#### СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	5
Слово главного редактора	6
МЕТОД	ОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
А.А. Костикова, Г.В. Сорина, А.П. Сегал, Д.И. Шаронов, Ю.Е. Крюкова, Е.К. Прокудина, Е.А. Набиуллина, Е.А. Автандилян	Прикладное и фундаментальное в современном образовании: инновационный опыт организации студенческих школ по прикладным специальностям философским факультетом МГУ имени М.В. Ломоносова
ИСТО	РИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
О.Н. Малыхина	Роль педагогической периодической печати в развитии читательской активности общества в России на рубеже XIX–XX вв
ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	
Л.П. Лабинцева	Потенциал музыкального искусства в воспитании детей 32
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА	
А.К. Савина	Междисциплинарные научно-педагогические исследования в современной Польше: реальность и риски44
С.А. Дудко	Особенности методологии современных сравнительнопедагогических исследований в России и Франции
О.А. Максименко	Реализация художественно-образовательного проекта «Искусство и культура в школе» в современной Франции 72
А.А. Куликова	Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях81
Н.Ю. Шапошникова	Опыт введения портфолио для оценки достижений и развития студентов в университетах Великобритании 94
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Н.А. Лобанов	К проблеме совершенствования Федерального законодательства о непрерывном образовании в Российской Федерации108
М.В. Никитин	Ресурсная модель сетевого колледжа в системе непрерывного профессионального образования117
Н.В. Матвеева	Обучение фонетике английского языка в профессиональном образовании124
И.М. Логвинова	Дополнительная профессиональная программа «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» 136
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
Требования к оформлению статьи	

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

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

#### **У**чредитель

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Coционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

#### Адрес редакции

105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16

Тел.: 8 (495) 621-33-74 E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз. Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский Формат 60х90/16. Подписано в печать 16.02.2018 Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. Стр. 170 Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер» Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56 Заказ №

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

#### Уважаемые авторы!

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

Индекс для подписчиков по каталогам «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284** 

12+

Редакционный совет

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

#### о- Иван е- спон

**Балыхин Г.А.,** депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

**Богданов С.И.,** доктор филологических наук, профессор **Болотов В.А.,** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Бордовский Г.А.,** академик РАО, доктор физикоматематических наук, профессор

**Васкез Лиза,** PhD (педагогика, доцент, Университет Витербо (США)

**Де Вогт Гленн,** доктор философских наук, профессор (США)

**Дегтярев А. Н.**, депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор **Зинченко Ю. П.**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Главный редактор

Выпускающий редактор

Иван**ова С. В., член**-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Кар**оли Дорена, PhD** (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)

Кузнецов А. А., академик РА**О, докторпе**дагогических наук, профессор

Кусаинов А.К., президент Ака**демии педагогичес**ких наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических**наук, професс**ор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Левицки**й М.Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли **Джун, PhD (пе**дагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А.В., член-корреспондент РАО, доктор исто-

рических наук, профессор Миронов В.В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Никандров Н.Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н.Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А.Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В.В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сулима Е.Н., доктор философских наук, профессор Ткаченко Е.В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

#### Редакционная коллегия

 Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

– Петрашко О.О.

#### Члены редколлегии

**Александрова О. М.,** кандидат педагогических наук **Бебенина Е. В.,** кандидат педагогических наук

**Безрогов В. Г.**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Б**огуславский М.В., членкорр**еспондент РАО, докт**ор педагогических наук, профессор

Елкина И.М., кандидат педагоги**ческих наук** 

**Лазе**бникова А.Ю., членкорреспондент РАО, **доктор педаго**гических наук, профессор Логвинова И.М., кандидат педагогических наук, доцент Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор Лукацкий М.А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Мариносян Т.Э., кандидат философских наук Найденова Н.Н., кандидат

педагогических **наук Никитина Е**. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А.В., доктор педагогических наук Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловск**ая И.М., доктор** педагогических наук

Пент**ин А.Ю., кандидат** физико-математических наук, доцент

Пустыльник М.Л., кандидат хи**мических наук** 

Селиванова Н.Л., член-корреспонден**т РАО, доктор п**едагогических наук, профессо**р** 

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) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the *Russian Academ*y of Education, Professor (Russia)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia) Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, *Dr. Sc. (Education)*. Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, **PhD** (**Education**), **Asso**ciate Professor, University of Macerata (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State *Duma of* the *Federa*l Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Khusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the RussianAcademyofEducation, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academyof Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Vladimir V. Laptev**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail *L. Levitskiy, Acade-mi*cian of the Russian Acad*e-myofEducation, Dr.* Sc. (Education), Professor (Russia) Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

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

Tatiyana Yu. Lomakina, D**r. Sc. (Education), P**rofessor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Phil*osophy) (Russia)* Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Rus-

sponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Ed*ucation) (Russia)* 

**Nelya** G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), **Professor (Ukraine)** 

**N**ikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, **Dr.Sc.** (Education), Professor (Russia) Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov,

Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (*Russia*) *Irina M. Osmol*ovskaya, Dr. Sc. (Education), (Russia)
Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "OtechestvennayaiZarubezhnaya Pedagogika" (Russia)
Aleksandr Yu. *Pentin, PhD*(*Ph*ysics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. *Pustylnik*, *PhD* (*C*hemistry) (Russia)

GeorgiyA.Ru*dik, Dr. Sc. (Educati*on), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA) Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia) Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

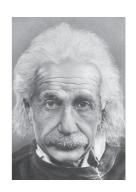
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

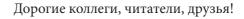
Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)



Наука не является и никогда не будет являться законченной книгой. Каждый важный успех приносит новые вопросы. Всякое развитие обнаруживает со временем все новые и более глубокие трудности.

А. Эйнштейн

#### СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА





С первым номером нашего журнала в новом 2018 году! Это восьмой год издания журнала. С прошлого года мы выпускаем по два тома каждого номера, то есть 12 выпусков.

Редакционная коллегия приняла решение перейти не на двенадцать номеров, а оставить шесть номеров, но по два тома в каждом номере. Это решение оправдано тем, что первый том обычно имеет фундаментальный характер, включает ста-

тьи научно-теоретического плана, второй же том содержит результаты прикладных исследований, апробации наших научных материалов в образовательных организациях, результаты нашей совместной работы с регионами, вузами, колледжами, школами.

К примеру, во втором томе номера 4 было освещено участие сотрудников Института стратегии развития образования РАО в августовских мероприятиях сорока регионов и муниципалитетов. Этот интереснейший том как в зеркале отразил основные проблемы и задачи российского образования, показал наглядно ситуацию в регионах, муниципалитетах, школах. Институтом оформлены 142 экспериментальные (для апробации результатов прикладных исследований) и инновационные площадки (для внедрения наших РИДов) в 23 субъектах РФ, а также 27 соглашений о сотрудничестве с вузами страны. Для нашей научной организации такие контакты с практиками системы образования дают новые стимулы, актуализируют наши научные исследования, особенном в прикладной их части.

Страницы журнала заполнялись статьями авторов из различных университетов и научных организаций, не только нашей страны, но и мира. При этом важной составляющей являются публикации научных сотрудников из нашего института.

Прошедший год был наполнен делами, активной научной и образовательной деятельностью, существенные материалы исследований отражались в нашем журнале. Однако это была лишь малая часть публикаций института, ведь в целом сотрудниками только по результатам

восьми проектов государственного задания опубликовано около 600 статей, из них в изданиях: Web of Science — 44, Scopus — 8, ERIH — 14, ВАК — более 170, РИНЦ — более 350. Эти данные не включают публикации, опубликованные по итогам грантов, конкурсов и инициативно.

В журнале «Отечественная и зарубежная педагогика» всё больше публикуется авторов из разных городов и регионов страны, потому что расширяются наши научные контакты, в 2018 году наши сотрудники приняли участие почти в 300 конференциях, а 13 мы организовали сами, информация о них также появлялась на страницах журнала.

Сотрудники института вне рамок государственного задания ведут активную работу по самым актуальным направлениям: участие в доработке ФГОС, участие в группах по разработке предметных концепций, экспертиза учебников и образовательных программ, участие в проведении международных исследований PIRLS, PISA, TIMSS, участие в создании итогового сочинения и мн. др. И все это содержательно отражается и будет отражаться на страницах журнала.

Важным направлением в содержательном наполнении журнала в 2018 году станет информация о создании, регистрации и предложениях по внедрению результатов интеллектуальной деятельности (РИД), принадлежащих нашему институту. Эта деятельность началась у нас в 2017 году и активно будет продолжена в 2018 году.

Развитию журнала служит укрепление международного сотрудничества: Институтом оформлено 23 соглашения с университетами 12 стран, 2 инновационные площадки (Турция, Монголия), в 2017 году открыта кафедра ЮНЕСКО. Такой подход потребовал изменения формата статей, направляемых в журнал. Кроме того, изменение требования к публикациям в журнале соответствует Кратким рекомендациям, выпущенным Министерством образования и науки Российской Федерации (https://goo.gl/JwEzPe).

Новых исследований и успешных публикаций!

Главный редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», директор Института стратегии образования РАО

С. В. Иванова

#### МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ



#### А. А. Костикова

канд. филос. наук, доцент, заместитель декана по работе с иностранными учащимися, руководитель образовательной программы «Реклама и связи с общественностью», зав. кафедрой философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова. Е-таі!: info@philos.msu.ru

Anna A. Kostikova,
PhD (Philosophy), Associate
Professor, Deputy Dean for
International Affairs, Head
of Advertising and Public
Relations Department,
Chairman of the Department
of Philosophy of Language and
Communication at the Faculty
of Philosophy, Lomonosov
Moscow State University



Г. В. Сорина д-р филос. наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации, научный руководитель

# ПРИКЛАДНОЕ И ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКИХ ШКОЛ ПО ПРИКЛАДНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ФИЛОСОФСКИМ ФАКУЛЬТЕТОМ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

Статья посвящена рассмотрению инновационного опыта организации выездной школы отделения «Реклама и связи с общественностью» (РиСО) философского факультета Московского университета. В статье подчеркивается роль философских дисциплин, необходимых для развития профессиональных компетенций в различных областях, включая практические сферы Анализируются возможности деятельности. междисциплинарного перехода из одной предметной области в другую. Показан потенциал получения профессионального продукта через перенос концептуального аппарата, схем профессиональной деятельности из области рекламы и связей с общественностью в объектную область исследования, в случае выездной школы — это анализ художественных текстов. Подчеркивается регламентирующая роль Образовательных стандартов высшего образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ОС МГУ) в выстраивании СРС. Показываются особенности инновационных подходов к организации внеаудиторной работы студентов, новые

Как цитировать статью: Костикова А.А., Сорина Г.В., Сегал А.П., Шаронов Д.И., Крюкова Ю. Е., Прокудина Е.К., Набиуллина Е.А., Автандилян Е.А. Прикладное и фундаментальное в современном образовании: инновационный опыт организации студенческих школ по прикладным специальностям философским факультетом МГУ имени М.В. Ломоносова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С.8–21.

формы кураторства старшекурсников над студентами младших курсов.

**Ключевые слова:** образовательная инновация, аудиторная работа, внеаудиторная работа, креативность, кураторство, целевая группа, оптические медиа, философия коммуникации, образовательные стандарты высшего образования.

#### Введение

Философские дисциплины сегодня — мощное основание для развития профессиональных компетенций в самых разных, в том числе и практических, сферах деятельности. Фундаментальное образование и философски фундированный подход к пониманию профессии, в том числе и прикладной, — залог высшего образования высокого уровня. Решение ректора Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, академика РАН В. А. Садовничего открыть в 2000 году на философском факультете такое прикладное направление подготовки, как «Реклама и связи с общественностью», представляется в этом смысле абсолютно обоснованным. Уже в само решение В. А. Садовничего было заложено новое видение проблем связей с общественностью. Учебный план на протяжении этих лет корректировался, но всегда в основании понимания столь важной для общества специальности, как «пиарщик», лежал философский анализ проблем современного общества и социальной коммуникации. Выпускающей кафедрой с 2009 года для отделения «Реклама и связи с общественностью» (РиСО) стала кафедра философии языка и коммуникации. Существенной особенностью работы кафедры является, с одной стороны, поиск новых форм и методик включения студентов в научно-практическую деятельность по специальности, начиная с первого года обунаучно-образовательного центра «Философскометодологическое проектирование и принятие решений» на философском факультете МГУ имени М.В. Ломоносова E-mail: info@philos.msu.ru

Galina V. Sorina
Dr.Sc. (Philosophy),
Professor of the Department
of Philosophy of Language
and Communication,
Scientific Director of the
Scientific and Educational
Centre «Philosophical and
Methodological Design
and Decision-making» at
the Faculty of Philosophy,
Lomonosov Moscow State
University



А. П. Сегал

канд. филос. наук, ст. науч. сотр., заместитель заведующего кафедрой философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. 1. в пофертивующей в

Alexander P. Segal, PhD (Philosophy), Senior Researcher, Deputy Head of the Department of Philosophy of Language and Communication at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University

#### Прикладное и фундаментальное в современном образовании ... |



Д. И. Шаронов канд. филос. наук, доцент кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова. E-mail: info@philos.msu.ru

Dmitry I. Sharonov, PhD (Philosophy), Associate Professor of the Department of Philosophy of Language and Communication at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University



Ю. Е. Крюкова

тьютор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета MГУ имени М.В.Ломоносова E-mail: info@philos.msu.ru

Yulia E. Kryukova, Tutor of the Department of Philosophy of Language and Communication at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University чения. С другой стороны — исходная установка ректора Московского университета оборачивается для членов кафедры постоянным поиском философско-методологических оснований «связей с общественностью как отрасли, организующей современное социальное взаимодействие, в частности обусловленное определенной культурой, историей, экономикой» [2, с. 65].

### Поиски инновационных подходов к организации внеаудиторной работы

Поиск инновационных форм организации образовательного процесса в целом касается не только непосредственно аудиторной работы, но и внеаудиторной работы. В современных условиях самостоятельная работа студентов оказывается необходимым элементом образовательного процесса. Более того, в соответствии с Образовательными стандартами высшего образования Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (ОС МГУ) на философском факультете объем самостоятельной работы студента должен составлять не менее 50% от общей трудоемкости каждой учебной дисциплины.

Конечно, на факультете используется множество вполне устоявшихся форм организации внеаудиторной работы со студентами. Такие формы предполагают организацию научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, предметных олимпиад и профессиональных конкурсов. Цель — не только выявить талантливых студентов, способствовать их успешной учебе, карьерному старту и профессиональному росту, но и стимулировать всех обучающихся к овладению специальностью, поддерживать интерес к выбранной профессии. Такие состязания — это как минимум хороший тренинг, возможность применить или

закрепить полученные знания. А опубликованные статьи или тезисы, диплом или звание лауреата — первый вклад в личное портфолио.

В то же время философский факультет Московского университета активно использует такую нестандартную, инновационно проинтерпретированную форму организации работы, как выездные школы. Выездная школа создает условия не только для всестороннего обсуждения предложенной темы, но и объединяет в рамках нескольких дней работы в единую систему множество дисциплин, которые студенты изучают в течение ряда семестров. Она как бы открывает дополнительный простор для творческих инициатив самих студентов (более последовательное описание подобных инициатив ниже). Особенно это важно для прикладного направления образования «Реклама и связи с общественностью», поскольку позволяет по сути дела соединить в единое целое в одном временном и пространственном формате теорию и практику подготовки специалистов в области рекламы и связей с общественностью. Кроме того, выездное мероприятие, проводимое выпускающей кафедрой, сплачивает коллектив, интенсифицирует содержательное общение студентов всех курсов между собой и с преподавателями программы. Более того, в рамках выездной школы становится возможным на практике реализовать своеобразную кураторскую деятельность студентов старших курсов по отношению к первокурсникам, на практике поработать в сфере социальной коммуникации. То, что в истории отечественной системы образования называлось «шефство над», например старшекурсников над младшими курсами, в рамках выездной школы РиСО обернулось к нам в качестве сотворчества преподавателей и студентов, открыло новые горизонты творчества для всех участников,



Е. К. Прокудина

канд. социол. наук, доцент кафедры философии языка и коммуникации, директор Центра креативных индустрий философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова E-mail: info@philos.msu.ru

Elena. K. Prokudina, PhD (Sociology), Associate Professor of the Department of Philosophy of Language and Communication, Director of the Centre of Creative Industries at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University



Е. А. Набиуллина

ст. препод. кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова. E-mail: info@philos.msu.ru

Ekaterina A. Nabiulina, Senior Lecturer of the Department of Philosophy of Language and Communication at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University

#### Прикладное и фундаментальное в современном образовании ... |



Е. А. Автандилян

кандидат социологических наук, доцент кафедры билософии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова E-mail: info@philos.msu.ru

Evgenii A. Avtandilian, PhD (Sociology), Associate Professor of the Philosophy of Language and Communication Department, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

включенных в работу школы. При этом оказалось, что организационные формы образовательной инновации, сформировавшиеся в ходе работы выездной школы, вполне соответствуют тем признакам «природы инновации в образовании», которые сложились в международной практике и, в частности, представлены в статье А. К. Эллиса в одноименной статье «Природа инновации в образовании» [4]. С точки зрения Эллиса, необходимыми условиями инновации в образовании является не только сам факт предложения нового для системы образования, но и наличие определенных условий для успешного распространения предложенного. Так, в частности, с точки зрения А. К. Эллиса, необходимы инфраструктурные, системные условия поддержки предлагаемых нововведений и позиция преподавателей, для которых предлагаемая инновация фактически оказывается увеличением нагрузки. В случае инновации, основные идеи которой будут рассмотрены ниже, разработанной для выездной школы коллективом преподавателей и студентов программы РиСО философского факультета, такая инфраструктурная, системная поддержка нововведений обеспечивается Московским университетом и, вместе с тем, ответственной, заинтересованной позицией преподавателей кафедры философии языка и коммуникации.

## Теоретические, практические и организационные проблемы, определяющие эффективность работы школы

В данной статье мы хотели бы рассмотреть не только теоретические и практические проблемы, которые возникают в связи с работой выездной школы, но и непосредственно организационные проблемы. Следует отметить, что современные студенты, как правило, не обладают навыками

самоорганизации и опытом непосредственной организации конкретных мероприятий, которые бы включали в себя все этапы такой работы: от составления списков участников, выработки концепции и подготовки необходимых документов до решения логистических задач распределения людей в автобусах, при расселении и при перемещениях для участия в различных мероприятиях программы, обеспечения предварительного и текущего оповещения участников. А ведь это профессиональные требования к специалисту по связям с общественностью. И только большая — более 100 студентов — выездная школа позволяет такие задачи поставить и добиться их успешного решения. Такой была выездная школа 15-16 декабря 2017 года для бакалавров направления подготовки «Реклама и связи с общественностью». Основными организаторами мероприятия, помощниками кафедры, фактически кураторами первокурсников стали студенты третьего курса, изучающие основы предмета «Событийный менеджмент». Выездная школа как раз и стала для них событием, управлением которого они должны были заниматься (основная организационная работы была проделана Я. Голубицкой и А. Черепниной, конечно, вместе с преподавателями кафедры).

Традиционное начало: приветственное слово от имени декана, члена-корреспондента РАН, профессора В. В. Миронова, приветствие заместителя декана по учебной работе С. А. Бушева, приветствие заместителя декана по воспитательной работе И. А. Авдеевой, развернутая программа школы, представленная заведующей кафедрой А. А. Костиковой. Одна из важнейших задач школы — подготовиться к профессиональным студенческим конкурсам наступающего года. Все множество возможных профессиональных конкурсов в рекламе и связях с общественностью представил А. П. Сегал. Студенты узнали не только о таком, уже ставшем классическим конкурсе, как Всероссийский конкурс студенческих работ в области связей с общественностью, рекламы и медийных технологий «Хрустальный апельсин», но и о множестве других конкурсов, правилах оформления конкурсной документации, условиях, позволяющих стать успешными в соответствующих конкурсах. Их познакомили с победами студентов программы по результатам работы в конкурсах прошлых лет.

Например, студенты, специализирующиеся по кафедре философии языка и коммуникации, получили несколько дипломов I–III степеней и уже второй Гран-при конкурса «Хрустальный апельсин». А 6 декабря 2017 года, команда первого курса магистратуры программы РиСО, выпускники

#### Прикладное и фундаментальное в современном образовании ... |

соответствующего бакалавриата (в составе А. Молодцовой, П. Зайковой, М. Дамян, О. Левуниной), стала победителем «РR-баттла», организованного Ассоциацией директоров по коммуникациям и корпоративным медиа России (АКМР). Студенческая команда философского факультета обошла на пути к финалу команды профессиональных агентств и получила звание «Коммуникационное агентство, сертифицированное АКМР». Такого результата в студенческой практике еще не было.

Традиционно к пониманию необходимости участвовать в профессиональных и научных состязаниях студенты приходят к 4-му курсу, когда уже надо думать о выпускной работе, а на все остальное не хватает времени. Выездная школа позволила заинтересовать в возможности участия в конкурсах студентов 2-го и 3-го курсов, привлечь их к участию в публичных научных и профессиональных мероприятиях. Именно этому и был посвящен мастер-класс А. П. Сегала, который имеет богатый опыт практической работы в прикладной коммуникативистике, знает предмет не понаслышке.

