Fail”), Школа мертва: альтернативы просвещения» (E. Reimer “ Schools is Dead. Alternatives in Education”), « Педагогия порабощенных «(P. Freire “Pedagogy of the Opressed”) и др.

В обсуждении недостатков образования и поиске новых стратегий его развития активно участвовало ЮНЕСКО и эксклюзивное объединение «Римский Клуб». Результаты их деятельности опубликованы в виде всемирно известных Рапортов: E. Faure “ Учиться, чтобы быть” (Apprendre a kire, UNESCO, 1972); J.W. Botkin, M. Elmandjr, A. Maltiz “Учиться без границ. Как сомкнуть «человеческий пробел» (No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Raport the Club of Rome. 1982) ; J. Dolores «Образование. В нем сокрыто сокровище» (L Education : Un trusor est cachu dedans, UNESCO 1996). В Рапортах речь идет о необходимости ликвидации каких – либо барьеров в сфере образования человека и целых народов, о праве, а не привилегии на обучение людей; о том, что образование человека является не украшением, а подготовкой к компетентному участию в общественной жизни. Важнейшим недостатком современного образования является, по мнению авторов Рапортов, образовавшаяся пропасть между содержанием образования и жизненным опытом детей; между устаревшим содержанием

учебных программ и достижениями науки; между целями и системой ценностей, провозглашаемой образованием и предъявляемой реальной жизнью. Авторы Рапортов высказывают опасение о том, что человечество как продукт традиционной, адаптивной школы не готово понять последствия того, что оно делает (например, в экологической сфере) и что угрожает его существованию.

Под влиянием всеобщей критики результатов деятельности адаптивной школы, а также под воздействием новаторских психологических и педагогических теорий, сформировавшихся в конце XIX – первой половине XX столетия, ориентированных на развитие учащихся, во второй половине XX века в США и многих ведущих странах Западной Европы произошла радикальная смена парадигмы образования. В системе образования США переход от доминировавшей в образовании философии бихевиоризма к философии конструктивизма был соизмерим с революционным переворотом, приведшим к обновлению американской философии образования [1, 116].

Переход от педагогического натурализма и социологизма к конструктивизму как теории познания и как педагогической теории , с позиции исторической ретроспективы, равнозначен формированию нового педагогического направления в условиях трансформации современной цивилизации. Педагогический конструктивизм основывается на нейробиологической теории мозга и трех психологических теориях, разработчиками которых являются классики направления : теории Ж. Пиаже, обосновавшей генетически-эпистемологический конструктивизм, психологической теории Л.С.Выготского, раскрывшей смысл общественно – культурного конструктивизма, и психологических идеях одного из известных сторонников когнитивной теории развития Д. Брунера. В педагогическом мире конструктивизм не воспринимается как абсолютно новое, оригинальное и однородное течение. Он складывался на основе идей, возникших на стыке философии, эпистемологии и психологии, которые дали новый взгляд на процесс мышления, познания и деятельности субъекта. Его корни глубоко уходят к прагматизму, психологическим и педагогическим концепциям педагогов-реформаторов начала XX века, активных участников движения «Новое Воспитание»: Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, О. Декроли, Э. Клапареда, П. Петерсена и других. Он внутренне противоречив из-за несовместимости взглядов «радикальных» и «умеренных» конструктивистов по важнейшим вопросам этой теории. Вместе с тем при всех разногласиях, существующих между обеими фракциями, их объединяют поиски ответа на два основополагающих вопроса: эпистемологического характера – каков

процесс формирования знаний в обществе и психологического характера – каковы способы формирования знаний в уме ребенка.

Эпистомологические основы педагогического конструктивизма базируются на двух утверждениях.

Во-первых, он не признает за наукой привилегированной позиции в познании мира; приобретение знаний происходит в результате интеракции обучающегося с окружающей средой, их активного конструирования познающим субъектом с привлечением имеющегося у него опыта. Главная особенность конструктивизма состоит в том, что реальность представляется не как то, что дано изначально, а как то, что еще надо установить, обнаружить. Конструктивисты утверждают, что знания не существуют « вне нас» и не являются «надличностными», они всегда «чьи-то». Человек конструирует свою систему знаний в течение всей жизни благодаря способности к организации и реорганизации опыта, и весь этот процесс происходит в определенном общественно-культурном контексте. В процессе создания знаний и их использования ключевое значение имеет культура и особенно язык как ее главный элемент. В конструктивизме « ум, сознание или психика не являются зеркалом, пассивно отражающим действительность …, они являются чем-то активным, а человеческое познание является скорее творением, чем отражением»[10, 114] .

Знание, с точки зрения конструктивистов, состоит не только из фактов, принципов и теории, выводимых из наблюдения за явлениями и событиями. Знание – это также способность рационально использовать информацию, это чувства и даже отношения, это постоянная интерпретация значений, событий, явлений. К знаниям конструктивисты относят также образовательную среду, стиль познавательной деятельности и отношения между обучающимся и предметом познания[11].

Во-вторых, познавательный процесс – это процесс создания конструкций, действительности, мира, опыта субъекта, а не пассивное отражение внешнего мира. Познание представляет собой процесс выстраивания проектно-конструкторских отношений с миром. Формирование личных знаний обучающимся является адаптационным процессом, в котором происходит постепенная умственная организация накапливаемого опыта. Принятие конструктивистской точки зрения меняет понимание процесса учения. Оно приобретает характер саморегулируемого процесса, суть которого составляет противоречие, познавательный конфликт между личными ранее приобретенными знаниями и информацией, поступающей из окружения. Каждый индивид конструирует знания по-своему (в известной сте-

пени находит и открывает их), следовательно, каждый конструирует свою индивидуальную действительность.

Информация, поступающая к человеку модернизируется, обобщается, конструируется и реконструируется, интерпретируется в зависимости от имеющегося опыта, ожиданий, потребностей, целей индивида. Д.Брунер это изменение в природе человеческих познавательных процессов называет "*interpretative turn*" – интерпретационным поворотом. Индивид становится строителем структур личного знания [14]. Знания, с точки зрения конструктивистов, не могут быть переданы другому человеку. Они могут быть только самостоятельно созданы индивидом в результате активного его взаимодействия со средой обитания, становясь источником саморазвития и самостроительсва ребенка [12].

Таким образом, в конструктивистской дидактике происходит смещение акцентов с ведущей роли учителя на активно и творчески действующего ученика. Задача учителя создать привлекательную для ребенка многообразную, мультимодальную образовательную среду, содержащую много нового, непознанного, представляющего материал для потенциальных открытий, среду, обращенную к индивидуальному опыту ученика, воздействующую на многие рецепторы, активизирующую его на исследование, постановку проблем и поиск их решения. В таких условиях ребенок конструирует самого себя, так как окружающий мир не детерминирует развития, сам этот окружающий мир конструируется познающим организмом.

Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, основателей педагогического конструктивизма, объединяет много общего во взглядах на процесс познавательного развития ребенка, и вместе с тем существуют глубокие различия, вытекающие из сути представляемых ими теорий. С позиции теории познавательно – развивающего конструктивизма Ж.Пиаже, ребенок в процессе интеракции с окружением, обучающей средой в результате собственной активности как необходимого условия развития конструирует (создает) личное понимание мира, вносит личный вклад в собственное познавательное развитие, получает новый опыт, который активизирует его развитие [15]. Не среда формирует ребенка, а сам ребенок стремится к ее пониманию, исследованию, манипулированию, анализу предметов и людей в собственном окружении [9,45]. Ж.Пиаже, изучая закономерности развития мышления у ребенка, пришел к выводу, что его когнитивное развитие происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что он знает, и тем, что он стремится понять. Все дети проходят эти стадии развития в одной и той же последовательности, причем некоторые проходят через все стадии, тогда

как у других развитие тормозится или блокируется на каком-то этапе из-за недостатка одного или нескольких необходимых факторов. Это продвижение определяется совместным воздействием созревания нервной системы, опыта обращения с различными предметами и таких социальных факторов, как язык и воспитание.

Л. С. Выготский, представитель прагматического конструктивизма связывает развитие учащегося с качеством интеракции с ровесниками и взрослыми. Чем больше они основываются на интеллектуальном партнерстве, тем лучше для развития ребенка. Эта закономерность отражена ученым в положении о зоне ближайшего развития. Носители элементов знаний, которые передаются в процессе интеракции, – это совместная деятельность и язык, определяемые термином «культура». Чтобы происходили изменения в личности ребенка, его развитие надо поддерживать извне. Обучение должно опережать развитие. Задача учителя создавать ситуации для сотрудничества, стимулировать использование имеющегося опыта, поддерживать приобретение новых знаний через диалог.

Ж.Пиаже и Л.С. Выготского различает понимание значения общественных интеракций и связи речи и мышления в познавательном развитии. Л.С. Выготский значительно больше внимания, чем Ж.Пиаже уделяет языку в процессе развития мышления (мыслительных операций). По его мнению, познавательное развитие происходит, прежде всего, путем интернализации инструментов культуры, знаков – искусственных средств, влияющих на развитие психики человека. Интернализация понимается как процесс овладения внешними структурами, которые становятся внутренними регуляторами, оказывающими влияние на личную психическую жизнь человека, его мышление и поведение. Речь как один из основных знаков, наряду с танцем, живописью, музыкой, словом, коммуникативными и математическими знаками, в онтогенезе подвергается процессу интернализации. Сначала взрослый действует словом на ребенка, побуждая его что-то сделать, и ребенок, перенимая способ общения, начинает словом воздействовать на взрослого, затем ребенок начинает воздействовать словом на самого себя. Речь – основной инструмент коммуникации ребенка с общественной средой и средство систематизации опыта, приобретенного в результате контакта с ней. При этом конструирование знаний требует не только овладения речью, но и познания культурного контекста, в котором эта речь используется.

В отличие от Ж. Пиаже Л.С. Выготский считает, что сложные формы мышления образуются скорее из общественных интеракций, чем из личного поиска ребенка. Рассмотрение ученым ума как общественно-культурно-

го продукта дает возможность ребенку не открывать мир заново, а пользоваться мудростью, накопленной науками. Развивающиеся познавательные структуры рассматриваются им как культурный продукт, появляющийся в результате общения с другими людьми и, прежде всего, с родителями [17, 218]. Л.С. Выготский не разделяет убежденность Ж.Пиаже в том, что интеллектуальное развитие ребенка имеет спонтанный характер. Обучение он считает основным фактором развития. Вместе с тем, характеризуя индивидуальный уровень развития, Л.С. Выготский соглашается с Пиаже в том, что ребенок скорее всего участвует в своем развитии, чем является пассивным потребителем чужого опыта.

Д. Брунер под влиянием идей Л. С. Выготского о влиянии социальных факторов на когнитивное развитие ребенка, особенно интерактивного взаимодействия, пересмотрел свои представления о языковом развитии детей. Разделяя взгляды Л.С Выготского на эффективное обучение, которое вызывает изменения в психике ребенка, Д. Брунер задавался вопросом: какие условия положительно влияют на этот процесс?

Ученый считал школу организацией внутренне противоречивой, в которой присутствует принуждение, страх, стресс, явления, не создающие для учащегося оптимальных условий для познания и развития. Отделение знаний от деятельности убийственно, с точки зрения Д.Брунера, для формирования мотивации к учению. Парадокс состоит в том, считает ученый, что, с одной стороны, школа рассматривает мотивацию как необходимое условие учения, а с другой – всей своей организацией ее уничтожает. Задача школы, по мнению Д. Брунера, подготовить молодое поколение к функционированию в условиях, которые школа не в состоянии предвидеть из-за динамики и характера изменений в культуре, Предпочтение надо отдавать тренировке ума и универсальным знаниям, которые будут пригодны в новых ситуациях. Контекстные знания, имеющие узкое назначение, связанные с конкретными ситуациями, с точки зрения Д. Брунера – бесполезны для развития учащегося.

Итак, выявлен сложный, длительный и подчас противоречивый путь, который за последнее столетие прошла *развивающая функция зарубежной школы о*т натурализма до конструктивизма. Она эволюционировала под влиянием требований конкретного исторического времени, меняющихся на протяжении столетия парадигм образования и формирующихся соответствующих им социологических, психологических и педагогических теорий. Современная зарубежная школа находится под значительным влиянием конструктивизма – теории познания, меняющей акценты в педагогической

практике и вместе с тем не разрушающей её. Несмотря на оживленные дискуссии, которые захватили, прежде всего, зарубежные академические круги, конструктивистская теория учения, базирующаяся на психологических теориях Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и Д. Брунера и обращенная к идеям Я.А.Коменского, Д. Дьюи, М. Монтессори и других педагогов-новаторов, быстро завоевывает ведущие позиции в дидактике западных стран и становится наиболее влиятельным течением в зарубежном образовании.

Литература

1. *Дьюи Д.* Реконструкция в философии Проблемы человека. М.: Республика, 2003.
2. *Дюркгейм Э.* Социология образования. М., 1996.
3. *Иллич И.* Освобождение от школы. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение,2006.
4. *Кей Э.* Век ребенка. М.: 1905.
5. *Маркузе Г.* Одномерный человек. М.: Refl – book, 1964 .
6. *Миллс Р.* Властвующая элита. М.: Изд.-во иностранной литературы, 1959.
7. *Фромм Э.* Иметь или быть М.: 1976.
8. *Dewey J.* Education and Experience. New York, 1958.
9. Bee H Psychologia rozwoju.Warszawa. 2004.
10. *Bobryk J.*. Akty swiadomosci I procesy poznawcze. Wroclaw.1996.
11. FosnotT. S. Constructivism. Theory, Perspectives, fbnd Practice.Teachers College Press New York. 1966; Dylak S. Konstruktywizm jako obiecujaca perspektywa w ksztalceniu nauczycieli // H/ Kwiatkoewska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.). Wspolczesnosc a ksztalcenie nauczecieli. WSP ZNP . Warszawa 2000.
12. Kamii. C.DeVries, R.: Group games in early education. Implications o Piaget's theory. Washington: National Association for the Education of Young Children, 5. Aufl. 1991.
13. *Lefebvre H.* Vers le Cyberanhore: Contre technocrats.1971. Paris .
14. *Olssen M.* Radical Constructivism and its Failings Anti – realism and individualism.British Journal pof Educational Studies. 1996. N 3
15. *Piaget J.* Studia z psychologii dziecka . Warszawa. 1966.
16. *Rotkiewicz H.* .Pedagogiczne aspekty teorii srodkow masowego przekazu Marshalla McLuhana. Wroclaw 1983. A.King B. Schneider. Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwac? Tlum. W.i S.Raczkowscy. Warszawa 1992.
17. *Schaffer H.R.* Psychologia dzieci . Warszaewa. 2006.
18. *Więckowski R.,* Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji // Życie Szkoły. 2000. nr 2.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «МАТУРА»

Н.Ю. Северова

Кандидат педагогических наук, магистр лингвистики, доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России E-mail: nat-severova@yandex.ru

Статья посвящена интеграции австрийских учебных программ средней школы в процесс обучения в российских школах с целью подготовки российских школьников к экзамену «матура» и предоставления им возможности вместе с аттестатом за курс российской средней общеобразовательной школы получить второй аттестат, дающий право поступления в зарубежные вузы. Обозначаются пути интеграции и возможность их реализации с учётом специфики среднего образования в школах России и Австрии.

Ключевые слова: *интегрированный подход в обучении, мультилингвокультурное обучение, матура, философия конструктивизма в педагогике, гуманистическая педагогика, инновационные технологии обучения, метод проектов.*

Современное общество представляет собой динамично развивающийся социум, в котором личность выступает на первый план. Всестороннее развитие личности, ее социализация являются важными составляющими процесса обучения и воспитания. Задачи, стоящие перед современным образованием, требуют творческого подхода к их реализации, поиска новых путей для выполнения социального заказа.

Северова, Н.Ю. Реализация интегрированного подхода в рамках международного проекта «Матура» [Текст] / Н.Ю. Северова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 81–87.

Личность в современном динамично развивающемся мире должна обладать достаточно высокой способностью к адаптации. Развитие личности предполагает не только целенаправленное формирование качеств, связанных с социализацией, но и поиск новых путей по выявлению интеллектуального потенциала детей.

Следует отметить также, что демократизация общественной жизни предоставляет человеку самому выбирать для себя среду обитания и социальное окружение, изменяя по своему желанию место жительства в пределах практически всего земного шара.

В этой связи перспективным представляется такое построение процесса обучения и воспитания, начиная с раннего возраста, которое подготовило бы будущих полноценных членов общества к жизни в условиях межкультурной коммуникации. Важным шагом на этом пути может явиться мультилингвокультурное образование, основанное на принципах интегрированного обучения.

Понятие «интеграция» в педагогике существует с 60-х гг. XX века. Введённое педагогом Г. Спенсером, оно первоначально означало объединение ранее изолированных компонентов учебного процесса (прежде всего, знаний по отдельным предметам) с тем, чтобы создать у учащихся целостную индивидуальную картину мира. В это время педагогическая мысль успешно развивалась в рамках концепции конструктивизма, ее наиболее яркими теоретиками и практиками были Д. Дьюи и К. Роджерс. Данная концепция предполагает формирование свободной личности путём конструирования целостного представления о мире на основе индивидуального опыта.

С тех пор понятие «интеграция» претерпело ряд модификаций и получило дополнительные значения. Следует отметить, что в настоящее время однозначного определения интеграции не существует и она трактуется по-разному разными педагогами в зависимости от конкретной учебной ситуации. Однако анализ различных трактовок этого понятия не входит в рамки данной статьи.

Наиболее релевантным для исследуемой нами проблемы представляется определение Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, которые под « интегрированным обучением» предлагают понимать обучение, «связанное с целостным восприятием мира» [1,с.80], не разделяющее знания по отдельным дисциплинам, предполагающее также изучение иностранных языков или языков какого-либо региона в неотъемлемой связи с социокультурным компонентом.

Межкультурный и социокультурный компоненты должны занимать

центральное место в обучении, если речь идёт о дальнейшей социализации индивида в мультикультурном обществе. Современные условия жизни в таком обществе открывают новые возможности для подрастающего поколения. Так, например, учащиеся Первой Европейской Гимназии Петра Великого участвуют в международной программе, которая, помимо сдачи ЕГЭ, предполагает сдачу австрийского экзамена «матура» за курс средней общеобразовательной школы, по результатам которого можно поступать во все вузы по всему миру.

Это порождает необходимость создания специальных курсов, в которых предусмотрена интеграция учебного материала с учётом межкультурного компонента, а также с учётом различий в учебных программах школ Австрии и России.

Целью настоящей статьи является обозначить пути интеграции учебных программ Австрии в учебные программы отечественных школ так, чтобы предоставить учащимся возможность успешной сдачи экзаменов за курс средней школы в обеих странах.

В рамках подготовки к экзамену «матура» учащиеся изучают следующие предметы: математика, геометрия и черчение, немецкий язык и немецкая литература, английский язык, география и экономика, физика, химия, биология и охрана окружающей среды, трудовое воспитание, история, изобразительное искусство, музыка, история искусств, психология, философия. Как видно из списка, имеются как совпадения с российской средней школой, так и отличия от неё. В частности, среди предметов есть психология и история искусств, которые в школах России, если изучаются, то – как предметы по выбору. В программе «матура» эти предметы изучаются отдельно, как самостоятельные. В случае же совпадения необходимо искать пути интеграции. Для этого необходимо:

1. Провести сравнительный анализ учебных программ по конкретному предмету.

2. Осуществить корректировку учебного плана по годам обучения.

3. Провести адаптацию учебного материала австрийских учебников с целью лучшего освоения материала учащимися.

4. Обеспечить рациональное распределение учебного времени, отводимого на изучение предмета так, чтобы предотвратить перегрузку учащихся.

5. Организовать проведение занятий на билингвальной основе.

6. Предусмотреть проведение постоянного мониторинга с целью отслеживания прогресса в усвоении предмета на двух языках.

Перспективным представляется создание учебных пособий по изучае-

мым предметам, где материал излагается на двух языках, а в дальнейшем – организовать преподавание предметов таким образом, чтобы учащиеся могли без труда усвоить и воспроизвести его на том или другом языке.

Необходимо также предусмотреть наличие базового и вариативного компонентов, что соответствует нормативным требованиям, предъявляемым к образованию как в России, так и в Австрии. В основе базового компонента – общие требования к уровню подготовки учащихся.

Вариативный компонент подразумевает адаптивность процесса обучения применительно к конкретным учебным условиям. Это касается прежде всего организационных форм и приемов обучения, в меньшей степени – учебно-тематического материала.

Несомненным плюсом является то, что образование в обеих странах базируется на одних и тех же педагогических концепциях, что предполагает использование общих подходов и технологий обучения.

Так, вся современная педагогика в условиях демократической социальной структуры является гуманистической по своей сути и базируется на личностно ориентированном подходе, который, в свою очередь, опирается на антропоцентрическую образовательную парадигму. А это значит, что для каждого из учащихся необходимо создать такие условия, в которых он получит возможность не только получать знания, но и формировать себя как личность. Поэтому обучение должно быть направлено не на передачу учителем и дальнейшее воспроизведение учащимися готовых знаний, а на решение задач творческого, проблемного характера, которые требуют от учащихся, наряду с использованием имеющихся знаний и опыта, проявления и развития личностных качеств. При этом нужно учитывать, что в условиях интегрированного обучения учебный процесс проходит с учётом межкультурного компонента. Поэтому имеет смысл остановиться также на межкультурном подходе к обучению.

В данном конкретном случае речь идёт о мультилинвгокультурном обучении. А это значит, что обучение не просто учитывает для учащегося возможность, где-нибудь когда-нибудь очутившись в ситуации межкультурной коммуникации, вспомнить, чему его учили в школе, и при необходимости применить полученные знания. Принципиальным отличием интегрированного обучения с компонентом учебной программы «матура» является непосредственное погружение учащегося в мультилингвокультурную среду «здесь и сейчас», обеспечить непосредственно на занятии «эффект присутствия» в этой среде. Это является залогом его (учащегося) скорейшей успешной адаптации в будущем к условиям аутентичной иноя-

зычной среды в случае поступления в зарубежный вуз, «плавного перехода» к жизни и обучению в другой стране. Самым трудным , пожалуй, является, искусственно создать вокруг учащегося иноязычную среду так, чтобы она воспринималась как естественная, то есть создать такие учебные ситуации, которые побудили бы учащегося в общении выражать свои мысли на иностранном языке.

В преподавании каждого предмета следует постоянно помнить не только о сходствах и различиях в изучаемом материале, но и порой о различии точек зрения, с которых преподносится тот или иной факт, а также различии приоритетов.

В наибольшей степени это касается гуманитарных предметов. Так, например, точки зрения историков на то или иное событие в разных странах могут коренным образом отличаться. Впрочем, и в других предметах выявляется своя специфика. Например, изучая физику, химию, биологию и др., учащиеся обязательно знакомятся с выдающимися учёными в соответствующей области. И, конечно, в Австрии приоритет отдан своим соотечественникам, если даже они не так сильно отличились в этой области знания, как их зарубежные коллеги; тогда как в России мы наблюдаем больший «интернационализм»: в наших учебниках, отдавая дань отечественным учёным, авторы не обходят вниманием тех зарубежных представителей науки, которые имеют в ней величайшие достижения.

Современный учебный процесс немыслим без применения инновационных технологий обучения. Это является краеугольным камнем подготовки школьников в условиях постоянно меняющегося мира. Поэтому одним из требований к реализации интегрированного подхода является использование таких технологий, как: метод проектов, обучение в малых группах сотрудничества, игры проблемной направленности и др.

Е.С.Полат определяет педагогическую технологию как «целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся в процессе достижения поставленных дидактических целей» [4, с. 112.]. Все эти технологии направлены на развитие самостоятельности учащихся в выборе способа действий при решении той или иной учебной задачи. Задачей учителя становится помочь учащимся в определении цели обучения, а затем – в постановке проблемы и определении способов её решения. Применение именно этих технологий в обучении оправдано теми требованиями, которые социум на современном этапе его развития предъявляет к индивиду как полноценному члену общества.

Живя в условиях быстро меняющегося мира, человек должен научиться

легко и безболезненно адаптироваться к новой обстановке, ориентироваться в новых для него ситуациях, решать задачи (лингвистические и экстралингвистические) внутри этих ситуаций, выстраивать стратегию и тактику общения и поведения. Это касается как бытовых ситуаций, так и тех, в которые человек попадает в ходе своей профессиональной деятельности. Одной из главных задач школы является подготовить учащегося к этому. Что касается интегрированного обучения, то здесь эта задача приобретает особую важность, так как учащиеся после школы попадают в ситуацию межкультурного общения в иноязычной среде.

Поэтому преподавание предметов целесообразно организовывать следующим образом:

– должны учитываться различные подходы к преподаванию того или иного предмета;

– в рамках одного предмета материал должен преподноситься и прорабатываться на мультилингвальной основе (с соблюдением разумного баланса по использованию в преподавании родного и иностранного языков);

– учитывать сходства и различия по тематике и объёму материала и корректировать их в процессе обучения предмету;

– принимать во внимание разные позиции и точки зрения авторов отечественных и зарубежных учебников и следить за тем, чтобы учащиеся дифференцировали их;

– в процессе работы над учебным материалом учитывать разные формы приёма экзаменов в России и Австрии и применять в соответствии с этим разные (соответствующие требованиям в той и другой стране) виды и типы заданий и формы контроля;

– строить преподавание на основе межпредметной связи с формированием метапредметных навыков и умений.

Что касается предметов, не присутствующих в программах российских средних общеобразовательных школ, то здесь преподавание целесообразно построить большей частью на немецком языке с тем, чтобы учащиеся не испытывали трудностей при сдаче зачётов и экзаменов. Хотя не исключается присутствие родного языка там, где речь идёт об основополагающих терминах и понятиях.

Итак, сформулируем отличительные черты, касающиеся «австрийского компонента» учебных программ.

1. Обучение проводится в соответствии с требованиями, определенными Министерством образования Австрии.

2. Методы и приёмы обучения адекватны требованиям, предъявляемым

австрийским стандартом образования.

3. Обучение ведется на аутентичном материале с использованием новейших педагогических технологий, адекватных европейским требованиям к образованию школьников.

6. В обучении преобладают активные формы работы, ориентированные на индивидуальность каждого учащегося.

7. Содержание курса имеет гибкий характер и может варьироваться, исходя из интересов и потребностей учащихся, а также в соответствии с конкретной учебной ситуацией.

Всё вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

Использование интегрированного подхода должно привести к формированию целостной картины мира, призванной обеспечить личность высокой адаптационной способностью социализации в мультикультурном социуме, а также способностью при этом оставаться достойным представителем своей цивилизационной среды.

Реализация интегрированного обучения предполагает разработку соответствующих учебных пособий, в которых прежде всего должен быть отражен социокультурный подход, сообщающий знания о других культурах и формирующий толерантность, что на данном этапе является общим требованием к пособиям такого типа. В качестве уникальной составляющей в пособия предполагается включить материал (в текстовой форме, а также в форме заданий, проектов, других видов деятельности), который поможет формированию самоидентификации личности, осознанию своей уникальности и значимости, определению собственной роли в социуме.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – **448 с.**

2. *Гальскова Н. Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. –2011. – №7. – С. 2-11.