#### Первый мастер-класс

В первой части мастер-класса студентам была представлена систематизированная картина региональных и всероссийских конференций и конкурсов, в которых они могут принять участие в течение учебного года, включая и те конкурсы, которые инициирует факультет: «Пиарпрактика специалиста» для команд вузов Москвы, которая проводится совместно с коммуникационным агентством «Брук коммуникейшн» и агентством «Граф», и международный конкурс «Ивентиада», которую проводит группа компаний ОРТА (Ассоциация компаний-консультантов в области связей с общественностью), АМР (Ассоциация менеджеров России) и философский факультет Московского университета. Вторая часть работы мастер-класса была посвящена анализу конкурсных работ прошлых лет: не только победителей, но и аутсайдеров. Студенты увидели варианты оптимальной структуры работ и их правильного оформления, удачные иллюстрации и инфографику. Наряду с этим А. П. Сегал обратил внимание на «фатальные» недостатки, которые могут сделать работу неконкурентоспособной. Так, одним из главных недостатков конкурсных работ остается непонимание масштаба предлагаемых проектов. Часто студенческие команды выносят на конкурс вопросы внутрифакультетской жизни, которые они решали в ходе практики. В то же время

действительно стоит серьезный вопрос продвижения специальности РиСО, привлечения абитуриентов.

Именно поэтому в финале мастер-класса участникам был предложен своеобразный внутренний конкурс на лучший проект по продвижению образовательной программы «Реклама и связи с общественностью» философского факультета МГУ. Срок реализации — учебный год. Команды были составлены кафедрой из 9–10 студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов бакалавриата и укреплены «играющими тренерами» — студентами 4-го курса бакалавриата и 1-го курса магистратуры.

Для первого курса бакалавриата это было первым конкурсным испытанием, результат которого должен был появиться только на следующий день. И к нему надо было еще подготовиться — и тоже через конкурсы. Главный результат, как мы думаем, который представили первокурсники вместе с «играющими тренерами», заключался в следующем. Все команды в своих проектах на первое место вынесли то, что можно назвать онтологической проблематикой. Их основной посыл заключался в развитии следующей базовой идеи программы: насколько важно для студентов РиСО объединение фундаментального университетского образования, которое они получают на философском факультете Московского университета, и практических знаний в сфере рекламы и связей с общественностью. Именно такая установка и сделала особенно интересными деловые игры, в которых участвовали студенты.

#### Целевые группы школы

Инновационный подход к организации образовательного процесса в рамках выездной школы, в частности, проявился и в том, что внешне целевой группой выездной школы были первокурсники, но в реальном положении дел прошедший выезд открывал дополнительные профессиональные возможности для студентов третьего курса, стал обучающей программой для студентов второго курса и, наконец, позволил магистрантам проявить свои лидерские качества в организационном процессе.

Выездная школа позволила кафедре в нетрадиционной обстановке подвести итоги чтения курса для студентов первого курса по введению в специальность «Основные принципы профессиональной деятельности» (Е.К. Прокудина, А.А. Костикова) в форме деловой игры. Задания для нее готовили не только преподаватели, но и студенты-старшекурсники. Все члены кафедры работали с первокурсниками в качестве членов жюри.

#### Прикладное и фундаментальное в современном образовании ... |

В 2017 году традиционный ритуал посвящения начинающих пиарщиков в тайны профессии стал особенно увлекательным. Концепция инициации, предложенная третьекурсниками, удачно сочетала ряд вполне серьезных испытаний, связанных с выработкой навыков творческого решения коммуникационных задач, и динамичную игру с элементами маскарадного представления. Игры, творческие задания студенты построили на материалах художественных произведений.

Задания в целом были выстроены таким образом, что студенты могли прочитать художественную литературу сквозь призму своей будущей профессиональной деятельности. В этом смысле все задания оказались креативными, инновационными. Конечно, прежде чем выпустить эти игры на площадку выездной школы, кафедра проанализировала предложенный материал, провела разбор предстоящих полетов (А. А. Костикова, Д. И. Шаронов, Г. В. Сорина). Мы полагаем, что это очень важное профессиональное качество — уметь провести аналогии, выстроить ассоциации по классическим художественным произведениям на базе профессионального концептуального аппарата и соответствующей прагматики будущей специальности (Комментарий 1). Именно такой подход к текстам художественной литературы через призму чтения их в рамках рекламной и пиар-деятельности стал одной из инноваций, предложенной в рамках выездной школы.

#### Первая игра

Игра для первокурсников была построена по мотивам серии романов английской писательницы Джоан Роулинг. Знаменитый герой этих романов, Гарри Поттер, в студенческой игре преобразился в Гарри РКоттера (авторы идеи — студенты третьего курса А. Смирнов и М. Мукасей), которому, как и его литературному прототипу, приходилось решать множество задач. Работал над реализацией идеи этой и следующей игры весь третий курс. Задачи, которые решает Гарри РКоттер, в отличие от специальных задач волшебной школы Хогвартса, предполагали знание некоторых элементов (все-таки задачи решали первокурсники) профессиональной сферы деятельности специалиста в области связей с общественностью. Шесть команд первокурсников во главе с шестью групповодами-третьекурсниками должны были пройти по так называемым шести станциям, где им предстояло решить конкретные профессиональные задачи, вплетенные в канву знакомых сюжетных

линий из романов Джоан Роулинг. На станции «Лавка Олливандера» участникам предстояло разобраться в проблеме написания клиентских брифов и поиска инсайта в них. Станция «В кабинете Дамблдора» ориентировала первокурсников на работу в сфере политического PR. Все последующие станции были связаны с поиском ответов на конкретные профессиональные вопросы.

Перемещаясь по маршруту между «станциями», оформленными в стилистике знаменитого фэнтези, первокурсники демонстрировали чудеса креативного мышления, знания теоретического материала, активно учились работать в командах. Внешне цель заключалась в том, чтобы выявить «подлинного Гарри РКоттера» — предводителя команды, набравшей максимальное количество баллов. Баллы присуждались строгим преподавательским жюри в соответствии с объективными критериями. Внутренне цель игры заключалась в практическом постижении специальности, правда в игровой форме.

Игра завершилась напутствием начинающим коммуникаторам и их торжественной клятвой верности профессии, построенной в шутливой форме, подготовленной студентами третьего курса для первокурсников. Клятва была выстроена по аналогии с вредными советами Григория Остера. Суть клятвы заключалась в том, что студенты обещали не следовать этим вредным советам, то есть посещать лекции, готовиться к практическим занятиям и так далее. Все это происходило в актовом зале, который в соответствии со стилем только что прошедшей игры освещался лишь фонариками смартфонов. По свидетельствам старше-курсников отделения «Реклама и связи с общественностью», традиционное участие в подобных ритуалах становится ярким запоминающимся событием в жизни первокурсников — и полезной практической площадкой организации событий (ивентов, в профессиональной лексике) для старшекурсников.

#### Вторая игра

Не менее интересной оказалась и вторая игра, тоже построенная по мотивам литературных произведений. Авторы идеи — также студенты 3-го курса, в данном случае — Кристина Храмцова и Александра Зимина. Эта игра была названа «Литературный баттл». Студенты 3-го курса не только подготовили задания для студентов теперь уже 2-го курса, но и справочную информацию по соответствующим художе-

#### Прикладное и фундаментальное в современном образовании ...

ственным произведениям. Так, задание по пьесе М. Горького «На дне» заключалось в том, чтобы придумать социальную рекламу, в которой затрагивались бы проблемы, поднимаемые в пьесе. Второе задание было по пьесе М. Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города». Задание было связано с разработкой предвыборной программы Негодяева, его предвыборной агитацией. Третье задание было основана на анализе повести М. А. Булгакова «Собачье сердце». Эта повесть в творческом прочтении студентов программы позволила сформулировать задание, связанное с продвижением российского рынка медицинских услуг. В соответствии с заданием необходимо было придумать название, логотип, слоган компании в сфере медицинских услуг, разработать PR-стратегию продвижения ее технологии.

Еще одно задание было связано с романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Перед участниками игры ставилась задача с помощью технологии спичрайтинга подготовить оправдательную речь Р. Раскольникова. Наконец, последнее задание было ориентировано на знание романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Здесь студентам предлагалось по главе романа, в которой рассказывается о бале, организованном Воландом, продумать концепцию мероприятия, то, как будет организована рекламная кампания, работа со СМИ при его подготовке, рассчитать бюджет грандиозного мероприятия, решить множество других организационных задач. Эти и другие задания стали серьезным испытанием для будущих специалистов и одновременно экзаменом на знание литературной классики.

В рамках программы выездной школы на второй день все студенты РиСО приняли участие в отборочном туре Всероссийской студенческой олимпиады по связям с общественностью. Вопросы включали как проверку теоретических знаний (подготовила Ю. Е. Крюкова), так и практическое задание (подготовила Е. А. Набиуллина). Как это ни парадоксально, но проблема остаточных знаний остро стоит не только для выпускников различных направлений подготовки, но и для студентов. Олимпиадные задания, предполагающие возвращение к пропедевтике специальности, требуют специального внимания при подготовке.

Практическое задание — специальная игра — было проведено и на английском языке, который является языком международного общения современного специалиста по коммуникации. К сожалению, не все абитуриенты им владеют одинаково, и многих надо дополнительно

стимулировать к изучению иностранных языков, предусмотренного университетским стандартом. Игра была посвящена лексике из отдельно взятых областей PR и организована таким образом, чтобы в ней смогли принять участие все ребята, независимо от уровня владения языком. Участникам были выданы карточки со специальной лексикой. Четыре студента представляли четыре области профессиональной деятельности: связи с государством, или GR (Government Relations); отношения с инвесторами, или IR (Investor Relations); финансовые, кредитные отношения, или CR (Credit Relations); управление персоналом, или HR (Human Resources). Студенты должны были выбрать, к какой области относится слово или словосочетание на карточке, которая досталась им. После того как участники были распределены по группам, каждый группе была предложена конкретная ситуация (кейс), касающаяся их непосредственной специализации. В ходе игры студенты продемонстрировали неплохие базовые знания языка, интуицию, а также умение логически мыслить. Всероссийская олимпиада будет проходить весной 2018 года на базе Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева. Студенты МГУ — постоянные участники олимпиады. Наши студенты активно участвуют в такого рода мероприятиях. На их счету публикации в журналах, выступления на конференциях, дипломы и призы. Несмотря на столь приятные результаты, уже достигнутые, мы видим хороший резерв: нынешние студенты 2-го — 3-го курсов бакалавриата.

#### «Каннские львы» на выездной школе РиСО. Вечерний мастер-класс

Знание оптических медиа — другое требование времени к специалистам в области рекламы и коммуникации. Лучшее из шедевров «Каннских львов» 2017 года было показано и обсуждено в ходе вечерней программы школы. Но вначале в рамках вечернего мастер-класса Е. К. Прокудина рассказала студентам философского факультета о Международном фестивале рекламы «Каннские львы». Студенты узнали, что существует не только известный Международный Каннский кинофестиваль, но и о том, что с 1954 года в «тени» Каннского кинофестиваля работает фестиваль рекламной креативности. Ежегодно в его рамках присуждается самая престижная международная премия в области производства рекламы. Из огромного числа заявленных роликов международное жюри выбирает

#### Прикладное и фундаментальное в современном образовании ... |

самые удачные, присуждая им «бронзовых», «серебряных» и «золотых» львов, а также гран-при. Работы призеров этой международной премии становятся эталонными для производителей рекламы во всем мире. Крупнейшие мировые режиссеры, такие как Федерико Феллини, Жан-Люк Годар, Мартин Скорсезе и ряд других, по тем или иным соображениям создавали уникальные рекламные ролики, будучи уже признанными мэтрами кино. Некоторые признанные мастера современной киноиндустрии, в свою очередь, начинали свою карьеру с создания рекламных роликов, например Ридли Скотт (режиссер фильма «Чужой»), Зак Снайдер (режиссер фильма «300 спартанцев») и многие другие. Тимур Бекмамбетов, наиболее успешный и признанный российский режиссер, также начинал свою карьеру с создания рекламы. Есть и другие примеры. Студентам было важно узнать на лучших примерах, что реклама может быть не только навязчивой, непрофессиональной, но и построенной по философски выверенным лекалам маркетинговой коммуникации. Более чем уместны здесь были пояснения А. А. Костиковой с отсылками к одному из спецкурсов факультета «Философия постмодерна». Важно заложить в профессиональный бэкграунд, что реклама нужна для распространения необходимой информации и что делать это можно увлеченно, креативно, с генетическим кодом таланта и творчества. В истории нашей страны в качестве примера яркой творческой рекламы можно вспомнить плакаты Родченко с текстами Маяковского. Представляется важным вспомнить и о том, что для Маяковского реклама — «это имя вещи» [Маяковский], которая напоминает о себе, используя талант своих создателей.

#### Заключение

На следующее утро состоялся показ проектов, к которому ребята готовились почти всю ночь. Восемь команд спорили: кто является целевой аудиторией продвижения образовательной программы, когда должен быть пик коммуникационной активности по ее продвижению, каким должен быть сайт, какие социальные сети надо задействовать, какие новые формы офлайн можно предложить будущим абитуриентам. Этим замечательным профессиональным самоанализом и одновременно планом совместной дальнейшей работы завершилась выездная школа направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, креативная и во многом действительно инновационная.

#### Комментарии

Такой подход к чтению литературы представлен в ряде курсов, читаемых на кафедре, в частности в рамках Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ), разработанной Г.В. Сориной [3]. За разработку МЭАТ Г.В. Сорина получила патент, авторское свидетельство результатов интеллектуальной деятельности (РИД) [№ гос. регистрации АААА-Г17–617060110019–6 от 01/06/2017].

#### Литература

- 1. *Маяковский В. В.* Агитация и реклама [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/yC7Qh4 (дата обращения: 07.01.2018).
- 2. Сорина Г.В., Костикова А.А. Теория и практика связей с общественностью: философско-методологический подход // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2016. № 4. С. 64–75.
- 3. Сорина Г.В. «Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) в образовательном процессе» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.litres.ru/g-v-sorina/metodologiya-ekspertnogo-analiza-teksta-meat-v-obrazovatelnom-processe (дата обращения: 07.01.2018).
- 4. Эллис А. К. Природа инновации в образовании / краткий пер. с англ. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 4 (41). С. 23–29.

## APPLIED AND FUNDAMENTALS IN MODERN EDUCATION: INNOVATIONS IN OUTCLASSES ACTIVITIES FOR APPLIED SPECIALISATIONS AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY OF THE MOSCOW STATE UNIVERSITY NAMED AFTER M.V. LOMONOSOV

The article is focused on the innovative practice of outdoors professional school of the Public Relations and Advertising Department of the Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State University. The author of the article emphasizes the role of philosophical disciplines necessary for the development of professional competencies in various fields, including practical fields of activity. The author also analyzes the possibilities of an interdisciplinary transition from one subject area to another. The author presents the advantage of reception of professional concepts of Advertising and Public Relations threw Literature, Art and Philosophy, precisely threw text analysis. The author emphasizes the regulating role of the educational standards of higher education of the Moscow State University named after M.V. Lomonosov in building independent work of students. The author also shows the features of innovative approaches to the organization of extracurricular work of students, new forms of curriculum supervision for undergraduates over junior students.

*Keywords:* innovation in education, contact hours, outdoors professional activity, creativity, tutorials, target groups, optic media, philosophy of communication, standards of high school education.

#### References

- Jellis A. K. Priroda innovacii v obrazovanii / kratkij per. s angl. // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2017. T. 1. № 4 (41). S. 23–29.
- *Majakovskij V. V.* Agitacija i reklama [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://goo.gl/yC7Qh4 (data obrashhenija: 07.01.2018) [In Rus].
- Sorina G. V. «Metodologija jekspertnogo analiza teksta (MJeAT) v obrazovateľnom processe» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.litres.ru/g-v-sorina/metodologiya-ekspertnogo-analiza-teksta-meat-v-obrazovatelnom-processe (data obrashhenija: 07.01.2018) [In Rus].
- *Sorina G. V., Kostikova A. A.* Teorija i praktika svjazej s obshhestvennosťju: filosofskometodologicheskij podhod // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 7. Filosofija. 2016. № 4. S. 64–75 [In Rus].

#### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ



О. Н. Малыхина

Учитель русского языка и литературы, МБОУ «Лицей №21» (Курск), аспирант кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный университет, г. Курск E-mail: mon.ic@yandex.ru

#### Olga N. Malykhina

Teacher of Russian Language and Literature, Lyceum No. 21, Kursk, graduate student of the Department of Communicology and Psychology, Southwestern University, Kursk, Russia

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБЩЕСТВА В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX вв. 1

В статье рассматривается проблема формирования читательской активности общества в России на рубеже XIX-XX вв. Характеризуются особенности постановки и решения проблемы читательской активности в отечественной периодике. Показаны результаты исследования архивных документов и статей в периодической печати, раскрывающих заявленную тему. В историческом плане уточнено содержание понятия «читательская активность». Периодика рубежа веков становится важным подспорьем, опирающимся на читательскую активность и стимулирующим ее, направляющим эту активность в соответствии с этическими, образовательными и политическими запросами времени.

**Ключевые слова:** читательская активность, периодическая печать конца XIX — начала XX вв., педагогические идеалы, реформа образования.

Введение. Ни одна из политических партий тех дней не могла в своих печатных изданиях ни пройти мимо проблем образования, ни обойти молчанием требования по развитию образования в своих программах, настолько эти проблемы были остры, злободневны, затрагивали интересы всего общества [14, с. 74]. Даже в непедагогических изданиях вопросы образования становятся очень актуаль-

*Как цитировать статью*: Малыхина О. Н. Роль педагогической периодической печати в развитии читательской активности общества в России на рубеже XIX–XX вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С.22–31.

ны [19, с. 176]. Собственно педагогическая журналистика испытывает бурный подъем. К 1916 году в стране издавалось 304 педагогических журнала: 117 — в Петербурге, 41 — в Москве, 16 — в Киеве, остальные 130 журналов — в 47 городах Российской империи [7, с. 298].

На страницы популярных журналов приходят вопросы методики преподавания, реформирования школы, просвещения народа. Разные общественные деятели смогли получить возможность их дискуссионного обсуждения и даже законодательного продвижения этих вопросов в Государственной думе. Видны «всплески активности» в те периоды, когда осуществлялась подготовка очередной реформы [5].

#### Педагогическая печать в историографии

Педагогическая печать рубежа XIX и XX веков, по мнению Е. В. Царевой, способствовала формированию в сознании читателей двух различных парадигм педагогического образования: официальной и неофициальной [21]. Е. В. Ковалева на основе анализа полемики «вокруг образования» выделяет среди наиболее актуальных для печати такие вопросы, как активное участие общества и родителей в воспитании и обучении детей; этико-культурный облик учителя (какими должны быть актуальные темы и вопросы, волнующие педагога, а значит, и его воспитанников); формализм в образовании; профессиональное образование самих учителей; экономическое и общественное положение педагогов; материальная база образовательных и воспитательных учреждений [9]. А. Н. Поздняков обозначает, что Министерство народного просвещения фиксировало вопросы, вызывавшие наибольшую обеспокоенность общественности: «отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы; невнимательность к личным особенностям учащихся и пренебрежение нравственным и физическим воспитанием; чрезмерность ежедневной умственной работы, возлагаемой на учеников; недостаточное преподавание русского языка, русской истории и русской литературы; излишнее преподавание отдельных предметов и неправильная постановка их преподавания; слабое и ненормальное преподавание отдельных предметов в реальных училищах» [14, с. 76].

#### Архивные источники о круге чтения школьников

Нами были проанализированы источники Государственного архива Курской области, в частности циркуляры Министерства народного

#### Роль периодической педагогической печати ...

просвещения, документы попечителя Харьковского учебного округа (В. К. Анрепа и др.), учебные планы и программы. На их основании можно сделать обобщающие выводы по Харьковскому округу, свидетельствующие о тенденции в системе гимназического образования. Протоколы педагогического совета Курской женской прогимназии 1882 года, журнал заседаний педагогического совета Рыльского трехклассного городского училища за 1894-1899 гг., протоколы заседаний педагогических советов Курской мужской гимназии за 1895, 1897, 1905, 1913 гг., протоколы Щигровской женской прогимназии рубежа веков и аналогичные материалы подтверждают, что не только словесники, но и преподаватели других дисциплин, методисты, администрация, родители и чиновники озабочены кругом чтения школьников [8; 16; 17; 18; ср.: 19; 20]. Проблема формирования читательской активности занимает очень важное место не только в работе преподавателей родного языка и литературы, но и любой другой дисциплины. Изучение подходов к ней в истории может прояснить пути ее решения в настоящем. На рубеже XIX-XX вв. происходил перелом в читательской активности российского общества.

#### Режиссура чтения и обсуждение ее проблем в периодике

Если в нынешнее время речь подчас идет о формировании традиционной читательской активности, которой нет, то на рубеже XIX–XX вв. говорится о направленности читательской активности («серьезное» и «несерьезное» чтение, обязательное, рекомендованное и дополнительное, программное и частное) и даже о ее ограничении. Чтение книг в 1860-е — 1910-е годы выступало для педагогической аудитории аналогом современного Интернета: так же обсуждаются польза и вред от чтения, как сегодня — от увлеченности Сетью.

Поскольку разобщенность среди влиятельных российских ведомств, их разное представление о роли прессы в обществе давали отечественной периодике возможность определенной свободы в трактовании общественно значимых событий, законодательных инициатив, деяний политических и общественных деятелей, то ответное желание «направить» чтение возникает не только у педагогов, но и у правительственных органов. Причем направить чтение не только школьников, но и взрослых. По В. Ф. Блохину, к середине 1860-х гг. стало очевидным, что предварительная цензура оказалась совершенно «бессильной в борьбе

с литературой». Карательные действия цензуры все чаще вызывали критические суждения в обществе против нее самой. Издания освоили способы противодействия ей, «проводя литературную, умственную контрабанду», а читающая публика развила в себе «искусство междустрочного чтения» [5, с. 16].

Власти Пермской губернии с тревогой отмечали: «Агитация среди детей — одно из возмутительных явлений нашей "освободительной" эпохи. Горе соблазнившему одного из малых сих... Между тем самая активная пропаганда ведется в школе и детской литературе» (Пермские губернские ведомости. 1906. №№ 239, 260). Увеличившееся число школьных беспорядков подтвердило влияние агитаторов на воспитательно-образовательный процесс. Побеги детей из дому и розыски их по публикации стали обычным делом. В детских рассказах, публиковавшихся в революционных материалах, рекомендовалось оставлять во имя «свободы» старых родителей, которые придерживались старого порядка. Подобные идеи внушались в форме сказок детям младшего возраста. Очевиден расчет на впечатлительную память детей. Басни с такой моралью не пропадали даром, дети воспитывались на них. Пропаганда велась даже в детских журналах. «Писатели принялись сочинять самоновейшие басенки с "освободительной моралью", не подозревая, насколько безнравственно их содержание. Вот и говорите о наивности и бессодержательности детской литературы. В ней проповедуются самые модные идеи» [2, с. 17].

Более консервативные журналы, такие как «Задушевное слово» (1876—1918) и «Родник», ставили перед собой задачи вызвать в своих читателях принятие окружающей их жизни, «развивать в них эстетический вкус и любознательность, направлять живые способности ребенка на верный путь доброй нравственности и полезного труда,... наглядными примерами из истории и жизни замечательных людей подготовить детей и юношей к полезной деятельности и разумной семейной жизни, а научно-популярными сведениями расширять их умственный кругозор» [20, с. 5].

Популярность «Задушевного слова» и «Родника» подтверждается высокими тиражами, благодарственными письмами юных читателей в редакции, а также длительным периодом существования (1876–1918; 1882–1917). Именно эти издания выписываются учебными заведениями Курской губернии на протяжении долгого времени [17; 18]. Отмечая доминирование дидактической, патриотической и информационной функций журналов над контролирующей, развлекательной,

#### Роль периодической педагогической печати ...

Н. Н. Родигина и К. Н. Митрофанова обращают внимание на изменение риторики авторов журнала в части формирования отношения к Сибири как части Российской империи. В 70-х гг. XIX в. Сибирь — часть единого с «внутренней» Россией экономического, политического и культурного пространства, ни в коем случае не «экзотическая» территория. В качестве примера типичных российских губернских городов с развитой культурой и экономикой в 1880-е годы приводятся Красноярск и Тобольск. Осенью 1917 г., после перевода царской семьи в Тобольск, журнал «Задушевное слово» обращается к истории города, его достопримечательностям, называя его «сибирским захолустьем» [20].

В периодике к необразованным и малообразованным слоям относились как к детям, неразумным и неопытным [13, с. 102]. Вот почему вопросам просвещения, ликвидации безграмотности населения, создания большего количества библиотек, доступных (по содержанию и цене) книг уделялось так много внимания. Д. И. Попов приводит соответствующие выдержки из статей представителей кадетской партии: «...обновление существующего общественного строя признается важным лишь при участии в нем широких масс населения, распространение просвещения среди этих масс является неотложной задачей всех общественных сил»; «для завоевания широкого развития морального необходимо, чтобы образование широкой волной прокатилось по нашей Родине, достигло самых глухих углов и напоило всех жаждущих знаний. Пути к распространению образования в массах лучшей частью нашего общества уже указаны, и по ним с 60-х годов минувшего столетия уже катится в народ живая вода знания. Разумею воскресные школы, библиотеки, народные чтения, повторительные курсы и лекции» [15, с. 23–24]. При этом кадеты старались не просто вести просветительную работу среди малообразованных, но и привлекать их к сотрудничеству в рамках культурно-просветительных организаций, стимулировать активную гражданскую позицию. Подобному стремлению препятствовали положения Временных правил об обществах и союзах, запрещавшие учащимся низших, средних и отчасти высших учебных заведений состоять в культурно-просветительных обществах.

В собственно педагогической периодике конца XIX — начала XX вв. вопросам предметного чтения посвящена статья Сергея Бранловского «Живое слово об оздоровлении средней школы» («Педагогический сборник», ноябрь 1903 г.). Автор утверждает, что оздоровление школы

не в перемене или перестановке учебных предметов, а в изменении прочитываемого. «Если бы вместо того, например, чтобы мучать ребенка заучиванием цифр, сколько квадратных миль занимает Сахара,... география давала ряд художественных картин грозной пустыни и ужасных ураганов, ласкающих взор оазисов..., — школьник с жадным вниманием ловил бы каждое слово, дорожил бы каждой минутой урока». Ярко, образно говорит педагог о школьном чтении как о «покрове мертвечины» и требует «вдунуть» в нее «душу живу» [6].

Живое обучение чтению упиралось в перегруженность преподавателя. Опираясь на журнальные публикации конца XIX — начала XX вв., Ю. В. Лазарев рассказывает об «извечном» тяжелом труде словесника, в обязанности которого, помимо проверки огромного количества письменных работ (что учителя и методисты того времени считали главной проблемой), входит еще и «произнесение речей на годичных актах», разработка литературных бесед и «руководство» чтением учеников, да еще и принятие на себя «центра тяжести общего умственного развития учащихся» [11, с. 121]. Подчеркнем важный для нас аспект: учитель обязан руководить чтением учеников, трудиться над этим в «нечеловеческих условиях» и преждевременно погибнуть от переутомления.

Впервые образ «маленького человека» — русоведа-труженика — как серьезная проблема образовательной системы возникает на страницах педагогических журналов в конце XIX века. Когда же ему, столь обремененному, следить за новинками художественной литературы, о которых он должен рассказать в классе?! Когда ему самообразовываться, изучая статьи профессиональной периодики?! Такие риторические вопросы заполняют педагогические журналы в рассматриваемый нами исторический период. Эта волна — результат другой бури, связанной с проблемой низкой грамотности учащихся и неудовлетворительными результатами по сочинениям. Потребность в чтении у школьников велика, активная гражданская позиция налицо, учителя самоотверженно трудятся — а методическая проблема отсутствия культурной грамотности так же актуальна на рубеже веков, как и в наши дни.

Помимо рассуждений о своем бедственном положении, статьи учителей-словесников наполнены искренними переживаниями о содержании чтения. Так, В. И. Водовозов весьма эмоционально критикует современное ему преподавание литературы и демонстрирует свое видение: «Учебник должен служить средством самостоятельного развития и, как

#### Роль периодической педагогической печати ...

бы хорошо ни был составлен, не заменит живое изложение преподавателя» [12, с. 170]. Вопросы качества и назначения учебников, уместности изучения «классической» (на греческом и латинском) и новейшей зарубежной литературы, понимания читаемого учениками очень актуальны, судя по публикациям в педагогических журналах рубежа веков. Преподаватели стремятся всесторонне оценивать в первую очередь усвоение школьниками получаемой из книг информации. Так, учитель К. Петров предлагает сокращать программы за счет произведений, «не особенно близких нашему времени», а на первый план выдвигать современных писателей [12, с. 170]. Интересно, что мнение автора редакция не разделяет и специально оговаривает это в сноске.

Заключение. На рубеже веков педагогическая и массовая периодика поднимают вопрос о воспитании учителя-словесника как «режиссера по чтению», активно вовлекающего в этот «спектакль чтения» малообразованные слои путем пробуждения стимулов и выработки элементарных навыков повседневной тяги к печатному слову. Выяснить, сыграло ли это пробуждение учителя и его подопечных на пользу или во вред истории, — отдельная исследовательская задача.

 $^{1}$ Работа подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 16–06–00531

#### Литература

- 1. Ануфриев В. В. Становление и развитие системы образования в российской провинции во второй половине XIX начале XX века: на материалах Курской губернии (дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Курск, 2007. 604 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-obrazovaniya-v-rossiiskoi-provintsii-vo-vtoroi-polovine-xix-n#ixzz4gQhDLC77 (дата обращения: 08.05.2017).
- 2. Баева А.А. Пропаганда как средство распространения революционных образов в периодической печати Урала в 1905–1907 гг. // Известия Алтайского государственного университета. 2012 г. № 4–2(76). С. 16–18.
- 3. *Беленцов С. И.* Проблема гражданского воспитания в русской педагогической школе в конце XIX начале XX в.: автореф. дис. . . . канд. пед. наук. Курск, 2000 г. 174 с.
- 4. Блохин В. Ф. Российская периодическая печать в период «политической оттепели» начала 1880-х годов // Вестник Брянского государственного университета. 2010. № 2. С. 14–20.
- 5. Блохин В. Ф. Становление и развитие губернской периодической печати в России (вторая треть XIX начало XX в: дис. ... докт. ист. наук: 07.00.02. Санкт-Петербург, 2011. 264 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dslib.net/istoria-otechestva/stanovlenie-i-razvitie-gubernskoj-periodicheskoj-pechati-v-rossii.html (дата обращения: 25.04.2016).
- 6. Бранловский С. Живое слово об оздоровлении средней школы: педагогический сборник. 1903 г. // ГАКО
- 7. Днепров Э. Д. Очерки развития школы и педагогической мысли народов СССР. М.: Педагогика, 1991 г. 481 с.

- 8. Журнал заседаний педагогического Совета Рыльского трехклассного городского училища за 1894-1899 гг. // ГАКО. Фонд 548. Опись 1. Дело № 147.
- 9. *Ковалева Е. В.* Актуальные вопросы образования в педагогической печати на рубеже XIX–XX столетий // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки 2013. № 2 (22). С. 98–103.
- 10. *Кузнецова Т.А.* Просвещение в Сибири на страницах сатирических еженедельных журналов рубежа XIX–XX вв. // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 146–149.
- 11. *Лазарев Ю.В.* «Жгучий вопрос»: к проблеме «тетрадного» труда учителя-словесника (по журнальным публикациям конца XIX начала XX вв.) // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2009. № 25. С. 120–130.
- 12. Лазарев Ю.В. Преподаватели словесности в дискуссии о реальном и классическом образовании (1861–1864) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4. Т. 3. С. 168–171.
- 13. *Нарский И. В.* Российские интеллектуалы в роли миссионеров: инструментализация концепта «культура» либеральной оппозицией в России XIX начала XX вв. // Вестник Пермского университета. 2012. № 2 (19). С. 98–114.
- 14. Поздняков А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: учебное пособие. Саратов: Наука, 2009. 143 с.
- 15. Попов Д.И. «От разрушения к просвещению»: место культурно-просветительной работы в тактических установках партии кадетов в 1905–1917 гг. // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2014. № 1 (1). С. 20–27.
- 16. Протоколы заседаний педагогических советов Курской мужской гимназии за 1895, 1897, 1905, 1913 гг. // ГАКО Фонд185. Опись 1.
- 17. Протоколы педагогического совета Курской женской прогимназии 1882 года // ГАКО. Фонд 183. Опись 1. Дело 1.
  - 18. Протоколы Щигровской женской прогимназии // ГАКО. Фонд 1496. Опись 1. Дело 1.
- 19. *Родигина Н.Н.* «Кому просвещать Сибирь?»: вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2. С. 176–184.
- 20. Родигина Н. Н., Митрофанова К. Н. «И вдруг она приблизилась к нам...»: образ Сибири в детских журналах конца XIX начала XX вв. // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 6 (38). С. 5–9.
- 21. Царева Е. А. Влияние периодической педагогической печати на развитие системы профессионального образования народных учителей в России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород. 2010 г. 157с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-vliyanie-periodicheskoy-pedagogicheskoy-pechati-na-razvitie-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya-narodnyh-uchiteley-v-ro (дата обращения: 28.02.2017).
- 22. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/chehov\_narodnoe-obrazovanie\_1912 (дата обращения: 03.05.2017).
  - 23. Юный краевед, 2016. № 1
  - 24. Юный краевед, 2016. № 4

## PEDAGOGICAL ROLE OF PERIODIC PRESS IN THE DEVELOPMENT OF READING ACTIVITIES OF THE SOCIETY IN RUSSIA AT THE TURN OF $19^{TH}-20^{TH}$ CENTURIES

The article considers the problem of formation of reading activities of the society in Russia at the turn of 19th–20th centuries. The author gives a description of the specifics of the formulation and solution of the problem of reader activity in domestic periodicals. The article presents the results of a study of archival documents and articles in the periodical press. In the historical plan, the author gives a clarification of the content of the concept of "reader activity".

The main methods of work are:

- comparative-historical and theoretical analysis of the sources, describing the features of

#### Роль периодической педагогической печати ...

the formulation and solution of the problem of reading activities in the Russian pedagogy at the turn of 19th–20th centuries;

generalization, systematization and classification of the material presented in the publications of the study period and modern works.

The author conducted research of archival documents and articles in the periodical press at the turn of 19th–20th centuries, revealing the claimed subject studied thesis and articles by contemporary scholars on similar subjects. The author also raised the issue of education of the present generation by means of modern magazines.

Scientific novelty of work is determined by the contribution of the author in the decision of problems of formation of pupil's reading activity based on domestic experiences, clarifying the meaning of the term "reading activity".

The results of the study confirm that the periodicals at the turn of the centuries becomes an important tool, based on reading activities and directs this activity in accordance with ethical, educational and political demands of the time.

*Keywords:* reading activity, the periodicals of late 19th – early 20th centuries, pedagogical ideals, education reform.

#### References

- Anufriev V. V. Stanovlenie i razvitie sistemyi obrazovaniya v Rossiyskoy provintsii vo vtoroy polovine XIX nachale XX veka: na materialah Kurskoy gubernii (dissertatsiya ... kandidata istoricheskih nauk: 07.00.02 / Anufriev Vladimir Valentinovich;; [Mesto zaschityi: Kur. gos. tehn. un-t]. Kursk, 2007. 604 s. Available online: or URL: http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-obrazovani-ya-v-rossiiskoi-provintsii-vo-vtoroi-polovine-xix-n#ixzz4gQhDLC77 (accessed on: 08.05.2017) [In Rus].
- *Baeva A. A.* Propaganda kak sredstvo rasprostraneniya revolyutsionnyih obrazov v periodicheskoy pechati Urala v 1905–1907 gg. //Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. 4–2(76) 16–18 [In Rus].
- Belentsov S. I. Problema grazhdanskogo vospitaniya v russkoy pedagogicheskoy shkole v kontse XIX nachale XX vv: avtoref. dis... kand. ped.n. / Sergey Ivanovich Belentsov. Kursk, 2000. 174. [In Rus].
- *Blokhin V. F.* Rossiyskaya periodicheskaya pechat v period «politicheskoy ottepeli» nachala 1880-h godov. // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. 214–20. [In Rus].
- *Blokhin V.F.* Stanovlenie i razvitie gubernskoy periodicheskoy pechati v Rossii (vtoraya tret XIX nachalo XX v: dissertatsiya ... doktora istoricheskih nauk: 07.00.02 / Blohin Valeriy FYodorovich; [Mesto zaschityi: GOUVPO "Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyiy universitet"]. Sankt-Peterburg, 2011. 264. Available online: or URL: http://www.dslib.net/istoria-otechestva/stanovlenie-i-razvitie-gubernskoj-periodicheskoj-pechati-v-rossii.html (accessed on: 25.04.16) [In Rus].
- Branlovskiy S. Zhivoe slovo ob ozdorovlenii sredney shkolyi //Pedagogicheskiy sbornik. 1903// GAKO [In Rus].
- Chekhov N. V. Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h godov XIX veka. Available online: or URL: http://elib.gnpbu.ru/text/chehov\_narodnoe-obrazovanie\_1912 (accessed on: 03.05.2017) [In Rus].
- Dneprov E. D. Ocherki razvitiya shkolyi i pedagogicheskoy myisli narodov SSSR. M.: Pedagogika, 1991. 481. [In Rus].
- I klassicheskom obrazovanii (1861–1864 gg.) // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011 4 T. 3. S.168–171 [In Rus].
- Kovaleva E. V. Aktualnyie voprosyi obrazovaniya v pedagogicheskoy pechati na rubezhe XIX–XX stoletiy // Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnyie nauki 2013g. 2 (22) 98–103. [In Rus].
- Kuznetsova T.A. Prosveschenie v Sibiri na stranitsah satiricheskih ezhenedelnyih zhurnalov rubezha XIX–XX vv. // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal 20142146–149. [In Rus].
- *Lazarev Yu. V.* «Zhguchiy vopros»: k probleme «tetradnogo» truda uchitelya-slovesnika (po zhurnalnyim publikatsiyam kontsa XIX nachala XX veka) //Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S. A. Esenina. 2009 25 120–130. [In Rus].
- Lazarev Yu. V. Prepodavateli slovesnosti v diskussii o realnom
- · Narskiy I. V. Rossiyskie intellektualyi v roli missionerov: instrumentalizatsiya kontsepta «kultura» lib-

eralnoy oppozitsiey v Rossii XIX — nachala HH veka // Vestnik Permskogo universiteta. 2012g (19). S. 98–114. [In Rus].

- Popov D. I. «Ot razrusheniya k prosvescheniyu»: mesto kulturno-prosvetitelnoy rabotyi v takticheskih ustanovkah partii kadetov v 1905–1917 gg. // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Istoricheskie nauki». 2014g 1 (1). S. 20–27. [In Rus]
- *Pozdnyakov A. N.* Istoriya pedagogiki i obrazovaniya za rubezhom i v Rossii: Uchebnoe posobie. Saratov: Nauka, 2009. 143 [In Rus].
- Protokoly Pedagogicheskogo Soveta Kurskoy zhenskoy progimnazii 1882 goda // GAKO. Fond 183.
   Opis 1. Delo 1. [In Rus].
- Protokoly Schigrovskoy zhenskoy progimnazii // GAKO. Fond 1496. Opis 1. Delo 1. [In Rus].
- Protokoly zasedaniy pedagogicheskih sovetov Kurskoy muzhskoy gimnazii za 1895, 1897, 1905, 1913 gg. // GAKO Fond185. Opis1. [In Rus].
- Rodigina N. N. «Komu prosveschat Sibir?»: voprosyi obrazovaniya na stranitsah rossiyskoy zhurnalnoy pressyi kontsa XIX nachala XX vv. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. // 2007g 2. S.176–184. [In Rus].
- Rodigina N.N., Mitrofanova K.N. «I vdrug ona priblizilas k nam...»: obraz Sibiri v detskih zhurnalah kontsa XIX nachala HH v // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 20156 (38). 5–9. [In Rus].
- Tsareva E. A. Vliyanie periodicheskoy pedagogicheskoy pechati na razvitie sistemyi professionalnogo obrazovaniya narodnyih uchiteley v Rossii: dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.01 / Tsareva Elena Viktorovna; [Mesto zaschityi: GOUVPO "Nizhegorodskiy gosudarstvennyiy pedagogicheskiy universitet"] Nizhniy Novgorod. 2010g. 157s. Available online: or URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-vliyanie-periodicheskoy-pedagogicheskoy-pechati-na-razvitie-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya-narodnyh-uchiteley-v-ro (accessed on: 28.02.2017) [In Rus].
- «Yunyiy kraeved» 2016. No. 1[In Rus].
- «Yunyiy kraeved» 2016. No. 4[In Rus].
- Zhurnal zasedaniy pedagogicheskogo Soveta Ryilskogo tryokhlassnogo gorodskogo uchilischa za 1894–1899gg. // GAKO. Fond 548. Opis 1. Delo 147. [In Rus].

#### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ



Л. П. Лабинцева

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО ЛІНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск Е-mail: larissa.labint-seva@mail.ru

Larysa P. Labintseva PhD (Education), Associate Professor of the Chair Musicology and Instrumental Performance, Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk

## ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается феномен музыкального искусства в синкретическом воспитании детей как средства для обеспечения сохранения и укрепления здоровья детей. Целью статьи является рассмотрение теоретических основ синкретического воспитания детей, результат которого направлен на формирование духовного и физического совершенства личности. Большое значение приобретает подготовка квалифицированных специалистов, призванных осуществлять процесс синкретического воспитания детей, распространять высокохудожественные образцы музыкального искусства, прививать детям интерес и любовь к музыке, которая способствует пробуждению здоровых механизмов защиты организма и дает оздоровительный и воспитательный эффект.