3. *Дьюи Д., Дьюи Э.* Школы будущего // Народное образование. [Электронный ресурс]. – URL: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm. Режим доступа: свободный

4. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

Л.И. Писарева

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: pisareva-l@list.ru

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ В ГЕРМАНИИ: ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются факторы, определяющие профессиональный и служебный путь школьного учителя. В соответствии с уровнем его образования и достижениями в педагогической деятельности перед учителем открываются перспективы служебного роста и возможности заниматься научно-исследовательской деятельностью.

Ключевые слова: *педагогическое образование, университет, учитель, аттестация, служебная оценка, перспективы, научное руководство, карьера.*

Исторически обусловленный переход образования эпохи информационного общества в число основных факторов экономического, социального, научного и культурного развития современного государства значительно повысил его статус и роль в конкурентной борьбе на мировом рынке труда. Объективно изменились требования к образованию, к профессиональной деятельности всех его институтов, к подготовке кадров, к системе ценностей, к разработке и реализации стратегически важных задач в системе просвещения, вызванных глобализацией – феноменом XX в.

Ответной реакцией на новые требования к

Писарева, Л.И. Факторы профессионального роста учителя в Германии: индивидуальная траектория образования и педагогической деятельности [Текст] / Л.И. Писарева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 88–99.

образованию стало то, что в шкале профессий наиболее привлекательными и востребованными для выпускников средних школ оказались специальности, для получения которых требуется высшее образование.

Основные причины *возросшего интереса,* возникшего на рубеже XX-XX1 вв., к высшему образованию связаны с общими для европейских стран тенденциями:

– ростом значимости и престижа качественного образования как инвестиции в будущее;

– повышением благосостояния, материальной обеспеченностью большинства населения;

– упрощением требований и доступа к высшему образованию нетрадиционного для него контингента, что вызвано потребностью в хорошей профессиональной подготовке кадров для сфер экономики, культуры, управления;

– созданием льготных условий и финансовой помощи из государственных и частных фондов содействия образованию для выходцев из малообеспеченных семей.

Рост престижа образования выдвинул получение высшего образования на первое место при выборе будущей профессии старшеклассниками и абитуриентами несмотря на то, что в среднем продолжительность вузовского обучения составляет на практике от 9 до 14 семестров, а его выпускники как молодые специалисты приступают к профессиональной деятельности, например, в Германии в возрасте 27,5 лет, во Франции – 26 лет, в США – в возрасте 24 лет, в Великобритании в среднем в 23 года[5, с. 17].

В последние десятилетия общей тенденцией стал повышенный интерес к гуманитарным наукам и профессиям. *От 25 до 35% абитуриентов* в западных университетах отдают предпочтение гуманитарным дисциплинам. В странах Европейского Союза наибольшим престижем у 45% респондентов пользуются профессии ученого и у 30% – инженера. В США наибольшее уважение к профессии врача и ученого выразили 52% , учителя – 48% респондентов [5,с. 46].

Что касается выбора профессии учителя, то, например, у выпускников немецких школ, выбравших педагогическую профессию, просматриваются общие приоритеты, склонности и интересы, что фактически объединяет их в особый конгломерат учащейся молодежи. Большинство из абитуриентов, поступающих в педагогические вузы, делают свой выбор по призванию и находятся в значительной мере под влиянием традиционно позитивного имиджа *профессии учителя* в стране, высокого социально-педагогического

статуса педагога и соответствующего ему общественного мнения. Эти факторы формируют взгляды, мотивации и решения молодых людей заняться деятельностью, связанной с обучением и воспитанием детей. Это действительно так, потому что в ФРГ в шкале наиболее престижных специальностей учитель занимает законное место, имеет статус государственного служащего, а труд его оплачивается выше среднего уровня по стране.

В ряду факторов, негативно влияющих на решение выбрать учительскую профессию, выделяются следующие: колебания в прогнозах, касающихся спроса и предложения на педагогические кадры; широкое обсуждение в печати недостатков и проблем педагогического образования и подготовки учащихся; повышение требований к учителю в результате роста социальных проблем (безработица, наркотики, рост фактов насилия и др.); возросшие профессиональные нагрузки, обусловленные серьезной критикой школы в связи с низкими показателями успеваемости в сравнении с показателями других стран (итоги международных исследований PIRLS, PISA,TIMSS); рост претензий семьи к школе за ее завышенные ожидания и прогнозы на будущее детей в сфере образования. *Условием прямого поступления выпускников общеобразовательных средних школ в высшие учебные заведения является наличие аттестата зрелости, т.е. свидетельства о так называемой вузовской зрелости, получаемого по окончании гимназии полное среднее образование. Зачисление проводится без сдачи экзаменов.*

Одним из факторов «отбора» и показателем «профессиональной пригодности» завтрашних студентов педагогических вузов следует назвать не столько успешную работу по профессиональной ориентации с выпускниками средних школ, сколько их «проверку на готовность» к реальной практической работе с детьми в роли будущих учителей.

В отличие от западных земель в восточных землях ФРГ была известна практика отбора в педагогические вузы абитуриентов, уже имеющих определенное представление о специфике работы с детьми как «объектом» предстоящей профессиональной деятельности. Для поступления в вуз им требовалась, наряду с аттестатом зрелости, еще и рекомендация об успешной работе в роли помощника учителя, пионервожатого или волонтера в организации учебных занятий или досуга детей младшего возраста в школе, на продленке, пионерском лагере, на площадках в жилых комплексах или по месту жительства. Своеобразная педагогическая практика значительно помогала определиться с правильностью выбора будущей профессии. Показателем результативности данной практики был рост авторитета учителя, отсутствие отсева и текучести педагогических кадров.

Критерием отбора будущих студентов сегодня служит средний балл оценки в аттестате зрелости, полученной по окончании 12- или 13-летней гимназии (или равноценного ей учебного заведения полного среднего образования). При большом наплыве абитуриентов существует порядок очередности в зависимости от срока подачи заявления, но он касается в основном профессии врача и юриста.

Подготовку педагогических кадров, будущих преподавателей вузов, учителей и воспитателей общеобразовательных средних школ различных категорий начальной, I и II ступеней среднего образования в объеме преподавания всех или двух-трех учебных предметов, ведут преимущественно университеты. Общий срок обучения учителей зависит от типа школы как будущего места их работы и колеблется от 6 до 8 (9) семестров (от 3 до 4-4,5 лет). Учеба заканчивается сдачей двух государственных экзаменов, между которыми предусмотрена обязательная профессиональная подготовительная служба, которая у выпускников в качестве специалистов-стажеров продолжается от 18 месяцев до 3 лет.

Большой срок, выделенный на стажировку, обусловлен тем, что педагогическая практика студентов в большинстве своем следует лишь после 3–4 лет изучения теоретического курса, и несоответствия между ранними представлениями о профессии и реальностью становятся более очевидными. Значение этого этапа в профессиональном образовании отмечено в следующем замечании: «Студенты чаще всего только на практике могут проверить себя на предмет того, подходят ли они вообще для учительской профессии, т.к. подготовка идет преимущественно по специальным научным знаниям и слишком малая часть приходится на практику». Общее мнение высказал председатель *Германского Союза по вопросам образования и воспитания У.Беккманн на симпозиуме, посвященном образовательной реформе в ФРГ в 2002 г.* [3, с. 8].

Этот пробел в профессиональном образовании учителей осложнял процесс адаптации молодых специалистов в начале их педагогической карьеры и создавал лишний повод сомневаться в правильности своего выбора вида деятельности. Только после достаточно продолжительной педагогической практики и сдачи второго государственного экзамена молодой учитель получает степень дипломированного специалиста.

С переходом на европейскую модель высшего педагогического образования (бакалавриат и магистратура) по Болонской декларации срок обучения будущих педагогов на бакалавра составляет минимум 3 года, максимум 4 года, на магистра – плюс еще 2 года. Успешно закончившие курс обучения

на бакалавра вправе продолжать учебу для получения первой научной степени магистра (Master). При наличии способностей к научным исследованиям магистры могут продолжить свое образование на научном поприще, о чем более подробно будет сказано ниже.

Получение диплома дает молодому специалисту право на работу в государственной школе при наличии вакансии и с учетом соответствующих профессиональных и индивидуальных (личных) качеств. Существует и испытательный срок для претендентов, который исчисляется пятью годами, после чего при положительных результатах учитель официально получает статус государственного служащего, труд которого оплачивается выше среднего уровня по стране.

Работа в школе открывает перед учителем различные перспективы и возможности продвижения по служебной лестнице на преподавательском, административном или научном поприще.

При наличии в ФРГ 16 уровней общей тарифной сетки, то есть градации по уровню квалификации и заработной плате, начинающий учитель соответствует 3–5-му уровню и через каждые 2 года может переводиться на следующий уровень. Большинство учителей достигают 12-15-го уровня обычно к 44–49-летнему возрасту. Заработная плата учителей составляется из стажа работы, квалификации, семейного положения; увеличивается за счет выполнения дополнительных обязанностей, а также благодаря наличию почетных званий «советника», «старшего советника», «директора учебной части», находящихся соответственно на 14–15–16-ом уровнях тарифной сетки.

Верхнюю ступень иерархической должностной шкалы занимает руководитель школы (директор), на должность которого, как правило, выдвигается учитель с большим педагогическим стажем, обладающий способностью к управленческой деятельности и совмещающий обязанности руководителя школы и учителя–предметника. Заместитель директора, как правило, школьный учитель с наибольшим стажем работы, а при одинаковом с другими учителями стаже, самый старший по возрасту. Как должностное лицо он отвечает за финансовую деятельность школы, координирует работу учителей, а также несет ответственность за методическую и консультативную работу.

В особую категорию учителей школы, выполняющих дополнительные виды работ, входят: учителя-предметники, обязанности которых аналогичны нашим руководителям предметно-методических объединений; учителя, ответственные за подготовку учительских конференций, за мероприятия по повышению педагогического мастерства молодых коллег и практикантов, за экспериментальную деятельность, за профессиональную ориента-

цию. Классный руководитель не относится к данной категории учителей. Руководитель школы вправе поручить учителю работу в качестве консультанта, ментора, куратора студентов-практикантов в целях его продвижения по службе на постоянном месте работы.

К особым «дополнительным обязанностям» учителя относится его деятельность в качестве методиста в другом типе школ или специалиста в системе школьного надзора.Что касается последнего, то речь идет о привлечении учителя к работе в органах местного управления образованием, обусловленной тем, что в педагогических вузах и университетах ФРГ не готовят будущих управленцев для сферы образования. Своих сотрудников местная администрация отбирает на конкурсной основе прежде всего из числа школьных учителей, уже имеющих статус государственных служащих и стаж профессиональной практической деятельности не менее пяти лет. Для школьного учителя это одна из сфер приложения профессиональных сил и шанс служебного роста в качестве чиновника на административном поприще.

Серьезным стимулом для повышения профессионального мастерства и как следствие – получения шанса продвинуться по служебной и профессиональной лестнице является административно-правовая акция «Служебная оценка». Это регулярно проводимая каждые 6 лет процедура аттестации педагогических кадров, осуществляемая отделами по надзору за качеством работы школы и ее учителей, организуемая Министерством образования и культуры земель. Основной целью служебной оценки учителей является:

– обеспечение школ квалифицированным персоналом;

–оптимальное и целенаправленное использование профессиональных способностей учителей;

– предоставление учителю шансов профессионального роста и продвижения по службе [7,с. 1090].

Процедура проведения плановой аттестации призвана выявить профессиональный потенциал учителя средней школы в сфере преподавательской, административной или научной деятельности и подвести итоги, которые оформляются в виде официального документа, именуемого Аттестационным листом «Служебная оценка» (см. ниже).

В документ выносится окончательное заключение в следующей формулировке, характеризующей пять разных ступеней служебных достижений проверяемых учителей:

– успехи соответствуют особо высоким требованиям;

– успехи полностью соответствуют требованиям;

– успехи в основном соответствуют требованиям;

– успехи в общей сложности соответствуют требованиям, но свидетельствуют о некоторых недостатках;

– успехи не отвечают требованиям [7,с. 1090].

Экзаменационная комиссия на основе анализа имеющихся в досье (портфолио) учителя так называемых профессиональных данных, а также личного общения с ним и посещения уроков должна всесторонне охарактеризовать его как специалиста-предметника, воспитателя, преподавателя, наставника, советчика, консультанта, организатора.

Эту характеристику дополняют данные, относящиеся к разделу проверки «экзаменаторов» под названием «Служебное поведение», для оценивания учителя с точки зрения персональных качеств, т.е. его ответственности, выполнения долга, надежности, коммуникабельности, способности решать проблемы и конфликты и нести определенные нагрузки в работе[7, с.1090]. В заключительном разделе «Предложения к дальнейшему служебному использованию» даются конкретные предложения или рекомендации, перечисляются должности и виды деятельности, на которые положительно аттестованный учитель может претендовать, а именно: на должность методиста в системе школьного надзора; руководителя в системе подготовки учителей; руководителя по координации заданий по школьным предметам; заместителя руководителя школы; специалиста в системе школьного надзора или специалиста по работе в другом типе школ.Однако эти рекомендации являются не гарантией получения данных должностей, а лишь правом на них при наличии свободных вакансий.

В случае получения результатов, ниже требуемых, проверяющие выясняют объективные причины и выносят конкретные предложения и рекомендации с целью дальнейшего целесообразного использования прошедших служебный контроль учителей. На первом месте среди предложений – пожелания более ответственно отнестись к потенциалу системы повышения квалификации и ее услугам.

Аттестационный лист – Служебная оценка [7, с. 1090].

Личные данные

Имя, фамилия. Название учреждения. Специальность. Место работы.

Причины и мотивы аттестации.

Дата последней аттестации. Причины (необходимость аттестации, например: истечение испытательного срока, стимулирующие или подобные им мотивы; перевод в более высокую инстанцию в системе школьного надзора; продолжительный отпуск, увольнение по желанию учителя).

Регулярная аттестация по истечении шести лет. Документация (блок данных) для проведения аттестации, например: наблюдение за экзаменами учащихся, их результаты, деловые обсуждения, конференции, беседы с учащимися, учителями, отчет (доклад) об успехах учителей от руководителя школы, посещение занятий, точка зрения эксперта.

3. Задачи, задания, нагрузки

а) преподавательская деятельность;

б) дополнительные задания, нагрузки (в том числе деятельность в школе помимо собственных учебных занятий).

П. Профессиональные данные и аспекты оценки

1. Знания по специальности (знания в области педагогики (теории воспитания), специальных наук, частных методик).

2. Успехи в роли учителя (деятельность в роли учителя и воспитателя, преподавателя и наставника, при оценивании знаний, в роли советчика, консультанта, организатора, имеющего опыт планирования своей работы и процесса обучения. Отношения между учителем и учащимися. Способность к профессиональной оценке достоинств урока. Организаторские возможности).

3. Служебное поведение (например, сознание ответственности, выполнение долга, надежность, контактность, поведение при решении проблем или конфликтов, способность принимать и нести нагрузки в работе).

Ш. Прочие указания (с согласия учителя ; например, болезнь, особая нагрузка по физическим показателям, трудности в связи с семейными обстоятельствами).

IV. Общая оценка

V. Предложения к дальнейшему служебному использованию

(например, деятельность в качестве методиста в системе школьного надзора; в качестве руководителя в системе подготовки учителей; руководителя по координации заданий по школьным предметам; заместителя руководителя школы; использование в системе школьного надзора или на работе в другом типе школ)[4,1090].

Основным фактором в служебной и профессиональной судьбе школьного учителя является его личное отношение к повышению уровня своего профессионального, интеллектуального и культурного образования и развития. Совершенствование первоначальной, базовой профессиональной подготовки в системе непрерывного образования является третьим после общеобразовательной школы и вуза плодотворным периодом образования, рассчитанным по продолжительности на « всю оставшуюся жизнь»(«Обра-

зование длиною в жизнь», «Lebenslange Bildung»).

Понятие « повышение квалификации учителей» в ФРГ имеет два основных толкования, различающихся даже терминологически: Weiterbildung и Fortbildung.

Во-первых, расширение диапазона полученной в университете подготовки, обогащение знаниями, приобретаемыми при изучении новой специальной литературы и информации о результатах инновационных теоретических и практикоориентированных отечественных и зарубежных исследований. *Во-вторых,* это – приобретение новой (дополнительной) профессиональной квалификации, например, за счет изучения других или новых учебных предметов или подготовки к работе в другом типе школ более высокого статуса. Эти разновидности повышения квалификации можно, образно говоря, определить как подготовку «вглубь и вширь».

По закону все учителя в ФРГ обязаны повышать свой квалификационный уровень, но при этом они имеют право свободного выбора форм совершенствования своего профессионального и общего образования, а также права самостоятельного выбора официальных мероприятий, специальной литературы, программ и циклов лекций и т.д. Добровольность выбора форм повышения квалификации, вероятнее всего, стала следствием достаточно небольшого (10-12%) охвата учителей – участников централизованных официальных мероприятий системы повышения квалификации [4, с.22].

После обнародования в 2000 г. результатов международного сравнительного исследования успеваемости учащихся ПИЗА при участии 32 стран мира, где немецкие школьники заняли 23-е место, в ФРГ «забили тревогу» и издали директивы, предписывающие обязательное участие всех учителей в официальных мероприятиях в системе повышения квалификации.По мнению некоторых специалистов, школьные учителя не проявляют особого рвения к карьерному росту, считая, что, получив университетское образование, они являются «самодостаточными» и им не требуется работать над повышением своей квалификации в системе непрерывного образования. «Осознание необходимости постоянно быть на высоте не столь развито среди учителей, как в других профессиях» [4, с.23].

Вряд ли с этим безапелляционным суждением можно согласиться. Однако, если, хотя бы отчасти, признать его соответствующим действительности, то научная сфера, требующая особого напряжения и концентрации интеллектуальных и физических сил, наверняка не может быть преобладающей в «производственных» планах у большинства школьных учителей, это удел немногих, «избранных», чаще всего заявляющих о себе уже в сту-

денческие годы. Интерес к будущей научной деятельности, открывающей более широкие перспективы профессионального и служебного роста, как правило, проявляется и развивается в процессе участия в конференциях, коллоквиумах, симпозиумах, дискуссиях, при подготовке выступлений и докладов, начинается с «пробы пера», т.е. публикаций в педагогической печати. Все это фактически является подготовкой к научной карьере.

У большинства авторов, постоянно публикующихся в немецкой педагогической прессе и научных изданиях, а также у известных ученых, теоретиков и практиков послужной список начинался с работы учителем в школе. При смене школьным учителем вида деятельности, например при переходе на работу референта, эксперта, куратора студентов-практикантов, или в другую школу, в том числе за рубежом, требуются документы для прохождения по конкурсу(среди которых Аттестационный лист «Служебная оценка»), для получения которых нужна внеплановая процедура аттестации. Ее проходит учитель, поступающий в аспирантуру.

В немецких университетах традиционны две формы подготовки научных педагогических кадров и научного руководства аспирантами: ***индивидуальная и структурированная*** (коллективная).

Индивидуальная форма научного руководства будущих кандидатов наук (в нашей терминологии), т.е. докторантов (Promotion) – это метод работы над диссертацией под началом профессора, «один на один» без вмешательства университетской администрации, которая «подключается» к научному процессу лишь на этапе защиты диссертации [2, с.171].Параллельно нужно сдавать экзамены по специальным дисциплинам, участвовать в семинарах, коллоквиумах и обсуждениях результатов научных работ других аспирантов.

Для признания диссертации завершенной необходимо:

– предварительное рассмотрение диссертации научным руководителем и рецензентом;

– назначение к защите при условии, если она самостоятельное исследование, содержащее новые научные знания в избранной научной области;

– соответствие качества диссертации оценкам четырех степеней: «превосходные достижения»,«высокие достижения», «достижения выше среднего уровня», «удовлетворительно» в аттестационной шкале;

– сдача устного «квалификационного теста» (экзамена) по специальности по всему курсу или в форме лекции по теме исследования с последующей дискуссией [1, с. 11].

Через данную форму подготовки научных кадров, т.е. по индивидуальной программе проходит большинство аспирантов.

Вторая, так называемая **структурированная** форма, т.е. форма коллективной подготовки кандидатов наук рассчитана на выпускников вузов и молодых преподавателей, зачисленных в высшее учебное заведение в качестве научных сотрудников на бюджетное место и на договорной основе сроком от 3 до 5 лет. Они совместно работают над исследовательским проектом под руководством автора проекта.Проводят педагогические и организационные занятия, курируя студентов и участвуя в органах вузовского самоуправления, что дает им шанс на дальнейшее трудоустройство в вузе в качестве консультантов по вопросам обучения, руководителей компьютерных служб, редакторов научных журналов и т.д. [1], [2].

Что касается второй после кандидатской (Doktor Promotion) научной степени, т.е. степени доктора наук (Doktor Habil) (термин «хабиликация» (Habilitation) происходит от лат. habilis – способный), то она традиционно считается наивысшей квалификационной степенью. Ее защита – обязательное условие прохождения по конкурсу на должность профессора и права преподавания в высшей школе, подтверждающего способности к педагогической деятельности и соответствующему несению педагогических нагрузок [1,с.12],[9].

В традиционной для Германии системе подготовки научных кадров как кандидатов, так и докторов наук наиболее «слабыми местами» являются:

– непрозрачность методов отбора докторантов в аспирантуру;

– продолжительность времени (от 3 до 5 лет), фактически затрачиваемого на работу над кандидатской диссертацией и ее выходом на защиту; а интервал между защитами двух научных степеней, как правило, измеряется десятью годами и более;

– реальная тесная зависимость докторанта от научного руководителя.

Итак, в своем профессиональном становлении каждый учитель последовательно проходит следующие периоды:

– профориентации, то есть введения в мир профессии и выбора будущего рода занятий еще в роли старшеклассника или абитуриента, включая приобретение навыков и практического опыта общения с детьми как фактора мотивации и предпосылки принятия решения;

– профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении (университете);

– профессиональной деятельности в качестве дипломированного учителя;

– совершенствования первоначальной (базовой) профессиональной подготовки в системе непрерывного образования.

Ускоренные темпы социально-экономического развития, увеличение предъявляемых к современному учительству требований и рост ответственности за подготовку молодой смены к вызовам XXIв. вносят свои существенные коррективы в мотивации выбора будущей профессии у старшеклассников, в производственные планы школьных учителей, «обреченных» на постоянное совершенствование своего педагогического образования и мастерства.

Литература

1. *Бедный Б.Н., Миронов А.А.* Подготовка научных кадров в высшей школе: Состояние и тенденции развития аспирантур / Под ред. О.Г.Стронгина. Нижний Новгород: Изд-во ННТУ 2008. – 219 с.
2. *Душина С.А., Ащеулова Н.А.* Аспирантура в национальных академических системах: Германия и США // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – №2 (291).
3. Bildungspolitisches Symposium der VBE:PISA als Chanse – Fur eine Reform der Lehrerbildung. Bonn. 2002.
4. *Blisner U.* Unterrich der Fremdsprachen in Deutschland// Bildung und Wissenschaft. 1998. N 4.
5. GeimerN., GeimerR. Hochschulwesen in Deutschland. // Bildung und Wisssenschaft. 1999. N 2/3.
6. Empfehlungen zur Doktorantenausbildung. Saarbrucken. 15.11 2002.
7. Rechte und Pflichten (Dienstordnung) dienstliche Beurteilungen. Richtlinien zur dienstlichen Beurteilungen von Lehrern. //Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums fuer Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. 1989/1990.//BASS Dusseldorf.1989.
8. Promotionsordnung fuer die Philosophisch Fakultaetvom 2. November 2015 http: //www.uni-heideiberg .de/md/-prom-2015 pdf
9. HabilitationsordnungUniversitaetRegensburg. Studienanforderungenund Notenberechnung in Uberblick Studiengange und Abschlusse Promotion, Habilitation. http;//www. uni-regensburg, de

О.Н. Мачехина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры интерактивных технологий в образовании ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования»
E-mail: helga_mon@mail.ru

РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

В данной статье автор исследует сущность, структуру и содержание процесса реформирования общеобразовательной школы Германии в контексте государственной модернизации системы образования. Ретроспективный метод исследования дает возможность рассмотрения проблем и способов их решения в системе диалектики процесса. Особенно важны выводы о современной значимости реформирования образования в Германии как перспективного вектора социально-политического и экономического развития страны.

Ключевые слова: *Германия, государство, контекст, модернизация, образование, общеобразовательная школа, ретроспекция, реформа, реформирование, система, система образования, школа.*

Целью данной статьи является исследование процесса реформирования общеобразовательной школы Германии в контексте государственной модернизации системы образования как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ретроспективный подход, который может предоставить нам методическую базу исследова-

Мачехина, О.Н. Реформирование общеобразовательной школы Германии в контексте государственной модернизации системы образования: прошлое, настоящее, будущее [Текст] / О.Н. Мачехина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 100–111.

ния , дает основание рассмотрения процесса в диалектике и динамике его развития.

Прежде всего перед тем, как начать изложение информационно-аналитического материала по теме статьи, автор считает своевременным обратить внимание на то, что развитие германской системы образования в 60-70-х годах XX века напрямую увязывается с процессом бурного развития немецкой экономики в это время. Генеральной тенденцией, определившей воздействие экономики на образование, стал дефицит квалифицированных рабочих кадров. Поначалу эту проблему пытались решать за счет привлечения сторонних кадров из соседних и более далеких стран. Рынок требовал кадров всё более высокой квалификации, чего приток рабочей силы со стороны обеспечить не мог [12,p.8].

Структура германской системы общего школьного образования того времени заключалась в следующем. В ней выделялось несколько стадий, в рамках которых компоновалось образование детей и подростков. Во-первых, это начальная школа (Grundschule), включающая обучение детей в возрасте 6–9 лет. На протяжении 4-х классов дети получали образовательный фундамент для продолжения обучения в средней школе. Во-вторых, средняя школа, которая, в свою очередь, подразделялась на три основных вида учебных заведений: высшая народная школа (Hauptschule), реальное училище (Realschule) и гимназия (Gymnasium). Следует отметить, что основная цель Высших школ заключается в обеспечении общего среднего образования для подростков и молодёжи в возрасте от 10 до 15–17 лет, при условии , что учащиеся не имеют ориентации на поступление в университет. В школах этого типа изучаются предметы, идентичные предметам реальных училищ и гимназий, но в более медленном темпе. Есть и другое отличие. В гимназии традиционно для германского образования преподают латынь и греческий, которые не преподают в Hauptschule; но в гимназии нет такого предмета как «Трудовое обучение» (Arbeitslehre), преподаваемого в высшей народной школе [5,p.4].

В представленной ниже таблице показано, как на протяжении последней трети XX века распределялись учащиеся по типам германских учебных заведений.