Одним из вариантов использования потенциала музыкального искусства в синкретическом воспитании является фоновая музыка, звучащая «вторым планом», без установки на осознанное восприятие на занятиях. Фоновая музыка может влиять на процесс учебы, запоминание и вспоминание, на производительность во время решения контрольных задач и на внимание в задачах когнитивного наблюдения. Использование фоновой музыки является одним из доступных и эффективных методов психолого-педагогического воздействия: она создает благоприятный эмоциональный фон, способствует устранению нервного напряжения; развивает воображение, повышает творческую активность; активизирует мыслительную деятельность, улучшает качество усвоения знаний;

*Как ципировать статью*: Лабинцева Л. П. Потенциал музыкального искусства в воспитании детей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 32–43.

- предупреждает усталость, утомляемость. Предложены такие методы и формы влияния музыки на здоровье детей:
   во внеурочной деятельности— содружество любителей музыки; фольклорное объединение; хоровая студия; оркестр шумовых инструментов;
- на учебных занятиях использование фоновой музыки (при изложении нового материала); физкультминутки; флэшмоб; пение правил, предложений на уроках гуманитарного цикла; создание личных альбомов детей (музыка здоровья, музыка настроения, музыка интеллекта); создание синкретической комнаты (цветомузыка, музыкальные подборки с определенным воздействием музыки на организм, настроение, интеллект, общение, релаксацию).

Расширение и развитие эмоциональной сферы, переживание радостных состояний ведут к формированию оптимистического мировоззрения, что является основой синкретического воспитания детей.

Ключевые слова: музыка, синкретическое воспитание, здоровье детей, калокагатия, методы, формы, фоновая музыка.

Актуальным вопросом системы образования и воспитания становится обеспечение сохранения и укрепления здоровья детей. На сегодняшний день в стране приняты государственные программы, направленные на пропаганду здорового образа жизни; создана сеть центров здоровья, функционируют разнообразные спортивные клубы, но значительных положительных сдвигов в улучшении физического, духовного, психического, социального здоровья детей не происходит. На фоне этих проблем в педагогической науке идут серьезные поиски путей совершенствования воспитания летей.

Системный анализ философской, социально-педагогической, психологической, медицинской, валеологической литературы доказывает, что сегодня продолжается новый этап в научном исследовании феномена здоровья. Проблема здоровья активно разрабатывалась известными философами, культурологами, психологами, педагогами: В. П. Казначеевым, В.И. Климовой, В.А. Скуминым, В.Ф. Фроловым, Т.Т. Ротерс, В.Л. Леви и др.

Весомым фактором улучшения психического состояния и физического здоровья детей является широкое использование в процессе воспитания средств музыкального искусства. Развитие слуховой чувствительности способствует пробуждению здоровых механизмов защиты организма и дает оздоровительный и воспитательный эффект.

В исследованиях Н. А. Фудина, О. П. Тараканова, С. Я. Классик дока-

#### Потенциал музыкального искусства в воспитании детей |

зано положительное влияние музыки на повышение тонуса головного мозга в состоянии стресса, . Исследования И.В. Темкина показывают изменения вегетативных реакций организма в зависимости от характера музыки. Н.Н. Захарова, В.М. Авдеева указывают на функциональные изменения в центральной нервной системе при восприятии музыки, а В.А. Бианки и П.А. Шарапова отмечают усиление эмоционального возбуждения, внимания, увеличение работоспособности.

Однако большинство диссертационных работ и научных трудов сосредоточено на решении тех или иных аспектов проблемы, что не оказывает должного влияния на реализацию воспитательных задач, всех компонентов многоуровневой системы воспитания школьников. Учитывая вышесказанное, мы предлагаем разработать пути синкретического воспитания детей, результатом которого мы видим личность, которая сочетает в себе духовное богатство, моральную чистоту, интеллект, интеллигентность и физическое совершенство.

В связи с этим целью статьи является рассмотрение теоретических основ синкретического воспитания детей.

Раскроем значение понятия «синкретическое воспитание». Непосредственно «синкретический — от греч. synkretismos — соединение, объединение». Среди многочисленных определений в философии, лингвистике, религии, психологии мы за основу взяли искусствоведческое объяснение этого понятия, а именно: синкретизм — сочетание или слияние «несопоставимых» образов мышления и взглядов; означает согласованность и единство. В данном случае речь идет о влиянии музыки на здоровье человека, в частности детей.

В нашем понимании синкретическое воспитание детей способствует созданию наиболее эффективных условий для их физического развития, осознанию средств и методов влияния музыки на здоровье учащейся молодежи.

Сегодня перед школой стоит важная задача – создание условий для сохранения здоровья учащихся. Вопрос о коррекции здоровья детей очень актуален. Ребенок не может состояться как личность, если он нездоров — в связи с этим возникают проблемы социальной адаптации. Не секрет, что мы создаем новое, генетически нездоровое поколение, чему способствует влияние техногенных факторов, век скоростей, перенасыщение информацией, компьютеризация. Из создавшейся ситуации возможно найти выход — это использование здоровьесберегающих му-

зыкальных технологий или, проще говоря, — воздействовать музыкой на физическое, интеллектуальное и духовное развитие детей. Терапия музыкальным искусством может стать методом лечения школьных неврозов, улучшить состояние сердечно-сосудистой системы, органов дыхания.

Феномен музыкального воздействия ученые (И. В. Тарханов, Л. П. Новицкая, Н. Н. Захарова) объясняют таким образом: «Организм человека — это система вибрирующая. А музыка — это тоже вибрация, только упорядоченная, определенным образом синхронизированная. Она вносит порядок в нашу систему, настраивает ее на определенный лад, влияет на настроение и работу внутренних органов и систем. Любые болезни проявляются как вполне определенные диссонансы, возникающие вследствие разбалансировки больного органа со здоровым организмом. Музыка может провоцировать процесс десинхронизации, что приводит к болезни, а может и наоборот — гармонизировать организм, поддерживая в человеке здоровье» [4; 8].

Например, музыка с ритмом 60 ударов в минуту — как медитация — замедляет бета-волны в головном мозге, и мозг в таком расслабленном состоянии прекращает испытывать стресс и стабилизируется. Именно поэтому прослушивание музыки с таким ритмом позволяет избавиться от нервозности и тревоги, улучшить трудоспособность и внимательность, нормализовать общее состояние и вернуть чувство умиротворения.

Еще в древности выделяли три направления влияния музыки на человека: на  $\partial yx$ овную сущность человека; на его интеллект; на его физическое совершенство.

Здесь уместно будет вспомнить термин калокагати я (др.-греч. — «прекрасный и хороший», «красивый и добрый») в древнегреческой культуре — гармоничное сочетание физических (внешних) и нравственных (душевных, внутренних) достоинств, совершенство человеческой личности как идеал воспитания человека. Слово возникло в повседневном языке, но использовалось как термин в философии Платона и Аристотеля. Платон считал, что ритмы и лады музыки, достигая глубин души, воздействуют на мысль, делая ее «сообразной им самим», и музыка выступает главным способом воспитания гармоничной личности [5, с. 129]. Аристотель утверждал, что поскольку музыка способна оказывать воздействие на этическую сторону души и раз музыка обладает такими свойствами, то очевидно, что она должна быть включена

#### Потенциал музыкального искусства в воспитании детей |

в число предметов воспитания молодежи [1]. То есть идеал калокагатии повлиял на создание идеала гармонично развитой личности.

Всем известно, что Пифагор основал науку о гармонии сфер, утвердив музыку как точную науку. Пифагорейцы проводили занятия математики под музыку, так как заметили, что она благотворно влияет на интеллект. Это указывает на то, что музыка обладает не только воспитательной ролью и оздоровительным эффектом, но и играет очень важную роль в развитии мыслительной деятельности.

Заметим, что в культуре древних цивилизаций музыка представлялась как модель мира, способствующая познанию его законов, и как сильнейшее магическое средство воздействия на природу и на человека. Подобный подход определен нами как синкретизм «науки — религии — искусства», который затем с некоторыми модификациями был перенесен в средневековую культуру с перевесом в сторону религии.

Эпоха Возрождения изменила принципы синкретичности Средневековья. И огромное значение в этом прогрессивном процессе имеет искусство Италии, прежде всего открытие Дж. Царлино (XVI в.), который в «Установлениях гармонии» представил новую тональную систему с двумя основными наклонностями — мажором и минором. Мажор и минор обобщили исторически предшествующие им лады (лидийский, дорийский, миксолидийский и др.), но одновременно стали воплощением принципиально новой организации строя, которая воплощала изменения, происходившие в самом диссонантном человеческом мировосприятии. В отличие от средневековых эстетов Дж. Царлино считал, что мир полон гармонии и объективная гармония мира сопряжена с гармонией человеческой души [9].

Именно Дж. Царлино дал первую теорию трезвучий, назвав их «гармониями». Впоследствии трезвучия обозначались как триада. Тринитарная парадигма, имеющая предпосылки в религии, искусстве и науке, рассматривается как транскультуральный феномен эволюции мышления и самосознания личности человека. Напомним, что еще в XVII в. И. Липпиус и А. Веркмейстер считали, что гармоничное трезвучие символизирует святую троицу [6]. Таким образом, на наш взгляд, уже в эпоху Ренессанса сформировались зачатки тринитарной гармонии личности.

Синкретическое воспитание может рассматриваться и как транскультуральный феномен эволюции мышления и самосознания человека. Гармонический анализ тринитарности или триединства выступает как

универсальный эвристический метод познания в науке и искусстве [2].

Заметим, что идея троичности божеств — один из самых устойчивых и распространенных мотивов мифологии и религии. Троица (триада) выступает и как базис синкретического философского конструирования в пифагореизме, платонизме и неоплатонизме: закон Пифагора о всеобщей троичности; учение Платона «о трех царях всего»; триада «начальных ипостасей» у Плотина и Порфирия отражают период интуитивно-синкретического познания принципа гармоничного триединства [10].

Первичный синкретизм науки — религии — искусства окончательно преломляется в эпоху Просвещения и постепенно трансформируется в антагонизм, который в XIX в. обеспечивает независимость искусства и науки от религии и их самоопределение в культуре индустриального общества XX века. Затем наступает этап синтеза (период эклектизма), который, как полагают И. Мирошник и Е. Гаврилов, в идеале постиндустриальной персоналистической культуры переходит к синергизму науки — религии — искусства. Но когда мы говорим о синергии науки — религии — искусства (греч. synergism — совместное действие), то имеем в виду, что эти три компонента духовной деятельности человека взаимодополняют действие друг друга, повышая личность до уровня гармоничной троичности. Подобный подход может быть определен как синкретизм «науки — религии — искусства» [6].

Важным для аргументирования концептуальных основ синкретического воспитания детей мы считаем определение синкретизма А. Веселовским: «сочетание ритмованных, орхестических движений с песней-музыкой и элементами слова» [3, с. 155]. Музыка и движение — это средства, которые благотворно действуют на здоровье детей, выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки. При выполнении упражнений с музыкальным сопровождением улучшается легочная вентиляция, увеличивается амплитуда дыхательных движений. Неслучайно психологи говорят о том, что ребенок мыслит телом. Развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления происходит у него в опоре на практические действия.

Влияние музыки на физическое состояние детей еще в начале XX в. изучает отечественная психоневрология. Физиологические и психологические исследования А. Бине, И. М. Догеля, Н. Л. Нагибиной, А. В. Масленниковой подтвердили зависимость сердечных сокращений, темпа и активности дыхания, артериального давления, кожно-гальва-

## Потенциал музыкального искусства в воспитании детей |

нического рефлекса от воздействия определенной музыки и ее параметров: темпа, громкости, тональности, ритмического строения, тембров и общего характера музыки [7; 14]. Кроме того, темп стимулирует сокращение артерий, влияет на работу мышц. Научно доказано, что музыка, воздействуя на человека, влияет даже на его внешний вид.

В зарубежных исследованиях данной проблематики интерес представляют работы Джин Хьюстон (Jean Houston), Дона Кента (Dawn Kent), Френсис Раушер (Francis Rauscher), Говарда Гарднера (Howard Gardner). По мнению Дж. Хьюстон: «Музыка возбуждает молекулярную систему человека. Делает это она с помощью своей волны на длинных частотах. Когда музыка резонирует с ритмами человеческого тела, это сильно влияет на скорость нашего восприятия, способность к учебе. Большая часть классической музыки совпадает с ритмами нашего тела» [12, с. 112].

«Музыка оказывает заметное физиологическое воздействие на многие биологические процессы,— сказано в исследовании Д. Кента.— Она уменьшает последствия усталости, меняет пульс и выравнивает дыхание, давление плюс оказывает психогальванический эффект» [13, с. 15].

В концепции Г. Гарднера говорится о том, что музыкальный интеллект одновременно влияет на развитие эмоциональной и духовной сфер ребенка [11, c. 277-344].

Американская исследовательница Ф. Раушер провела исследования влияния музыки В. Моцарта на интеллект. После десятиминутного прослушивания тесты показали повышение «коэффициента интеллектуальности» у студентов в среднем на 8–9 единиц. Интересно, что музыка Моцарта повышала умственные способности даже у тех, кто не любит музыку Моцарта. Этот феномен назвали «эффектом Моцарта» [15, с. 835–841].

Исходя из представленного теоретического анализа феномена музыкального воздействия на организм человека, выделим специфику синкретического воспитания детей в деятельности современных образовательных учреждений. На наш взгляд, большое значение приобретает подготовка квалифицированных специалистов, призванных осуществлять процесс синкретического воспитания детей, распространять высокохудожественные образцы музыкального искусства, прививать детям интерес и любовь к музыке, которая способствует пробуждению здоровых механизмов защиты организма и дает оздоровительный и воспитательный эффект. Одна из возможностей, которая может быть

использована для достижения этой цели,— общение с детьми во внеурочной деятельности, музыкальных кружках: содружество любителей музыки, фольклорное объединение, хоровая студия, оркестр шумовых инструментов.

Содружество любителей музыки — развитие у детей интереса и любви к музыке, различным ее формам (при этом важно акцентировать внимание детей на позитивных аспектах этого воздействия, направляя их выбор в полезную для здоровья сторону).

Фольклорное объединение помогает ребенку найти гармоничный выход из самого возбужденного состояния (использование бесед о здоровом образе жизни; пение народных песен помогает расслабиться, избавляет от стрессов, облегчает общение).

Хоровая студия — коллективный вид деятельности, осознание пользы пения для здоровья (систематические занятия пением развивают экономное дыхание, благотворно влияют не только на функции дыхательного аппарата, но и на стенки кровеносных сосудов, укрепляя их; своеобразный вибрационный массаж внутренних органов может стимулировать и улучшать их работу).

Оркестр шумовых инструментов — беседы о том, как различные звуковые частоты и шумы воздействуют на организм человека (описание звуков леса, ветра, дождя; прислушаться к этим звукам во время прогулок и затем рассказать о них).

С нашей точки зрения, независимо от того, будут ли в будущем ученики профессиональными музыкантами, музыкальное искусство должно стать неотъемлемой частью их жизни. Реализация поставленных задач будет полноценной, если учитель понимает значение музыки для развития человеческой индивидуальности, рассматривает музыкальные занятия как средство формирования здорового образа жизни.

В нашем понимании синкретическое воспитание детей опирается на принципы фасцинации, синкретичности, творческой направленности. *Принцип фасцинации* (от англ. fascination – очарование) способствует формированию позитивного отношения ребенка к окружающей действительности, к предмету, которым ему приходится заниматься, к самому педагогу, к сверстникам, к себе. *Принцип синкретичности* (от греч. synkretismos – соединение, объединение) отражает истоки единства в выборе средств и методов воздействия на ребенка, в частности взаимодействие музыки и движений как основы его физического развития

## Потенциал музыкального искусства в воспитании детей |

и здоровья. В процессе реализации принципа творческой направленности ребенок самостоятельно создает новые движения, основанные на использовании своего двигательного опыта, или подбирает музыку в соответствии со своим настроением и т.д.

Еще одним из вариантов использования потенциала музыкального искусства в синкретическом воспитании является фоновая музыка, звучащая «вторым планом», без установки на осознанное восприятие на занятиях. Фоновая музыка может влиять на процесс учебы, запоминание материала, на производительность во время решения контрольных задач и на внимание в задачах когнитивного наблюдения.

Использование фоновой музыки является одним из доступных и эффективных методов психолого-педагогического воздействия на ребенка и помогает решать задачи синкретического воспитания, а именно:

- создает благоприятный эмоциональный фон, способствует устранению нервного напряжения;
- развивает воображение в процессе творческой деятельности, повышает творческую активность;
- активизирует мыслительную деятельность, повышает качество усвоения знаний;
- переключает внимание во время изучения трудного учебного материала, предупреждает усталость, утомляемость;
- выступает как психологическая и физическая разрядка после учебной нагрузки.

С нашей точки зрения, используя музыку в начальной школе на уроках развития речи, математики, труда, рисования, учитель должен ориентироваться на возможности активного и пассивного ее восприятия детьми. При активном восприятии педагог намеренно обращает внимание детей на звучание музыки, ее образно-эмоциональное содержание, средства выразительности. При пассивном восприятии музыка выступает фоном к основной деятельности. Так, на уроках математики с целью активизации интеллектуальной деятельности, повышения сосредоточенности, концентрации внимания, звучание музыки является фоновым.

На основании вышеизложенного мы предлагаем использовать такие методы и формы влияния музыки на здоровье детей, как основы их синкретического воспитания:

1. Фоновая музыка (продолжительностью 10–15 минут при изложении нового материала).

- 2. Игра на элементарных музыкальных инструментах (и шумовых в том числе) на уроках музыки и внеклассных занятиях вместе с учителем.
  - 3. Физкультминутки (на уроках) 2–3 минуты.
  - 4. Флэшмоб.
- 5. Пение правил, предложений на уроках гуманитарного цикла (в начальной школе).
  - 6. Рисование музыки (методика «рисую музыку слушаю картины»).
- 7. Создание детьми личных альбомов (музыка здоровья, музыка настроения, музыка интеллекта).
- 8. Начало уроков в школе встреча детей под музыку (детские песни, классическая музыка шуточного характера).
  - 9. Аудиотеки в библиотеке, в кабинете музыки.
- 10. Синкретическая комната (цветомузыка, музыкальные подборки с определенным воздействием музыки на организм, настроение, интеллект, общение, релаксацию).

Таким образом, общение с музыкой совершенствует духовную организацию человека и повышает его общую эмоциональность, что положительно сказывается на состоянии здоровья личности. Расширение и развитие эмоциональной сферы, переживание радостных состояний ведет к формированию оптимистического мировоззрения, что является основой концепции синкретического воспитания детей. Счастливый человек живет в согласии с окружением и с самим собой. Чувственную основу нравственности составляют любовь и доверие к окружающим близким людям, ощущение порядка, красоты, гармонии, душевного равновесия, эмоционального и телесного комфорта.

Воздействие музыки не ограничивается музыкальными направлениями и жанрами: исцелять и влиять может как фольклор, так и современные мелодии, и джаз, и классика. Главное — музыка должна вызывать положительные эмоции. Преобразующая сила музыки велика, многогранна, удивительна, и необходимо расширять сферы ее использования. Образование будет выполнять функцию укрепления здоровья детей в том случае, если здоровью будут не только учить, а оно станет способом жизни. Примером такого образа жизни должны стать мы — педагоги, родители, общество.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью реализации приоритетного национального проекта «Образование» «...о поддержке общеобразовательных учреждений, внедряющих инновацион-

## Потенциал музыкального искусства в воспитании детей |

ные образовательные программы…» (от 20.02.2007 № 234 /12–14), в том числе и в области художественного образования. Целью инновационных разработок должно стать направление, способствующее сближению основных принципов познания окружающей действительности учащимися средствами идей гуманизма, духовного и культурного наследия.

## Литература

- 1. Аристотель. Поэтика. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
- 2. Василенко С.Л., Никитин А.В. От диалектики к поли(а)лектике и назад...в будущее [Электронный ресурс]. Режим доступа: // http://www.trinitas.ru/rus/doc/avtr/01/0738-00.htm (дата обращения: 10.09.2017).
  - 3. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 648 с.
- 4. Захарова Н. Н. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки // Журнал высшей нервной деятельности. 1982. Т. 2. Вып. 5. С. 915–929.
- 5. *Лосев А.* Ф. История античной эстетики (в 8 томах). Т. 3. Высокая классика. М.: Фолио; АСТ, 2000. 624 с.
- 6. Мирошник И. М., Гаврилин Е. В. Синергическая интерактивная музыкотерапия [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://lib.druzya.org/art-ter/.view-miroshnikgavrilin-art.txt.full.html (дата обращения: 03.10.2017).
- 7.  $\it Hazuбина$  Н. Л.,  $\it Macлeнникова$  А. В. Психология искусства. М: Московский институт психоанализа, 2011. 230 с.
- 8. Новицкая Л. П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека // Психологический журнал. 1984. № 6. С. 79–85.
- 9. *Холопов Ю. Н., Поспелова Р.Л.* Теория музыки времени Палестрины: о трактате Дж. Царлино «Установления гармонии» // Русская книга о Палестрине: сб. статей. М.: МГК, 2002. С. 238–245.
- 10. Шичалин Ю. А. История античного платонизма в институциональном аспекте. М.: ГЛК, 2000, С. 296–300.
- 11. *Gardner H.* Replies to my critics // Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics / J. A. Schaler (Ed.). Chicago: Open Court, 2006. P. 277–344.
- 12. Houston J. A Passion for the Possible: Guide to Realizing Your True Potential. San Francisco. HarperCollins Publishers, 2004. 208 p.
- 13. *Kent D.* Music on Humans. The Effect of Music on the Human Body and Mind // Senior Honors Theses. Liberty University, 2006. 38 p.
- 14. Passynkova N., Neubauer H., Scheich H. Spatial organization of EEG coherence during listening to consonant and dissonant chords. Neuroscience Letters. 2007. Vol. 412 (1). P. 6–11.
- 15. Rauscher F. H., Shaw G. L. Key components of the Mozart effect // Perceptual and Motor Skills. 1998. No.86. P. 835–841.

## POTENTIAL OF MUSICAL ART IN THE UPBRINGING OF CHILDREN

The article considers the phenomenon of musical art in the syncretistic upbringing of children as a means to ensure the preservation and strengthening of health of children. The purpose of this article is to review the theoretical foundations of the syncretistic upbringing of children, the result of which is aimed at formation of spiritual and physical perfection of personality. Of great importance is the training of qualified professionals to carry out the process of syncretistic upbringing of children, to distribute highly artistic samples of music, to cultivate children's interest and love of music that contributes to the awakening of a healthy body's defense mechanisms and gives health and educational effect.

One of the options for using the potential of musical art in syncretistic upbringing is background music, sounding as a "second plan", without setting a conscious perception in class. Background music can affect the learning process, memorization, and recall, performance while solving the control problems and attention problems of cognitive observation. The use of background music is one of the affordable and effective methods of psycho-pedagogical effects. The background music creates a favorable emotional background, helps eliminate nervous tension, develops imagination, enhances creativity, as well as stimulates mental activity, improves the quality of learning, prevents fatigue. The author suggests the following methods and forms of the influence of music on the health of children:

- in extracurricular activities it can be a community of music lovers, folklore association, choral studio, orchestra of noise instruments;
- during the training sessions, it can be the use of background music (when presenting new material), fitness pauses, flash mob, the presentation of rules and suggestions in the form of singing during the lessons of the humanitarian cycle, the creation of personal albums of children (music of health, mood music, music of intellect), the creation of a syncretistic room (color music, music collections with a certain influence of music on the body, mood, intelligence, communication, relaxation).

The author believes that the expansion and development of the emotional sphere, the experience of joyful conditions leads to the formation of an optimistic worldview, which is the basis for the syncretistic education of children.

*Keywords:* music, syncretistic education, children's health, kalos kai hagatos, methods, forms, background music.

#### References

- Aristotel, Poetica M.: Labirint, 2000. 224 s. [In Rus].
- *Gardner H.* (2006). Replies to my critics. *In J. A.* Schaler (Ed.), Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics Chicago: Open Court. P. 277–344.
- Houston J. A Passion for the Possible: Guide to Realizing Your True Potential (2004). United States, HarperCollins Publishers. 208 p.
- Kent D. The Effect of Music on the Human Body and Mind (2006) Senior Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for graduation in the Honors Program Liberty University. Music on Humans. 38 p.
- Kholopov Y. N., Pospelova R. L. Teoriya muzyki vremeni Palestriny: o tractate J. Tsarlino «Ustanovleniya kharmoniyi» // Russkaya kniga o Palestrine. Sb. Statey. M. MGK, 2002. S. 238–245 [In Rus].
- Losiev A. F. Istoriya antichnoy estetiki (v 8 tomah). T.3. Vusokaya klassika. M.: Folio; AST, 2000. 624 s. [In Rus].
- *Miroshnik I.M., Khavrilin, E. V.* Sinergchicheskaya interactivnaya muzikoterapiya [Elektronnuy resurs] Rezhim dostupa: https://lib.druzya.org/art-ter/.view-miroshnik\_gavrilin-art.txt.full.html [In Rus].
- *Nakhibina N. L., Maslennikova A. V.* Psikhologiya iskusstva. M.: Moskovskiy Institut psikhoanaliza, 2011. 230 s. [In Rus].
- Novitskaya L. P. Vliyaniye razlichnuh muzykal'nyh zhanrov na psikchicheskoye sostoyaniye cheloveka // Psikhologicheskiy zhurnal. 1984. № 6. S. 79–85 [In Rus].
- Passynkova N., Neubauer H., Scheich H. Spatial organization of EEG coherence during listening to consonant and dissonant chords. Neurosci. Lett. 2007. Vol. 412 (1). P. 6–11.
- Rauscher F. H., Shaw G. L. (1998). Key components of the Mozart effect. Perceptual and Motor Skills, 86. P. 835–841.
- *Shichalin Y. A.* Istoriya antichnogo platonizma v instituzional'nom aspect. M. GLK, 2000, s. 296–300 [In Rus].
- *Vasilenko S. L., Nikitin A. V.* Ot dialectiki k poli(a)lektike i nazad… v buduschee // Academia Trinitarizma. M., El. № 77–6567, publ. 16329, 01.02. 2011 [In Rus].
- Veselovskiy A. N. Istoricheskaya poetica. M.: Vusshaya shkola, 1989. 648 s.
- *Zacharova N. N.* Funczional'nuye izmeneniya zentral'noy nervnoy sistemu pri vospriyatii muzuki // Zhurnal vusshey nervnoy deyatel'nosti. 1982. T.2. Vyp.5. S. 915–929 [In Rus].

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА



А. К. Савина

д-р педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт стратеги развития образования РАО, г. Москва E-mail: alicja@list.ru

Alicia K. Savina
Dr.Sc. (Education),
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education. Moscow. Russia

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛЬШЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И РИСКИ<sup>1</sup>

Введение. Статья отражает актуальную для современного состояния познания тенденцию формирования единой науки о человеке, обществе, государстве, природе и жизни. В контексте современных реалий произошла переоценка представлений о научной картине мира, и целый ряд понятий, которые раньше относились к узкоспециальным, теперь становятся междисциплинарными. Научные знания поднимаются на качественно новый уровень, происходят глубинные изменения в формах организации знания, возникают новые научные тенденции.

**Цель статьи:** раскрыть современное состояние и проблемы междисциплинарных педагогических исследований в Польше; проанализировать основные направления разработки методологических основ междисциплинарного подхода и показать практическое его применение в сфере педагогической науки и образования; выявить достоинства и риски, вызываемые этим феноменом.

**Методы исследования:** теоретический, сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический анализ научной литературы, содержащей результаты научных дискуссий и новейших разработок польских педагогов-теоретиков по проблеме междисциплинарного подхода к исследованиям.

**Результаты исследования.** Выявлена прямая зависимость между состоянием современной польской педагогики и применением междисциплинарного подхода к исследованиям в области педагогики и об-

**Как цитировать статью:** Савина А.К.Междисциплинарные педагогические исследования в современной Польше: реальность и риски // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С.44–59.

разования; установлена ключевая роль методологического обеспечения междисциплинарных исследований; раскрыты основные методологические проблемы междисциплинарных исследований; показаны примеры практического применения междисциплинарного подхода к педагогическим исследованиям; раскрыты достоинства и причины сопутствующих им рисков.

**Заключение:** актуализация междисциплинарного подхода к педагогическим исследованиям обусловлена многими факторами, в числе которых:

- новый этап развития науки и необходимость разработки методологических оснований принципа междисциплинарности, повышения качества педагогических исследований за счет пересмотра некоторых положений классической педагогики, совершенствования ее понятийного аппарата, с учетом мирового уровня развития педагогического знания;
- доминирующий в современном научном мышлении холистический и когнитивный подход к культуре и человеку; лавинообразный рост научной информации и углубляющийся процесс дифференциации научного знания;
- недостаточная разработанность теоретико-методологических основ междисциплинарного подхода как угроза выходу за пределы узких рамок одной научной дисциплины с целью описания педагогической действенности с различных научных точек зрения.

**Ключевые слова:** герменевтика, междисциплинарный подход, методологическое обоснование, статус педагогики, модели междисциплинарных отношений, риски и угрозы, критерии междисциплинарности, междисциплинарность в педагогических исследованиях.

Введение. Вопрос о междисциплинарном подходе к научным исследованиям активно обсуждается в современном научном мире с 80-х годов XX столетия. В XXI веке данная проблема рассматривается учеными на фоне двух противоположных тенденций: с одной стороны, роста числа научных фактов, теорий, концепций, научных субдисциплин, которые вызывают глубокую дифференциацию исторически сформировавшихся областей знания, и с другой — поиска общих методологических и теоретических основ с функциями парадигмального звена, способного объединять дифференцированные части научного знания, как правило имеющие статус субдисциплин, защищающих свою теоретическую независимость и относительную автономию. Осознано, что глубокая дифференциация научных полей приводит к дегуманизации знаний, которые в расчлененном виде теряют из виду человека, а продвижение науки в сторону усиления специализации не способствует решению его проблем.

В основе междисциплинарного подхода к научным исследованиям как новому виду научного сотрудничества ученых, направленному на получение качественно новых знаний, лежат идеи герменевтики — философской теории понимания. Ее основателями считаются французский философ Поль Рикер (1913–2005), один из ведущих представителей философской герменевтики, Мартин Хайдеггер (1889–1976), немецкий философ, один из крупнейших ученых XX века, давший новое направление немецкой и общемировой философии, и его ученик Ганс Гадамер (1900–2002), немецкий философ, один из самых значительных мыслителей второй половины XX века, автор программного труда «Истина и метод. Основы философской герменевтики» (1960), в котором изложена теория понимания и интерпретации текстов, исторических памятников и феноменов культуры.

С именем этого философа связана теория герменевтического круга как принципа понимания текста, основанного на взаимосвязи части и целого: понимание целого складывается из понимания отдельных частей, а для понимания отдельных частей необходимо понимание целого. «Целое надлежит понимать на основании отдельного, а отдельное — на основании целого. В обоих случаях перед нами круг. Части определяются целым и в свою очередь определяют целое: благодаря этому эксплицитно понятным становится то предвосхищение смысла, которым разумелось целое <...> Так движение понимания постоянно переходит от целого к части и от части к целому. И задача всегда состоит в том, чтобы, строя концентрические круги, расширить единство смысла, который мы понимаем. Взаимосогласие отдельного и целого — всякий раз критерий правильности понимания. Если такого взаимосогласия не возникает, значит, понимание не состоялось» [1, с. 72].

Роль герменевтики в научных исследованиях стран Западной Европы возросла под влиянием нового философского направления постмодернизма (Жак Деррида, Мишель Фуко, Ролан Барт), пришедшего на смену европейскому Новому времени, одной из характерных черт которого была вера в прогресс и всемогущество разума. Постмодернизм привел к кардинальному пересмотру европейской культурной традиции, переориентации научных исследований на междисциплинарный подход с целью нахождения новых смыслов.

## Результаты исследования I. Методологическое обеспечение междисциплинарных педагогических исследований

С 80-х годов XX века в Польше продолжается обсуждение проблемы междисциплинарного подхода к исследованиям, которое проходит в рамках общемировой тенденции поиска исследовательских принципов и методологических концепций синтеза знаний о человеке, полученных различными научными дисциплинами. Ориентация на узкоспециализированные знания ведет, по мнению большинства польских ученых, к утрате «общего языка», которая мешает «трансляции знаний» из одного герметически закрытого объекта в другой. Переориентация педагогических исследований на междисциплинарное, многопарадигмальное направление способствует тому, что польская педагогика не только восполняет упущенное, но и возвращает себе звание интегративной науки. Как пишет польский философ Адам Гроблер, «междисциплинарные исследования бывают живительными и вдохновляющими для отдельных (суб)дисциплин. Тем более подлинно междисциплинарные исследования могут оказаться полезными в уничтожении "закостенелых" парадигм дисциплин и расширении их горизонтов» [8, с. 38].

Активизация научной мысли в области междисциплинарного подхода к исследованиям произошла в Польше под влиянием результатов панельной дискуссии, состоявшейся в 2009 году на пленарном заседании Комитета педагогических наук Польской академии наук, на тему «Междисциплинарность в науке как труизм, алиби или вызов». Философы, социологи, психологи и педагоги обсуждали как положительные стороны, так и риски, которые несет с собой междисциплинарный подход к научным поискам.

Обсуждение было логическим продолжением дискуссии, начавшейся в Польше в 70-е — 80-е годы XX столетия, когда в международном масштабе анализировались взаимосвязанные процессы дивергенции и конвергенции науки, определяющие одновременно ее стабилизацию и развитие; лавинообразный рост научной информации и тенденции к узкой специализации, которая ведет к синдрому «Вавилонской башни»; явление партикуляризма и «атомизации» областей знания; необходимость разработки новой модели взаимодействия различных научных дисциплин; направления поиска общих исследовательских «полей», принципов и методологических концепций, позволяющих синтезировать знания о человеке.

В начале XXI века вопрос о реальности и рисках междисциплинарного подхода к педагогическим исследованиям обсуждается польскими учеными в контексте общеевропейских и национальных дискуссий о статусе и критериях идентичности педагогики, областях ее исследования, задачах и общественных функциях, причинах ее кризиса, обусловленных вторичностью научных концепций и методологических ориентаций, нехваткой высококвалифицированных педагогов-исследователей [15, с. 12], кризисом проблематики, методов исследования и исследовательских институтов, оторванностью педагогической теории от практики и длительной изоляцией национальной педагогики от мировой педагогической мысли [18, с. 21].

Споры вокруг вопроса о статусе польской педагогики как самостоятельной области научного знания повлияли на формирование в научной среде двух противоположных направлений, соответствующих двум диаметрально разным подходам к принципу междисциплинарности. Сторонники первого направления, оппоненты нового подхода к научным поискам, обосновывали преждевременность перехода на новый уровень исследований незрелостью педагогики как самостоятельной научной дисциплины и необходимостью сохранения гомогеничности и «чистоты» предмета, тождественности педагогики в границах существующей монистической науки, отвергающей любые альтернативные направления и течения и тем более внешнее вмешательство. Причина скептического отношения некоторых исследователей к междисциплинарному принципу в его классическом понимании — «непреодолимые» противоречия в подходах к исследованиям, которые могут стать причиной утраты участвующими дисциплинами собственного методолого-эпистемологического статуса и самостоятельности [3, с. 20].

Озабоченность польской научной среды вызывает также частое непонимание исследователями основных методологических положений, что становится источником угроз и рисков для активно развивающейся формы исследовательской деятельности. Нерешенные методологические проблемы стали поводом для распространения так называемого предметного нигилизма, сторонники которого, следуя «моде» на междисциплинарность, приравнивают квазимежпредметные исследования к междисциплинарным, о чем свидетельствуют проводимые конференции, симпозиумы и семинары с тематическим разбросом, доказывающим полное непонимание самой инновационной идеи [12]. Низкая науч-

ная компетентность и неготовность многих исследователей к ведению научных поисков на «дисциплинарном стыке», а также свойственная некоторым из них научная недобросовестность приводит к упрощениям или узурпациям [2, с. 46–51]. Существует мнение, что «нередко само упоминание о междисциплинарном подходе вызвано исключительно желанием употребить "модное" слово, которое обеспечивает получение гранта и никак не связано с новой исследовательской перспективой» [11]. Считается также, что такая ситуация опасна «банализацией» самой идеи, которая может быть следствием псевдонаучных исследований, использующих в качестве прикрытия междисциплинарный принцип [4, с. 32–36].

Представители второго направления доказывали необходимость выхода за пределы узкой парадигмы, создания открытой педагогики без границ и без комплексов, которая осознает свою междисциплинарность, внутреннюю дифференцированность и многопарадигмальность [18, с. 19]. В их трактовке междисциплинарность, или конструирование описания педагогической реальности с учетом многих теоретических и методологических подходов, рассматривается как условие повышения качества исследований, адекватности как конструируемой теории, так и проектируемой практики [9].

В настоящее время в дискуссиях польских ученых центральное место занимают теоретико-методологические проблемы, касающиеся определения границ интеграции научных дисциплин при условии сохранения ими автономии и самостоятельности, вклада каждой самостоятельной дисциплины в решение общей проблемы, степени и уровня взаимодействия исследователей и др.

Нависшие над междисциплинарным подходом риски и угрозы, вызываемые нарушением теоретико-методологических основ, привели сторонников «чистоты» понятия «междисциплинарность» к разработке «жестких» критериев, которым должны отвечать исследования этого типа. С их точки зрения, речь о междисциплинарности может идти лишь в том случае, если исследуются проблемы, причисляемые к «классу проблем междисциплинарного характера», находящиеся на «стыке» главных научных дисциплин и их «проблемных полей»; если в исследование включено несколько или, по крайней мере, две «научные дисциплины, обладающие эмпирической базой, объединяющей научной гипотезой, содержащей ключевые понятия, характерные для привлекаемых дисциплин или теорий,

собственной методологией и методами исследования» [17, с. 53].

Этой точке зрения противостоит мнение о необоснованности «жесткого» сциентического подхода как к уже существующим, так и вновь формирующимся областям знания междисциплинарного характера, относящимся прежде всего к системе гуманистических или общественных наук. Таким жестким критериям, с точки зрения оппонентов, не соответствуют сегодня ни философия науки, ни философия природы, ни философия педагогики — глубоко междисциплинарные области научного знания, изучающие проблемы, многие из которых не поддаются точному измерению, эмпирическому исследованию и верификации. Предъявляемое гуманистическим наукам требование однозначности, точности и применения количественных измерений приведет к уничтожению этой идеи, считают сторонники этого подхода: «...соответствие требованию "твердого" объективизма ведет к уничтожению субъективных и неповторимых измерений субъекта и субъективности, так как исследовательским "полем" широко понимаемых гуманистических наук является не что иное, как человеческая субъективность и ее произведения» [16, с. 75].

Классическими примерами широкого понимания идеи междисциплинарности в науке считаются исследования П. Боурдье (Р. Bourdieu, 1930–2002), французского социолога и философа, одного из наиболее влиятельных социологов XX века, психолога Ж. Пиаже (J. Piaget, 1896–1980), М. Фуко (М. Foucault, 1926–1984), французского философа, теоретика культуры и истории, и М. М. Бахтина (1895–1975), русского философа, культуролога, теоретика европейской культуры и искусства, «которые никогда не ограничивались в своих исследованиях и публикациях традиционной узкой областью, а открывали собственные дисциплины для идей, не относящихся ранее ни к их канону, ни к парадигме» [21, с. 55].

Методологически значимым для междисциплинарных исследований является решение проблемы совместных научных поисков в рамках общественно-гуманитарных и естественно-математических дисциплин, причина которой кроется в трудностях установления контактов между представителями этих двух основных циклов научного знания. Глубокие различия в подготовке будущих специалистов, как по набору изучаемых предметов и рассматриваемых понятий, так и по направлениям научных дискуссий и способов аргументации, разные парадигмы, являющиеся базисными для изучаемых дисциплин, мешают нахождению «общего

языка» между гуманитариями и представителями точных наук.

Объяснение сложившейся ситуации дал сэр Чарльз Перси Choy (Sir Charles Percy Snow), английский писатель и физик по образованию, который существующую несовместимость рассматривает в категориях фундаментальной конфронтации между технологической и гуманистической ориентацией. Дело в том, что уже в начале XIX века термином SCIENCE были охвачены исключительно физические и экспериментальные науки, что, по мнению Сноу, и привело к изоляции общественно-гуманитарных наук и возникновению двух культур «научной культуры» и «литературной культуры», соотносящейся с гуманитарными науками [19, с. 11].

Подлинно междисциплинарными, с позиции соотношения гуманитарных и естественно-математических дисциплин, считаются те исследования, в рамках которых «пространство между естественнонаучными фактами и гуманистическими смыслами, между тем, что эмпирическое, и тем, что основывается на идеации, занимают дисциплины, которые переходят границы широко понимаемых гуманитарных и естественнонаучных дисциплин». В их числе социобиология, нейрофилософия, нейропсихология, психофизика, биокибернетика, биометеорология, биометрия, эргономика, футурология, астроинформатика, биоэлектроника, когнитивистика, бионика, биоматематика, астробиология, геронтология, науки о семье и многие другие.

В ряду обсуждаемых польскими специалистами методологических проблем важное место занимают известные современной науке модели междисциплинарных поисков (мультидисциплинарная, плюрадисциплинарная, междисциплинарная, трансдисциплинарная и другие), которые учеными нередко понимаются диаметрально противоположно, что не мешает спорящим по поводу терминологических различий быть убежденными сторонниками того, что дисциплинарная ограниченность не позволяет составить целостное представление о многих сложных объектах исследования, в том числе и о человеке. Выбор модели зависит от ряда факторов, определяющих научные взаимоотношения, и прежде всего от степени активности междисциплинарного взаимодействия.