Давая оценку национальной системе образования 70-80-х гг. прошлого столетия, большинство немецких специалистов (ФРГ) признают, что, несмотря на наличие определенных проблем, она являлась одной из наилучших в мире по организации образовательного процесса и выполнению функции социально-интеллектуального «сита», когда в университет посту-

пали, в подавляющем большинстве случаев, те учащиеся, кому это действительно было необходимо и доступно по показателям интеллектуального развития [15];[18].

Таблица

Распределение германских (ФРГ) учащихся по типам учебных заведений в последней трети XX века (в %)

	1970	1982	1991
Высшая народная школа (Hauptschule)	87.7	79.3	66.5
Реальное училище (Realschule)	10.9	17.7	27
Гимназия (Abitur)	1.4	3	6.5

Источник: [3,p.14]

Проблемные явления в немецкой школе стали нарастать к концу 80-х гг. XX века, потому, что к тому моменту стало понятно, что тезис «Германское образование – наилучшее в мире!» является во многом декларацией, так как практически никаких объективных подтверждений этому не имеет. Уже тогда в США и в других странах Европы активнейшим образом стали внедряться национальные стандарты образования, которые предусматривали измеримость его результатов и возможность их математической обработки. А немецкая система образования все еще основывалась на принципах, заложенных в ходе Гумбольдтской образовательной реформы XIX века. В центре этой системы находится определение пределов гармоничного эстетического развития учащегося, поиск им свободы и правды, облагораживающего воздействия на его личность литературы и истории и т. п., что стало просто неизмеримо в социально-общественной ситуации нового рассматриваемого нами периода. В этих условиях в германском обществе того времени отсутствовали и кадры, и средства не формального, а качественного определения результатов образования, и более того, по словам Германна Шмидта, в этом вопросе отсутствовала даже заинтересованность к выяснению качества образования по его результатам как со стороны государства, так и со стороны учительского сообщества [16,p.4].

В свою очередь, основной формой среднего общеобразовательного учреждения в восточной германии (ГДР) стала Политехническая средняя школа (Polytechnische Oberschule). Её формирование относится к концу 50-х гг. XX века, оно проходило на протяжении 1957–1958 гг., а полное внедрение началось с 1959 года. С точки зрения концепции, образовательный процесс в этом учреждении концентрировался на немецком языке, математике, физике, химии, астрономии, физической географии, спортивных

состязаниях, теоретической и практической работе, связанной с техникой и технологиями. Классический образовательный процесс в школе был реструктурирован полностью. Был установлен системный учебный план, который расширил содержание среднего образования, передав некоторые начальные фазы подготовки в начальные классы, особенно это было видно на примере математики. Не были также забыты и предметы гуманитарного цикла, такие как литература, искусство, музыка, которые использовались для всестороннего развития учащихся [9]. Организация образовательного процесса, в целом находилась в русле традиций немецкой школы. В неделю устанавливались 6 учебных дней, в каждом из которых было 5-6 уроков по 45 минут, в субботу обычно – 4-5 уроков. При этом учебный план определялся Министерством народного образования (Ministerium für Volksbildung), содержал четкие указания предметов, которые, как полагали, были наиболее важны для современного общего образования, и определял количество уроков в неделю для каждого предмета. Учебный план содержал две части: обязательное обучение (obligatorischer Unterricht) и предметы по выбору (fakultativer Unterricht). Несколько позже был введен третий компонент, произвольно обязательное обучение (wahlweise obligatorischer Unterricht).

Собственно учебный процесс соответствовал также немецким образовательным традициям. Учебный день начинался в 7.00 – 7.30. Первыми в расписании стояли предметы обязательного цикла, после которых могли быть предметы по выбору или произвольно обязательные предметы. При этом в расписании указаниями Министерства строго запрещалось допускать так называемые окна или ситуацию, при которой классы одной параллели заканчивали учебный день в разное время. Обязательные предметы изучались до обеда, в первой половине дня, тогда как вторая половина дня должна была быть заполнена занятиями в кружках, спортивных секциях, факультативах. С седьмого года обучения учащиеся вступали в систему трудовой практики на фабриках, электростанциях или сельхозпредприятиях, в зависимости от их местонахождения; на практику отводился один день в неделю. Учащиеся работали рядом со штатными сотрудниками. Началом учебного года было 1 сентября, если этот день не приходился на четверг, пятницу или субботу, если же это были последние дни недели, тогда обучение начиналось в следующий понедельник. В учебном году всегда было 38 учебных недель с 30 неделями, охваченными общенациональным объединенным учебным планом. Количество учащихся в классах, в пропорции на одного педагога, непрерывно сокращалось, и если в 50-х гг. оно

составляло в среднем 25-26 человек, то к концу 70-х оно уже было 19-20 учеников. Нехватки педагогов восточногерманская школа не испытывала, и пропусков занятий в классах по причине болезни педагога или его направления на переподготовку практически никогда не было. Аттестационная система также была организована в ракурсе традиций немецкого образования. По всем предметам выставлялись оценки в баллах, также оценивались и такие показатели, как поведение, трудолюбие, порядок и сотрудничество. Они были объединены с короткой запиской учителя о характере ученика, его успехах и прогрессе, рекомендациях на будущее.

В таком виде восточногерманская школа просуществовала до периода объединения Германии, то есть на протяжении 60-80-х гг. XX века, пока не влилась в единую всегерманскую образовательную систему.

Вплотную к необходимости реформирования системы школьного образования объединенная Германия подошла к середине 90-х гг. прошлого века. В 1995 году в Германии было проведено первое обследование национальной системы образования. Оно было осуществлено в рамках программы TIMSS – Третье международное исследование обучения математике и наукам (англ. The Third International Mathematics and Science Study). По результатам обследования германская школа показала удручающие результаты. Германия заняла 23-е место из 40 стран, участвовавших в обследовании в области качества математической подготовки и 18-е место в области подготовки по другим наукам. При этом, по словам Томаса Кэрстена – редактора гамбургской «Die Zeit», результаты этого обследования прошли для германского общества и государства практически не замеченными [6,p.4];[19].

Первые изменения как реакция на результаты обследования начали происходить только ближе к концу десятилетия. Так, в 1997году была сформирована постоянная конференция бундесминистра образования с министрами земель. Первый вопрос, который был поставлен – необходимость постоянного и активного участия Германии в международных проектах по измерениям в сфере образования. Для этого Германия присоединилась к начавшемуся в 1997году проекту «Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся» (англ. Programme for International Student Assessment, PISA) [21].

Результаты этого обследования, проведенного в 2000 году, повергли германское общество в настоящий шок. По результатам тестов было выяснено, что около четверти германских учащихся в возрасте 15 лет не могли бегло читать текст на родном языке. Общие результаты по профилю «умение читать и понимать прочитанное» поместили Германию в третью когорту

стран, результаты которых оказались ниже среднего, то есть ниже 500 баллов. Германия получила 484 балла [8,p.53].

В этих условиях на немецкую образовательную систему обрушилась жесточайшая критика практически со всех сторон общественно-политической системы. Итог этой критике объективно и честно подвела тогдашний бундесминистр образования Эдельгард Буллман, которая, в частности, сказала: «Триединая система германских средних школ является зеркальным отображением феодальной системы. Системы, которой было нужно только небольшое число учащихся с высокой квалификацией, несколько большее со средним уровнем образования и остальные – только с базовым образованием». Далее, она констатировала, что «современная экономика знаний требует рабочей силы с высоким уровнем образования»[10].

При этом необходимо отметить, что сказанное выше не означает, что на протяжении 70-х и 80-х гг. ушедшего века никаких реформационных процессов в германской школе не происходило. На уровне федеральных земель в этот период многие представители регионального истеблишмента и наиболее уважаемые деятели учительского сообщества активно пытались бороться с отжившими свой век образовательными традициями и установками, которые тормозили развитие образования и сдерживали рост его эффективности. Так, осуществлялись попытки удлинить учебный день школьника, обеспечив для него возможность заниматься дополнительно на факультативных занятиях, изжить триединое деление школьной системы, объединив два вида школ и пр. Однако этим попыткам не суждено было сбыться. Причину этому Андреас Шлейхер, руководитель департамента обучения и развития навыков OECD, определил в двуединстве внутренних и внешних факторов. Во-первых, по его мнению, эти попытки были обречены на провал, так как были порождением энтузиазма отдельных личностей, а не спланированной политикой реформирования образования. Во-вторых, отсутствовала объективная потребность в каких-либо реформах вообще. Объясняя этот тезис, он указывает на то, что в условиях экспортной ориентированности экономики Германии на протяжении этих десятилетий основным образом выпускника являлся работник, способный качественно и точно выполнять свою трудовую функцию, при этом требования к уровню его подготовки практически не предъявлялись. Если же бизнесу требовались какие-то специфические специалисты, то их легче было пригласить со стороны, нежели выращивать собственных [11,p.34].

Вплотную к реформированию национального образования на политическом уровне подошла бундесминистр образования Эдельгард Буллман,

предложившая в 2003 году инвестировать 4 млрд.евр. из федерального бюджета в систему образования, которые пойдут на внедрение новых учебных планов полного учебного дня, разработку и внедрение национальных образовательных стандартов и подготовку национального доклада об образовании. После существенных дебатов на федеральном уровне и уровне земель в 2004 году эти предложения начали непосредственно реализовываться.

Такое соглашение по повестке дня реформирования национального образования, по мнению Т. Кэрстена, стало возможным в связи с получением и широким освещением в прессе результатов обследования PISA, которые нельзя было ни скрыть, ни замолчать. И общество, и политики согласились, что на образование следует выделять большие средства, что старую структуру средней школы следует реформировать, что необходимо активизировать учебный процесс в общеобразовательной школе, введя полный учебный день, что следует уделить большее внимание изучению немецкого языка как родного и неродного для учеников школ, что учителям необходимо поднять уровень ответственности, но вместе с тем повысить им заработную плату и снизить уровень бюрократического управления в школе. В итоге инициативу на себя взяло государство, поставив во главу угла структурные проблемы немецкой школы, причиной которых была названа устаревшая система триединого деления общеобразовательной школы [14].

Необходимо отметить, что исследования национальной системы образования в социальном контексте немецкие исследователи взялись проводить с присущей им основательностью. Как отмечал А. Шлейхер, дети, имевшие родителей, которые закончили гимназию, поступавшие для обучения в гимназии, при равном уровне учебных успехов, по количеству превышали втрое количество детей, чьи родители закончили только народные школы. Это позволило политикам констатировать факт несправедливости национальной системы образования, где детям из семей с более низким уровнем образования стоило существенно больших трудов поступить в гимназию и далее – в университет [13].

Решая стоящие перед образованием проблемы реформирования, различные земли бундесреспублики пошли разными путями, сохранив содержательные ключевые моменты реформ, но использовав разные методики и технологии. В большинстве случаев практически все регионы удлинили срок пребывания в начальной школе, переведя распределение по школам с 10 на 12 лет, что, как констатировали политики, должно было дать и дало учителям возможность составить более четкое и объективное представление о способностях и наклонностях детей, а детям наиболее полно проя-

вить себя. В большинстве земель также была ликвидирована тройственная школьная система и образованы так называемые общеобразовательные школы (Gesamptschule), которые объединяют элементы всех трёх бывших школ, что существенно уравнивает возможности учащихся в получении разностороннего образования высокого уровня. Некоторые земли разрешили учащимся любого из трех типов низших средних школ идти в любой тип высшей средней школы, за счет чего попытались сохранить традиционную тройственную структуру, но трансформировать её содержание с точки зрения расширения возможностей учащихся. Нельзя также не отметить, что в ряде земель реализовывалось сразу несколько проектов реформ.

Таким образом, за период 2008–2009 гг. в бундесреспублике имелось 4283 Hauptschule, 2625 Реальных училищ, 3070 Гимназий и 1363 объединенные школы, предлагающие курсы и Hauptschule, и Realschule. Было открыто 705 общеобразовательных средних школ (Gesamtschulen). Некоторые аналитики отмечают, что при таких темпах развития к 2018–2020 гг. отдельные Hauptschule и Realschule прекратят своё существование [1].

На современном этапе следует выделить следующие ключевые направления продолжающихся образовательных реформ в Германии:

- Решение проблем с изучением немецкого языка как родного, так и иностранного.
- Решение проблемы отсутствия прозрачности и повышения ответственности в системе образования.
- Проблема выработки единых стандартов общего среднего образования.
- Решение проблемы новой организации национальной школы, предусматривающей оптимизацию контроля.
- Решение проблемы создания эффективной системы информирования власти и общества о состоянии образования.
- Решение проблемы повышения эффективности сбора и анализа данных о реальном состоянии школы.
- Решение проблемы увеличения школьных часов.
- Решение проблемы расширения автономии для директоров школ.
- Решение проблемы повышения качества подготовки учителей [4].

Рассматривая ход этих реформ, который насчитывает существенно меньшее количество времени, чем в некоторых других странах – ведь они фактически начались в 2004 году – можно выделить несколько заметных особенностей их протекания, а именно:

Во-первых, изменения в государственной образовательной политике Германии, безусловно, не были осуществлены внезапно, приказным по-

рядком. Они назревали давно, и исподволь их уже пытались проводить по-разному в различных землях ФРГ. В этих условиях опыт реформирования регионального образования в разных землях бундесреспублики не совпадает. Это позволяет констатировать такую особенность немецкой образовательной реформы, как дифференциация её практического воплощения в различных регионах, при сохранении генеральной политической линии, определенной на уровне бундесреспублики.

Во-вторых, несмотря на то, что реформа протекает практически около 10 лет и на переднем плане, по результатам обследования PISA с 2000 до 2009 года, стоял вопрос повышения уровня образования школьников 15 лет, пять лет реформ и последующих обследований уверенно показали, что корень решения проблемы с грамотностью находится в области дошкольного и начального образования, то есть там, где именно закладываются основы грамотности и учебный фундамент для изучения немецкого языка как родного, так и неродного.

В-третьих, вопрос национальных стандартов образования в Германии был решен, и то не в полной мере, только в 2010 году, хотя во весь голос о необходимости их разработки и принятия стали говорить сразу же в 2004 году. Их основой стали регулярные обследования PISA, проводившиеся раз в 3 года. Наиболее полно в стандартах 2010 года отражены результаты обследования 2009 года соответственно.

В-четвертых, особым вопросом для немецкой средней школы является реструктуризация и отход от традиционной триединой структуры. При этом в разных землях на этот вопрос имеются самые различные взгляды. На одном их полюсе находится мнение относительно необходимости полной реструктуризации германской средней школы, прямой ликвидации всех трех типов и формирования единой средней общеобразовательной школы с возможностью профильной специализации в старших классах. На другом полюсе господствует идея сохранения традиционной структуры, что обосновывается тем, что она доказала свою эффективность на протяжении долгого времени истории германского образования, а прямой связи между результатами обследований PISA и структурой образования выявлено не было.

В-пятых, все более и более громко звучат голоса о необходимости разработки собственной системы оценки уровня и качества образования, которая в большей степени адекватно учитывала бы специфику германских образовательных традиций.

Нельзя, тем не менее, не отметить, что все эти направления и особенности являются в большей степени реакцией на общественный шок, пере-

житый Германией после первого обследования PISA в 2000 году. Уже в 2007 году, кроме реакции бундесправительства и правительств земель, начавших образовательные реформы весьма жесткой критикой на саму процедуру обследования PISA и её результаты, также критично отреагировало и немецкое научное сообщество. Так, известный физик Йоахим Вуттке, Мюнхенский университет, в коллективной монографии «PISA и Co. Критика программы» жестко критикует процедуру обследования как на концептуальном, так и на прикладном уровне. По его словам, PISA-тестирование, учреждая уравниловку в образовании, способствует духовному и интеллектуальному обнищанию учащихся [20].

В свою очередь, упоминавшийся выше Р.Вайс по результатам исследования протекания реформы, проводившегося им на протяжении первых пять лет её хода, констатировал, что необходимо определиться с ожиданиями от реформ. Если вопрос в том, чтобы учащиеся хорошо проходили обследования, то применительно к ним их и надо готовить. Это можно сделать быстро. В то же время, политики декларировали не просто необходимость получения хороших результатов обследований, а широкий спектр преобразований в национальном образовании, для чего уже сегодня выросло количество школ с полным учебным днем, интенсивно развивается дошкольное образование и начальная школа. Вот здесь, по его словам, быстрых результатов ожидать не приходится, но они будут более долгосрочными, нежели простое натаскивание на тесты обследований [17].

Обобщая проведенное выше рассмотрение, следует отметить, что, в конечном итоге, современные образовательные реформы Германии можно свести к двум, достаточно крупным, блокам преобразований:

Прежде всего, это всё продолжающиеся дискуссии относительно трансформации структуры германской средней школы. В последнее время специалисты всё более и более склоняются к мнению о том, что целесообразна трансформация системы в сторону двухуровневой модели, которая состоит из общеобразовательных школ, в рамках которых будут объединены Hauptschule и Realschule, и Гимназии. Эта система, по мнению К. Хокеля и Р. Шварца, способна удовлетворить два основных требования, относительно которых не совпадают мнения приверженцев старой системы и застрельщиков её преобразований. Эти два основных требования – сохранение и преемственность традиций немецкой школы и в то же время придание средней школе способности эффективно решать вопросы подготовки учащихся, отвечающей современным требованиям [7].

С несколько иных позиций к вопросу реформирования образования

подходит исследовательский коллектив под руководством С. Фиельда. По мнению его участников, вопрос структурной трансформации немецкой школы с позиций сохранения её традиционной структуры или, напротив, её крутых трансформаций поставлен в корне неверно. В своём докладе 2010 года авторы утверждают, что речь должна идти о содержании образования и подготовке учащегося к последующей реализации приобретенных им компетенций в университетском образовании или на рынке труда. В этих условиях нет нужды дискутировать относительно школьной структуры, но есть острая необходимость существенно пересмотреть содержание образования и подготовки [2].

По сути их анализа можно обоснованно предположить, что и университетское образование, и непосредственная работа предъявляют, в конечном итоге, идентичные требования к студенту или работнику. И тот, и другой должен быть эффективным членом команды и иметь лидерские качества. Этому, по мнению авторов доклада и должна учить школа – эффективно реализовывать полученные знания, умения и навыки, не бояться брать на себя ответственность и объективно отвечать за результаты не только собственной работы, но и работы команды. В конечном итоге, по мнению авторов доклада, привитие учащимся таких качеств можно организовать в школе любого структурного типа.

В этих условиях на передний план выдвигается второй ключевой вопрос реформ – подготовка качественных педагогических кадров. В Германии, безусловно, качеству подготовки учителей уделяется особое внимание. Практически треть выпускников гимназий, прошедших процедуру экзамена Abitur, поступает для подготовки именно на педагогические отделения университетов. При этом необходимо также отметить, что подготовка учителя в Германии имеет более обширное содержание по сравнению с подготовкой в сопредельных государствах, да и подготовка по другим специальностям в германских университетах выше.

Подготовка учителей объединяет собственно педагогическую подготовку, включающую дидактику и методику преподавания, но вместе с тем содержит и впечатляющий объём работы по тем предметам, которые конкретные студенты будут преподавать, став учителями. Практически предметную подготовку можно оценить как неоконченное высшее образование по конкретной специальности. В таких условиях сегодня содержание подготовки учителей переживает также существенные изменения, где важным и объёмным дополнением становится освоение учителями диагностических систем типа PISA и разработка авторских учебных курсов преподава-

ния профильных предметов с учетом требований процедур тестирования.

Подводя итог, следует констатировать, что германская средняя общеобразовательная школа находится сегодня в состоянии интенсивного реформирования. Его окончанием установлен 2020-й год, когда она должна выйти на новые горизонты развития, представив школьную систему современной Германии в обновленном виде.

Литература

1. Education at a Glance 2010, OECD Publishing, 2011.
2. Field, S., et al. Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, 2010.
3. Frietsch, Rainer «Intensivierung» von Bildungsabschlüssen zwischen 1970 – 2000 // Studien zum deutschen Innovationssystem, № 5, 2004, p. 14.
4. Germany: Once Weak International Standing Prompts Strong Nationwide Reforms for Rapid Improvement. , OECD Publishing, 2013.
5. Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V. ed. W. Wulfers / GATWU – Forum, Nr. 1/2000, p. 4.
6. Highlights of Results from TIMSS. Boston, 1996, p. 4.
7. Hoeckel, K. and R. Schwartz Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training in Germany, OECD Publishing, 2010.
8. Knowledge and Skills for Life. FIRST RESULTS FROM THE OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA). OECD, 2000, p. 53.
9. Löf, Sylvia; Ingrid Mållberg; Dietrich Rosenthal. One Europe: East Germany. Longman, 1979.
10. Minister for Education and Research Edelgard Bulmahn Recommends All-Day Schooling (February 13, 2003) // One Germany in Europe (1989-2009). Ed.(s) Prof. Konrad H. Jarausch and Prof. Helga A. Welsh. Washington, D, 2012.
11. Mohr Mirjam Mr. Pisa gegen Mr. Pisa // Spiegel: SchulSpiegel, 03.12.2007, p. 34.
12. Niklas Engbom, Enrica Detragiache, and Faezeh Raei The German Labor Market Reforms and Post-Unemployment Earnings. IMF Publishing, 2015, p. 8.
13. OECD Factbook 2010 (data 2005-2010), OECD Publishing, 2010.
14. Oelkers, J. and K. Reusser Developing Quality – Safeguarding Standards – Handling Differentiation // Education Research, Vol. 27, BMBF, Berlin, 2008.
15. Schmidt Hermann Bildung im Beruf: kooperative Lösungen für ein weltweites Problem. Bertelsmann, 1995.
16. Schmidt Hermann Qualifying the workforce: education and training for an age of uncertainty. Federal Institute for Vocational Training, Bielefeld: Bertelsmann, 1994, p. 4.
17. Weiß Reinhold 40 Jahre BIBB – Blick in die Zukunft. BIBB, 2010.
18. Weiss Rheinhold Der Jahresbericht des Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, 1995.
19. Wolfgang Blum Schüler unter der Lupe // Die Zeit, 21 Februar 1997.
20. Wuttke Joachim PISA: ein teurer Zufallszahlengenerator / PISA & Co: Kritik eines Programms von Thomas Jahnke (Herausgeber), Wolfram Meyerhöfer (Herausgeber). Franzbecker, 2007.
21. http://www.oecd.org/pisa/

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ СТРАН СОДРУЖЕСТВА

М.С. Якушкина

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования единого образовательного пространства СНГ, филиал ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Санкт-Петербург

М.Р. Илакавичус

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник филиала ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Санкт-Петербург.

Образовательное пространство СНГ рассматривается в статье как стабилизирующий фактор социально-экономической и социокультурно-образовательной ситуации в каждой из стран Содружества. Авторами раскрыты основные тенденции развития образовательной политики в сфере образования взрослых в государствах-участниках СНГ; рассмотрены национально-региональные образовательные ресурсы сферы образования взрослых; эти ресурсы могут быть актуализированы для развития образовательного пространства СНГ.

Ключевые слова: *образовательное пространство СНГ, образовательная политика, образование взрослых, национально-региональные образовательные ресурсы.*

Введение. Основная тенденция развития СНГ, по мнению лидеров стран Содружества, такова, что базовый процесс, вокруг которого организуется общество, – это образование, а не производство материальных ценностей [3].

Исторический опыт показал, что каждый новый этап развития любого государства сопровождается пересмотром принципов государственной политики в области образования взрослых, которое благодаря своей гибкости, оперативности и сравнительно небольшим за-

Якушкина, М.С., Илакавичус, М.Р. Тенденции развития национально-региональных образовательных пространств стран Содружества [Текст] / М.С. Якушкина, М.Р. Илакавичус // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 112–122.

тратам является той сферой образовательной практики, которая способна эффективно содействовать разрешению политических, социально-экономических, культурных проблем. Такого рода зависимость темпов развития общества от качественных и количественных показателей, характеризующих состояние образования взрослых, видимо, носит характер объективной социальной закономерности. Во всяком случае, в мире нет страны, которая не была бы обязана образованию взрослых своим экономическим и культурным прогрессом.

В условиях недостатка ресурсов в системе образования в государствах-участниках СНГ с конца 90-х гг. особенно ощущается ценность ресурса взаимодействия и кооперации различных групп субъектов образования [1]. Уже в 1992г. сохранение и развитие исторически сложившегося единого образовательного пространства государств-участников СНГ было признано приоритетом их сотрудничества и необходимым условием динамики любых интеграционных процессов во всех сферах гуманитарного взаимодействия, в том числе образования взрослых [8]. В 1992 г. главами государств-участников СНГ было принято Соглашение о сотрудничестве в области образования; а в 1997 г. – Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ, в которой дана характеристика единого (общего) образовательного пространства, определены основные принципы государственной политики в этой сфере, направления, условия, этапы формирования пространства [9]. Значимым приоритетом формирования образовательного пространства признано развитие образования взрослого населения. Согласно Концепции государства-участники СНГ считают основной задачей развития пространства образования взрослых – обогащение мировой и национальной культур за счет сохранения и распространения знаний. Необходимо отметить, что интеграция государств-участников СНГ в области образования была жизненно необходимой в этот период и направленной прежде всего на сохранение на постсоветском пространстве «исторически сложившейся духовной общности народов» [4].

Основными направлениями развития единого пространства образования взрослых в СНГ становится совершенствование нормативно-законодательной базы, регулирующей интеграционные процессы, подготовка и аттестация научно-педагогических кадров, признание эквивалентности документов об образовании, расширение межгосударственного информационного пространства, тиражирование эффективных образовательных практик. Отметим, что документы, касающиеся сотрудничества в гуманитарной сфере, принятые в первые годы существования СНГ, носили преи-

мущественно декларативный характер без четкого определения механизма выполнения закрепленных обязательств. Согласно разработанным далее документам, страны Содружества определили национальные ресурсы (организационные, педагогические, информационные, пр.) развития систем образования (в том числе для взрослых), меры, мероприятия, механизмы, условия реализации программ, проектов, образовательных практик [2]. Создание информационного пространства стало одной из наиболее сложных и многокомпонентных задач [5].