Особое внимание ученые уделяют тем из них, которые открывают широкие возможности взаимодействия для многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества и способствуют развитию современной науки. Приход трансдисциплинарной модели в науку рассматривается учеными как приложение научного подхода

к проблемам, которые выходят за границы установленных академических дисциплин или стандартно определяемого предмета исследований. Трансдисциплинарность «выходит на сцену» тогда, когда на базе результатов исследований, проведенных с использованием других подходов, происходит конструирование теории на более высоком уровне абстракции. В основе методологии этого подхода лежит идея свертки, сжатия информации, основанная на выявлении общих закономерностей развития любого научного знания, необходимого в самых разных предметных областях [6, с. 43, 51].

Методологические вопросы, поднимаемые польскими учеными в дискуссиях и полемических статьях на этапе внедрения междисциплинарного подхода к педагогическим исследованиям, отражают масштабность проблемы, связанной с нахождением ответа на вопрос: готова ли современная польская педагогика к созданию синтетической науки о воспитании и образовании, исследующей парадигмы отдельных педагогических субдисциплин и связей, существующих между ними? Б. Сливерски, один из наиболее авторитетных польских педагогов-теоретиков, считает, что настало время разработки интегрального, целостного знания о педагогических парадигмах, отражающего «единство в многообразии», гиперсистемы знаний, наподобие той, которая существует в философии [18]. Оппоненты ученого считают предложение спорным и преждевременным, так как, с их точки зрения, междисциплинарность является имманентной чертой любых исследовательских процессов и нет оснований говорить о единой методологии исследований — в большинстве случаев речь идет о применении в исследованиях противоречащих друг другу методологических подходов, в то время как конечным результатом должно быть целостное решение — ответ. По мнению многих польских ученых, «не многообразие методик и эклектизм методологий обеспечивают положительный результат междисциплинарных исследований, а, скорее всего, обширные междисциплинарные знания. Пока что нет междисциплинарной методологии в точном значении этого понятия» [11].

## II. Применение междисциплинарного подхода в сфере педагогических исследований и образования

Педагогика, как интегративная наука, базирующаяся на знаниях, почерпнутых из других научных областей, прежде всего гуманитарных и естественнонаучных, переосмысливает и профилирует их и придает

им педагогическое значение с точки зрения процессов воспитания и обучения, индивидуального развития потенциала человека и его социально-культурной адаптации. Она интегрирует важнейшие теории и результаты эмпирических исследований, связывает их с организацией учебно-воспитательного процесса, что, по мнению специалистов, подтверждает ее междисциплинарный характер [23, с. 99-107]. Междисциплинарность педагогики подтверждается также отсутствием чистых педагогических знаний sensu stricto по образцу физики, биологии или даже социологии. Они почерпнуты из дискуссий, теорий и концепций других наук и формируются прежде всего на базе философии, философской антропологии, телеологии воспитания, аксиологии, биологии, психологии и социологии, без которых невозможно конструирование педагогической теории и проектирование практики. Принципиальное значение для результата исследования имеет образовавшееся пространство «между» разными научными дисциплинами, в пределах которого осуществляются междисциплинарная «стыковка» [5, с. 13].

Благодаря своеобразной сублимации заимствованные у других дисциплин знания приобретают, по мнению ученых, свойства педагогических знаний, дефицит которых может сказаться на близорукости и неполноценности педагогики как научной дисциплины. «Односторонние связи педагогики с каждой отдельной из этих наук, без опоры на все остальные, будут причиной педагогического редукционизма» [21].

Практическое воплощение междисциплинарный подход находит в публикациях польских педагогов, в которых преодолевается изолированность педагогики. В пятитомном издании «Воспитание. Понятия. Процессы. Контексты. Интердисциплинарные подходы» [22], подготовленном коллективом ведущих польских педагогов-теоретиков, проблемы воспитания рассматриваются с позиций педагогики, философии, социологии, антропологии, культурологии и аксиологии.

С учетом требований междисциплинарного принципа и изменений, происходящих в области мировой дидактики, издана работа Д. Клюс-Станьска «Дидактика перед лицом хаоса понятий и событий» [13], в которой автор с позиций психологии, когнитивистики, социологии и теории познания анализирует состояние современной дидактики, оказавшейся за границами парадигмальных изменений.

Книга «Современные парадигмы специальной педагогики» авторства А. Краузе является реакцией на глобальные и цивилизационные пробле-

мы и новаторские теоретические и практические концепции. Решение многих проблем, с которыми сталкивается современная специальная педагогика, связывается автором с ее открытостью богатству философской мысли, достижениями социологов и европейских педагогов, что может оказаться очень полезным при конструировании моделей и теорий специального образования [14].

Междисциплинарные исследования проводятся в Польше и в других областях научного знания, тесно связанных с педагогикой. Так, например, в области *геронтологии*, относительно новой, признанной мировым научным сообществом междисциплинарной науки, располагающей собственными теориями, построенными на базе междисциплинарных исследований, проводимых в тесном взаимодействии со смежными науками.

Наука, получившая развитие в конце первой половины XX века под влиянием «демографической революции», основывается на идее, что активное старение требует соответствующей подготовки всего общества. Принятый в современном мире императив активного старения (active ageing, vital ageing) ориентирует личность на этапе поздней зрелости и старости на продление активной жизни в социальном пространстве, приобретение и актуализацию знаний, овладение адекватными умениями и новыми компетенциями.

Междисциплинарные геронтологические исследования проводятся в Польше во многих областях геронтологии, в том числе и в области педагогической геронтологии или герагогики, которая в науке присутствует под разными названиями: образовательная геронтология, герагогия, геронтогогика, педагогика старения и старости, воспитание для старости или воспитательная геронтология. Современные специалисты отмечают достаточно глубокую изученность процессов биологического, социального, психологического и интеллектуального старения. В содержательном обеспечении и приведении в соответствие с общественными потребностями и индивидуальными запросами личности с опорой на когнитивную и социальную психологию, общую дидактику и дидактику взрослых, а также другие области смежного знания нуждается герагогика — образовательная геронтология («воспитание стареющих и старых людей»).

Данная проблема решается в рамках международного междисциплинарного исследования по теме «Современные вызовы политики в области старения в странах Центральной и Восточной Европы», которое проводится под патронатом Министерства труда и социальной политики Польши с 2014 года. Результаты совместной исследовательской деятельности оформляются в виде шеститомной публикации, анализирующей чрезвычайно актуальную социальную проблему — проблему старения и старости.

С геронтологией, глубоко междисциплинарной научной дисциплиной, в тесной взаимосвязи находится новая для Польши, но вместе с тем хорошо известная на Западе область науки и учебная дисциплина анимация культуры. Являясь субдисциплиной педагогики, она синтезирует знания из области педагогики и социальной педагогики, включающей такие общие «поля» деятельности, как культурно-просветительская работа, ресоциализация, социальная профилактика, педагогика культуры, андрагогика и другие.

Формирующиеся новые общественно-экономические условия на стыке столетий и в начале XXI века сопровождаются поиском ценностей, альтернативных, специфических «полей» деятельности, имеющих значение для этнических, культурных и религиозных групп. Альтернативность, как пишет известный польский социолог П. Штомпка, не должна иметь контркультурного «уничтожающего» характера, она должна «вписываться» в пространство, не заполненное официальной культурой и формальными структурами [20, с. 56].

По утверждению специалистов, анимация не служит никакой идеологии, не навязывает аксиологические системы, эстетические формы, не оценивает произведения творчества и типы культуры. Ее задача — открыть творческий потенциал отдельных личностей, групп и сред, способствовать формированию культурной активности и идентичности, смене поведения и стиля жизни. Она имеет альтернативный, диалоговый характер, учитывающий инициативу субъекта, и основывается на непосредственном контакте с другим человеком и открытости в общении [7].

Изучением междисциплинарных связей анимации культуры, которые раскрывают феномен общественной коммуникации, творчества и культурной идентификации; процессов и явлений, происходящих в различных общностях; выявлением зависимости между культурой и воспитанием, образованием и профессиональным развитием [10, с. 358] занимается в Польше Отдел анимации культуры и андрагогики в Университете г. Зелена Гура.

Принцип междисциплинарности применяется не только в области научных исследований, использующих методологическую базу других дисциплин, но и в образовательной сфере. Практическое значение для педагогики и образования в целом имеет применение трансдисциплинарного подхода, который, наряду с использованием новых технологий, способствует расширению возможностей человека, преодолению кризиса в образовании и решению его проблем в XXI веке. Трансдисциплинарность воспринимается учеными как экономная стратегия в обучении, кратчайший путь к овладению ключевыми научными достижениями, имеющими фундаментальное познавательное значение и открывающими возможности для взаимодействия многих научных дисциплин. Об этом сказано во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой участниками Международной конференции по высшему образованию, состоявшейся в октябре 1998 года в Париже, в штаб-квартире ЮНЕСКО. Статьи 5 и 6 данной Декларации рекомендуют поощрять трансдисциплинарный подход к конструированию междисциплинарных учебных предметов, в которых, в отличие от традиционных учебных дисциплин, устанавливаются связи и взаимоотношения между различными дисциплинами, изучающими один и тот же предмет. Феномен междисциплинарности используется прежде всего в системе высшего образования, что связано с коммерциализацией науки и ориентацией проводимых в высших школах исследований на рост инновационной экономики. Учитывается также спрос рынка труда на модель высококачественного междисциплинарного обучения, вооружающего студентов технических вузов практическими умениями, а также необходимость переориентации гуманитарных и обществоведческих направлений на подготовку специалистов с явными признаками практичности.

**III. Заключение.** Таким образом, в заключение можно сделать несколько резюмирующих выводов:

междисциплинарный подход к научно-педагогическим исследованиям является ответом на вызовы современной социокультуры и познавательной реальности. Он обусловлен новым этапом развития науки, лавинообразным ростом научной информации и углубляющимся процессом дифференциации научного знания, а также необходимостью пересмотра некоторых положений классической

педагогики с позиции требований современного этапа цивилизационного развития. Актуализация проблемы произошла также под влиянием доминирующего в научном мышлении холистического и когнитивного подхода к человеку, воспринимаемому как интегральная, биопсихосоциальная система, являющаяся предметом воздействия социальной и культурной жизни, мировоззренческих и аксиоматических систем, религии, идеологии и стилей жизни;

- междисциплинарный подход к научно-педагогическим исследованиям в Польше рассматривается уже не как возможность выбора, а как необходимое средство повышения качества исследований, адекватности конструируемой теории и проектируемой практики. Выходу за пределы узких рамок одной научной дисциплины и возможности описания педагогической действительности с учетом многих позиций угрожают нависшие над принципом междисциплинарности реальные риски, причиной которых является несоответствие теоретико-методологических оснований междисциплинарного синтеза уровню развития современной науки;
- о направленности современных исследований, проводимых польскими учеными в области теоретического и методологического обеспечения междисциплинарных педагогических поисков, свидетельствует переход от мононаучных работ к полинаучным; тенденция сближения исследований в области дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла; ориентация на разработку понятийного аппарата педагогики, соответствующего мировому уровню ее развития. Сформировавшаяся в польской научной среде ориентация на междисциплинарный подход не только не утрачивает своего значения, а наоборот, все более актуализируется и становится требованием смыслового и творческого подхода к наученным поискам.

 $^1$  Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8520.2017/ Б)

## Литература/References

- 1.  $\it Гадамер Г.Г.$  Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс. 1988. С. 704.
- 2. *Chodkowska M.M.* W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarnosci teorii I praktyki pedagogicznej // Rocznik Pedagogiczny. 2008. № 31.

#### Междисциплинарные педагогические исследования в современной Польше

- 3. *Dudzikowa M.* Sytuacja problematyczna interdyscyplinarnosci w naukach społecznych I humanisytycznych/ Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarnosci. Miedzy idea a praktyka. Krakow: Wydawnictwo «Impuls», 2012. 395 s.
- 4. *Dudzikowa M.* Wokol interdyscyplinarnosci w nauce. Esej krytyczny // Rocznik Pedagogiczny. 2008. № 31. 284 s.
- 5. Dudzikowa M., Czerepniak-Walczak M. Wprowadzenie do serii Wychowanie. Pojecia. Proces. Konteksty. Interdyscyplinarne ujecia. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepniak Walczak. Gdansk: T. I.—GWP, 2007. 257 s.
- 6. Duraj-Nowakowa K. Transdyscyplinarnosc pedagogiki: podejscia metodologiczno teoretyczne I praktyczne // Interdyscyplinarnosc I tranadyscyplinarnosc pedagogiki. Wymiar teoretyczny I praktyczny. Red. R. Wlodarczyk, W. Zlobicki. Krakow: Oficyna wydawnicza "Impuls, 2011. 361 s.
- 7. Europejskie Spoleczenstwo Wielokulturowe Dialog na pograniczu kultur. Konferencja Naukowa kola Animatorow Kultury Uniwersytetu Jagiellonskiego [Электронный ресурс]. URL: http://animacjauj.fm.interiowo.pl/konferencja/skadpomysl.html (дата обращения: 21.04.2017).
- 8. *Gara J.* Idea interdyscyplinarnosci I interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej // Forum Pedagogiczne. 2014. № 1. S. 78.
  - 9. Grobler A. Interdyscyplinarnosc // Rocznik Pedagogiczny. 2010. № 33. S. 38.
- 10. *Idzikowski B.* Interdyscyplinarne konteksty animacjii kultury/ Homogeniczna versus heterogeniczna tozsamosc pedagogiki. "Rocznik Lubuski". Tom 38, czesc 2. Pod red. B. *Idzikowskiego, M.* Rakowalskiego. Zielona Gora. 2012. S. 358.
- 11. Klich Z. Interdyscyplinarnosc w naukach humanistycznych. Tekst wygloszony na seminarium Wydzialu I Nauk Spolecznych PAN I Instytutu Filozofii I Socjologii PAN: Interdyscyplinarnosc w naykach spolecznych I humanistycznych "mozliwosci I ograniczenia" 21. XI. 2007. S. 24
- 12. *Korczewski M*. Czy politologia to nauka interdyscyplinarna? Kilka slow o przedmiocie poznania I tozsamosci dyscypliny // Refleksje. 2013. № 7.
- 13. *Klus-Stanska* D. Dydaktyka wobec chaosu pojec I zdarzen. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Zak», 2010. 350 s.
- 14. Krause A. Wspolczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls, 2010. 328 s.
- 15. Lewowicki T. Tozsamosc pedagogiki tradycja, wspołczesnosc nowa tozsamosc? // Cieszynski Almanach Pedagogiczny. 2012. N2 11–24. S. 12.
- 16. *Mizinska J.* Człowiek to człowiek. Esej o kulturowych I swiatopogladowych przeslankacyh problemu interdyscyplinarnosci // Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarnosci. Miedzy idea a praktyka. Krakow: Wydawnictwo "Impuls", 2012. 359 s.
- 17. Poczobut R. Interdyscyplinarnosc I pojecia pokrewne. Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarnosci. Miedzy idea a praktyka. Red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble. Krakow: Oficena wydawnicza "Impuls", 2012. 310 s.
- 18. *Sliwerski B.* Pedagogika jako nauka bez kompleksow / Rocznik Lubuski. Tom 38, czesc 2. Homogeniczna versus Heterogeniczna tozsamosc pedagogiki. Pod red. B. *Idzikowskiego, M.* Kowalskiego. Zielona Gora. 2012. S. 21–22.
  - 19. Snow C. P. Dwie kultury. Przekład T. Baszniak, Przeszynski I S-ra. Warszawa, 1999. S. 11.
  - 20. Sztompka P. Socjologia. Analiza społeczenstwa. Krakow, 2002. S. 56.
- 21. Witkowski L. Uwagi o interdyscyplinarnosci w pedagogice (z perspekytywy episnemologii krytycznej). Interdyscyplinarnosc w nauce jako truism, alibi I wyzwanie glosy w dyskusji panelowej, ktora odbyła sie podzas posiedzenia KNP PAN19 marca 2009 // Rocznik Pedagogiczny. 2010. № 33. S. 56.
- 22. Wychowanie. Pojecia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujecie. T. 1–5. Red. M. *Dudzikowa, M.* Czerepaniak-Walczak. Gdansk, 2007–2010. S. 489.
- 23. *Zlobicki W.* Pedagoga rozwazania o granicach dyscyplin wiedzy // Interdyscyplinarnosc I transdyscyplinarnosc pedagogiki. Wymiar teoretyczny I praktyczny / Red. R. *Wlodarczyk*, W. Zlobicki. Krakow: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2011. 378 s.

## INTERDISCIPLINARY PEDAGOGICAL RESEARCH IN MODERN POLAND: REALITY AND RISKS

Introduction. The article reflects the tendency of the formation of a unified science about

man, society, state, nature and life, actual for the current state of cognition. In the context of contemporary realities, a reassessment of the notions of the scientific picture of the world and a number of concepts that used to be highly specialized have now become interdisciplinary. Scientific knowledge rises to a qualitatively new level, profound changes occur in the forms of the organization of knowledge, new scientific trends arise.

The purpose of the article: to reveal the current state and problems of interdisciplinary pedagogical research in Poland; to analyze the main directions of the development of the methodological foundations of the interdisciplinary approach and to show its practical application in the field of pedagogical science and education; Identify the dignity and risks caused by this phenomenon.

Research methods: theoretical, comparative-comparative and comparative-historical analysis of scientific literature containing the results of scientific discussions and the latest developments of Polish pedagogical theorists on the problem of interdisciplinary approach to research.

Results of the research: A direct relationship between the state of modern Polish pedagogy and the application of an interdisciplinary approach to research in the field of pedagogy and education; the key role of methodological support of interdisciplinary research is established; the main methodological problems of interdisciplinary research are revealed; examples of the practical application of the interdisciplinary approach to pedagogical research are shown, the advantages and causes of the risks accompanying them are revealed.

The conclusion. Thus, in conclusion, we can draw a few summarizing conclusions:

- an interdisciplinary approach to scientific and pedagogical research is a response to the challenges of modern socioculture and cognitive reality. It is due to a new stage in the development of science, the avalanche-like growth of scientific information and the deepening process of differentiation of scientific knowledge, as well as the need to revise some of the provisions of classical pedagogy from the standpoint of the demands of the modern stage of civilization development. The actualization of the problem has also occurred under the influence of the holistic and cognitive approach dominating in scientific thinking, perceived as an integral, biopsychosocial system, which is the subject of social and cultural life, worldview and axiomatic systems, religion, ideology and life styles;
- an interdisciplinary approach to scientific and pedagogical research inPoland is no longer regarded as a possibility of choice, but as a necessary means of improving the quality of research, adequacy of the constructed theory and projected practice. Exceeding the narrow limits of one scientific discipline and the possibility of describing pedagogical reality, taking into account many positions, over the principle of interdisciplinarity, the real risks caused by the discrepancy between the theoretical and methodological grounds of the me disciplinary synthesis, the level of development of modern science;
- the direction of modern research conducted by Polish scientists in the field of theoretical and methodological support of interdisciplinary pedagogical searches is evidenced by the transition from mono-science to polyscientific research; the tendency of the convergence of research in the disciplines of the humanities and the natural sciences; orientation on the development of a conceptual apparatus of pedagogy, corresponding to the world level of its development. The orientation towards an interdisciplinary approach, formed in the Polish scientific community, not only does not lose its significance, but, on the contrary, is increasingly actualized and becomes a requirement of a semantic and creative approach to the search for research.

*Keywords:* hermeneutics, interdisciplinary approach, methodological substantiation, pedagogical status, models of interdisciplinary relations, risks and threats, interdisciplinarity criteria, interdisciplinarity in pedagogical research.



С. А. Дудко

кандидат педагогических наук, старший науч. сотрудник, Институт стратегии развития образования PAO, г. Москва, E-mail: Svetlana-62@ list.ru

Svetlana A. Dudko PhD (Education), Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

# ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННЫХ СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РОССИИ И ФРАНЦИИ1

Введение. Статья посвящена 200-летию появления термина «сравнительная педагогика». Во введении указаны временные рамки ее оформления в научное направление и объясняются причины перехода западных исследователей к термину «сравнительное образование».

**Цель статьи:** охарактеризовать общее и специфическое в методологии сравнительно-педагогических исследований России и Франции.

**Методы исследования**: анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение, обобщение, интерпретация.

**Результаты.** В настоящее время в Европе продолжается интернационализация образования и к компаративистике предьявляются порой необоснованные требования. Международные организации предлагают осваивать достижения более успешных стран, и часто нововведения происходят без должного изучения и верификации.

Между тем существует множество подходов и теорий, на которые ссылаются компаративисты. Определения, терминология, а также в целом методология сравнительно-педагогических исследований у компаративистов России и Франции (а также внутри одной страны) часто не совпадают. Расхождения касаются определения предмета, объекта и функций сравнительного образования и понимания самого термина «педагогика». Поэтому можно гово-

*Как цитировать статью*: Дудко С. А. Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С.60–71.

рить об эпистемологической эклектичности исследований в области сравнительного образования.

Заключение. В России и Франции проблемное поле сравнительной педагогики нуждается в обновлении. Сравнительному образованию пришло время стать самостоятельной дисциплиной и перестать зависеть от технологий других наук.

**Ключевые слова:** сравнительная педагогика, методология сравнительно-педагогических исследований, сравнительное образование, международные исследования в области образования.

## Введение

Как известно, первым исследователем, употребившим термин «сравнительная педагогика», был француз Марк-Антуан Жюльен Парижский (1775–1848), который в брошюре «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике» дал анализ опыта школьного обучения во Франции и Швейцарии [22]. Произошло это 200 лет назад — в 1817 году. Но выделение сравнительной педагогики в самостоятельную отрасль науки состоялось 100 лет спустя. Лишь в начале XX столетия появляются международные и национальные научные учреждения, которые занимаются сбором, систематизацией, обобщением явлений и фактов, отражающих развитие образования в мире, и публикуются первые фундаментальные труды по сравнительной педагогике.

В настоящее время помимо термина «сравнительная педагогика» существуют и другие. В странах с англосаксонскими научными традициями (США, Великобритания, Австралия и др.) закрепился термин «сравнительное образование» (comparative education), в Германии получили распространение два термина: «сравнительная наука о воспитании» (Vergleichende Erziehungswissenschaft) и «сравнительная педагогика» (Vergleichende Pädagogik). Во Франции долгое время превалировал термин «сравнительная педагогика» (pédagogie comparée). Однако, начиная с 80-х гг. прошлого века, Франция, как и большинство европейских стран, постепенно переходит к термину «сравнительное образование» (éducation comparée), солидаризируясь с ведущими англосаксонскими исследователями. Французский компаративист А. Ван Даль (H. Van Daele) объясняет это тем, что термин «педагогика», распространенный в XVIII и XIX вв., означал науку о воспитании и обучении детей. XX век изменил представление об образовании. Теперь образование длится на протяжении всей жизни человека. В связи с этим понятие «сравнительная педагогика» уступило место по частоте применения «сравнительному образованию» [28].

Среди современных российских исследователей нет единодушия относительно термина, обозначающего сравнительно-педагогические исследования. Одни считают, что не следует подражать западным странам и необходимо сохранить название «сравнительная педагогика». Тем более что в России педагогика является равноправной наукой, тогда как в большинстве западных стран педагогика — это лишь практика обучения. Другие отечественные компаративисты уже перешли на термин «сравнительное образование». Третьи применяют все термины в синонимическом ряду, наряду с выражением «педагогическая компаративистика».

В России компаративные исследования в области образования проводят отдельные кафедры в университетах, научные центры и лаборатории в научно-исследовательских институтах, а во Франции большинство исследователей-компаративистов сгруппированы в научные ассоциации. Ведущей является Французская ассоциация по сравнительному образованию и обмену опытом (фр.— AFDECE), которая существует благодаря членским взносам, европейским и национальным грантам, а также благодаря оказанию разнообразных платных услуг. Ассоциация издает свой журнал по сравнительному образованию «Revue française d'éducation comparée», организует международные коллоквиумы, семинары и конференции. Компаративисты Франции развивают свою деятельность во всех странах, где французский является или ранее являлся одним из государственных языков. Для этого создана Ассоциация франкофонных стран по сравнительному образованию (фр.— AFEC).

К началу XXI века сравнительно-педагогические исследования постепенно влились в состав совместных международных проектов. Изнаночной стороной такого явления стало то, что компаративистика в Европе оказалась под прессингом политиков и фактически у них на службе. Теперь от нее ждут намного больше, чем она может предложить (G. Meuris, G. De Cock, M. Debeauvais) [12; 25]. Чиновники от образования указывают на «успехи заграницы» и продвигают непродуманные реформы, предлагая перенимать достижения более успешных стран без должного изучения, добиваясь от компаративистов оправдания нововведениям. Такая тенденция рискует причинить вред всему исследовательскому полю сравнительного образования, потому как заказные работы носят описательный и часто предписывающий

характер при отсутствии научной обоснованности [23; 29].

Результаты исследований публикуются в международных и национальных научных изданиях. При этом приходится с сожалением констатировать минимальное присутствие российских научных работ гуманитарного характера в зарубежных изданиях. В этой связи, начиная с 2012 г., на официальном уровне сначала обсуждалась, а затем была выдвинута задача более деятельного вовлечения отечественного исследовательского сообщества в мировую научную коммуникацию [10].

# Результаты исследования Эклектичность методологии современных сравнительно-педагогических исследований

Российское и западное научное сообщество очень неоднородно и характеризуется серьезными теоретическими и терминологическими разногласиями. До сих пор среди ученых нет однозначного ответа на вопросы, которые 50 лет назад актуализировал французский компаративист А. Векслиар (А. Vexliard): «Должна ли сравнительная педагогика рассматриваться как самостоятельная дисциплина, либо как отрасль общей педагогики, либо как часть истории педагогики? Или она как бы смыкается с другими областями гуманитарного знания, такими как социология, психология, политология, философия образования?» [30, с. 5].

Известный российский компаративист Б. Л. Вульфсон отмечал, что до сих пор среди компаративистов нет согласия даже относительно определения объекта и предмета сравнительной педагогики. «Объект сравнительной педагогики — состояние и основные тенденции развития теории и практики образования в современном мире. Такое общее определение вряд ли может вызвать возражения. Гораздо сложнее вопрос о предмете сравнительной педагогики, иначе говоря о том, что именно она должна изучать и где проходят ее границы с другими науками», — писал Б. Л. Вульфсон [2, с. 47].

Между тем для французских исследователей (впрочем, как и для большинства зарубежных) нет принципиального различия между объектом и предметом исследования. Граница между ними размыта. Но при этом большое внимание уделяется субъекту (или субъектам) исследования. В то время как для российских ученых разница между объектом и предметом исследования всегда представляется существенной.

А вот где большинство французских и отечественных компарати-

вистов сходится во мнении, так это в понимании, что сравнительная педагогика (сравнительное образование) представляет собой скорее междисциплинарную и полидисциплинарную область, нежели четко определенную научную дисциплину. Данные других наук нужны сравнительному образованию, «во-первых, для сбора и классификации всей информации о системах образования, учебных учреждениях, финансировании и управлении, учебных программах и методах обучения, учителях и учениках, правовом положении и т.д., а также о политической обстановке и явном или имлицитном культурно-философском влиянии. Во-вторых, сравнительное образование пытается объяснить, почему все происходит именно таким образом, анализируя собранные данные в свете исторической эволюции образовательных систем под влиянием социальных, экономических, технологических, религиозных и философских явлений, а также расовых и национальных предрассудков» [25].

Президент Французской ассоциации по сравнительному образованию и обмену опытом Даниель Гру (D. Groux) уточняет: «В единстве с другими дисциплинами сравнительное образование стремится изучать международные и национальные образовательные реалии в их глобальном контексте при помощи метода сравнения как в познавательных целях, так и с прагматичной задачей понять насущные проблемы, чтобы улучшить существующее положение в образовании» [17, с. 19]. Похожие высказывания мы видим также у отечественных исследователей. С. В. Иванова пишет о том, что «в наши дни для сравнительной педагогики важен выход к меж- и трансдисциплинарности, в первую очередь через обсуждение и учет современных геополитических тенденций и их влияния на мировое образовательное пространство и национальные системы образования» [5, с. 73].

Б. Л. Вульфсон, внесший огромный вклад в развитие методологии сравнительной педагогики в России, выделил также ее основные задачи, определяющие функции сравнительно-педагогических исследований: анализ тенденций развития теории и практики образования в мире; определение соотношения общих тенденций и национальной специфики; изучение позитивных и негативных аспектов международного опыта; определение границ «переноса» зарубежного опыта на национальную почву [2]. Л. Л. Супрунова в статье, посвященной функциям сравнительной педагогики, отмечает: «Реализация трехуровневой модели сравнительных исследований подтвердила, что функциями сравнительной педагогики в регионах РФ выступают: объяснение,

преобразование и прогнозирование» [7, с. 67].

Известный французский компаративист Л. Порше определил следующие цели сравнительного образования, из которых следуют его соответствующие функции: изучение и представление зарубежного опыта (без каких-либо оценочных суждений); объяснение важных деталей, общего и специфического на основе системного анализа; преобразование и совершенствование существующей системы образования на основании полученных данных (L. Porcher, 2008) [27, с. 281]. В конечном счете компаративистам «педагогическая теория нужна для определения, описания, объяснения, представления, прогнозирования педагогических явлений и свойственных изучаемому явлению связей и отношений» [31].

У большинства исследователей в России и Франции обнаруживается понимание того, что в сравнительно-педагогических исследованиях не обязательно должно присутствовать сравнение и прямое сопоставление образовательных практик разных стран, ведь в любом случае всякое изучение зарубежных систем имеет цель и смысл только при соотношении с национальной спецификой. В целом, к концу XX века произошел переход от «методологии единичного» (изучения одной страны-нации) к «методологии общего» (изучение страны-нации в контексте целого региона или всего мирового пространства) [1]. А затем в сравнительном образовании происходит «сдвиг к определению условий внутрисистемных взаимодействий, формулированию и отработке разных педагогических теорий... В XXI веке в плане представления новых теорий стали лидировать социология, экономика и политические науки» [8, с. 135].

Французские исследователи подчеркивают необходимость проявлять осторожность и внимательность в отношении методологии сравнительных педагогических исследований. «Работа по сравнительному образованию (необходимая, незаменимая и очень срочная) варьируется от микроисследований по микроситуациям до крупномасштабных проектов, требующих сотрудничества многих участников с разными взглядами. Но то единственное, что, безусловно, должно относиться ко всем исследованиям,— это необходимость методологической строгости и научности подхода»,— пишет Л. Порше (L. Porcher, 2014) [26, с. 22]. Ученый считает, что метод объективации должен быть приоритетным при проведении сравнительно-педагогических исследований. Этот метод означает, что изучение систем образования должно быть логически строгим и абстрагированным, лишенным личностных оценочных сужде-

ний. Однако строгий научный подход предполагает возможность четко контролировать развитие эксперимента. А бо́льшая часть исследований в области обучения и воспитания предполагает участие индивидуумов, чье поведение не так просто понять, просчитать и проконтролировать [14].

Когда предпринимаются попытки определить то, что можно было бы назвать методологией сравнительного образования, обнаруживается, что существует множество подходов, методов и теорий, на которые ссылаются компаративисты. Более того, «определений не только много, но они к тому же трудно сопоставимы в связи с отсутствием общих критериев и подходов» [20]. В связи с отсутствием научной строгости при построении педагогических моделей, которые основываются более на интуиции и обширных экспериментальных данных, нежели на точных результатах, во франкоязычных странах возник даже термин «преднаучные модели» (фр. modèles pré-scientifiques)» [4, с. 185]. И это действительно серьезная проблема: определить, что же гарантирует научность сравнительно-педагогических построений. Как отмечает И. А. Тагунова, «во все времена существования сравнительной педагогики ее ахиллесовой пятой были и остаются методы компаративистских исследований и подходы к интерпретации полученных в результате исследований данных» [9, с. 68]. В связи с наличием множественности теорий и подходов к исследованиям, отсутствием единых критериев при интерпретации полученных данных французские исследователи пишут о том, что исследования в области образования отличаются большой эпистемологической эклектичностью (от греческого eklektikos — выбирающий механическое соединение разнородных, часто противоположных принципов, взглядов, теорий и т.п.) [21].

Между тем теоретическая база, на которую опирается компаративист при сборе и систематизации фактов, является самым важным основанием для проведения сравнительно-педагогических исследований (М. Debeauvais, W. D. Halls: доклад для UNESCO) [13; 19]. При таком подходе еще в 1990-е гг. французских компаративистов можно было отнести к сторонникам теории структурализма, теории структурного функционализма и тех, кто рассматривает сравнительное образование в рамках функционализма [15; 18]. Тесно связанная с социологией в течение всего XX века, педагогика продолжает заимствовать у нее теории и методы исследований. А социологи уже достаточно давно отказались от догматизма в науке и подтвердили необходимость множественно-

сти подходов. Зарубежные компаративисты, как видим, идут за этим утверждением «след в след». И хотя многие компаративисты заявляют, что сравнительной педагогике пришло время стать самостоятельной дисциплиной и перестать зависеть от технологий социальных наук, такого пока не произошло.

Что касается практики обучения, эмпирического поиска в стремлении проверить различные технологии и модели, применяемые в других странах, то, по мнению французских исследователей, проблема заключается в том, что никакое правило не может быть абсолютным, существовать без учета условий его применения [20]. Педагогические ситуации индивидуальны, уникальны, их невозможно точно воспроизвести даже дважды. Перефразируя название знаменитого произведения Милана Кундеры «Невыносимая легкость бытия», в определенном смысле можно говорить о «невыносимой легкости педагогики» [16; 24]. Поэтому некоторые считают, что современный интерес к образовательной компаративистике явно преувеличен. Хотя существует и противоположное мнение: роль компаративистики возрастает в наши дни. Оба мнения имеют своих сторонников, которые выдвигают свои аргументы.

## Заключение

В России проблемное поле сравнительно-педагогических исследований нуждается в обновлении. А. Н. Джуринский убежден, что нужно сохранить термин «сравнительная педагогика», но считает, что в России она «испытывает существенные трудности... Пока сравнительная педагогика далека от надежд, которые на нее возлагают» [3, с. 23]. С этим трудно не согласиться. Необходим диалог между учеными. Сейчас же каждый автор выражает свою точку зрения, не полемизируя с другими и, похоже, не вникая в то, что пишут соотечественники. Несмотря на появление новых качественных сравнительно-педагогических исследований, новые идеи в них являются чаще все же заимствованием из зарубежных источников, нежели плодом собственной рефлексии.

В этой связи приходится констатировать тот факт, что отечественные компаративисты фактически никогда не обозначают, на какие научные теории они опираются. Связано это, очевидно, с тем, что в СССР основной акцент делался на критику западного образования с позиций марксизма-ленинизма. Продолженное эхо такой традиции дает знать о себе и в наши дни: до сих пор российский исследователь с недоверием

относится к зарубежным педагогическим теориям, в том числе в области сравнительного образования. Возможно, с этим связан и принципиальный характер различий в подходах к публикациям научных результатов у российских и западных ученых. Существуют исследования, которые подтверждают разницу в понимании жанра исследовательской статьи российскими и зарубежными авторами. Это в равной степени относится и к компаративистам. «Для российских авторов основным представляется объяснение значимости решаемой проблемы с точки зрения современного состояния общественных процессов и представление логически непротиворечивого рассуждения, подкрепленного некоторым массивом эмпирических данных, или дискурса-обсуждения с возможным (но не обязательным) выходом на теоретическое обобщение... Такой подход обусловливает преобладание нарративно-индуктивной структуры исследований, то есть стремления вывести общую тенденцию или закономерность из изучения частных данных» [6, с. 125]. Российские компаративные исследования в значительной степени остаются наследниками традиционно сильных отечественных страноведческих школ, для которых характерно подозрительное отношение к возможностям обобщения. В международных же изданиях утвердилась гипотетико-дедуктивная структура представления научных результатов. Она предполагает изложение в начале статьи ожидаемых результатов на основе одной или нескольких теоретических моделей с последующими попытками их доказать или опровергнуть [11].

Многие авторы признают, что фактически сложилась монополия англосаксонских журналов на методологию научной публикации в жанре статьи. «Ученому не только из России, но и из Франции, Чехии, Венгрии, Германии сложно структурировать статью так, как это от него ожидают в англоамериканских журналах: так писать нас не учат ни в школе, ни в вузе» [6, с. 126]. Но как в России, так и во Франции надзорные государственные органы используют наукометрические показатели для оценки продуктивности исследователей. В России кроме субъективных причин, сдерживающих решение данной задачи, существуют и объективные препятствия. Даже при хорошем знании иностранного языка очень непросто написать статью в адекватном научном стиле, используя правильную лексику и терминологию, свойственную исследуемой стране. Неслучайно выехавшие за рубеж российские исследователи-гуманитарии стараются первое время все же печататься в авторитетных российских

изданиях и только после погружения в язык и реалии зарубежья интегрируются в иноязычную научную среду.

Как преодолевать данные препятствия, каждый исследователь решает для себя сам. Но, без сомнения, современные требования Министерства образования и науки РФ, предъявляемые к публикациям научных сотрудников, подталкивают к размышлениям на данную тему.

 $^1$  Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17–06–00122-а.

## Литература

- 1. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2005. № 1 [сайт]. URL: http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm (дата обращения: 17.08.2017)
- 2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Издательство УРАО, 2003. 208 с.
  - 3. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М.: Прометей. 2014. 162 с.
- 4. Дудко С. А. Невыносимая легкость педагогики: по материалам франкоязычных источников: сб. науч. тр. Международной науч.-теор. конф., посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В. В. Краевского / под ред. А. А. Мамченко. Москва, 2016. С. 182–188.
- 5. *Иванова С.В.* Современные направления компаративных исследований образовательного пространства // Педагогика. 2016. № 7. С. 106-110.
- 6. Истомин И., Байков А. Сравнительные особенности отечественных и зарубежных научных журналов // Международные процессы. 2015. Том 13. Номер 2 (41). С. 114-140.
- 7. *Супрунова Л. Л.* Функции сравнительных педагогических исследований в регионах РФ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 63–77.
- 8. *Тагунова И.А*. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 133–146.
- 9. Тагунова И. А., Шапошникова Т.Д. Направления исследований современной педагогической компаративистики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С. 63–71.
- 10. Указ Президента Российской Федерации № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. URL: http://5top100.ru/upload/iblock/fa5/fa59da2ed5ba2da3352d1045ed2c2d6e.pdf (дата обращения: 27.07.2017).
- 11. *Clarke R., Primo D.* A model discipline: political science and the logic of representations. Oxford: Oxford University Press, 2012. 232 p.
- 12. Debeauvais M. L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation / *In Meuris G., De Cock G.*, Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir. Bruxelles: De Boeck Université, 1997. P. 111–139.
- 13. *Debeauvais M*. Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation, Une perspective comparative. Perspectives, 1989.Vol XIX, № 3 (UNESCO). 185 p.
- 14. Démarche scientifique et recherche en education [Электронный ресурс]. URL: http://ute.umh. ac.be/methodes/partie1.htm (дата обращения: 13.11.2017).
  - 15. Ferreol G., Deubel P. Méthodologie des sciences sociales, Armand Colin, 1993. 192 p.
- 16. *Gauthier C.* L'insoutenable légèreté de la pédagogie // Revue des sciences de l'éducation. 1991. Volume 17, numéro 2. P. 283–295.
- 17. *Groux D., Perez S.* Dictionnaire d'éducation comparée / en collaboration avec L. *Porcher, V. Rust, N.* Tasaki. L'Harmattan, Coll. Education comparée, 2003. 434 p.
  - 18. Groux D. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement // Revue

## Особенности методологии современных ... педагогических исследований... |

française de pédagogie. 1997. Volume 121. P. 111-139.

- 19. Halls W.D. L'Éducation comparée: questions et tendances contemporaines. Paris: UNESCO, 1990. 341p.
- 20. Hameline D., Houssaye J., Soëtard M., Fabre M. Manifeste pour les pédagogues. Paris: ESF. 2002. P. 143–156.
- 21. Husen T. La recherche en éducation à la croisée des chemins? Un exercice d'autocritique // Perspectives. 1989. Vol XIX. № 3 (UNESCO). 328 p.
  - 22. 22. Jullien M.-A. Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, 1817, Edition du BIE, 1962. P. 8.
- 23. Laderrière P., Vaniscotte F. L'éducation comparée: un outil pour l'Europe, Paris: Epice, L'Harmattan, 2003. 25 p.
- 24. *Meirieu Ph.* Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique? Colloque sur les pédagogies de la médiation. Université Lumiere-Lyon 2 octobre 1995.
- 25. *Meuris G.* L'Education Comparée, pour faire connaissance. URL: https://rechercheseducations.revues.org/45 (дата обращения: 17.09.2017).
- 26. Porcher L., Groux D. Littérature et éducation comparée. La revue française d'éducation comparée. N0 12, juillet 2014.
  - 27. Porcher L. L'éducation comparée: pour aujourd'hui et pour demain. Paris, L'Harmattan, 2008.
  - 28. Van Daele H. L'education comparée. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- 29. Vaniscotte F. Les formations en altenance: spécificités françaises et position des organisations internationales. Journée d'étude, 1995.
  - 30. Vexliard A. La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes. Paris: PUF, 1967.
- 31. Willett G. Paradigme, théorie, modèle, schéma: qu'est-ce donc? [Электронный ресурс]. http://communicationorganisation.revues.org/1873 (дата обращения: 16.11.2017).

## PECULIARITIES OF THE METHODOLOGY OF CONTEMPORARY COMPARATIVE-PEDAGOGICAL STUDIES IN RUSSIA AND FRANCE

**Introduction.** The article is dedicated to the 200th anniversary of the appearance of the "Comparative Pedagogy" term. In the introduction, the author indicates the time frame for the design of comparative pedagogy in the scientific direction and explains the reasons for the transition of researchers from Western countries to the use of the term "Comparative Education".