Развитие экономики стран Содружества сегодня проходит в условиях ужесточения конкуренции со стороны крупных международных объединений, корпораций. В 2012 г. была поставлена задача максимального использования всех имеющихся в странах Содружества ресурсов для усиления своих позиций на мировых рынках за счет стимулирования интеграции во всех сферах экономики. В соответствии с разработанной в 2012 г. Концепцией общего миграционного пространства государств-участников СНГ была сформирована новая образовательная политика в сфере образования взрослых [7], например, создание образовательных кластеров, включающих подготовку педагогов, работающих с мигрантами, учебно-методических комплексов, проведение разноуровневых курсов для мигрантов с участием работодателей или с учетом их заказов. Цель миграционной образовательной политики – устранение неконтролируемых миграционных потоков, саморазвитие экономик стран Содружества и т.д. Развитие сферы трудовой миграции, комплексной подготовки трудящихся – мигрантов и их трудоустройства способствовали изменению систем образования взрослых на пространстве СНГ, созданию международной сети партнерских структур в государствах, принимающих мигрантов, и в государствах, из которых мигрируют трудовые ресурсы. Такой подход позволил изменить время подготовки трудовых мигрантов и сократить ресурсы на их обучение. Вместе с тем были созданы для оказания помощи в адаптации мигрантов новые образовательные, социальные и иные структуры, способные стабилизировать ситуацию с миграцией. Сегодня основные направления миграционной политики – подбор трудовых мигрантов работодателями (с учетом их квалификации, знания языка принимающего государства и пр.), их комплексная подготовка к работе и способам адаптации к новым условиям жизнедеятельности как в направляющих, так и в принимающих государствах, разработка новых механизмов и принципов управления миграционными потоками, согласуемых с социально-экономическими и гуманитарными эффектами миграционных процессов в пространстве СНГ.

Об историческом и мировом контексте развития образовательного пространства. Идея надгосударственного образовательного пространства на постсоветской и западноевропейской территориях начала реализоваться фактически одновременно. Так к 1998 г. относится решение об интеграции, принятое Великобританией, Францией, Германией и Италией в Сорбонне. Январь 1997г. ознаменовался в Содружестве принятием Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ. Однако эта территориальная локализация образовательного пространства сопровождалась процессом, послужившим основанием для расширения общеевропейского пространства и активации центробежной тенденции пространства СНГ. В каждой из стран Содружества есть своя дата начала, в РФ – это вхождение в 2003 г. в Болонскую систему. В каждом пространстве механизм формирования – взаимовыгодное сотрудничество. Однако исторический контекст его понимания различен. Указанные выше европейские страны не переживали периода «единой исторической судьбы», в котором решалась задача обеспечения общего для всего высокого уровня образования и культуры, в котором прилагались усилия для формирования и поддержания атмосферы не просто партнерства – братства. Общеевропейское образовательное пространство позволяет современным представителям европейской цивилизации повысить свою социально-экономическую конкурентоспособность в негласном соперничестве с североамериканской системой. Важным аспектом осмысления этой задачи является экономико-центричность парадигмы образования, породившая представления о мировом рынке образовательных услуг, о конгломерате «наука-бизнес-образование». К общим образовательным ценностям в Содружестве относятся сохранение культуры, историческая преемственность, превалирование общих интересов, преемственность учебных программ разных ступеней образования, общее образование как основа для дальнейшей профессионализации [6]. Кроме того, бывшие участники СССР имели в области образования опыт высокоответственного отношения и активной поддержки со стороны государства. Комфортная атмосфера имела свои минусы, но подобная поддержка государства уникальна. Ресурсы, заложенные в советской модели образования, были настолько мощны, что позволяли оставаться на плаву национальным моделям еще более 20 лет. Директивность, идеологическое давление ушли в период перестройки вместе с эксклюзивной поддержкой. Стремление войти в более успешный, более престижный, с точки зрения бывших участников СССР, образовательный союз не всегда сопровождалось осознанием смены представлений о способах взаимодействия, ценностях, степени жесткости рыночных законов.

Попытки перенести на иную почву западные модели (системы образования и ее реформирования) закончились серьезными потерями и появлением новых противоречий, протестным настроем общества к модернизации в этой сфере, трансформацией национальных пространств и пространства СНГ. Сегодня страны Содружества находятся в поиске модели оптимального сочетания в образовании государственного участия и свободных рыночных отношений, вольно-невольно переходя на экономический язык описания качества образования.

Основные задачи. Методология исследования

Задачи исследования: 1. Раскрыть основные тенденции развития образовательной политики государств-участников СНГ в сфере образования взрослых. 2. Охарактеризовать национально-региональные образовательные ресурсы сферы образования взрослых, которые могут быть актуализированы для развития образовательного пространства СНГ.

Методология и методы исследования. Исторический подход дал возможность исследовать генезис процесса формирования образовательного пространства СНГ с учетом общеисторических и общеполитических тенденций в Евразии и Западной Европе. Культурные ценности и традиции как основание формирования образовательного пространства актуализировали метод социокультурного анализа. Применение контент-анализа в работе с российскими, международными источниками и источниками, посвященными образовательной интеграции на территории СНГ, дало возможность выявить основные тенденции осмысления процессов в образовательном пространстве СНГ.

Тренды динамики образовательного пространства СНГ

Последнее 5-летие позволяет говорить о срабатывании «качелей»: идеи интеграции постепенно замещаются идеей обособления. Варианты реализации разнообразны. События на Украине, в Молдавии показали исключительную роль в этом процессе политических установок. Был реализован тупиковый вариант разрыва «по-живому». Второй вариант – взаимодополнение интеграции/обособления. Единый настрой для публикаций первого десятилетия XXI века по образовательной тематике в СНГ, состоящий в понимании роли общих корней, стремлении к объединению, постепенно сошел на нет. При этом сама идея образовательного пространства СНГ осталась актуальной, но перешла в иной контекст, обусловленный мировыми тенденциями в области образования и политики.

Первая тенденция – наступление постиндустриальной эпохи, вступле-

ние в эру информационного общества. Информация и знание становятся важнейшим ресурсом развития. Человек рассматривается преимущественно в связи с его экономической функцией – как потребитель образовательных услуг, их заказчик. В этой логике образовательная услуга выбирается из нескольких предложений. Преимущество имеет та, что позволяет за короткое время с минимальной рыночной ценой достичь результата. При этом сохраняется разделение аудитории потребителей на преследующих исключительно познавательные цели и стремящихся к получению умений и документа об окончании обучения. На рынке преобладает учет интересов второй аудитории, тогда как первая, как правило, довольствуется самоорганизующимися ресурсами.

Вторая тенденция обусловлена разрушением социальных основ бытия человека. Растет спрос на обучение в команде, на формы образования в сообществе. В современном внутрифирменном образовании работа в группе – важнейшее умение, обеспечивающее успех всего проекта. Его приходится формировать «с нуля», так как в общем и профессиональном образовании «западает» решение задачи формирования важнейшей из метапредметных – коммуникативной компетенции. Современное «общество одиноких» мегаполисов нуждается и в создании условий для неформального образования самоорганизующихся разновозрастных сообществ, количество которых растет.

Третья тенденция связана с распространением социальной модели сетевого общества на образовательную сферу. Каждая из стран-участниц СНГ стремится стать активным экспортером образовательных услуг. В решении этой задачи следует учитывать реалии современности. Спрос на интересные, продуктивные сетевые программы дополнительного образования нескольких организаций, в том числе при участии иностранных партнеров, тренинговых центров, успешных стажировочных площадок не находит адекватного отклика у обладателей ресурсов. Для формирования реального сетевого модульного пакета, элементы которого предоставляются партнерами из разных регионов/стран, необходимо желание сделать свои «активы доступными». Однако атмосфера конкуренции на только формирующемся рынке образовательных услуг может сыграть деструктивную роль.

Значимыми субъектами образовательного пространства являются сегодня люди с с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с особыми образовательными потребностями (ООП). Для реализации их образовательных потребностей необходимо выполнение принципа инклюзивного образования. Он состоит в том, что обучающиеся и обучаемые принимают друг друга вне зависимости от их интеллектуального, эмоционального, физического

развития, социального положения и создают условия для развития образовательного пространства с учетом педагогических и психологических приемов, которые ориентированы на потребности людей с ОВЗ и ООП. Одним из условий перехода к успешному инклюзивному обучению является система сопровождения и поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья тьютером. Значительное влияние оказывают учреждения культуры (музеи).

Следующая тенденция основана на реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ в части формирования единого правового основания образовательной деятельности. Модельные законы и рекомендации призваны создать условия для интеграции, а их обсуждение становится площадкой установления продуктивных связей разных уровней. Примером может стать проблемная область трудовой миграции в рамках СНГ – показателен опыт Узбекистана, формирующего рынок образовательных услуг по подготовке своих граждан к работе в РФ.

Опыт развития СНГ подтвердил, что неформальное образование взрослых благодаря своей гибкости, оперативности и сравнительно небольшим затратам стало той сферой образовательной практики, которая на новом пути развития стран содействовала решению многих проблем. Неформальное образование играет доминирующую роль в формировании стабильных отношений между государством и его гражданами, в реализации свободы образовательного выбора личности. Отмечается устойчивая тенденция: современный человек с базовым образованием, прошедший профессиональную аттестацию, получивший сертификат установленного образца , обращается к неформальным формам образования. Анализ литературных источников и практик образования взрослых в СНГ позволил выделить базовые институты, транслирующие модельные практики неформального образования взрослых: религиозные организации (община, секта); академическая школа (кружок); клуб (библиотека, музей); студия, группа (театральная, фото); производственные практики (проектирование в фирме); специальные структуры: академический клуб, военное производство, игровые программы. Неформальное образование можно рассматривать как совокупность эффектов (примеры: готовность ставить перед собой цели, находить способы и средства их достижения; развитие непрерывного самообразования, самовоспитания, самореализации). Наиболее эффективной образовательной практикой признается социокультурное проектирование. Условия эффективности практик неформального образования взрослых: корпоративность, коллективизм, ценностно-смысловое межпоколенческое взаимодействие. Основные критерии эффективности практик:

1. Актуализация процессов внутреннего мира личности, способствующих ее развитию. 2. Осознанная направленность личности на обретение цельности. 3. Активизация самоопределения, основанного на освоении накопленного предыдущими поколениями и современниками продуктивного опыта. 4. Встроенность в социум. 5. Формирование саморазвивающихся разновозрастных (в т.ч. детско-взрослых) общностей.

Результаты образовательной деятельности взрослых могут быть представлены тремя уровнями. Первый связан с приобретением новых знаний, навыков, компетенций. Здесь особое значение имеет взаимодействие обучающихся и педагога или организатора практики как значимого для них носителя знания и повседневного опыта. Второй уровень связан с формированием позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура). На этом уровне значимо равноправное взаимодействие обучающихся. Третий уровень результатов характеризуется получением опыта самостоятельного структурирования образовательной деятельности (практики). Для его достижения значение имеют самостоятельные социальные действия. Форсирование результатов и форм не приводит к повышению эффективности образовательной деятельности.

Неформальное образование способствует восстановлению классической для отечественной культуры традиции заботы о взращивании в каждом человеческих качеств – цельность личности, непротиворечивость реализации в социальном и духовном мире. В данном контексте образование – усилия по преобразованию себя, стремление к идеалам культуры. Выстраивая собственную жизнь как систему отношений в соответствии с идеалами, человек развивается. При условии проектирования личностного роста после получения человеком общего образования происходит не только накопление опыта, но и его качественное преобразование. В качестве упрощенного допущения можно предложить два пути совершенствования: автономный от педагогически организованного пространства запуск процессов САМО-(образования, воспитания и т.д.) и их активация при непосредственном сопровождении специалистов. Спрос на последний вариант высок. В интернет-пространстве существуют около 500 тысяч предложений воспользоваться материалами тематических форумов, пройти конкретные тренинги, курсы, мастер-классы и т.д., цель которых – поддержка в сложных жизненных ситуациях (потеря работы, семейные проблемы, возрастные кризисы и пр.).

Важная тенденция развития практик неформального образования состоит в том, что в разных странах реализуются мероприятия, способствующие формированию организационно-педагогической поддержки при-

ближения образования к месту проживания обучающегося (оптимизация интернет-сети на основе максимального использования информационных технологий, сети образовательных и консультационных пунктов, создание просветительских центров в школах, вузах, музеях, библиотеках, клубах, религиозных центрах, пр.).

Для представителей социально не защищенных групп (лица с ограниченными возможностями здоровья, беженцы, мигранты, женщины, лица, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации) образование является жизненно важным ресурсом социализации и самореализации. В сложной экономической ситуации неформальные образовательные практики в силу специфики (предельная ориентированность на запросы участников; мобильность места, времени, формы взаимодействия; незамкнутость на получении сертификата установленного образца об окончании) решают задачи обучения и переподготовки безработного населения, реализации равного доступа к образованию мужчин и женщин, оснащения личности гуманистическими ценностями, толерантным способом взаимодействия с представителями иных культур.

Появляются новые формы организации образовательной деятельности людей после 55–60 лет – Университеты третьего возраста, дающие возможность этой возрастной группе дополнительной, или неформальной образовательной деятельности и передачи знаний и накопленного опыта другим людям. Создаются также специальные программы по подготовке приближающихся к пенсионному возрасту людей и продуктивному использованию их свободного времени после выхода на пенсию.

Перспективы развития системы неформального образования взрослых в странах Содружества связаны с координацией государственной политики в данной сфере на национальном и межгосударственном уровне, разработкой специальных стратегий, модельных и национальных законов и рекомендаций, национальных и межгосударственных программ и проектов, моделей и механизмов согласования образовательной деятельности базовых учреждений неформального образования, прежде всего общественных организаций, молодежных движений, образовательных сетей. Образование взрослого населения в динамично развивающемся социуме каждой из стран СНГ и едином образовательном пространстве СНГ необходимо сегодня рассматривать не только как пространство воспроизводства культурно-исторического опыта и традиционных норм культуры и образования, но и как механизм развития социального общества, реализуемый через подготовку людей к динамике жизни, общества, социокультурной и экономической ситуации в стране, к освоению новых типов деятельности

и отношений между людьми в условиях постоянного изменения окружающей социокультурной среды. После некоторого отчуждения, связанного с осмыслением кардинальных исторических перемен постперестроечного периода, наметилась устойчивая тенденция к стихийному налаживанию неформальных связей между образовательными учреждениями и между педагогическими сообществами стран Содружества. Совместные сетевые проекты, обмен делегациями стали нормой, обеспечивающей условия для взаимообогащения и развития субъектов процесса.

Нами проведен мониторинг адресности и востребованности образовательных практик неформального образования взрослых в странах СНГ (Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Россия). Установлено, что востребованность образовательных практик неформального образования взрослых в странах СНГ зависит от удовлетворения образовательных потребностей, касающихся содержания и специфики организационно-андрагогического обеспечения взаимодействия субъектов. Доказано на основе мониторинга, что все группы образовательных потребностей демонстрируют нераздельность, взаимозависимость интересов личности, общества и государства.

В современных социокультурных условиях претерпело значительные изменения смысловое поле феномена «просветительство», его роли в развивающемся пространстве. Сегодня основная задача просветительства – создание условий развития личности. Такого результата можно добиться сближением понимания разными народами процессов развития современного социума средствами просветительства. Эта идея особо актуальна для стран СНГ, имеющих общую историю и схожие перспективы эволюции. Сближение народов СНГ средствами просветительства позволит выявить новые механизмы, инновационные стратегии развития межгосударственного образовательного пространства.

Выводы

Образовательное пространство СНГ рассматривается в исследовании как стабилизирующий фактор социально-экономической и социокультурно-образовательной ситуации в каждой из стран Содружества. Оно является основой для межкультурного полилога всех народов, проживающих в государствах-участниках СНГ. Вместе с тем современная социокультурная и экономическая ситуация диктует необходимость актуализации следующих направлений взаимодействия стран Содружества в сфере образования взрослых: 1. Дальнейшая разработка законодательных ак-

тов, регулирующих процесс взаимодействия учреждений и сообществ в пространстве образования взрослых. 2. Формирование различных межгосударственных образовательных сообществ, занимающихся вопросами развития образования юношеских, взрослых и смешанных разновозрастных сообществ; поиск механизмов их интеграции в образовательное пространство СНГ. 3.Развитие научно-информационного пространства. 4. Разработка и реализация совместных концепций и моделей развития национально-региональных пространств, направленных на межпоколенческое взаимодействие и воспитание личности в мультикультурном (с элементами поликультурности) образовательном пространстве. 5. Активное тиражирование эффективных образовательных практик для различных социальных страт взрослого населения. 6. Развитие национального просветительства в образовательном пространстве СНГ.

Выполненное исследование показало, что взаимодействие государств-участников СНГ не может рассматриваться только как разрешение политических разногласий и согласование экономических интересов. Сотрудничество государств в сфере образования, в частности образования взрослых – самостоятельное, актуальное направление исследования, которое может способствовать снижению напряженности в отношениях между странами. Сегодня образование и наука способны создать условия, которые сблизят страны Содружества, и найти новые направления и механизмы взаимовыгодного сотрудничества.

Литература

1. *Баум В.В.* Особенности формирования единого образовательного пространства стран-участниц СНГ в 1991 – 1999 гг.: Дис. … канд. ист. наук. М., 2006. – 150 с.
2. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева. Воронеж: МОДЭК, 2003. – 352 с.
3. *Гукаленко О.В.* Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития / О.В. Гукаленко: www.portalus.ru/modules/shkola/rus_ readme.php?subaction=showfull&id=1194532908&archive =1195596857&start_from=&ucat=& [Дата обращения: 13.02.2016 г.]
4. *Ефремова Л.И.* Философские основания формирования образовательного пространства стран СНГ / Л.И. Ефремова // Вестник РУДН. Сер. Философия. М., 2008. – №3. – С.15–26.
5. *Иванова Л.А.* Становление понятия «медиаобразовательное пространство» в категориальном аппарате современной педагогики / Л.А. Иванова, И.В. Григорьева // Педагогическая теория, эксперимент, практика / Под ред. Т.А. Стефановской. Иркутск: ИПКРО, 2009. – С.23–39.
6. *Каменская Ю.А.* Образовательная политика в странах Западной Европы и России: сравнительный анализ: Дис. … канд. полит. наук. М., 2007. – 142 с.
7. *Мясников В.А.* Единое образовательное пространство стран СНГ: теоретико-методологический срез / В.А. Мясников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №2 (5). – С. 23–31.
8. *Шогенов А.А.* Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: Дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2008. – С. 150–170.
9. *Шукшунов В.Е.* Концепция единого образовательного пространства стран-участниц СНГ и механизм ее реализации / В.Е. Шукшунов // Вестник МПА СНГ. СПб, 2011. – №1. – С. 28.

АПРОБАЦИЯ В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Малышева

Научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: nadmal@list.ru

Статья посвящена итогам исследовательской работы автора, проводимой более 10 лет на базе экспериментальных площадок по формированию проектной культуры субъектов образовательной деятельности в системе образования Москвы и Пермского края. Приведен сравнительный анализ эффективности двух форм сетевого проектирования: в системодеятельностном подходе и мыследеятельностном подходе с элементами гуманитарного проектирования в контексте повышения готовности педагогов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *проектирование, инновационная деятельность, экспериментально-образовательная сеть, готовность педагогов к инновационной деятельности, ситемодеятельностный подход, коллективная мыслительная деятельность, гуманитарное проектирование.*

В наступившем XX1 веке во всем цивилизованном мире наблюдаются тенденции перехода от индустриального общества к постиндустриальному, информационному. Современное динамично развивающееся общество формирует запрос на соответствующую ему непрерывно развивающуюся систему образования. Именно в этом контексте

Малышева, Н.В. Апробация в сетевой форме модели повышения готовности педагогов к инновационной деятельности [Текст] / Н.В. Малышева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 123–136.

одной из серьезнейших задач, поставленных перед российской системой основного общего образования, является внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов неотъемлемой частью педагогического профессионализма должна стать проектная культура [4].

В отечественной педагогической науке конца XX – начала XXI века осуществляется качественно новый этап в исследованиях проблем проектирования в образовании. Фактически начинают формироваться различные подходы к изучению педагогического проектирования как способа управления инновационными процессами в образовании. В частности, проектная парадигма в инновационном образовании разрабатывалась в работах ученых, сотрудников Института педагогических инноваций, затем Инновационной деятельности в образовании РАО – Н.Г. Алексеева, В.Р. Имакаева, В.И. Слободчикова, А.М. Цырульникова, Н.Б. Крыловой, В.С. Лазарева, С.И. Краснова, Р.Г. Каменского и других.

В работах этой группы исследователей формируется теория трех подходов в проектировании инновационной образовательной деятельности: социального, социально-культурного и гуманитарного. Три проектных подхода находятся в отношении дополнительности друг друга и отражают разные уровни развития проектной культуры и самосознания проектировщиков.

В социальном подходе предполагается многопозиционная кооперация разных функционально-деятельностных позиций: заказчика – постановщика цели, разработчиков средств, исполнителей и других. В социально-культурном подходе также предполагается разделение структуры и этапов проекта между разными позициями. Новое по сравнению с первым подходом – это то, что исполнители одновременно также являются разработчиками новых средств. В гуманитарном подходе разработка и реализация новшества происходит в сознании и деятельности одних и тех же субъектов инновационной деятельности в образовании. В первом подходе новшество уже разработано и находится «в архиве культуры». Во втором подходе оно также уже имеется в живой традиции, но его необходимо адаптировать к возможностям учеников и педагогов. В третьем – новшество необходимо разрабатывать группе единомышленников. Проект, разработанный в первом подходе, транслируем в другое «место» почти без искажений. Во втором подходе – только в соответствующую социально-культурную среду и с серьезными изменениями. Проект в гуманитарном подходе уникален и не поддается тиражированию, поскольку предполагает уникальную ситу-

ацию, уникальную структуру ценностей и смыслов конкретных людей, их уникальное понимание и самоопределение.

С.Б. Савелова и авторы многочисленных современных словарей считают, что гуманитарное проектирование или собственно проектирование, в узком и точном смысле слова, связано с проблемной организацией мышления и деятельности. «Гуманитарное проектирование – это технология осуществления преобразований в том случае, когда результат проектного решения наперед неизвестен, технология, реализация которой обеспечивает развитие».

Гуманитарный подход фиксирует единственный почти независимый от внешних обстоятельств источник развития деятельности — нереализованные ценности конкретных людей. И это является основанием проектирования их реализации. Смыслом проектирования в этом подходе является постепенное осознание субъектом образовательной деятельности своей жизненной или профессиональной проблемы и построение способа ее решения, то есть становление системы перевода субъективного личностного смысла в объективную культурную норму, имеющую свою культурную традицию и социальную практику.

Эмпирические исследования показали, что осознанное использование проектирования для профессионального развития педагогов вызывает трудности, связанные с отсутствием специальных программ и современных форм обучения проектированию педагогов, имеющих достаточный опыт практической работы, ориентированных не только на освоение ими технологий проектирования, но и развитие мотивационной сферы. Мотивационный компонент один из ведущих компонентов понятия готовности педагогов к инновационной деятельности [11].

Как показывает мировая практика, современной формой кооперации, позволяющей осуществлять деятельность по развитию системы, соблюдая при этом автономию и субъектность входящих в нее элементов, является сетевое взаимодействие [12, 13]. Примером такого взаимодействия в образовании могут служить экспериментальные площадки сетевого типа, целью создания которых является совместное проектирование инновационной деятельности входящих в нее субъектов (педагогов, ученых, методологов), направленное на решение проблем системы образования.

Для повышения эффективности работы городской экспериментальной площадки (далее – ГЭП) «Культура проектной деятельности как средство развития образовательной среды» нами было проведено исследование, позволившее решить следующие задачи: разработать критерии определения

уровня готовности педагогов к инновационной деятельности на основе оценки личностных и продуктных результатов проектирования; опытно-экспериментальным путем проверить эффективность реализации модели сетевой формы создания условий для профессионального развития педагогов в инновационной деятельности, обеспечивающей повышение готовности к инновационной деятельности (на материале участия педагогов в работе городских экспериментальных площадок сетевой формы).

В результате проведенного исследования были апробированы две модели сетевого взаимодействия. Сеть 1-го уровня – переходная от иерархической модели взаимодействия к сетевой. Узлами сети в данной модели являются образовательные и научные учреждения, осуществляющие взаимодействие в рамках решения проблем, интересующих данных субъектов образования [5,9].

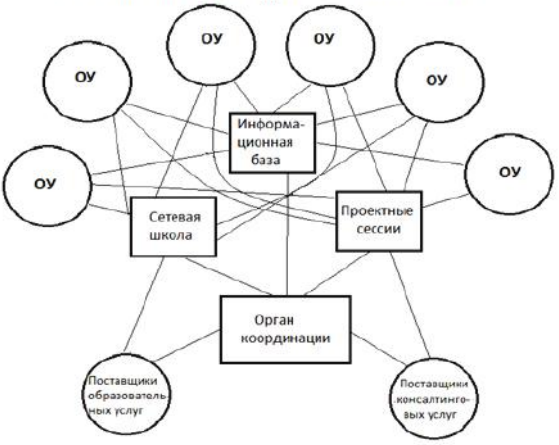


Схема 1. Образовательные учреждения – сетевые партнеры

Сеть 2-го уровня, ее узлами являются проектные команды, обеспечивающие работу выездных проектных сессий, проходящих 4–5 раз в учебный год и строящихся по технологии организационно-деятельностных игр с элементами гуманитарного проектирования. В разработку, реализацию и рефлексию результатов каждой сессии включается любой участник – сотрудник ОУ-ГЭП, имеющий собственные цели в инновационной деятельности в системе образования.

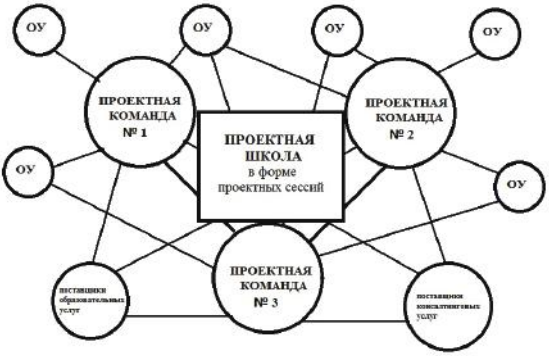


Схема 2. Проектные команды – сетевые партнеры.

В своей практической опытно-экспериментальной и образовательной деятельности организаторы сети опирались на методологию рефлексивного анализа проектной деятельности, разрабатываемую в работах Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, Д. Джонса, С.В. Попова, В.М. Розина, Б.В. Сазонова, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого и других авторов [1,2,3,14,15].

Теоретические основания исследования – работы В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой; теория РПС (развивающихся педагогических систем), разрабатываемая В.С. Лазаревым.

Для характеристики способности педагога эффективно участвовать в решении задач развития своего образовательного учреждения в теории инновационной деятельности, разрабатываемой В.А. Сластениным, Л.С. Подымовой и В.С. Лазаревым, введено понятие «готовность педагога быть субъектом инновационной деятельности».

«Под готовностью к инновационной деятельности будем в дальнейшем понимать совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения».

Это понятие отражает то, в какой мере установки членов коллектива в отношении участия в решении задач управления инновационной деятельностью, методов решения этих задач, форм организации совместной инновационной деятельности, а также имеющиеся у них знания соответствуют «идеальному субъекту инновационной деятельности».

Идеальный субъект инновационной деятельности характеризуется тем, что:

– обладает мотивационной готовностью, т.е. он «готов принять на себя

ответственность за реализацию всех функций управления инновационной деятельностью: выявления проблем педагогической системы; поиска и восприятия новшеств извне; планирования нововведений в педагогическую систему; контроля и регулирования инновационной деятельности»;

– обладает технологической готовностью, т.е. «владеет технологиями решения задач управления инновационной деятельностью»;

– «способен строить адекватные формы организации совместного решения задач управления инновационной деятельностью» – организационная готовность;

– «имеет необходимые знания для решения этих задач» – когнитивная готовность.

Для оценки уровня готовности педагогов к инновационной деятельности использовалась разработанная нами диагностическая карта (см. табл.1). Вертикаль таблицы отражает степень сформированности готовности педагога к инновационной деятельности – от нижнего (адаптивного) уровня к наивысшему (креативному) уровню, выделяемому В.А.Сластениным и Л.С.Подымовой [11].

По горизонтали нами зафиксированы четыре пространства проектирования: деятельностное, коммуникативное, культурное (мыслительное) и личностно-ценностное, принятые в системодеятельностном подходе и элементы проектной культуры, разрабатываемые в теории гуманитарного проектирования С.И. Краснова, Р.Г.Каменского и др. [4,6]. Каждому пространству соответствуют компоненты готовности к инновационной деятельности, обоснованные в теории инновационной деятельности В.С.Лазарева[9].

Таблица 1

Диагностическая карта соответствия уровня развития готовности педагогов к инновационной деятельности уровню проектной культуры

Пространства проектирования	Личностно-ценностное	Культурное	Коммуникативное	Деятельностное
Элементы проектной культуры	ведущая ценность	мышление	кооперации	продукт проектирования
Компоненты готовности / Уровни готовности	мотивационный	когнитивный	организационный	технологический
Адаптивный	не имеет ценности выполняемой деятельности	не рефлексивное	рабочая группа	имитация проектной деятельности

Репродуктивный	ценность собственно деятельности, желание ее оптимизировать	рефлексивно-деятельностное	проектная команда	социотехнический проект
Эвристический	ценность инновационной деятельности	рефлексивно-методологическое	культурно-ценностное сообщество	социокультурный проект
Креативный	ценность саморазвития как условия развития своей профессиональной деятельности	концептуальное	сеть	гуманитарный проект

Первая составляющая готовности педагога к инновационной деятельности – наличие мотива к включению в эту деятельность. Опираясь на традиции системодеятельностного подхода в образовании, можно классифицировать эти мотивы по соотнесенности с пространствами бытия человека:

– материальное: получение материальных благ в виде заработка или нового материально-технического обеспечения;

– социальное: уважение со стороны администрации, коллег, а также учеников и их родителей; возможность развития собственных детей; возможность вхождения в более культурное (и более интересное) сообщество (ученых и новаторов в области педагогической деятельности);

– культурное: удержание и развитие норм педагогической деятельности в новых (возможно, менее благоприятных) условиях;

– личностное: ценность саморазвития.

Адаптивный уровень готовности проявляют педагоги, ориентированные, в основном, на сохранение освоенных норм деятельности и не имеющие мотивацию к повышению эффективности своей деятельности. В качестве результата своей проектной деятельности они предоставляют ученические рефераты или выдают за проектирование участие в некоторых внеклассных мероприятиях, где не являлись разработчиками идеи, а действовали лишь на уровне исполнителей. Педагоги этого уровня в состоянии выступить экспертами при анализе продуктов ученического проектирования, знакомы с этапами проектной деятельности, но не используют проектирование для решения профессиональных проблем.

Репродуктивный уровень готовности педагогов характеризуется устойчивым использованием средств проектирования в своей профессиональной деятельности, но горизонт ответственности проектировщиков не выходит за рамки класса. Как правило, результатом может быть довольно

качественное исследование или мини-проект, но разрабатываются они по одинаковой схеме на протяжении некоторого периода.

Эвристический уровень характеризуется наличием рефлексивного описания проекта, разработанного при помощи средств коллективной мыслительной деятельности; достаточно масштабной организацией реализации проекта, превышающей возможности одного проектировщика; в описании представлены технологии проектной деятельности.

Педагоги, уровень готовности которых мы оцениваем как креативный, характеризуются самостоятельным применением проектной культуры в своей деятельности и жизни, устойчивой системой ценностей и самостоятельно разработанными средствами ее реализации, в их работах ярко выражен понятийный компонент, представленный в виде создания новых научных понятий или концепций авторских школ.

Для проверки эффективности условий повышения готовности педагогов к инновационной деятельности были проведены эксперименты по повышению готовности субъектов образования к инновационной деятельности в двух различных формах организации экспериментально-образовательной сети. В первой группе – сеть первого уровня, где формирование проектной культуры происходило на базе общеобразовательных учреждений Москвы, являющихся ГЭП (городскими экспериментальными площадками), путем разработки и реализации инновационных образовательных проектов под руководством научных сотрудников лаборатории проектирования систем и технологий инновационной деятельности в образовании Института инновационной деятельности в образовании РАО. Во второй экспериментальной группе – путем формирования сети второго уровня, функционирующей в виде выездных проектных сессий в форме организационно-деятельностных игр и проектных семинаров с участием администрации, педагогов, учащихся общеобразовательных учреждений г. Москвы, г. Перми и Пермского края, а также сотрудников лаборатории проектирования систем и технологий инновационной деятельности в образовании Института инновационной деятельности в образовании РАО (в наст. время – ЦИИДО ИСРО РАО).

Суть исследования – методом интервьюирования, анкетирования, педагогических наблюдений, анализа проектного продукта определить уровень развития готовности педагога к инновационной деятельности согласно данным критериям (до включения педагогов в процесс освоения проектной культуры и создания организационно-методологических условий для развития готовности педагогов к инновационной деятельности в сетевой форме и после).

Общая выборка испытуемых составила 208 человек.

В эксперименте приняли участие следующие субъекты сетевого взаимодействия: педагоги, администраторы и сотрудники лаборатории проектирования – научные руководители экспериментальной площадки в возрасте от 27 до 65 лет.

До проведения эксперимента был осуществлен анализ уровней развития проектной культуры педагогов обеих групп, показавший следующие результаты:

Таблица 2

Сравнительные данные констатирующей диагностики

Уровень готовности	*Первая группа (модель сети № 1)*		*Вторая группа (модель сети № 2)*	
Адаптивный	53	51,5%	45	42,9%
Репродуктивный	45	43,7%	54	51,4%
Эвристический	5	4,8%	4	3,8%
Креативный	0	0%	2	1,9%

На констатирующем этапе эксперимента определялся исходный уровень сформированности проектной культуры участников первой группы и зафиксированы следующие показатели: на адаптивном уровне оказались 53 человека (51,5%), на репродуктивном – 45 человек (43,7%), на эвристическом – 5 человек (4,8 %), на креативном уровне педагогов не обнаружено.

Для освоения педагогами проектной культуры был разработан авторский курс "Структура проектной деятельности в рамках внедрения ФГОС нового поколения", включающий программу и комплект учебно-методических пособий по проектированию. Программа была рассчитана на 6 месяцев, занятия проходили на базе отдельного образовательного учреждения в рамках педагогического коллектива данной школы, один раз в неделю.

Курс проектной деятельности представлял собой систему средств, методов и технологий формирования проектного мышления педагогов, развитие их проектных способностей путем разработки проекта по решению педагогических проблем образовательной деятельности, выделенных самими участниками, трансляцию норм проектирования субъектам образовательной деятельности путем коллективной экспертизы представленных проектов[6, 9, 10].

Этапы освоения проектной культуры:

– введение в культуру проектирования, понятие деятельности и системодеятельностного подхода;

– актуализация рефлексивной позиции и рефлексивный анализ

ситуации;

– проблематизация;

– идеализация и моделирование;

– постановка новой цели, самоопределение и смена позиции;

– организация работ по проекту: кооперации, планирование;

– реализация (набор действий, способствующих достижению поставленной цели);

– оформление результатов проектирования.

Формы и режим занятий: лекционные и семинарские занятия, групповая и индивидуальная работа, деловые игры, дискуссии, мастер-классы, консультации.

В результате прохождения программы получены следующие показатели: на адаптивном уровне остались 36 педагогов (34,9 %); репродуктивный уровень освоен 62 педагогами (60,1 %); эвристический уровень продемонстрировали те же 5 человек (4,8 %); педагогов, достигших креативного уровня, нет.

При анализе данных видно, что организация освоения педагогами проектной культуры оказала влияние на переход испытуемых педагогов на репродуктивный уровень. Увеличения в группе на эвристическом и креативном уровнях не произошло.

Состав второй экспериментальной группы (работающей в режиме модели № 2): 105 человек из 24 школ г.Москвы и Пермского края; образование участников – высшее; стаж работы: от 1 года до 3 лет – 11,5%; от 4 до 10лет – 38,9%; от 11до 24 лет – 41,4%; 25лет и более – 8,2%.

В ходе констатирующего этапа эксперимента определялся исходный уровень сформированности проектной культуры педагогов второй экспериментальной группы. По нашим оценкам, на констатирующем этапе эксперимента зафиксированы следующие показатели: адаптивный уровень инновационной деятельности продемонстрировали 45 человек (42,9 %), на репродуктивном уровне оказались 54 человека (51,4%), эвристический уровень был освоен 4 педагогами (3,8 %), на креативном уровне находились 2 организатора экспериментальной сети (1,9%).

На формирующем этапе экспериментального исследования при организации и функционировании экспериментально-образовательной сети реализовывался комплекс условий развития проектной культуры педагогов, сформулированных в теоретической модели:

1. Освоение культуры проектной деятельности осуществлялось в два этапа: в игровой (способствующей развитию мотивационного компонента готовности педагогов к инновационной деятельности и ак-

туализации системы ценностей) и организационно-деятельностной сетевой форме взаимодействия педагогов с инновационными позициями различных уровней (от ученика до новатора)[1];

2. Основные методы освоения норм проектной деятельности – организация коллективной рефлексии конкретных образовательных ситуаций педагогами с разным уровнем инновационных позиций, процесс коллективной разработки понятий по способу решения проблемных ситуаций; соорганизация, соруководство и соуправление разработанным проектом[7];
3. Организация сетевого проектирования предоставляла педагогам возможность различных типов самоопределения относительно предлагаемого новшества – от ситуативного до культурно-ценностного и способствовала появлению коллективных субъектов инновационной деятельности [8].

Чтобы проверить, насколько эффективно реализуются выявленные условия развития проектной культуры педагогов, а как следствие – повышается готовность педагогов к инновационной деятельности в сетевой форме, сотрудниками лаборатории проектирования НИИ ИСРОО ДО г.Москвы (а затем ИнИДО РАО) было инициировано создание экспериментально-образовательной сети «Школа майевтики».

«Школа майевтики» была спроектирована педагогами школ-участниц городских экспериментальных площадок «Культура проектной деятельности как средство развития образовательной среды» и «Развитие рефлексивного мышления педагога как условие эффективности инновационной образовательной деятельности в современном столичном образовании». Положение о городских экспериментальных площадках явилось правовой базой, обеспечивающей возникновение, функционирование и развитие экспериментальной и инновационной деятельности в столичном образовании. [5] В течение нескольких лет работы ГЭП образовалось рефлексивно-деятельностное сообщество, включающее научных сотрудников и аспирантов, представителей администрации и педагогов, студентов и школьников различных научных и образовательных учреждений.

По функциональным признакам узлы сети (образовательные проекты) «Школы майевтики» можно разделить на три группы: подготовительные (герменевтические) – в форме проектных чтений, организационно-деятельностные – в форме проектных семинаров, экспертные – в форме фестивалей и конкурсов. Каждый новый проект становился логичным элементом в работе всей экспериментально-образовательной сети, стремясь в то же вре-

мя к организационной и содержательной независимости от системы выездных мероприятий. В экспериментально-образовательной сети «Школа майевтики» были разработаны следующие проекты: выездные сессии «Школы майевтики» – детско-взрослые проектные чтения (материалом для чтений стали не только произведения художественной литературы, но и философские тексты, кинофильмы, спектакли, музыкальные произведения) и организационно-методологические семинары с педагогами, литературно-драматические фестивали «Конгресс великих сказочников и мифотворцев», «Слет Гениальных фантастов», проектный кинофестиваль «Мировая идея», конкурс проектных работ «Стремление» имени Н.Г.Алексеева, курс проектной деятельности и различные деловые игры для ее обеспечения. С большей долей самостоятельности были разработаны и реализованы проекты по организации освоения культуры проектирования учащимися: проектный клуб, проектная лаборатория, дискуссионный клуб-конференция «Лихачевские чтения», различные формы организации общешкольных и межшкольных проектов. Данные проекты выстраивались в сеть, решая общие задачи: развитие личностной позиции человека, введение учащихся в деятельностное содержание образования, освоение участниками культуры проектной деятельности, развитие рефлексии и понимания, коммуникативных способностей.

Проектные чтения – выездная сессия в форме организационно-деятельностной игры является средством актуализации ценностей участников и одной из возможных форм диагностики личностной позиции для начала процесса проектирования ее развития.

В рамках проведения этой сессии можно выделить три содержательных акта. Первый – выделение собственного смысла, при удержании авторского. Второй – оформление собственного смысла в виде понятия в собственном варианте текста. Третий – утверждение собственного смысла в логическом (идеальном) и социально-деятельностном пространствах.

Проектные чтения предоставляют возможность их участникам самоопределиться по отношению к будущему участию в работе экспериментально-образовательной сети, поскольку в традиции Школы майевтики – диалогичность и открытость позиции организаторов и постоянных участников сети. В промежутках между сессиями существовала возможность участия в рефлексивно-методологических семинарах, на которых происходило осмысление прошедших сессий и задумывание будущих, оформление полученных результатов проектной деятельности участников.

В анализ данных формирующего эксперимента мы включили педагогов,

участвующих в работе сети не менее двух лет и посетивших не менее четырех выездных сессий.

В результате формирующего эксперимента были получены следующие данные: на адаптивном уровне остались 21,9% педагогов, на репродуктивном уровне нами отмечено 54,3%, эвристического уровня достигли 18,1%, креативного уровня – 5,7% педагогов. Следовательно, созданные во второй модели сетевого взаимодействия условия показали большую эффективность для перехода готовности педагогов к инновационной деятельности с адаптивного на репродуктивный и эвристический уровни.

Таблица 3

Сравнительные данные контрольной диагностики

Уровень готовности	*Первая группа (модель сети № 1)*		*Вторая группа (модель сети № 2)*	
Адаптивный	36	34,9%	23	21,9%
Репродуктивный	62	60,1%	57	54,3%
Эвристический	5	4,8%	19	18,1%
Креативный	0	0%	6	5,7%

Таким образом, при помощи построенной нами диагностической карты, связывающей уровень готовности педагогов к инновационной деятельности с качеством осуществляемой ими проектной деятельности в экспериментальной сети нами было исследовано применение двух подходов к организации инновационной деятельности в образовании: социально-культурного (сеть 1-го уровня) и с элементами гуманитарного (сеть 2-го уровня).

В первом случае узлами построенной нами сети являлись коллективы образовательных учреждений. Обучение проектированию строилось в деятельностной форме на основе выделения и поиска решения проблем внутри образовательного учреждения. Во втором случае узлами сети выступала группа людей, ценностным образом самоопределившихся, готовых к проектной культуре и ставших соразработчиками проекта для всех участников сети.

Сетевая форма проектирования с применением гуманитарного подхода (с учетом культурно-ценностного самоопределения участников и организацией совместного проектирования инновационной деятельности) является более эффективным средством повышения уровня готовности педагогов к инновационной деятельности, чем освоение проектной культуры педагогами в рамках теории системодеятельностного подхода без применения технологий гуманитарного проектирования.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Использование организационно-деятельностной игры в системе педагогического образования. Стратегии разработки/ Под. ред. Н.Г.Алексеева с авторским участием. Пермь, Перм. политехн. институт, 1992. – 96с.

2. *Алексеев Н.Г.* Методологические принципы проектирования образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: материалы к конф. ИПИ РАО. М., 1994.

3. *Громыко Ю. В.* Педагогические диалоги/ История разработки деятельностного содержания образования: Пособие для учителя . М.: Пушкинский институт, 2001. – 416 с.

4. Инновационная деятельность учителя: теоретические модели и опыт. Монография/Под. ред. С.И. Краснова ,Р.Г. Каменского М.: ИнИДО РАО, 2013. – 135 с.

5. Инновационное пространство в системе образования города Москвы. Инновация в образовании – сетевой принцип и ресурсные центры. По материалам работы городских экспериментальных площадок второго уровня//Сборник / Под ред.Л.Е.Курнешовой; сост. Л.Н.Алексеева, М.И.Бурова ,М.В. Дарган и др. М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 384с.

6. *Каменский Р.Г., Краснов С.И.* Введение в проектную деятельность. Гуманитарный подход: Учебно-метод. пособие для организаторов проектной деятельности в образовательных учреждениях. М., РИО ЦО № 1317, 2008. – 163 с.

7. *Краснов С.И., Малышева Н.В.* Сетевая форма подготовки педагогов к инновационной деятельности //Педагогика. – 2014. – № 7. – С. 62-72.

8. *Краснов С.И., Малышева Н.В.* Понятие гуманитарного проектирования в образовании // Педагогика. – 2015. – № 5 – С.28-35.

9. *Лазарев В.С.* Инноватика в школе: Учебное пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования. Сургутский гос. пед. университет. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2011.

10. *Лазарев В.С.* Проектная деятельность в школе. Учебное пособие для учащихся 7-11 классов. Сургут, 2014. – 98 с.

11. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. – 254 с.

12. Теоретические основы педагогических инноваций в зарубежной школе: Книга для учителя/ Под ред. академика РАО В.А.Полякова. Часть II. М., ИСМО РАО, 2007. – 192 с.

13. Теоретические основы педагогических инноваций в зарубежной школе: Книга для учителя/ Под ред. Э.А.Аксеновой. Часть II. М., ИСМО РАО, 2008. – 204 с.

14. *Щедровицкий Г. П.* ОРУ (1): Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций/ Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 4. М., 2000. — 382 с.

15. *Щедровицкий Г. П.* ОРУ (2): Методология и философия оргуправленческой деятельности: основные понятия и принципы. Курс лекций / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 5. М., 2003. — 288 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

Е.М. Жимаева

Научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» E-mail:pyshnikova@gmail.com

В статье рассматривается проблема подготовки специалистов, осуществляющих социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), семья ребенка с ОВЗ, социально-педагогическое сопровождение, профессиональные компетенции социальных педагогов.*

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, относится к особой категории семей. Ребенок, имеющий какие-либо нарушения в развитии, в такой семье воспитывается в особой атмосфере, которая в большинстве случаев характеризуется подавленностью, напряженностью внутрисемейных отношений, социальной отгороженностью. Такая семейная атмосфера не способствует успешной реабилитации и социальной интеграции больного ребенка в социум, а, наоборот, делает его более замкнутым, подавленным, формирует у него иждивенческие установки.

По мнению Т.В.Егоровой, положение се-

Жимаева, Е.М. Совершенствование профессиональных компетенций специалистов по социально-педагогической работе с семьей ребенка-инвалида [Текст] / Е.М. Жимаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 137–147.

мей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), можно охарактеризовать как внутренний (психологический), так и внешний (социальный) тупик. Описывая положение таких семей, автор также отмечает, что качественные изменения, имеющие место в семьях данной категории, могут проявляться на нескольких уровнях: психологическом, соматическом и социальном.

Психологические изменения, происходящие в семье, обусловлены сильным стрессовым состоянием, в котором находятся родители после того, как они узнают о появлении в своей семье больного ребенка. Кроме того, рождение больного ребенка, а затем его воспитание, обучение и в целом общение с ним является длительным патогенно воздействующим психологическим фактором, фрустрирующим психику родителей. Следствием этого можетт стать появление у родителей различных нервно-психических расстройств, а также и хронических соматических заболеваний.

Появление у родителей хронических соматических заболеваний связано еще и с тем, что зачастую, воспитывая ребенка с ОВЗ, они испытывают большие психические и физические нагрузки.

На социальном уровне семья, имеющая ребенка с нарушениями в развитии, в настоящее время все еще пока не получает необходимую ей формальную (поддержка со стороны государственных учреждений) и не формальную (поддержка со стороны близких родственников и ближайшего социального окружения) помощь и поддержку. Вследствие этого семья этой категории становится малообщительной, избирательной в контактах, сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками.

Кроме того, по данным Т.В. Егоровой, рождение ребенка с отклонением оказывает деформирующее влияние и на взаимоотношения родителей [4].

Для преодоления всех обозначенных проблем семье необходимо задействовать все имеющиеся в ее распоряжении ресурсы как внутренние, так и внешние.

Самым важным внутренним ресурсом семьи современные отечественные исследователи М.А. Беляева и И.Е. Кузнецов считают уровень ситуационно-ролевой адаптации семьи, складывающейся из реабилитационной культуры семьи, ролевой активности и отношения к ребенку.

Внешним ресурсом семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в значительной степени определяющим успешность социальной адаптации семьи к сложившимся жизненным условиям, является наличие у нее формальной и неформальной помощи и поддержки. К неформальным источникам поддержки исследователи относят моральную поддержку со стороны родствен-

ников и ближайшего социального окружения. К формальной поддержке относится помощь семье ребенка с ОВЗ со стороны государства (различные льготы, материальные выплаты), а также помощь в развитии, обучении и воспитании больного ребенка со стороны сотрудников различных государственных учреждений: медицинских работников, педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, социальных работников и социальных педагогов.

В современных педагогических исследованиях, наряду с оказанием психолого-педагогической, социальной, юридической, медицинской помощи семье, имеющей ребенка с нарушениями в развитии, признается важность оказания семье и социально-педагогической помощи и поддержки [7].

Более того социально-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ, сегодня официально признана одним из важнейших компонентов социальной деятельности общества.

По мнению современных исследователей Т. Вейса, А.Р. Маллера, Е.М. Мастюковой, Н.С. Моровой, социально-педагогическая поддержка семьи ребенка с ОВЗ представляет собой процесс, направленный на содействие детям-инвалидам и их близким в преодолении их трудной жизненной ситуации, побуждение их к активной самопомощи личностного развития, самореализации в обществе. Социально-педагогическая поддержка указанной категории семей направлена на помощь таким семьям в достижении и поддержании оптимальной степени участия в социальных взаимодействиях [10].

Оказание социально-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, осуществляется посредством социально-педагогического сопровождения.

Задача социально-педагогической деятельности по сопровождению семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, состоит в изучении социально-психологической ситуации в семье, ее межличностных отношений, выявлении морально-психологических ресурсов родителей и других родственников, их возможностей адаптации к сложившемуся положению на каждом из сложных этапов развития ребенка.

С другой стороны, специалист, осуществляющий работу по социально-педагогическому сопровождению семьи, должен способствовать росту адаптивных возможностей самого ребенка путем привития ему навыков самообслуживания, общения со взрослыми и сверстниками, его подготовке к самостоятельной жизни.

Специалист, работающий с семьей ребенка с ОВЗ, осуществляет в процессе своей деятельности ряд функций:

- диагностическую (социально-педагогическая диагностика направлена на

всестороннее изучение семьи, а также ее ближайшего окружения);
- посредническую (состоит в обеспечении эффективного взаимодействия специалистов и семьи в процессе реабилитации и интеграции ребенка в общество);
- прогностическую (заключается в прогнозировании дальнейшего развития ребенка и семьи в целом, а также в разработке плана мероприятий, способствующих увеличению адаптивных возможностей семьи и ребенка);
- образовательную (направлена на повышение реабилитационной, психолого-педагогической и социальной компетентности семьи ребенка с ОВЗ)
- консультационную (состоит в информировании семьи по поводу различных аспектов реабилитации, социальной интеграции ребенка с ОВЗ в общество)
- психотерапевтическую и психокоррекционную (предполагают работу, направленную на гармонизацию детско-родительских и внутрисемейных отношений, на активизацию усилий родителей и ребенка в процессе реабилитации и социальной интеграции в общество) [6].
- Кроме вышеназванных функций отечественные авторы М.А. Беляева и Е.А. Кузнецов выделяют также такие функции:
- реабилитационную (заключается в комплексной работе специалиста не только с семьей, но и ребенком, а также его ближайшим окружением);
- функцию социальной адаптации (нацелена на приспособление семьи к сложившейся ситуации);
- профилактическую (состоит в том, что специалист, сопровождающий семью, принимает меры, направленные на противодействие возможным негативным факторам и следствиям неблагоприятной ситуации) [2].

Для успешного выполнения всех этих функций специалисту, работающему с семьей ребенка с ОВЗ, необходимо обладать широким спектром профессиональных компетенций, т.е. быть компетентным в области социально-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

В современных педагогических исследованиях не существует однозначного определения понятий «компетенция» и «компетентность». Так, по мнению И.А.Зимней, компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [9].

Г.К.Селевко рассматривает компетенцию как образовательный резуль-

тат, выражающийся в готовности выпускника справиться с поставленными задачами; как совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающего мира; как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и ее готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [11].

Э.Ф.Зеер понимает компетенцию как обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Он считает, что реализация компетенции происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности. Компетентность рассматривает как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний [8].

А.В.Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетентность он определяет как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3].

Н.Ф.Ефремова в своей работе, обобщая определения «компетенция» и «компетентность», делает вывод о том, что компетентность – это способность решать задачи, а компетенция – это модель поведения, обеспечивающая эту способность. По мнению автора, компетентность – это особый тип организации знаний, навыков, умений и фундаментальных способностей, которые позволяют личности быть успешной в определенном виде деятельности.

Компетенции определяются Н.Ф. Ефремовой как обобщенные и глубокие качества личности, отражающие ее способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания, умения и опыт, владеть приемами, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях.

Компетентность и компетенции во взаимодействии обусловливают результат деятельности и успех решения проблем. При этом необходимо помнить, что они имеют сложный состав и многоуровневую структуру, а также разные уровни их сформированности у конкретной личности [5].

Основными профессиональными компетенциями специалиста, осуществляющего деятельность по социально-педагогическому сопровождению семьи, имеющей ребенка с нарушениями в развитии, по нашему мнению, являются:

- готовность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами и родителями по вопросам реабилитации и развития способностей детей и подростков с ОВЗ;
- способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ на основе результатов диагностики;
- способность использовать инновационные обучающие технологии с учетом типа нарушенного развития ребенка и задач каждого возрастного этапа [12].

Однако, как показывает проведенное нами в 2013 году исследование, данные профессиональные компетенции специалистов, осуществляющих социально-педагогическую работу с семьями детей с ОВЗ, все еще находятся на низком уровне.

Автором статьи был проведен опрос двух групп респондентов: родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, и специалистов разных специальностей, работающих с детьми-инвалидами и их семьями.

Одной из целей опроса родителей стало выявление удовлетворенности качеством оказываемой им медико-социальной и психолого-педагогической помощи в развитии их детей.

Целью опроса специалистов явилось выявление уровня информированности респондентов о потребностях семей, воспитывающих детей с ОВЗ, о возникающих в ходе взаимодействия проблемах, о развитости внутриведомственного и межведомственного взаимодействия.

В данных опросах приняли участие 103 человека из разных регионов России: республики Карелия, Чеченской республики, городов – Курган, Калуга, Москва, Сортовала, Ульяновск, а также областей – Воронежская, Свердловская, Курганская .

В опросе родителей приняли участие 56 респондентов (55 женщин и один мужчина). Возраст опрошенных варьировался от 23 до 62 лет.

Опрошенных специалистов было 47 человек, возраст которых варьировался от 25 до 60 лет. Опрошенные работают в образовательных учреждениях, специализированном санатории, комплексном центре социального обслуживания населения, а также в детском доме и школе-интернате. Должности, на которых работают специалисты, разнообразны. Среди них есть врачи (4,3%), воспитатели (27,6%), дефектологи (11,6%), логопеды (17%), медицинские работники (6,7%), педагоги-психологи (6,7%), специалист по работе с родителями (2,1%), заместитель директора по социальной работе (2,1%), руководитель подразделения «Лекотека».

Как показал проведенный нами опрос родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, 93% семей осознают необходимость профессиональной помощи в реабилитации и интеграции больного ребенка. При проведении реабилитационных мероприятий более половины родителей (51,7%) пользуются услугами специалистов различных учреждений. Здесь необходимо отметить, что наибольшее количество обращений родителей за помощью зафиксировано к специалистам в области медицины (невролог и педиатр). На втором месте по количеству обращений родителей находится психолог, на третьем – логопед и дефектолог.

46,4% опрошенных родителей указывают на нехватку профильных специалистов, а 39,3% родителей недовольны качеством оказываемой помощи. Опрошенные семьи, считают, что помощь специалистов должна быть более квалифицированной, систематической и доступной.

Многие респонденты отмечали, что при взаимодействии со специалистами испытывают трудности, которые в основном они сводили к их низкой квалификации, отсутствию взаимопонимания, формальному, равнодушному подходу специалистов к решению проблем семьи, грубостью и отказами при обращении за помощью.

По нашему мнению, отчасти такое восприятие специалистов семьями обусловлено тем, что родители после проведения курсов реабилитации ожидают немедленной положительной динамики в состоянии ребенка, которая в большинстве случаев проявляется только после нескольких курсов лечения (обманутые ожидания). С другой стороны, специалисты, и правда, зачастую имеют низкую квалификацию для работы с такими семьями, у них отсутствуют необходимые знания, умения и навыки, а также понимание потребностей и проблем родителей, имеющих детей с ОВЗ.

Однако, как показал опрос специалистов, большинство из них признают важность участия родителей в процессах реабилитации и интеграции ребенка в общество, однако, не всегда понимают, как можно подключить семью к этим процессам.

Большинство из опрошенных специалистов (68,1%) признаются, что работа с родителями в их учреждении проводится от случая к случаю. Основными формами работы с родителями в учреждениях являются беседа и консультация по различным вопросам, в основном юридического, психологического, педагогического и медицинского характера. Однако следует отметить, что проводимые в учреждениях индивидуальные беседы и консультации с родителями не дают ожидаемых результатов, поскольку носят заявительный характер. Поэтому специалист часто вынужден работать не

столько с причинами возникновения проблем, сколько с их последствиями.

В профессиональном сообществе вышеуказанное обстоятельство начинает осознаваться; и в программы работы с родителями начинают включаться такие формы работы, как организация совместной деятельности детей и родителей, проведение групповых консультаций, родительских собраний, на которые иногда приглашаются люди с инвалидностью, живущие независимой жизнью, оказание психологической помощи самим родителям, а также информирование семей о различных методах реабилитации и интеграции ребенка в социум.

В то же время опрошенные специалисты (48,9%) отмечают непоследовательность родителей в выполнении их рекомендаций, отсутствие у родителей знаний, умений и навыков, необходимых для реабилитации ребенка (40,4% опрошенных респондентов), конфликтность родителей (34%), а иногда равнодушие и пассивность родителей (34%).

Для преодоления указанных трудностей во взаимодействии с родителями необходимо хорошо налаженное внутриведомственное и межведомственное взаимодействие. Наш опрос специалистов показал, что внутриведомственное взаимодействие в учреждениях, где работают респонденты, налажено хорошо: 4–6 контактов на одного специалиста. Чаще всего специалисты контактируют с врачами, психологами и логопедами. Что касается межведомственного взаимодействия, то оно развито очень слабо. Так из 28 специалистов, ответивших на этот вопрос, 12 человек при работе с родителями контактирует всего с одним человеком вне своего учреждения, 9 человек имеют 2 контакта, 5 человек – 3 контакта. Самое большое количество контактов имеют социальный педагог (4 контакта) и педагог дополнительного образования (5 контактов).

Для более эффективной работы с семьей большинство специалистов (44%), опрошенных нами, нуждаются в повышении квалификации по медико-социальному направлению, 40% респондентов расширили бы свои знания в области социально-педагогической реабилитации семей детей с ОВЗ, а 16% опрошенных указали на необходимость повышения квалификации по социально-педагогическому направлению.

Таким образом, проведенный опрос показал, что специалисты, работающие с семьей ребенка с ОВЗ, на сегодняшний день в большинстве своем не обладают достаточными профессиональными знаниями, умениями и навыками для работы с такими семьями . Это отмечается и родителями больных детей (формальный подход к проблемам семей со стороны специалистов) и самими специалистами (наблюдается высокая потребность в повышении

квалификации, получении новых знаний, умений и навыков).

К сожалению, необходимо отметить, что в настоящее время знания о семьях с детьми с ОВЗ находятся еще в довольно разрозненном состоянии из-за закрытости таких семей, а также отсутствия надежного диагностического инструментария, используемого для работы с этими семьями.

Вышеуказанное обстоятельство не позволяло пока разрабатывать образовательные программы для вузов и курсов повышения квалификации, хотя за последнее время была сделана попытка специальной подготовки кадров для работы с семьями.

Однако необходимо отметить, что специалисты, которые оказывают различные виды помощи, в том числе и социально-педагогическую помощь, семьям с больными детьми, также нуждаются в повышении своей квалификации, расширении своих профессиональных знаний, умений и навыков [1].

Учитывая это обстоятельство, автором статьи была разработана учебная программа для курсов повышения квалификации «Социально-педагогическая работа с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида», рассчитанная на 72 часа.

Основной целью этой программы является совершенствование профессиональных компетенций обучающихся в области социально-педагогической деятельности по работе с семьями, воспитывающими детей-инвалидов.

Программа поделена на 5 модулей, каждый из которых затрагивает различные аспекты работы с семьями детей с ОВЗ. Так, обучение по этой программе позволит специалистам, работающим с семьями особых детей, познакомиться с:

- историческими предпосылками становления и современными тенденциями развития социально-педагогической помощи семье, имеющей ребенка-инвалида;
- современной системой помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов, и ее нормативно-правовым обеспечением;
- спецификой работы с семьями, воспитывающими детей-инвалидов;
- с современными технологиями и методами социально-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида;
- спецификой внутриведомственного и межведомственного взаимодействия специалистов при оказании социально-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка-инвалида.

Кроме того, предлагаемая образовательная программа предусматривает проведение круглых столов, семинаров и практических занятий по пробле-

мам работы с семьей ребенка с ОВЗ.

В заключение статьи необходимо отметить, что семьи, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, являются в социально-педагогическом и психологическом плане очень специфической категорией семей. Появление в семье больного ребенка так или иначе влияет на обстановку в семье: снижается уровень жизни, обостряются семейные противоречия, значительно увеличивается физическая и психическая нагрузка на всех членов семьи. Поэтому для успешной социальной и психологической адаптации семьи к новым для нее условиям жизни ей требуется значительная поддержка не только со стороны близкого окружения, но и со стороны государства.

В настоящее время государство оказывает семьям детей с ОВЗ различные виды помощи, в том числе и социально-педагогическую поддержку.

Социально-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей детей с ОВЗ, осуществляется специалистами различных учреждений: образовательных организаций, центрами психолого-медико-педагогического сопровождения, санаторно-курортными учреждениями – и направлено на помощь таким семьям в достижении и поддержании оптимальной степени участия в социальных взаимодействиях.

Однако, как показал проведенный нами опрос, работа по социально-педагогическому сопровождению семей с детьми с ОВЗ во многих случаях оказывается неэффективной. Это связано, с одной стороны, с завышенными ожиданиями родителей, а с другой стороны – с отсутствием у специалистов, работающих с этой категорией семей, необходимых профессиональных компетенций. Данные проведенного исследования указывают на формальный подход специалистов к разрешению проблем семей детей с ОВЗ.

Для того чтобы разрешить вышеуказанную проблему, специалистам, работающим с семьями детей с ОВЗ, необходимо расширять свои профессиональные знания, умения и навыки в области медико-социальной, психологической и социально-педагогической реабилитации семей этой категории.

Литература

1. *Аникеева О.А.* Профессиональная социально-педагогическая подготовка специалистов социальной сферы в условиях дополнительного образования // Социальная педагогика в России. – 2013. – № 2.

2. *Беляева М.А.* Социальная работа и социокультурная деятельность с семьей ребенка-инвалида: учебное пособие /М.А. Беляева. Екатеринбург: гос.пед.ун-т, 2009.

3. *Дмитриев А.А.* К вопросу моделирования профессиональных компетенций бакалавра специального (дефектологического) образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-modelirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavra-spetsialnogo-defektologicheskogo-obrazovaniya

4. *Егорова Т.В.* Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья: Учеб. пособие. Балашов; Николаев, 2002.

5. *Ефремова Н.Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. М.: Изд-во «Национальное образование», 2012.

6. *Жимаева Е.М.* Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка-инвалида // Социальная педагогика в России. – 2013. – №3.

7. *Жимаева Е.М.*,Савельева О.А., Малиновская М.А. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в условиях реализации инклюзивного образования // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы II Всерос. научно-практ. конф. 19 – 21 мая. Ялта: ФГАОУВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», 2016.

8. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход в модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4.

9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

10. *Мастюкова Е.М.* Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.

11. *Мухаметшина О.В.* Полифункциональный анализ понятия «компетенция» // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №5 (24).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. N 200 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: isobr.uspu.ru›doki/article/241/

Е.Ф. Теплова

Кандидат исторических наук, заведующая кафедрой истории и культуры религий народов России факультета международного образования ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования»
E-mailжtef-mioo@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С КОНФЕССИЯМИ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с повышением квалификации педагогов, преподающих комплексный модульный курс «Основы религиозных культур и светской этики».

Ключевые слова: *повышение квалификации педагогов по курсу «Основы религиозных культур и светской этики»; кафедра истории и культуры религий народов России факультета международного образования Московского института открытого образования; взаимодействие сотрудников системы образования и образовательных учреждений с религиозными объединениями.*

Введение в общеобразовательных школах курсов религиоведческой направленности вызывало много споров. Однако в настоящее время все очевиднее значение религиоведческих знаний в воспитании ответственного гражданина России, знакомого с духовно-нравственным богатством, накопленным предыдущими поколениями. Именно на это и ориентирует «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Сегодня, как и всегда, образование должно отвечать на вызовы и запросы времени, а одна из важнейших задач, поставленных перед отече-

Теплова, Е.Ф. Подготовка педагогов к преподаванию религиоведческих модулей во взаимодействии с конфессиями [Текст] / Е.Ф. Теплова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 148–155.

ственной системой образования – воспитание патриота и ответственного гражданина.

В общеобразовательных учебных заведениях уроки и курсы религиоведческой направленности носят исключительно культурологический характер. Школа ни в коей мере не ставит перед собой задачу обучения вере, религии, воцерковлению детей, привлечению их к религиозной практике.

Человек принадлежит к своему народу не только по рождению. Национальное самосознание и гражданская ответственность – важнейшие характеристики народа. Это выражается в осознании себя неотъемлемой частицей общности на основе признания общенациональных ценностей: истории страны, государственного языка, духовно-нравственных ориентиров, культуры религии и ее традиций.

В недалекие прошлые годы формировалось поколение, для которого главным была успешность любой ценой, а идеалом – исключительно материальные блага. Разговор о религии и религиоведческие знания дают возможность затронуть иные ценности и смыслы, поднять вопросы духовно-нравственного содержания и гражданской ответственности.

Религиозные традиции дают четкое представление об исторически сложившемся и выработанном опытом многих поколений понимании добра и зла, приверженности определенным ценностям. Религиозные нормы закрепили правила, регулирующие поведение человека, отношение к другим людям и к самому себе, к окружающей среде. Они служат образцом и идеалом нравственного поступка, пронизывают всю жизнь человека, любые виды его деятельности. Религиозные традиции чрезвычайно устойчивы, они передаются из поколения в поколение силой общественного мнения, развитых в человеке убеждений, чувства долга, совести. Изучение религии дает возможность детям понять главные моральные категории, оценить мотивацию нравственного поступка, не всегда практичного или выгодного. Говоря со школьниками о религии, неизменно приходится касаться вопросов стремления к саморазвитию, любви и уважения к близким людям, преданности Родине, семейных ценностей. Современный ребенок, для которого зачастую главным авторитетом является интернет, через знакомство с религиозной культурой начинает воспринимать чрезвычайно значимые и простые понятия, которые и составляют гражданскую позицию. В многонациональной России и ее столице, опираясь на религиоведческие знания, дети учатся понимать и принимать другого, учатся сотрудничать с другим и уважать его, овладевают социальной коммуникацией. Изучение культуры традиционных религий России дает возможность постигать такие

важнейшие ценности, как семья и патриотизм, восстановить утраченные ценности гендерного воспитания. На таком материале можно говорить о роли и значении семьи в жизни человека, об ответственности, о том, какие требования, с точки зрения религиозной культуры, предъявляются мужчине и женщине. Религиоведческие знания вводят ребенка в богатый мир отечественной культуры, предоставляя возможность глубже понимать ее. Ученик не только получает знания о религии, но и начинает осознавать свою сопричастность к историческому пути Родины и ответственность за ее будущее.

Сегодня в российском календаре отмечены государственно-религиозные праздники, знание их истории и традиции, понимание их значения способствует формированию гражданской позиции.

Религиоведческие знания – важный ресурс для воспитания гражданской ответственности. Это база, на основе которой можно формировать личностные качества гражданина, патриота, любящего свою страну, знающего и гордящегося ее историей и культурой.

Главная задача кафедры истории и культуры религий народов России – оказание методической помощи педагогам, преподающим предметы религиозной направленности, и всем, кто формирует у подрастающего поколения духовно-нравственные ценности.

В 2007 году в старших классах московских школ был введен предмет «История религий», и началась работа по методическому сопровождению этого непростого, но очень важного курса. Для решения задач, стоящих перед этим предметом, необходимо было наладить взаимодействие с религиозными объединениями, тем более что классы в московских школах многонациональны и многоконфессиональны. Для чтения лекций, проведения консультаций и практических занятий были привлечены не только лучшие методисты Лаборатории истории и культуры религий мира, но и те ученые, которые относят себя к одной из традиционных религиозных культур России. Известно, что педагог, преподающий предметы, при работе над которыми необходимо прибегать к знаниям о религиозных культурах, не столько нуждается в методическом сопровождении, сколько ему требуется профессиональная консультация по вопросам религиозной жизни. И это связано со следующими обстоятельствами.

Во-первых, педагог, не имея точной проверенной информации, может использовать сайты и литературу псевдорелигиозных организаций. А значит, велик риск транслирования на уроках эзотерических и других запрещенных для школьного учебного формата идей.

Во-вторых, старшеклассники и сами часто становятся объектами внимания со стороны таких организаций. Именно педагоги, обучающиеся на наших курсах, предлагали начинать рассказ об истории религий не с информации о первобытных языческих верованиях, а с уроков религиозной безопасности. С разговора со школьниками о сути сектантской деятельности, о неоязычниках, культурой которых сейчас увлекается молодежь, об опасности, которую таят в себе, в том числе, и экстремистские организации.

Такая тема есть, например, и в учебнике «Религии в России» [2]. Старшеклассники рассказывали, что, благодаря именно этим урокам, они знали, как правильно вести себя с подходящими к ним на улице людьми, желающими вести разговор о счастье или предлагающими различную литературу. И даже смогли помочь своим друзьям из других школ, когда они начинали посещать некоторые так называемые собрания.

Есть и еще одно важное обстоятельство, которое нам удалось выявить при проверке итоговых работ, при общении с обучающимися и при проведении конкурса «Московские школьники изучают историю и культуру религий мира». Преподавать предметы религиозной направленности часто стремятся именно те педагогические работники, которые являются сторонниками запрещенных к транслированию в школе направлений, например, учения Рерихов. Понятно, что без помощи специалистов из религиозных организаций здесь было не обойтись. Нашими помощниками и партнерами стали Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, МГУ им. М.В.Ломоносова, Московский исламский университет, Институт этнологии и антропологии РАН. Мы работали в тесном контакте с представителями мусульманской, еврейской и армянской общественности, католиками, старообрядцами. Во всех случаях мы находили поддержку и понимание того, что формировать духовно-нравственный мир детей надо на основе истинных ценностей. При этом на пути к ним встают такие особенности современного общества, когда в информационном потоке не только ребенку, но и взрослому трудно отличить правду от сознательного обмана. Чем можно защититься? Только знаниями.

После введения в 4-х классах комплексного модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики» эти вопросы приняли особую остроту. Ведь учатся маленькие дети, а учат их в основном педагоги начальной школы, для которых вопросы религиоведения еще более «тайна за семью печатями», чем для учителей-предметников по истории, МХК, обществоведению.

Формат школы требует от учителя преподавания модулей курса «Основы

религиозных культур и светской этики» с культурологической позиции. Категорически недопустимо обучение вере и участие в религиозных действиях. О каждой религии нужно говорить правду, но что такое правда в религиоведении: позиция богослова или позиция атеиста? Нам кажется, что самое правильное – рассказ о религии с позиции тех людей, которые живут в этой религиозной традиции, считают ее своей. Так же, как и авторы учебников по модулям курса «Основы религиозных культур и светской этики», нашими лекторами стали представители религиозных организаций. Для педагогов школ были подготовлены методические пособия:

- Основы буддийской культуры: книга для учителя [3]
- Основы иудейской культуры: книга для учителя [4]
- Основы исламской культуры: книга для учителя [5]
- книга для учителя комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» модуля "Основы мировых религиозных культур" (в двух томах) [7,8].

Эти методические пособия подготовлены при содействии представителей соответствующих религий. Все они построены таким образом, что учитель может использовать их не только на занятиях по соответствующим модулям, но и на уроках по основам мировых религиозных культур.

В 2014 году вышел в свет учебник «Основы православной культуры» [6], а также методическое пособие и рабочая тетрадь.

А в 2013 году – «Основы религиозных культур и светской этики. Книга для родителей» [1]. Это издание адресовано родителям и рекомендовано к использованию на родительских собраниях. В книге рассматривается содержание каждого модуля и особенности его изучения. О религиозных модулях написали представители религий. Так, например, об исламе – Хабибуллина Гульфия Юнысовна – декан очного отделения Московского исламского института; о православии – диакон Герман Демидов.

Важно, чтобы педагоги получали реальные знания о традиционных религиях России и смогли передать эти знания детям.

Сегодня в московских школах модуль «Основы мировых религиозных культур» – третий по числу выбравших его для изучения. Этот модуль сложен тем, что ученики 4-го класса, по сути, еще малыши, узнают сразу о четырех религиях: буддизме, иудаизме, христианстве, исламе – такая форма обучения сложна и для взрослого. Важно, чтобы на этих уроках педагог не рассказывал о религиях с позиции: «хорошая»/«плохая», «своя»/«чужая» и не сравнивал их между собой. Было бы неправильно рассказывать об исламе с позиции иудаизма, так же как о христианстве с позиции ислама.

Учитель должен рассказывать о религиях максимально взвешено и выдержано, тем более что на уроках в московских школах присутствуют дети из семей разных религиозных культур. Это возлагает на учителя большую ответственность, с одной стороны, но и помогает педагогу. Ведь модуль «Основы мировых религиозных культур» предполагает проектную деятельность, знакомство с традициями и праздниками. В этом случае помощь родителей незаменима, и как важно, чтобы ребенок вместе с семьей подготовил рассказ о своих родных традициях, о том, как отмечаются праздники, чем угощают, как одеваются. Всё это очень интересно для детей, подобная форма также способствует личностному восприятию. Ведь все традиционные религии России призывают к добрососедству и уважению тех, кто живет в иной религиозной культуре. Это характерно для России. Ведь семьдесят лет назад представители всех народов и религий Советского Союза встали на защиту своей Родины, хотя, как мы знаем из истории, отношение власти к религии было не самым терпимым. Герои есть у каждого народа, и это может быть темой проектной работы ученика: рассказ о прадедушке-фронтовике или «Моя семья во время Великой Отечественной войны». Понятно, что в таких проектах незаменимо участие родителей.

Особенность современного воспитательного идеала заключается в том, что его достижения мыслятся как воспитание через традицию при сохранении преемственности, не антагонистичность к прошлому, а опора на него. Религия на протяжении веков и до наших дней является важнейшим фактором, во многом определяющим ход человеческой истории и сформировавшим Российское государство. Религиозные движения и учения оказывали и оказывают значительное влияние на формирование культур, обществ и человеческой цивилизации в целом. Воспитание духовно-нравственной личности одна из важнейших задач сегодняшней российской школы. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является методологической основой разработки и реализации федерального государственного стандарта общего образования. На ее основе Лабораторией истории и культуры религий мира была сформирована база взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации: семьей, общественными и религиозными объединениями. Цель этого взаимодействия – совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Социальный заказ общества и родителей школе определяется в современном воспитательном идеале: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как

свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в культурных традициях многонационального народа Российской Федерации».

При работе на курсах повышения квалификации по методике преподавания модулей курса «Основы религиозных культур и светской этики» очевидна необходимость сотрудничества с представителями соответствующих религиозных организаций. О каждой религиозной культуре обучающимся рассказывали те специалисты, которые сами относят себя к этой культуре. Особенности изучения модулей курса «Основы религиозных культур и светской этики» заключаются в том, что к работе широко привлекаются родители четвероклассников, и кроме того – в школах сейчас много детей, воспитывающихся в традиционных религиозных культурах России, особенно православия и ислама. Неверно сказанное слово, некорректно расставленные акценты не только задевают чувства верующих семей, но и неизменно снижают авторитет учителя в глазах учеников и их родителей.

Были и случаи, когда педагоги пытались преподавать религиозные модули, опираясь на недобросовестные сайты и сектантскую литературу. Понятно, что это противоречит закону. Для исправления ситуации пришлось прибегнуть к помощи представителей религиозных организаций. Тем обучающимся, кто демонстрировал, например, эзотерическое мировоззрение, было отказано в выдаче документа о повышении квалификации. Так, было отчислено более двадцати слушателей на разных этапах обучения по причине их принадлежности к религиозным организациям деструктивного характера. На каждую работу такого слушателя написано экспертное заключение при участии представителей религиозных объединений.

Не имея достаточных знаний, педагоги часто становятся жертвами ложных и опасных идей, а значит, не могут сформировать у ученика устойчивую сопротивляемость по отношению к идеям религиозного экстремизма и псевдорелигиозных организаций. Иногда и сами учителя нуждаются в серьезной помощи. Обучающаяся, татарка по национальности, попала под влияние одной из идеологий восточного толка. С привлечением представителей исламской общественности ей удалось помочь.

Есть еще один аспект, на который стоит обратить внимание. Иногда источником экстремистских и псевдорелигиозных настроений является семья ученика. Правильно вести разговор с такими родителями и детьми, вовремя увидеть опасность и предотвратить ее педагогу помогают именно знания в области религиоведения.

Только при отсутствии знаний, а значит, уважения и понимания меж-

личностный конфликт в детской и молодежной среде может приобрести межнациональную или религиозную окраску. Именно для преодоления этой ситуации необходимо, на наш взгляд, взаимодействие сотрудников системы образования и образовательных учреждений с религиозными объединениями.

Литература

1. *Гончарова В.Н., Демидов Г.В., Клемперт А.И., Кудрина А.В., Метлик И.В., Мубаракшина И.В., Теплова Е.Ф., Хабибуллина Г.Ю., Шевцова А.А.* Основы религиозных культур и светской этики: книга для родителей. М.: Центр «Школьная книга», 2013. – 24 с.
2. *Кулаков А.Е.* Религии в России: учебное пособие для 10 (11) кл. общеобразовательных учреждений. М.: ООО «АСТ-Пресс Школа», 2007. – 328 с.
3. *Кулаков А.Е., Дымина Е.В., Теплова Е.Ф.* Основы буддийской культуры: книга для учителя. Методическое пособие / Науч. ред. Ю.А. Горячев. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2013. – 152 с.
4. *Кулаков А.Е., Дымина Е.В., Теплова Е.Ф., Клемперт А.И.* Основы иудейской культуры: книга для учителя: Методическое пособие / Науч. ред. Ю.А. Горячев. –М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – 204 с.
5. *Кулаков А.Е., Дымина Е.В., Теплова Е.Ф., Ярлыкапов А.А.* Основы исламской культуры: книга для учителя. Методическое пособие / Науч. ред. Ю.А. Горячев. – М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – 108 с.
6. Основы религиозных культур и светской этики: основы православной культуры: учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений / О.Л. Янушкявичене, Ю.С. Васечко, протоиерей Виктор Дорофеев, О.Н. Яшина; под ред. И.В. Метлика, Е.Ф. Тепловой. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 160 с.
7. Основы мировых религиозных культур: книга для учителя комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики». В двух частях. Ч.1. Модуль «Основы мировых религиозных культур» / [Е.Ф. Теплова, Б.А. Малышев, Л.Г. Жукова, А.А. Ярлыкапов] / Отв. ред. Ю.А. Горячев.– М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2013. – 104 с.
8. Основы мировых религиозных культур. Книга для учителя комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики». В двух частях. Ч.2. Религии мира в схемах и таблицах» / [Е.Ф. Теплова, Д.М. Абрамов, Б.А. Малышев, О.Н. Яшина, Е.В. Бородина, А.В. Кричкин] / Отв. ред. Ю.А. Горячев. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2013. – 64 с.

20 октября 2016 г. исполнилось 80 лет выдающемуся отечественному ученому, просветителю и деятелю образования, академику РАО, почётному члену Российской академии художеств

НИКОЛАЮ ДМИТРИЕВИЧУ НИКАНДРОВУ

Вся профессиональная судьба Николая Дмитриевича неразрывно связана с российским образованием и педагогической наукой.

После окончания в 1959 г. филологического факультета Ленинградского государственного университета Николай Дмитриевич начал педагогическую деятельность учителем французского языка в одной из школ Василеостровского района Ленинграда. С августа 1961 г. он работал в системе высшего образования, обладая выдающимися лингвистическими способностями, преподавал иностранные языки в ряде институтов.

Постепенно выкристаллизовывалась направленность исследовательского поиска молодого ученого. Владение многими иностранными языками предопределило сферу научных интересов Николая Дмитриевича: сравнительно – педагогические исследования.

Происходящая в 60 – е годы модернизация советского высшего образования остро нуждалась в исследованиях, анализирующих подходы к образовательному процессу в системе высшего образования в передовых странах Западной Европы и США. Начав исследования по актуальной проблематике программированного обучения в педагогике капиталистических стран и защитив в 1967 г. на эту тему кандидатскую диссертацию, Н.Д.Никандров затем кардинально расширяет спектр и объем исследований.

В центре внимания ученого, заведующего кафедрой высшей школы ЛГПИ им. А. И. Герцена (тогда самого молодого заведующего педагогической кафедрой в СССР) оказываются вопросы теории обучения в педагогике зарубежной высшей школы. Итогом напряженного творческого научного поиска

стала защита Н.Д. Никандровым в 1973 г. (в возрасте 36 лет!) докторской диссертации «Проблемы буржуазной дидактики высшей школы» и последующая за этим публикация фундаментальной монографии «Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики».

В противовес доминировавшему в то время в сравнительно – сопоставительных исследованиях сугубо критическому взгляду на развитие «буржуазной педагогики» Н.Д. Никандров, трактуя сравнительную педагогику в единстве её описательной, объяснительной и конструктивной функций, правомерно сосредоточил свое внимание на тех продуктивных идеях, подходах, формах и технологиях, которые могли бы содействовать развитию отечественной педагогики высшей школы и теории обучения в целом. Наряду с высоким методологическим уровнем монографии, впечатляет глубокий анализ автором многочисленных источников на разных языках, интересное повествование, обоснованность и масштабность выводов и обобщений.

В этот же период Н.Д. Никандровым создается комплекс учебных пособий для высшего педагогического образования: «Педагогика высшей школы», «Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте», «Введение в специальность» и др.

С 1983 г. Н.Д. Никандров работает в Москве. Сначала он заведует лабораторией методологии педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР, а затем занимает ответственную должность заместителя директора института по научной работе. Так началась его научно – исследовательская и административно-организационная деятельность, связанная с Академией педагогических наук СССР (ныне Российская академия образования).

В 1980-е годы происходит существенное расширение спектра научной деятельности ученого. Продолжая активно разрабатывать проблемы современной зарубежной педагогики, Н. Д. Никандров все более значительное внимание уделяет проблемам отечественного педагогического образования. Итогом цикла научных статей стала обстоятельная монография «Педагогическое творчество»(1990),созданная им в соавторстве с талантливым ученым и другом Виктором Абрамовичем Кан-Каликом. Эта замечательная книга стала настольной для всех преподавателей педагогических дисциплин.

90-е годы в жизни Николая Дмитриевича, как и в жизни нашей страны, стали судьбоносными.В 1990г. его избирают действительным членом (академиком) Академии педагогических наук СССР. Он работает на ответственных должностях в Президиуме Российской академии образования: сначала исполняет обязанности Главного ученого секретаря, затем становится вице-президентом Академии (1992–1997), а в октябре 1997 г. Н.Д.

Никандрова избирают Президентом Российской академии образования. На этом высоком и чрезвычайно ответственном посту Николай Дмитриевич трудился 16 лет (это второй по длительности период президентства в истории Академии). Под руководством Н.Д. Никандрова Российская академия образования динамично развивалась, структура академических институтов модернизировалась в соответствии с требованиями времени. Научно – исследовательская деятельность членов Академии и научных сотрудников концентрировалась на приоритетных направлениях инновационного развития российского образования, на получении научных результатов, углубляющих педагогические, психологические и междисциплинарные знания, раскрывающих процессы современного образования, создающих научно-методическое обеспечение государственной образовательной политики.

Главным достижением деятельности Н.Д. Никандрова как Президента Академии стало то, что она действительно стала Академией образования: осуществлявшиеся исследования охватили всю систему образования – от дошкольного до постдипломного и системы повышения квалификации.

Н.Д. Никандров внес значительный вклад в осуществление органичной и плодотворной совместной деятельности Российской академии образования и Русской православной церкви, в создание и научно-методического обеспечения преподавания курса «Основы религиозной культуры и светской этики в школе».

Несмотря на сложные государственные обязанности, Николай Дмитриевич плодотворно занимался все эти годы научной деятельностью. Сфера его научных интересов значительно расширяется. Как искренний патриот России Н.Д.Никандров обращается к наиболее сложным проблемам трансформирующегося общества, связанным с социализацией и воспитанием молодежи. В процессе научного поиска Николай Дмитриевич подвергает системному изучению такие важнейшие категории, как цели, традиции и ценности российского образования и воспитания, национальные и общечеловеческие принципы образования.

Разрабатывая в ходе своих многолетних теоретических и опытно-экспериментальных исследований проблему социокультурных оснований интегрирования образовательного пространства, Н.Д.Никандров раскрыл комплекс базовых ценностей российского общества, определив необходимые условия и возможности социализации. Ученый внес существенный вклад в создание теоретической модели российского образовательного пространства, в определение стратегии его сохранения и развития на фундаменте исконных ценностей и интересов многочисленных российских народов.

На основе междисциплинарного синтеза философских, социологи-

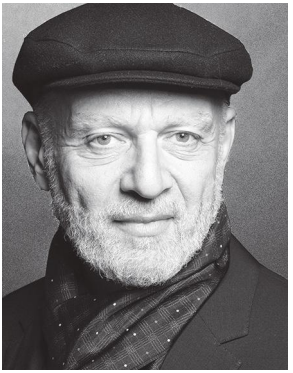
ческих, политологических, психологических и педагогических подходов Н.Д.Никандров создает цикл фундаментальных трудов, в совокупности представляющих собой философию педагогики российской цивилизации: «Воспитание ценностей: российский вариант» (1996), «Россия: ценности общества на рубеже XXI века» (1997), «Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий» (2000). Наряду с крупными теоретическими исследованиями, в начале XXI века Н.Д.Никандров создал комплекс учебников для высшего педагогического образования: Основы общей педагогики (2006), История педагогики (2007, гл. редактор).

Продолжались и компаративистские исследования. Н.Д.Никандров является соредактором «Международной энциклопедии образования» («The International encyclopedia of education», V. 1—12, 0xf., 1994), автором ряда публикаций по методологии сравнительно-сопоставительных исследований.

В 2014-2016 гг. Н. Д. Никандров ведет большую общественно – научную деятельность, являясь членом Президиума РАО, Ученого совета Института стратегии развития образования РАО, редакционной коллегии журнала «Педагогика», редакционных советов многих журналов.

Выдающиеся заслуги Н.Д.Никандрова получили высокую оценку со стороны государственной власти, общественных и религиозных организаций: за большой вклад в развитие отечественной науки в области педагогики и образования и многолетнюю плодотворную деятельность он награжден Орденами «За заслуги перед Отечеством»III степени (2011) и «За заслуги перед Отечеством» IV степени(2006); Орденом Почёта(2003); за заслуги перед государством, многолетний добросовестный труд и большой вклад в укрепление дружбы и сотрудничества между народами Медалью ордена «За заслуги перед Отечеством»II степени (1997); за заслуги в области образования, науки и подготовки квалифицированных специалистов Почётной грамотой Президента Российской Федерации (2014);за заслуги в сфере внедрения предмета «Основы православной культуры» в средней школе ОрденомРусской православной церкви святого благоверного князя Даниила Московского I степени (2012). Н.Д.Никандров – лауреат Премии Президента Российской Федерации в области образования 2000 г. за цикл исследований на тему «Социокультурные основания интегрирования образовательного пространства (теоретические принципы, психолого-педагогические условия, научно-практическая модель)» для учебных заведений высшего профессионального образования.

Дорогой Николай Дмитриевич, с Юбилеем!
Крепкого ЗДОРОВЬЯ Вам и многих лет ТВОРЧЕСТВА!



МИХАИЛУ ВЛАДИМИРОВИЧУ КЛАРИНУ – 65 лет. Писать о нем и легко и трудно. Легко, потому что Михаил Владимирович – человек разносторонний и целенаправленный, и трудно – потому что он как ученый работает интересно и много. Поэтому лучше всего писать о нём в «перечислительном ракурсе».

Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, в которой он исследует такие области, как развивающие практики, инновационное образование, теория обучения, непрерывное образование, образование взрослых. Он эксперт-бренд в сферах коучинга высших руководителей и организационного/управленческого консультирования, корпоративного обучения, практической психологии и развивающих практик.

Наш юбиляр закончил физический факультет МГПИ им. В.И. Ленина, прошёл этапы аспирантуры и докторантуры Российской академии образования. А дальше – непрерывное самообразование по психологии, общему и проектному менеджменту, стратегическому и корпоративному управлению, коучингу, программам по стратегическому менеджменту и корпоративному управлению в международных программах, организационным расстановкам, сопровождению изменений в организациях. Преподавательскую деятельность М.В. Кларин начинал учителем физики в средней школе. Преподавал общую педагогику и физику на английском в МГПИ им. В.И. Ленина; курсы в программах развития руководителей и управленческих команд, в бизнес-школах, таких как Банковский институт Высшей школы экономики, Национальный фонд подготовки кадров, программе «Нефтяной и газовый бизнес» в Академии народного хозяйства при Правительстве РФ; вёл «Мастерскую интерактивного обучения» в Московском международном университете, в Высшей школе международного бизнеса – стратегический маркетинг и проектный менеджмент, в Стокгольмской школе экономики в России – стратегический маркетинг и тренинг тренеров. Разрабатывал и проводил программы по общему, проектному и стратегическому менеджменту в Центре развития деловых навыков (CBSD) при Университете Thunderbird, руководил тренинговой и консалтинговой работой в Учебном центре менеджмента социальных проектов, MTI, в проекте STS-Vostok

(Швейцария–Россия). Он включён в Национальный реестр профессиональных корпоративных директоров РФ, представляющих интересы РФ в Советах директоров компаний с государственным участием.

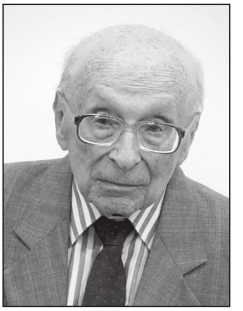
Михаил Владимирович – автор более 200 публикаций по непрерывному образованию, образованию взрослых, дидактике, истории педагогики, подготовке учителей, коучингу, корпоративному обучению, бизнес-тренингу, развитию управления в организациях. Хорошо известны его монографии: *Инновации в обучении: метафоры и модели* (Наука, 1997); Технология обучения. Идеал и реальность (1999); Корпоративный тренинг: от А до Я. (2002). Книги последнего времени – «Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта»(2016); принято к печати пособие «Корпоративный менеджмент. Тренинг, наставничество, коучинг» (ЮРАЙТ, 2017). Более 20 статей ученого вошли в Педагогическую энциклопедию, более десятка статей помещены в Большой Российской энциклопедии.

Михаил Владимирович ведёт активную научно-общественную деятельность. Он член Совета директоров ОАО «Большая Российская Энциклопедия», инициатор и ведущий Супервизионной мастерской для коучей и консультантов, эксперт жюри всероссийского конкурса «Лидеры корпоративной благотворительности», член Международной коучинговой федерации, британской ассоциации коучинга, председатель правления Ассоциации русскоязычных коучей (АРК).

Михаил Владимирович Кларин – человек, нестандартно мыслящий, многогранная и самобытная личность. Человек, органически связанный с эпохой, культурой, педагогикой.

Коллектив Института, сотрудники лаборатории общих проблем дидактики поздравляют Михаила Владимировича с 65-летием, искренне желают ему здоровья, долголетия и творческих успехов в научной деятельности!

БОРИС ЛЬВОВИЧ ВУЛЬФСОН



Выдающийся ученый, один из основателей отечественной Научной школы «Сравнительная педагогика», член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, ветеран Великой Отечественной войны **31 августа 2016 года ушел из жизни.**

Борис Львович родился 27 мая 1920 года в Витебске. Вскоре семья переехала в Ленинград. До последних дней Борис Львович вспоминал свой дом на 6-й Василеостровской линии. Говорил, что он жил в средней части Васильевского острова, которая разделяла элитные «интеллигентские» и «хулиганские» рабочие кварталы. В самом начале войны, будучи студентом исторического факультета Ленинградского университета, он ушел на фронт защищать свой город. В августе 41-го в одном из боёв он был тяжело контужен и полностью потерял голос. В госпитале речь вернули, но впоследствии всю жизнь Борис Львович заикался, что, впрочем, не мешало ему четко и ясно выражать свои идеи и мысли, интересно и увлекательно рассказывать. За проявленное в боях мужество Борис Львович был награждён медалью "За отвагу" – высшей медалью в наградной системе СССР. Но так как бойца несколько раз переводили из одного госпиталя в другой, то наградной лист затерялся где-то в казённых ящиках, и медаль нашла своего обладателя лишь в 2000 году.

Высшее образование Б.Л. Вульфсон получил в Московском городском педагогическом институте им. В.П. Потёмкина в 1948г. В 1951г. защитил диссертацию на степень кандидата исторических наук («Анархо-синдикализм в рабочем движении Франции в начале XX века»). Перед защитой диссертации ему пришлось срочно выучить французский язык, т.к. в аспирантуре

было свободное место только для исследователя со знанием французского, а в школе и университете Борис Львович изучал немецкий. Помог быстрый и острый ум, прекрасная память, умение работать и «не пасовать» перед трудностями. После института по распределению он был направлен в Иркутск, где прожил почти 10 лет, работая преподавателем истории в университете. Регулярно посещал не только библиотеку, но и местный театр, который очень любил и лично знал многих актёров. Когда Борис Львович решил переехать к будущей супруге в Москву, то место преподавателя истории ему предоставили сразу. Однако, по законам того времени, переехать в столицу из Иркутска было невозможно (так государство пыталось удержать население в удалённых регионах страны), поэтому он сначала поселился в Великих Луках, а в Москву перебрался два года спустя.

В Российской академии образования Б.Л. Вульфсон проработал в общей сложности 55 лет – с 1961 г. В 1971 г. он защитил докторскую диссертацию по педагогике («Основные тенденции развития общеобразовательной школы Франции после второй мировой войны: 1945-1970 гг.). А в 1970 г. вышел его «научный бестселлер» – «Школа современной Франции». Для учителей и исследователей эта книга три десятилетия служила основным источником знаний о системе образования Франции. Казалось, автор изучил всё «изнутри», долгие годы проживал в стране, посещая французские школы, беседуя с учителями и чиновниками. Между тем впервые Борис Львович посетил Францию лишь в 1996г. А книгу писал по статьям из французских газет, книгам педагогического содержания, свободным для доступа школьным и министерским документам, собирая весь материал по крупицам. Переводить на русский язык все тексты ему помогала супруга Елена Григорьевна – переводчица, знаток французской истории и культуры. Она приглашала в их квартиру на улице Вавилова знаменитых историков и педагогов из Франции, приезжавших в Советский Союз «с дружественным визитом», а Борис Львович вёл с ними длительные, далеко не всегда только «светские» беседы.

За годы своей профессиональной деятельности Борис Львович написал около двухсот научных работ, из них двенадцать монографий, фундаментальный учебник по сравнительной педагогике, по которому учатся во многих российских педагогических вузах и за рубежом (например, в Китае). Более двадцати научных трудов переведено на иностранные языки. Им подготовлено более 20 кандидатов и докторов наук – специалистов в области сравнительной педагогики.Большое внимание Б.Л. Вульфсон уделял разработке методологических и теоретических проблем педагогической

компаративистики, изучению истории и современного состояния образования во Франции и ведущих странах Европы, исследованию влиятельных западных течений педагогической и философской мысли XXв. Результаты фундаментальных научных исследований Б.Л. Вульфсона отмечены почетным знаком «Отличник просвещения СССР», академической премией АПН СССР, знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации». Ученый награжден медалями К.Д. Ушинского и М.Н. Скаткина, золотой медалью «За достижения в науке» Российской академии образования. В 2000г. Борис Львович был удостоен премии Президента Российской Федерации в области образования.

Б.Л. Вульфсон оставил глубокий след в сердцах и умах знавших его людей. Коллеги вспоминают необыкновенную скромность и доброжелательность Бориса Львовича, его редкую работоспособность, внимательное, даже трепетное отношение к своим ученикам. Для учеников он – «последний из могикан» военного поколения, настоящий Ученый. Выступления и работы Б.Л. Вульфсона всегда вызывали оживлённые дискуссии и неизменный интерес. Восхищали ясность мысли и умение просто и понятно излагать самые трудные, казалось бы, скучные научные проблемы, и великолепное чувство юмора, которое не покидало Бориса Львовича даже в самые тяжелые минуты жизни. Для своих учеников он всегда был и останется человеком высокой внутренней культуры, примером бескорыстного служения науке, образцом интеллигентности и энциклопедичности. Благодарим Бога и судьбу, что жили и работали рядом с выдающимся Ученым.

Светлая память дорогому Учителю!

Ученики и коллеги

8 сентября 2016 г. состоялся круглый стол «Методология научных исследований в области образования и педагогики в современных условиях». Модераторы круглого стола – директор Института стратегии развития образования РАО, д-р филос. наук, профессор С.В. Иванова и первый проректор МПГУ, д-р полит. наук, профессор В.Д. Нечаев.

Открывая мероприятие, С.В. Иванова отметила, что в системе послевузовского образования быстро меняется ситуация: происходят преобразования, за которыми качество этого образования не успевает, и, чтобы его повысить, прежде всего необходимо подготовить новую информационную и теоретическую базу.

В.Д. Нечаев в своём выступлении представил и прокомментировал Примерную основную образовательную программу высшего образования (ПООП ВО) по подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре; рассказал о проблемах, которые предстоит решить, и о перспективах реализации программы; отметил возможные направления ее доработки.

Выступление В.Д. Нечаева вызвало большой интерес у коллег, их вопросы и комментарии показали, что у учёных пока нет единого мнения о том, какой сегодня должна быть отечественная педагогическая аспирантура, в частности, стоит ли «примерять» на нее западные образовательные модели.

В следующих сообщениях были рассмотрены такие важные темы, как: организация и проведение педагогического эксперимента (чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., зав. лабораторией теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования М.А. Лукацкий); методология педагогических исследований (канд.социол.наук, проф. МГУ А.М Долгоруков); формирование компетенций педагога-исследователя (д-р пед. наук, зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования И.М. Осмоловская и канд. биол.наук, помощник проректора МПГУ Г.Д. Кузнецова); методологические затруднения молодых исследователей и пути их устранения (чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., зам. директора по научной работе Института стратегии развития образования РАО В.В. Сериков).

Круглый стол позволил отчетливо выявить две тенденции российского высшего образования: продвижение отечественных традиций научных школ и ориентирование на западные исследования. Какая из тенденций окажется более верной – покажет время.

22 сентября 2016 г. прошла Международная научно-теоретическая конфе-

ренция «Методология педагогики в контексте современного научного знания».

Конференция, посвящённая 90-летию со дня рождения известного российского ученого-педагога, академика РАО Володара Викторовича Краевского (1926–2010), состоялась в Российской академии образования. Организаторы – Министерство образования и науки РФ, Российская академия образования, Институт стратегии развития образования РАО.

С приветствиями к участникам и гостям конференции обратились Президент Российской академии образования, академик РАО, д-р филол. наук, профессор Л.А. Вербицкая, директор Института стратегии развития образования РАО, д-р филос. наук, профессор С.В. Иванова и академик-секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, академик РАО, д-р пед. наук, профессор М.Л. Левицкий.

Л.А. Вербицкая с большой теплотой говорила о Краевском-человеке и ученом, о его непростой биографии и выдающихся достижениях в педагогике, которые значительно обогатили науку. Володар Викторович был крупным специалистом по методологии педагогики, дидактике, проблемам профессиональной подготовки педагогов-исследователей. В работах последних лет он много писал о гуманизации обучения. В.В.Краевский хорошо известен как руководитель группы, создавшей культурологическую концепцию общего среднего образования, которая до сих пор является востребованной в обновлении современного содержания образования и в разработке новых нормативных документов. Характеризуя личность В.В.Краевского, Людмила Алексеевна назвала его «подвижником», «непревзойдённым интеллектуалом», «человеком удивительного ума и обширных знаний». Об этом свидетельствуют труды учёного, которые переведены на 12 языков и опубликованы в разных странах. Актуальными и востребованными остаются книги: «Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)», «Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?», «Общие основы педагогики», «Методология педагогического исследования». Для исследователей проблем дидактики настольными книгами являются: «Теоретические основы содержания общего среднего образования» и «Теоретические основы процесса обучения в советской школе», созданные коллективом сотрудников под руководством В.В. Краевского.

В непростое для отечественного образования время, в 90-е годы, В.В.Краевский возглавлял Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, повышал методологическую культуру будущих ученых, читая курс лекций по методологии педагогического исследования для аспирантов всех институтов РАО. Ученый «был открыт общению со

всеми, одинаков и со студентами, и с министрами, что свидетельствует о его интеллигентности».

Л.А. Вербицкая, приветствуя работу конференции, обратила внимание на слова В.В. Краевского, которые и сегодня могут определять вектор исследований педагогов: «Стабильность общества находится в прямой зависимости от стабильности образовательной системы, соответствия самого образования современности, конкретно – от того, чему мы учим подрастающего человека, как представлено содержание образования».

М.Л. Левицкий, характеризуя Научную школу В.В. Краевского, которая складывалась на рубеже 60–70-х гг. XX века в ситуации, когда представления о теории и методологии педагогики носили канонический характер, отметил «вольнодумство» Володара Викторовича, предложившего расширить предмет педагогических исследований до условий реализации образовательного процесса, а также отметил его «прозорливость» – сейчас эти «представления о предмете педагогики закреплены во ФГОСах». Вспоминая о своём коллеге и наставнике, М.Л.Левицкий отметил его особое качество – «принципиальную интеллигентность», при этом подчеркнув, что «в научных дискуссиях он был неистов».

Развитию методологических идей и приобщению к ним преподавателей вузов способствовала работа В.В. Краевского на кафедре педагогики Всесоюзного института повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических и руководящих кадров народного образования. Этот институт имел огромную популярность. Ещё одна площадка– научный совет по методологии педагогики, который обсуждал актуальные проблемы и формировал научно-педагогическое сообщество.

М.Л. Левицкий назвал конференцию образцом преемственности научных идей и пожелал ее участникам «ярких впечатлений и находок».

С.В. Иванова рассказала о том, как серьёзно и ответственно Институт стратегии развития образования РАО совместно с Российской академией образования готовились к мемориальной конференции, посвящённой В.В. Краевскому. Размышляя о значении личности и деятельности выдающегося ученого, Светлана Вениаминовна заметила, что «традиционно говорят, будто с такими людьми уходит эпоха, но эта эпоха на самом деле не ушла, поскольку и сегодня мы сверяем с ней научную жизнь, и в каждой добротной педагогической диссертации прослеживаются методологические идеи Краевского». И, конечно, радует, что в зале всё больше тех людей, которые,«не будучи лично знакомыми с Володаром Викторовичем, знают имя Краевского по его выдающимся трудам».

Старая библиотека Института хранит память об ученых, здесь, сообщила Светлана Вениаминовна, находятся и многие труды В.В. Краевского. Конференция – это еще одно «выражение признательности к известному российскому учёному, признание в том, что его научное наследие живо». Но наследие «нужно не только хранить, но и развивать».

Завершая выступление, С.В. Иванова выразила надежду, что конференция пройдёт успешно и тем самым «будет вложен ещё один кирпич в фундамент педагогической науки».

На пленарном заседании с докладами, в которых освещалась жизнь и научная деятельность В.В. Краевского, осмысливались его научные открытия, влияние его педагогических идей на современную науку; выступили сотрудники Института стратегии развития образования, РАО, МГИМО МИД России, Московского педагогического государственного университета, Московского государственного областного университета, Государственного социально-гуманитарного университета, Института образования человека, Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Спектр представленных в выступлениях биографических и научных тем был очень широк: «Гражданин. Учёный. Человек» (академик РАО, д-р пед. наук В.П. Борисенков); «Разные жизни в одной судьбе» (д-р пед. наук Е.В. Бережнова); «Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В.Краевского» (чл.-корр. РАО, д-р пед. наук В.В. Сериков); «Педагогическая наука и качество научных исследований» (чл.-корр. РАО, – д-р пед. наук В.М. Полонский); «Создание культорологической теории содержания образования и её развитие в современных исследованиях» (д-р пед.наук И.М. Осмоловская); «Слово о выдающемся деятеле отечественной педагогической науки В.В. Краевском» (д-р пед.наук Ю.Б.Алиев); «Генезис развития В.В. Краевским теории содержания общего среднего образования» (чл.-корр. РАО, д-р пед.наук М.В. Богуславский); «Образовательные компетенции и методология дидактики» (чл.-корр. РАО, д-р пед.наук А.В. Хуторской); «Взаимосвязь педагогической теории и практики как методологическая проблема» (д-р пед. наук С.А. Ермолаева), «Дидактика как теоретическая основа инновационного образования» (д-р пед.наук М.В. Кларин); «Построение дидактической теории учебных заданий с помощью методологии В.В. Краевского» (д-р пед.наук А.И. Уман); «Взгляд на дидактику в контексте современного научного знания» (д-р пед. наук Т.М. Ковалева); «Творческая природа педагогической профессии» (магистрант А.А. Шахманова).

Несмотря на сложность и серьёзность тем и проблем, затронутых в вы-

ступлениях, учёные не избегали лирических отступлений: в доклады гармонично вписывались и личные воспоминания о встречах с В.В. Краевским, и впечатления от общения с ним, и даже стихи.

На конференции присутствовали более 70 человек из 7 регионов России. Но, на самом деле, главным её участником был сам Володар Викторович Краевский.

25 октября 2016 г. в Институте стратегии развития образования РАО состоялась встреча директора Института, д-ра филос.наук, профессора Светланы Вениаминовны Ивановой с ректором Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» доктором пед.наук, профессором Раилем Мирваевичем Асадуллиным. Итогом встречи стало подписание соглашения о сотрудничестве между двумя организациями в сфере научных исследований и разработок в области теории и стратегии развития образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, повышения публикационной активности сотрудников Сторон.

27 октября 2016 г. на площадке Московской Городской Думы состоялась конференция «Новые подходы к формированию компетенций управленческих и педагогических кадров в условиях открытого образования», организованная совместно Московским институтом открытого образования, Общественной палатой города Москвы и Московской Городской Думой при поддержке Департамента образования города Москвы.

В работе конференции приняли участие: И.И. Калина, Министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования города Москвы, Л.Н. Духанина, заместитель председателя Комитета Государственной Думы Российской Федерации по образованию и науке, депутаты Московской городской Думы, ректоры вузов, представители регионов России, И.М.Логвинова, зам. директора по образовательной деятельности, зав. Научно-образовательным центром ДПО ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». И.М. Логвинова выступила на пленарном заседании конференции с докладом «Управление профессиональным развитием руководителей общеобразовательных организаций».

С 24 по 28 октября 2016 года в одном из старейших педагогических вузов России – Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева – проходил V Международный научно-образовательный форум «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».

В рамках форума состоялся круглый стол «Проектирование професси-

ональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций и модель их развития в системе общего образования». В ег работе приняли участие педагоги, руководители образовательных организаций общего, среднего профессионального и высшего образования, студенты и магистранты Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, специалисты органов управления образованием Красноярского края, представители научной и педагогической общественности. В ходе круглого стола обсуждались проблемы:

– Содержание профессиональных компетенций в свете требований ФГОС и профессионального стандарта «Педагог».

– Проектирование профессиональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций.

– Модель развития профессиональных компетенций в системе общего образования.

Открытие V международного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» состоялось 26 октября 2016 г. и началось с панельной дискуссии «Миссия педагогического университета в современных условиях»; с докладом «Формирование практикоориентированной среды посредством технологии «Учебная фирма» выступила М.Г.Сергеева , д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

7 ноября 2016 г. состоялось совместное заседание лаборатории общих проблем дидактики и Центра стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО. На заседании выступила Т.В. Якубовская, научный руководитель Северской гимназии (Томская обл.) с докладом «Форсайт-культура и образовательные технологии работы с будущим». Выступление вызвало большой интерес. Было отмечено, что исследование форсайта как формы самоопределения, социализации учеников, разработки их индивидуальных образовательных траекторий актуально, особенно в интеграции с уже используемыми в школе формами.

Mikhail V. Boguslavskiy,
Sc.D. (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 Scientific 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

IDEAL OF UPBRINGING OF AN EDUCATED PERSON AND A CITIZEN IN THE CONCEPT OF V. Y. STOYUNIN

The article presents the concept of upbringing of an educated person and a citizen of the remarkable domestic teacher - the educator Vladimir YakovlevichStoyunin in the complete form. It characterizesthe axiological bases of its pedagogical system.
Keywords: V. Y. Stoyunin; education axiology; history of pedagogics and education; universal and national values of education; patriotic education; civil education.

Natalia I. Churkina,
Sc.D. (Education), Associate Professor, Omsk State Pedagogical University
E-mail: n_churkina@mail.ru

COMMEMORATIVE PRACTICES IN RUSSIAN EDUCATION AS A MODEL OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

The rationale for the present study is the crisis in the history of education and pedagogical science which stipulates the search of new methods, approaches, and issues for conducting historical and pedagogical researches.
The subject of the research is conditions and opportunities of applying modern historical concepts and approaches, in particular those of the history of memory, to the pedagogical researches.
The article presents approbation of some methods of studying commemorative practices on the material of the Russian Education history. The author concludes that it is necessary to study commemorations in education and it is possible to use historical experience for modernization. This requires adapting methods and techniques of the history of memory to the tasks of pedagogical studies that will allow extending the scope of historical and pedagogical researches and increasing their potential.
Keywords: Commemorations, history of education, policy of memory, social memory, commemorative practices in education

Tatyana Y. Lomakina,
Sc.D. (Education), Professor, Head of the Research Center of Lifelong Learning, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: sasa-82@mail.ru

ON THE 75TH ANNIVERSARY OF MIKHAIL A. NOVIKOV

Nadezhda V. Malysheva,
Researcher, Center of researches of innovative activity in education, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: nadmal@list.ru

EXPERIMENTAL TESTING OF THE MODEL TO INCREASE READINESS OF TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITY

Summary |

This article deals with the results of more than ten years of experimental work of the laboratory design for the development of a culture of design activity of subjects of educational activities in the education system in Moscow and Perm region. A comparative analysis of the two forms of network design: in sistemodeyatelnostnom approach and thought-activity approach with elements of humanitarian design.
Keywords: design, innovation, experimental and educational network, the willingness of teachers to innovative activity, sitemodeyatelnostny approach, collective thinking activity, humanitarian design.

Olga N. Machekhina,
PhD (Education), Associate Professor of the Department of
interactive technologies in education, the SAEI "Moscow institute of open education"
E-mail: helga_mon@mail.ru

REFORMING OF COMPREHENSIVE SCHOOL OF GERMANY IN THE CONTEXT OF THE STATE MODERNIZATION OF AN EDUCATION SYSTEM: PAST, TODAY AND IN THE FUTURE

The author investigates the essence, structure and content of process of reforming of comprehensive school in Germany in the context of the state modernization of an education system in this article. Research is conducted by means of the retrospective method, giving the chance of consideration of problems and ways of their decision in the system of dialectics of process. Conclusions about the modern importance of reforming of education in Germany as perspective vector of socio-political and economic development of the country are especially important.
Ключевые слова: Германия, государство, контекст, модернизация, образование, общеобразовательная школа, ретроспекция, реформа, реформирование, система, система образования, школа.
Keywords: Germany, state, context, modernization, education, comprehensive school, flashback, reform, reforming, system, education system, school.

Irina A. Nagaeva
PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of Information Technologies and Higher Mathematics, Academy IIEPU
E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru

BLENDED LEARNING IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS: NECESSITY AND POSSIBILITY

The article analyzes the didactic capacity of blended learning as the didactic means to implement the effective transition from a traditional learning model to an integrated one where electronic environments and resources are widely used. The existing blended learning models are considered and the ways of their adaptation towards the requirements of the Russian higher education system are discussed. The authors revealed the problems, preventing from effective and fast integration of virtual learning environments, and suggest some strategic initiatives for their solution.
Keywords: blended learning, information technologies, e-learning, informatisation of education.

Andrey V. Naumov,
PhD (History), Head of the State Budget Institution of Additional Education "Center of technical creativity and early career guidance – the Volga region center of space education"
E-mail: pocako@bk.ru

CREATION OF SYSTEM OF CHILDREN'S TECHNICAL STATIONS IN THE 1920-30TH IN THE TERRITORY OF THE MODERN NIZHNY NOVGOROD REGION

This article deals with the problem of creating a system of children's stations of technical work in

Nizhny Novgorod region at the turn of the 1920-30's. The article bases on documentary sources of the Central archive of Nizhny Novgorod's region. By the end of the period, more than 10 children's stations of technical work were created. The author analyzes staffing, material- technical base and the main problems of children's technical creativity institutions.
Keywords: education, history of technical creativity, children's stations of technical work, Nizhny Novgorod region.

Lyudmila I. Pisareva,
PhD (Education),Senior Researcher of the Comparative Education Center, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: pisareva-l@list.ru

FACTORS OF PROFESSIONAL GROWTH OF THE TEACHER IN GERMANY: INDIVIDUAL TRAJECTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

In article the factors defining a professional and office way of the school teacher are considered. According to the level of his education and achievements in pedagogical activity before it various prospects for career development, including a research field of activity open.
Keywords: pedagogical, education, university, teacher, certification, office assessment, prospects, scientific management, career

Alitsiya K. Savina,
Sc.D. (Education), Leading Researcher of the Comparative Education Center, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: alicja@list.ru

FORMATION OF THE DEVELOPING FUNCTION OF FOREIGN SCHOOL IN THE XX CENTURY

The article deals with evolution of the developing function of foreign school within the XX century is opened. The main psychological and pedagogical theories of that time have exerted impact on this process: pedagogical naturalism, pedagogical sociologism and constructivism.
Keywords: development, school, education, naturalism, sociologizm, constructivism

Natalia Y. Severova,
Master of Science in Linguistic, Associate Professor, Department of German language, Federal State Educational Budget Institution of Higher Education "Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation" (MGIMO University)
E-mail: nat-severova@yandex.ru

REALIZATION OF INTEGRATIVE LEARNING APPROACH IN THE FRAME OF INTERNATIONAL PROJECT "MATURA"

The article deals with the integration of Austrian secondary education programs to prepare Russian pupils for the Matura exam in Austria. It gives a possibility for Russian pupils to get not only Russian academic certificate but also the Austrian one, which contributes them to go to high schools in other countries. The ways of Austrian secondary education programs integration into Russian educational programs are described with due account taken of the differences between Russian and Austrian secondary education programs.
Keywords: integrative learning approach, multilinguokultural education, Matura, constructivism (philosophy of education), humanistic education, innovation educational technologies, project method

Elena F. Teplova,
PhD (Education), Head of Department of History and culture of the peoples of Russia Religions, Faculty of International Education, Moscow Institute of Open Education
E-mail: tef-mioo@mail.ru

TRAINING OF TEACHERS FOR TEACHING THEOLOGICAL MODULES IN INTERACTION WITH FAITHS

The article deals with issues related to the further training of teachers of theological modules.
Keywords:professional development of teachers of theological modules; interaction of employees of the education system and educational institutions and religious associations.

Ksenia M. Tikhomirova,
PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: kmt2501@mail.ru.
Irina Yu. Kudina
PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: bkudin@yandex.ru

DIDACTIC COMPONENTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF LEARNING TOOLS

The article deals with the modern classification of learning tools as part of educational environment and its didactic function, the methodological possibilities for an effective solution of educational problems.
Keywords: the principles of clarity, system of training tools, information and educational environment, groups of training tools, didactic function, methodical tasks

Marina S. Yakushkina,
Sc.D. (Education), Head of the Laboratory of Theory of Formation of CIS Educational Space, Branch of Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, St. Petersburg
E-mail: vosp_spbgu@mail.ru
Marina R. Ilakavichus,
PhD (Education), Leading Researcher, Laboratory of the Theory of Formation of CIS Educational Space, Branch of Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, St. Petersburg
E-mail: vosp_spbgu@mail.ru

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF NATIONAL AND REGIONAL EDUCATIONAL SPACES OF THE COMMONWEALTH COUNTRIES

Educational space of the CIS is considered in the article as a stabilizing factor in the socio-economic and socio-cultural and educational situation in each of the countries of the Commonwealth. The authors revealed the basic tendencies of development of educational policy in the adult education field in the CIS countries. The authors reviewed national and regional educational resources of in adult education. They can be actualized for the development of the educational space of the CIS.
Keywords: educational space of the CIS, education policy, adult education, national and regional educational resources.

Ekaterina M. Zhimaeva,
Researcher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for the study of childhood, family and upbringing of the Russian Academy of Education"

E-mail: pyshnikova@gmail.com

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH THE FAMILY OF A DISABLED CHILD

The article touches upon the issues of training specialists who engage social-pedagogical support of families with disabled children.

Keywords: disabled children, child's family with disabilities, social-pedagogical support, professional competences of social teachers

Elena R. Zinkevich,
PhD (Education), Associate Professor of the department of general and applied psychology with a course of biomedical disciplines, Faculty of clinical psychology, the GBEI HPE «Saint-Petersburg State Pediatric Medical University» of Ministry of health of Russia. Department of General and applied psychology with a course of biomedical disciplines, Faculty of clinical psychology
E-mail: lenazinkevich@maiI.ru

TRAINING OF DOCTORS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY ON THE EXAMPLE OF THE HIGHER MEDICAL SCHOOL IN RUSSIA IN THE XVIIIth – THE BEGINNING OF XXTH CENTURY

The article offers a retrospective of methodical preparation for the pedagogical work of teachers-healers of hospital schools and doctors-teachers of higher medical institutions of Russia, which covers the period from the 18th to the 20th century. Examples illustrating the solution to the problem of methodical preparation are supported by pedagogical activity of famous scientists and educators in the field of medical education. As prerequisites for the formation of a system of methodical preparation for pedagogical activity of physicians-teachers are called scientific medical schools, advisory practice for teachers, scientific and medical meetings.

Keywords: healer, hospital school, graduate medical education, physician-educator, methodical preparations for pedagogical activity.

УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ 2016 г.

Автор	*№ журнала*
Абдрахманова Л.З.	(4)
Алиев Ю.Б.	(5)
Алиева Л.В.	(1,2)
Алишев Т.Б.	(4)
Артюхова И.С.	(5)
Асмолов А.Г.	(4)
Асмолова (Плахова) Л.М.	(4)
Бариева Г.А.	(4)
Бебенина Е.В.	(5)
Безрогов В.Г.	(3)
Беленчук Л.Н.	(3)
Беляев Г.Ю.	(1)
Бережнова Е.В.	(5)
Богуславский М.В.	(1,2,3,5,6)
Бокова Т.Н.	(1)
Борисенков В.П.	(1)
Варламова А.И.	(1,5)
Виноградова Н.Ф.	(3)
Волкова С.А.	(2)
Выготский Л.С.	(3)
Горский В.А.	(2,3)
Грибанова В.А.	(3)
Гукаленко О.В.	(1)
Давыдова Е.И.	(4)
Долгая О.И.	(5)
Дудко С.А.	(5)
Жимаева Е.М.	(6)
Занаев С.З.	(3)
Зинкевич Е.Р.	(6)
Иванова С.В.	(1,2,4,5)
Идрисов И.Р.	(4)
Илакавичус М.Р.	(6)
Имамова Р.М.	(4)
Ковалева Г.С.	(4)
Копотева Г.Л.	(4)
Корзо М.А.	(3)
Краснянская К.А.	(4)
Круглов В.В.	(1)
Кудина И.Ю.	(6)
Куровская Ю.Г.	(3)
Кутепов С.Н.	(1)
Кухарев А.И.	(4)
Ланин Б.А.	(5)
Лебединцев В.Б.	(5)
Логвинова И.М.	(4)
Ломакина Т.Ю.	(6)
Макарова Т.А.	(2)
Макотрова Г.В.	(2,5)
Малышева Н.В.	(6)
Мариносян Т.Э.	(2)
Мачехина О.Н.	(1,6)
Машкина О.А.	(5)
Милованов К.Ю.	(3)
Мифтахова Л.Ф.	(4)
Молодых Е.Н.	(4)
Монахов В.М.	(2)
Мухаметова А.М.	(4)
Нагаева И.А.	(6)
Найденова Н.Н.	(5)
Наумов А.В.	(6)
Невская С.С.	(3)
Никитина Е.Е.	(3)
Николаева Л.Н.	(2)
Овчинников А.В.	(3)
Осмоловская И.М.	(5)
Панич Н.В.	(5)
Парфенова И.С.	(1)
Перминова Л.М.	(2)
Писарева Л.И.	(6)
Полонский В.М.	(2)
Ромашина Е.Ю.	(3)
Рубцов Г.И.	(5)
Рыдзе О.А.	(4)
Савина А.К.	(6)
Салимова Ф.М.	(4)
Салихова Л.Ф.	(4)
Северова Н.Ю.	(6)
Селиванова Н.Л.	(1)
Сериков В.В.	(5)
Сидорова О.Г.	(3)
Синельников И.Ю.	(2)
Смирнов И.А.	(4)
Стародубцев М.П.	(2)
Степанов П.В.	(1)
Степанова И.В.	(1)
Стерлягова Е.В.	(2)
Султанова Т.А.	(2)
Сунгатуллин М.М.	(4)
Сухин И.Г.	(5)
Тагирова Л.М.	(4)
Тагунова И.А.	(2)
Теплова Е.Ф.	(6)

Тихомирова К.М. ....(6)
Ушаков К.М. ....(4)
Фазлиева Л.Д. ....(4)
Фаттахов Э.Н. ....(4)
Хисамутдинов А.А. ....(2)
Чуркина Н.И. ....(6)
Шайденко Н.А. ....(1)
Шайдуллин Р.Б. ....(4)
Шамчикова В.М. ....(5)
Шарай Н.А. ....(2)
Шаяхметова Р.И. ....(4)
Шустова И.Ю. ....(1)
Юрова А.Г. ....(5)
Якушкина М.С. .... (6

УКАЗАТЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ЖУРНАЛА 2016 г.

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» №1 (28)

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславский М.В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании 9

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Селиванова Н.Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему 18

Степанов П.В. Специфика теории воспитания как гуманитарного знания 20

Беляев Г.Ю. Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре 31

Парфенова И.С. Гуманистическая традиция в российском образовании 46

Степанова И.В. Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы 53

Шустова И.Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога 61

Алиева Л.В. Актуальные проблемы воспитания в опытно-экспериментальной работе учреждений основного и дополнительного образования детей 69

Селиванова Н.Л. Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания: от традиций к инновациям 78

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве 86

Круглов В.В. Дополнительное образование как институционализированный процесс развития личности подростка 95

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Шайденко Н.А., Кутепов С.Н. Национальные приоритеты профессионального образования и обучения в контексте европейской интеграции: опыт Франции .. 100

Мачехина О.Н. Реформы общего школьного образования в последней трети XX-начале XXI веков во Французской республике 111

Бокова Т.Н. Чартерные школы как форма альтернативного образования в США 122

Варламова А.И. Организация оценки качества образования в США: исторический аспект 131

РЕЦЕНЗИИ

Найденова Н.Н., Тагунова И.А. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавра. Рецензия на учебник Л.Л. Супруновой «Сравнительная педагогика» 138

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Интервью д-ра пед. наук Я.С.Турбовского с членом Совета РФ В.И.Круглым 144

Пресс-релиз о Торжественной Церемонии вручения наград Главы Российского Императорского Дома 157

Заседание Оргкомитета XI Всероссийского конкурса «Педагогический дебют – 2016» 161

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» №2 (29)

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Полонский В.М. Методика классификации научно-педагогических исследований 9

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Стерлягова Е.В. Организация обучения на основе индивидуальных учебных планов: педагогическая модель 21

Волкова С.А. Дидактические аспекты проектирования школьного учебника химии..... 33

Макарова Т.А. Использование ресурсов сети Интернет в решении проблемы содержания образования в высшей школе: анализ эмпирических данных 48

Султанова Т.А. Современная школа : топологический и прогностический ракурсы 60

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Синельников И.Ю. Влияние школы на состояние здоровья учащихся: стереотипы, реалии, риски..... 70

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Мариносян Т.Э. Технология Форсайт-исследований как инструмент долгосрочного прогнозирования развития образования в странах постсоветского пространства..... 84

Тагунова И.А. Знания, обогащающие теорию и практику воспитания в США..... 99

Хисамутдинов А.А. Русская школа на Аляске 116

ПРОБЛЕМЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л.М., Шарай Н.А., Николаева Л.Н. ФГОС общего образования: декларации и реализация 128

Макотрова Г.В. Развитие исследовательского потенциала школьников в условиях реализации ФГОС 141

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Стародубцев М.П. Организация учебно-воспитательного процесса

в Морском кадетском корпусе в период правления Екатерины II 151

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Совещание координаторов международного сравнительного исследования PIRLS «Изучение качества чтения и понимания текстов» 158

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» №3 (30)

К 120-ЛЕТИЮ В.С. ВЫГОТСКОГО

Виноградова Н.Ф. Влияние идей Л.С. Выготского на развитие российской дидактики (начальная школа) 9

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславский М.В.
Милованов К.Ю. Перспективы развития историко – педагогического знания 25

Невская С.С. Л.И.Петражицкий о мотивах человеческих поступков 33

Занаев С.З. Осуществление политехнического образования в советской школе в 1930-е годы 45

Беленчук Л.Н. Просвещение в эпоху Петра Первого 54

Овчинников А.В. Источники по истории российской педагогики и образования XVIII века: новое прочтение 69

ИСТОРИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Никитина Е.Е. Восточнославянские источники дидактической книжности XV века: жанры, признаки, интерпретация 76

Безрогов В.Г.
Куровская Ю.Г. Западноевропейские учебники для начального обучения в XVII веке: инварианты и особенности 85

Корзо М.А. К истории польско-латинских учебников для начального обучения XVII–XVIII вв. 98

Сидорова О.Г. Учебные англо-русские разговорники XVIII–начала XIX веков 109

Ромашина Е.Ю. Наглядное обучение чтению в российской школе начала XX века по методу М.А.Тростникова 121

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в работе вуза 133

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Горский В.А. Новое содержание технологического образования школьников 144

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» №4 (31)

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Иванова С.В. Повышение квалификации педагогических кадров: новые подходы 6

Интервью А.Г. Асмолова И.М. Логвиновой: Учитель – мастер порождения смыслов в школе неопределенности 8

Приветственное слово Э.Н.ФАТТАХОВА, заместителя премьер-министраРеспублики Татарстан – министра образования и науки Республики Татарстан 14

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Алишев Т.Б. *Шаяхметова Р.И.* Развитие лидерского потенциала педагогов и руководителей образовательных организаций в Республике Татарстан 16

Ушаков К.М. *Кухарев А.И.* Проект «Повышение уровня социального капитала образовательных организаций» 24

Асмолова (Плахова) Л.М. Мотивационный менеджмент как фактор успешности образовательных организаций в условиях введения ФГОС 33

Молодых Е.Н. Фасилитационная сессия как инструмент адаптации участников образовательных отношений к изменениям в школьном образовании 49

Логвинова И.М. *Копотева Г.Л.* Управление процессом профессионального развития руководителя общеобразовательной организации по реализации ФГОС общего образования 63

Салихова Л.Ф. *Идрисов И.Р.* *Смирнов И.А.* Стажировка руководителей образовательных организаций в рамках курсов повышения квалификации как необходимое условие развития управленческого потенциала 72

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ковалева Г.С. Особенности оценки качества образования в начальной школе в Республике Татарстан 83

Краснянская К.А. *Рыдзе О.А.* *Давыдова Е.И.* Сравнительная оценка математической подготовки школьников: из четвертого класса в пятый 96

ИЗ ОПЫТА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Бариева Г.А. *Имамова Р.М.* Воспитание детей младшего школьного возраста на принципах толерантности 111

Абдрахманова Л.З. Исследовательская деятельность школьников как одно из направлений формирования коммуникативной компетентности учащихся 121

Мифтахова Л.Ф. Языковое образование в условиях глобализации и глокализации. 130

Шайдуллин Р.Б. Профессиональное самоопределение старшеклассников: проблемы140

Мухаметова А.М. *Фазлиева Л.Д.* Внедрение электронного образования в учебный процесс на основе современных концепций среды 147

Сунгатуллин М.М. Из опыта внедрения технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL) в условиях сельской малокомплектной школы..... 151

Салимова Ф.М. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях 156

Тагирова Л.М. Проблемы в работе с одаренными детьми старших классов в общеобразовательных учреждениях 164

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» №5 (32)

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

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» №6 (33)

К 190-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ В.Я. СТОЮНИНА

Богуславский М.В. Идеал воспитания просвещенного человека и гражданина в концепции В.Я. Стоюнина 7

К 75-ЛЕТИЮ А.М.НОВИКОВА

Ломакина Т.Ю. Педагог по призванию 19

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зинкевич Е.Р. Подготовка врачей к педагогической деятельности на примере высшей медицинской школы России XVIII–начала XX века 21

Наумов А.В. Создание системы детских технических станций в 1920–30-х гг. на территории современной Нижегородской области 30

Чуркина Н.И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко-педагогических исследований 37

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тихомирова К.М., Кудина И.Ю. Дидактические компоненты образовательной среды в системе средств обучения 45

Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности 56

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Савина А.К. Становление развивающей функции зарубежной школы в XX веке 68

Северова Н.Ю. Реализация интегрированного подхода в рамках международного проекта «Матура» 81

Писарева Л.И. Факторы профессионального роста учителя в Германии: индивидуальная траектория образования и педагогической деятельности 88

Мачехина О.Н. Реформирование общеобразовательной школы Германии в контексте государственной модернизации системы образования: прошлое, настоящее, будущее 100

Якушкина М.С., Илакавичус М.Р. Тенденции развития национально-региональных образовательных пространств стран Содружества 112

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Малышева Н.В. Апробация в сетевой форме модели повышения готовности педагогов к инновационной деятельности 123

Жимаева Е.М. Совершенствование профессиональных компетенций специалистов по социально-педагогической работе с семьей ребенка-инвалида 137

Теплова Е.Ф. Подготовка педагогов к преподаванию религиоведческих модулей во взаимодействии с конфессиями 148

Содержание статьи должно соответствовать тематике, научному уровню журнала, представлять научный интерес и быть оригинальным; название статьи и аннотация не должны расходиться с её содержанием; цитаты сверены с источником.

Структура текста статьи на русском и английском языках:

- УДК статьи – на первой странице в левом верхнем углу;
- название статьи;
- фамилия и инициалы автора (авторов);
- краткая информация об авторе (авторах) статьи;
- аннотация статьи (краткое информативное изложение содержания статьи не более 700 знаков);
- ключевые слова (не бо лее 14 слов);
- фотография автора (авторов) в формате JPEG или TIFF (разрешение не менее 300 dpi) прикрепляется отдельным файлом к тексту статьи.

Текст статьи – только на русском языке(текст – в формате А4; гарнитура – TimesNewRoman; размер (кегль) шрифта – 14; межстрочный интервал – одинарный; все поля – 2 см, отступ (абзац) – 1 см, без переносов; список литературы приводится в алфавитном порядке – сначала на русском языке, затем – на иностранных языках. Сноски даются в тексте в [квадратных скобках], постраничные сноски не допускаются. Ссылки на комментарии приводятся в (круглых скобках). Комментарии даются перед списком литературы. Объем авторского оригинала (включая список литературы, таблицы и рисунки с надписями к ним) не должен превышать 30 тысяч знаков с пробелами), или 14 страниц формата А4.

Отдельными файлами высылаются:

- копии всей содержащейся в материале графики – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц;
- фотография автора (авторов) в формате JPEG или TIFF (разрешение не менее 300 dpi).

Просьба к авторам присылать материалы, оформленные в соответствии с требованиями. Материалы не принятые к публикации не рецензируются и не возвращаются. Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте instrao.ru.

Авторам предлагается оформить подписку на журнал.

Адрес редакции:

105062, г. Москва, ул.Макаренко, д.5/16
Тел.: +7(495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru

ОБЪЯВЛЕНИЕ О ПРИЕМЕ В АСПИРАНТУРУ И ДОКТОРАНТУРУ

Институт стратегии развития образования РАО
объявляет набор в аспирантуру по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки);

и в докторантуру по направлениям:

- Теоретико-методологические основы развития современной дидактики;
- Научные основы развития теории и практики воспитания школьников и студентов, отвечающие вызовам современности;
- История отечественного и зарубежного образования;
- Педагогическая компаративистика;
- Формирование образовательного пространства;
- Повышение качества инновационной деятельности;
- Повышение качества инновационной деятельности в образовании;
- Теория и практика развития профессионального образования;
- Теоретические основания и методология непрерывного образования;
- Теоретические основы и направления оптимизации содержания предметной области «Математика и информатика».

Аспирантура и докторантура Института стратегии развития образования, созданного в результате слияния 5 крупнейших научных институтов РАО, ведут свою историю с 1930-х гг.

В диссертационных советах Института в течение последних 20 лет защищено более четырехсот диссертаций, из которых более ста – докторские.
Учёные, защитившие у нас диссертации, достигли высоких научных и профессиональных результатов.

Сегодня мы гарантируем научное руководство и консультации ведущих специалистов, стажировки в научных центрах и лабораториях Института, содействие в публикации статей, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях.

ЖДЁМ ВАС, БУДУЩИЕ КАНДИДАТЫ И ДОКТОРА НАУК!

Подробную информацию Вы можете посмотреть на сайте Института: www.instrao.ru

или получить в отделе аспирантуры и докторантуры:
телефон: +7 (495) 625-33-12; e-mail: aspirant@instrao.ru.