**Purpose of the article.** The author gives a description of the general and specific in the methodology of comparative pedagogical studies of Russia and France.

**Research methods.** The author applies the method of analysis and synthesis, abstraction and concretization, comparison, generalization and interpretation.

**Results.** Currently, the internationalization of education is continuing in Europe, and sometimes unreasonable demands are made for comparative studies. International organizations propose to master the achievements of more successful countries and, at times, innovations take place without proper study and verification.

Meanwhile, there are many approaches and theories, to which the comparativists refer. The definitions, terminology, and, in general, the methodology of comparative pedagogical studies among the comparativists of Russia and France (and also within one country) often do not coincide. The discrepancies concern the definition of the subject, object and functions of comparative education and understanding of the term "Pedagogy". Therefore, we can talk about epistemological eclecticism in studies of comparative education.

**Conclusion.** The problematic field of comparative pedagogy needs to be updated both in Russia and in France. The time has come for comparative education to become an independent discipline and ceased to depend on the technologies of other sciences.

**Keywords:** comparative pedagogy, methodology of comparative studies, comparative education, eclectic of comparative pedagogical studies.

#### References

- *Brazhnik Ye. I.* Elektronnyy nauchno-pedagogicheskiy zhurnal. 2005. № 1. URL: http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm (data obrashcheniya 17.08.2017). *Clarke R., Primo D.* (2012). A model discipline: political science and the logic of representations. Oxford: Oxford University Press. 232 p.
- Debeauvais M. (1997). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In Meuris G., De Cock G., Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir. Bruxelles: De Boeck Université.
- Debeauvais M. (1989). Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation, Une perspective comparative. Perspectives, Vol XIX, № 3.
- Démarche scientifique et recherche en education. [Elektronnyy resurs]. http://ute.umh.ac.be/methodes/partie1.htm (data obrashcheniya 13.11.2017).
- Ferreol G., Deubel P. Méthodologie des sciences sociales, Armand Colin, 1993/ Dzhurinskiy A. N. Srav nitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii. Izdatel'stvo «Prometey». 2014. 162 s.
- *Dudko S. A.* «Nevynosimaya logkost' pedagogiki (po materialam frankoyazychnykh istochnikov» // Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-teoreticheskoy konferentsii, posvyashchonnoy 90-letiyu so dnya rozhdeniya rossiyskogo uchenogo-pedagoga, akademika V. V. Krayevskogo. Pod redaktsiyey A. A. Mamchenko. Moskva, 2016. S. 182–188.
- *Gauthier C.* L'insoutenable légèreté de la pédagogie. Revue des sciences de l'éducation, Volume 17, numéro 2, 1991, pp. 283–295.
- *Groux D., Perez S.* Dictionnaire d'éducation comparée, L'Harmattan, Coll. Education comparée, 2003. 434 p. (en collaboration avec L. *Porcher, V. Rust, N.* Tasaki).
- Groux D. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. In: Revue française de pédagogie, volume 121, 1997, pp. 111-139.
- Halls W.D. (1990). L'Éducation comparée: questions et tendances contemporaines. Pans: UNESCO.
- Hameline D., Houssaye J. Manifeste pour les pédagogues. Paris: ESF. 2002.
- *Husen T.* (1989). La recherche en éducation à la croisée des chemins? Un exercice d'autocritique. Perspectives, Vol XIX, № 3 (UNESCO).
- *Ivanova S. V.* Sovremennyye napravleniya komparativnykh issledovaniy obrazovateľnogo prostranstva // Pedagogika. 2016. № 7. S.106–110. *Istomin I., Baykov A.* Sravniteľnyye osobennosti otechestvennykh i zarubezhnykh nauchnykh zhurnalov. Mezhdunarodnyye protsessy. 2015. Tom 13. Nomer 2 (41).
- Jullien M-A. Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, 1817, Edition du BIE.
- Laderrière P., Vaniscotte F. L'éducation comparée: un outil pour l'Europe, Paris, Epice, L'Harmattan, 2003.
- *Meirieu Ph.* Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique? Colloque sur les pédagogies de la médiation. Université Lumiere-Lyon, octobre 1995.
- Meuris G. L'Education Comparée, pour faire connaissance. URL: https://goo.gl/nZauDo
- Porcher L., Groux D. Littérature et éducation comparée. La revue française d'éducation comparée. N0 12, juillet 2014.
- Porcher L. L'éducation comparée: pour aujourd'hui et pour demain. Paris, L'Harmattan, 2008.
- Suprunova L. L. Funktsii sravnitel'nykh pedagogicheskikh issledovaniy v regionakh RF. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2012. № 1.
- *Tagunova I. A.* Pedagogicheskaya komparativistika vchera, segodnya, zavtra. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. № 1. S.133–146.
- *Tagunova I. A. Shaposhnikova T. D.* Napravleniya issledovaniy sovremennoy pedagogicheskoy komparativistiki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 1. S.63–71
- Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 599 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki». URL: http://5top100.ru/upload/iblock/fa5/fa59da2ed5ba-2da3 352d1045ed2c2d6e.pdf.
- Van Daele H. L'education comparée. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- *Vaniscotte F.* Les formations en altenance: spécificités françaises et position des organisations internationales. Journée d'étude, 1995
- Vexliard A. La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes. Paris: PUF, 1967.
- Vul'fson B.L. Sravnitel'naya pedagogika: Istoriya i sovremennyye problemy. M.: Izdatel'stvo URAO. 2003.
- Willett G. Paradigme, théorie, modèle, schéma: qu'est-ce donc? [Elektronnyy resurs]. http://communicationorganisation.revues.org/1873 (data obrashcheniya 16.11.2017).

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА



О. А. Максименко

аспирант кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск E-mail: olga\_211@mail.ru

Olga A. Maksimenko Graduate student of the Department of Musicology and Instrumental Performance, Luhansk National University named after Taras Shevchenko, Luhansk

## РЕАЛИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА В ШКОЛЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

В статье охарактеризовано содержание художественно-образовательного проекта «Искусство и культура в школе», рассмотрены особенности его реализации в образовательной системе современной Франции на примере различных форм сотрудничества в области искусства и создания классов с художественно-культурным проектом.

**Ключевые слова:** художественно-образовательный проект «Искусство и культура в школе», художественные дисциплины, сотрудничество, художественный проект.

Введение. На пересечении столетий многие европейские страны пытаются реформировать существующие образовательные системы, объединяя в процессе создания школы нового тысячелетия усилия государственных органов и педагогов. Франция, образовательная система которой считается одной из старейших и лучших в Европе, не является исключением в этом процессе. Развитая система художественного образования молодежи, сложившаяся во Франции в начале XXI столетия в результате кардинальных реформ, внедрение инноваций в процесс художественного обучения

*Как цитировать статью*: Максименко О. А. Реализация художественно-образовательного проекта «Искусство и культура в школе» в современной франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 72–80.

и воспитания, а также опыт всестороннего использования национального культурного наследия с целью художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения заслуживают внимания современной педагогической науки.

**Цель статьи** — проанализировать содержание и особенности реализации художественно-образовательного проекта «Искусство и культура в школе» в образовательной системе современной Франции.

Методология и методы исследования. На сегодняшний день существует ряд исследований, посвященных анализу зарубежных образовательных систем в ракурсе обобщения прогрессивного педагогического опыта и изучения возможностей его внедрения в отечественную образовательную систему. Среди наиболее известных популяризаторов идей французской системы образования и воспитания молодежи можно назвать таких ученых, как Л. Боярская, Л. Волынец, Б. Вульфсон, О. Джуринский, Л. Зязюн, О. Лысова, Л. Можаева, В. Полтавец, Т. Швец, В. Хаперский и др. Отдельные аспекты обучения и воспитания учащихся французских школ отражены в диссертационных работах О. Романенко, О. Ореховой, О. Ришар, Т. Харченко, Л. Кандалинцевой, О. Алексеевой и др. Однако анализ проведенных исследований позволяет утверждать, что ученые касаются лишь отдельных аспектов общего образования и воспитания школьников во Франции, при этом проблема художественного образования и эстетического воспитания учащихся практически не рассматривается.

Результаты исследования. Просветительские учреждения Франции, которые имеют богатую историю и давние традиции, в течение длительного времени не испытывали значительных изменений. Но со второй половины XX века французским правительством было начато коренное реформирование системы школьного образования, которое коснулось его управления и структуры, различных областей, в том числе художественной, взаимоотношений между школой и общественностью, содержания и методов образовательного процесса, организации школьной воспитательной работы.

Прогрессивные изменения, направленные на улучшение системы художественного образования молодежи во Франции, произошли после подписания в 1983 году первой правительственной договоренности о сотрудничестве между Министерством культуры и Министерством образования. Благодаря этому соглашению в школу впервые пришли

#### Реализация художественно-образовательного проекта ... |

представители творческих профессий, которые стали партнерами педагогов, а в лицеях были введены художественные дисциплины по выбору. Что касается общеобразовательной школы, то в начале 1990-х годов во Франции область школьного художественного образования охватывает широкий диапазон дисциплин: кроме музыки и пластических искусств ученикам предоставляется возможность изучать искусство кино, фотографии, дизайна, моды, цирка, информативных искусств [4, с. 20].

Начало наступившего тысячелетия в образовательной системе Франции отмечено новыми тенденциями в развитии художественного образования, которым охвачена ученическая молодежь от «материнской» школы до высших учреждений образования. В частности, пятилетний план «Искусство и культура в школе», который был принят в 2000 году французскими министрами образования (Жак Лан) и культуры (Катрин Таска), представляет собой первый художественно-образовательный проект такого типа во Франции [11, с. 10]. Оба французских министерства сформулировали задачу сотрудничества заведений культуры и образования (от школы до университетов) с целью расширения художественной и культурной практической деятельности учащихся в разных отраслях художественного образования и эстетического воспитания: музыкальной, изобразительной, литературной, культурно-краеведческой работы.

Основными задачами проекта «Искусство и культура в школе» являлось изучение художественных дисциплин, обеспечение всем детям одинакового доступа к культурному наследию человечества, создание посредством организации творческой деятельности условий для раскрытия способностей школьников, осознания ими своей уникальности. При этом овладение дисциплинами художественно-эстетического цикла должно быть не случайным, а осуществляться в соответствии с учебными программами на всех уровнях — от начальной школы до университета [11, с. 21]. Таким образом, художественно-образовательный проект предусматривал углубление и расширение содержания предметов художественного цикла, поддержку существующих факультативных культурно-художественных программ, дальнейшее развитие хорового пения, обязательное сотрудничество с учреждениями культуры.

Следует отметить, что важная роль в инновационном проекте «Искусство и культура в школе» отводилась форме сотрудничества, предполагающей привлечение к учебному процессу профессиональных творцов: художников, музыкантов, актеров, поэтов и др. Например,

начиная с сентября 2001 года в каждой школе проводилась работа, направленная на обеспечение полноценного и систематического общения с профессионалами в области искусства каждого ученика начальных классов [8, с. 11]. Такое партнерство способствовало художественному проявлению и самореализации учеников, созданию ими собственных художественных произведений.

Такому направлению сотрудничества в области искусства, как координация работы школы и музея, отводилось особое место во французском проекте «Искусство и культура в школе». Музейные экспозиционные залы рассматривались как «потенциальное учебное пространство, где ученикам и учителям предлагаются чрезвычайно богатые материалы и образовательные возможности» [2, с. 62]. Около 400 музеев Франции из 3900 имеют образовательное значение. При этом, кроме таких популярных национальных музеев, как Лувр и Орсе, также используется потенциал музеев, которые находятся в подчинении региональных государственных структур, и многочисленных частных коллекций [6 с. 14].

В связи с большим количеством музеев, созданных во Франции, возникает ряд проблем, связанных с получением информации о них, о составе их коллекций, видах просветительской деятельности. Поэтому в некоторых учебных округах, например в Руане, национальная служба образования целенаправленно информирует педагогические коллективы учебных заведений о музеях региона и их сотрудниках, которые отвечают за образовательный сектор. Кроме того, сотрудники музея могут самостоятельно рассылать информацию о своей деятельности непосредственно в учебные заведения.

Для получения учителями художественных дисциплин начальной информации о видах деятельности музеев региона и возможных формах сотрудничества с ними созданы ресурсные центры региональных управлений культурной деятельностью (DRAC), при которых также находятся педагогические консультанты. Начиная с 2001 года при Министерстве культуры и коммуникации создается банк данных, который касается организационно-методического обеспечения художественного образования в школе [13].

Таким образом, новый художественно-образовательный проект предусматривает использование экспозиций художественных музеев как учебно-воспитательных учреждений для учащихся всех возрастных категорий — от дошкольников до выпускной школы. Причем использо-

#### Реализация художественно-образовательного проекта ... |

вание художественного потенциала музейных залов касается не только решения задач художественного образования, но и изучения других дисциплин на основе межпредметных связей, интеграции художественных знаний, что способствует целостному восприятию мира школьниками.

Заслуживает внимания такая форма приобщения подрастающего поколения французов к культурной сокровищнице человечества, как экспонирование передвижной фотовыставки, целью которой является знакомство учеников с 200 шедеврами мирового культурного наследия (проводится с 2001–2002 учебного года) [3, с. 62].

Рассмотрим особенности реализации художественно-образовательного проекта «Искусство и культура в школе» непосредственно в учебно-воспитательном процессе. Первым его направлением стало внедрение «классов с художественно-культурным проектом» — РАС (projet artistique et culturel), то есть классов с расширенным, углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. В этой связи в учебных планах дополнительно отводится двенадцать часов в год для ознакомления учащихся со значительными художественными и культурными явлениями. Классы РАС становятся обязательными для всех учеников, а занятия входят в расписание основной нагрузки, которая отводится на изучение художественных дисциплин (от 8 до 15 часов на протяжении всего учебного года), что отвечает академическим и школьным планам. Внедрение в школьную практику таких классов стало основной инновацией рассматриваемого проекта [15, с. 56–57].

Вторым направлением проекта «Искусство и культура в школе» является реализация в учебной практике педагогики проекта, основателем которого еще в начале XX ст. стал американский философ и педагог Дж. Дьюи, утверждавший, что путем «"обучения через делание"... можно создать ребенку условия для самовыражения в разнообразных художественных формах» [5, с. 88–96]. Основная идея этой педагогической концепции заключается в создании комплекса педагогических условий, при которых в процессе овладения учебным предметом, выполнения воспитательного задания ученик становится активным соавтором (вместе с учителем) создания проекта, предусматривающего прогнозирование определенной цели и задач, составление плана по решению задания, практическое творческое выполнение проекта. Отметим, что выполняемые проекты могут быть индивидуальными и коллективными, но чаще они представляют собой коллективную работу, которая дает воз-

можность ученикам работать над решением общего задания, привлекает к работе в единой команде ради поставленной цели. Именно такой вид художественно-практической деятельности рекомендуется в работе с учениками классов с художественно-культурными проектами.

Работая над художественным проектом, ученики ведут дневник, в который вносят наблюдения, касающиеся выполнения задания, рассуждения и мысли о художественной ценности произведения [4]. Такая работа позволяет ученику критически анализировать свои возможности, развивать художественный вкус, формировать личностную систему ценностей.

Художественным проектом руководит преподаватель учебного заведения вместе со специалистом в области культуры и искусства, которого приглашают в учебное заведение для работы с детьми, что позволяет повышать школьный уровень художественного образования. Кроме того, при составлении творческого проекта учитываются возможности местных культурных заведений (театров, музеев, центров искусств, архитектурных достопримечательностей и др.).

Темы, которые выбирают руководители художественных проектов, разнообразны: это может быть создание хора, изучение художественного течения в искусстве (импрессионизм, реализм), театральной пьесы, биографии артиста, деятеля культуры, а также тематика, касающаяся программных дисциплин (визуальные искусства, музыка, театр, литература и поэзия и др.). Так, например, в начальной школе были созданы классы для выполнения таких проектов, как:

- проект «пластические искусства», предусматривающий ознакомление с творческой работой деятелей культуры и создание собственных художественных произведений (рисунки, художественная лепка, инсталляции и др.);
- проект «музыка», направленный на обучение вокальному исполнению, хоровому исполнению, знакомство с миром музыки (классической и современной);
- проект «театр», который предусматривает встречи с артистами, режиссерами, драматургами, знакомство с историей театра и актерским мастерством; использование полученных знаний в школьных театральных представлениях;
- проект «танец», который направлен на знакомство с языком хореографии, пластикой танца, приобретением знаний и навыков по вос-

#### Реализация художественно-образовательного проекта ... |

приятию классического и современного танца;

- проект «литература», предусматривающий ознакомление с процессом написания литературного произведения, стихов, театральных пьес, написания собственных произведений;
- проект «историко-культурное наследие», целью которого является воспитание уважения учащихся к наследию своего села, города, региона, участие в деятельности по сохранению культурно-исторических достопримечательностей родного края;
- проект «архитектура», который позволяет ознакомить учащихся с историей архитектуры города, местности, где учатся школьники, демонстрирует взаимосвязь архитектуры с другими видами искусства;
- проект «кино и фотография», который направлен на осознание школьниками кинематографического языка (монтаж, план), освоение умения пользоваться современными средствами для фото-, кино- и видеосъемки (цифровая фото- и видеоаппаратура), формирование навыка элементарной цифровой обработки отснятых материалов на компьютере;
- проект «цирк», предусматривающий знакомство с искусством цирка, цирковыми профессиями (акробат, дрессировщик, клоун);
- проект «искусство приготовления еды», который позволяет привлекать школьников к процессу создания различных блюд с учетом особенностей национальной, местной кухни, обучать особенностям сочетания пищевых продуктов, навыкам украшения блюд и сервировки стола [9; 11; 15].

Финансирование выбранного проекта осуществляется государством (Министерством образования и Министерством культуры), а также дополнительно за счет местных бюджетов, в соответствии с программами развития художественного и культурного воспитания в регионах, коммунах, городах, в тесной взаимосвязи с местными культурными учреждениями и региональной дирекцией по культурным связям.

Заключение. Таким образом, анализ состояния образовательной системы современной Франции позволяет сделать вывод о том, что конструктивное сотрудничество двух министерств (Министерства культуры и Министерства образования) позволило реформировать и поднять на качественно новый уровень систему художественного образования молодежи. Созданный в результате реформирования план «Искусство

и культура в школе» представляет собой художественно-образовательный проект, направленный на расширение возможностей художественного образования и эстетического воспитания детей и молодежи на различных образовательных уровнях — от дошкольников до студентов университета.

В процессе реализации художественно-образовательного проекта «Искусство и культура в школе» были созданы условия для сотрудничества учебных и культурных заведений в области искусства (привлечение к учебному процессу профессиональных творцов и использование «потенциального учебного пространства» музеев), а также усовершенствованы формы художественной деятельности учащихся и расширены возможности их использования в процессе учебной и внеучебной деятельности (классы РАС (projet artistique et culturel) с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, подготовка художественно-культурных проектов).

Очевидно, что позитивные результаты реализации анализируемого художественно-образовательного проекта заслуживают дальнейшего всестороннего изучения и анализа, в частности возможностей использования образовательного пространства музеев, а также формы художественно-культурного проекта в отечественной педагогической практике.

#### Литература

- 1. Арутюнова Ж. М., Борисенко М. К. Современные тенденции развития системы образования во Франции // Иностранный язык в школе. 2004.  $\mathbb N$  3. С. 104–108.
  - 2. Волинець Л. Мистецька освіта у школі Франції // Мистецтво та освіта. 2003. № 1. С. 61–63.
- 3. Волинець Л. Мистецька складова освіти в ліцеях Франції // Мистецтво та освіта. 2006. № 1. С. 20–25.
- 4. Полтавець В. Л. Інноваційні проекти мистецько-культурних програм у школах Франції // Мистецтво та освіта. 2005. № 1. С. 20–22.
- 5. Рогачева Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в контексте разных культур // Педагогіка. 2003. № 8. С. 88–96.
- 6. Alain K., Samia L. (2015), Cet art qui éduque. Une initiative de la Fèdèration Wallonie-Bruxelles de Belgique, 59.
  - 7. Altet M. (1994) La formation professionelle des enseinement. Paris, PUF. 264 p.
  - 8. Ardouin I. (1997). L'éducation artistique à l'école, ESF Editeur, Paris. 128 p.
- 9. Artistic and Cultural Education in France. The Policy of the Ministry of National Education. (April 2010), 1–4 [Электронный ресурс]. ГКДЖ www.diplomatie.gouv.fr (дата обращения: 14.02.2018).
- 10. Histoire et caracteristiques de la musique au lycée, en France: entre académisme et socioconstructivisme. L'éducation musicale, (2014), 30 [Электронный ресурс]. URL: https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01116763 (дата обращения: 04.02.2018).
- 11. Le plan pour les arts et la culture à l'École. (2001). Centre national de documentation pédagogique. Imprimé sur les presses de l'Imprimerie nationale, 3e trimestre, 64.
- 12. Lestage A. (2001). Plaidoyer pour des Apprentissages charges de culture. Le Monde de l'education, 7, 1–9.
  - 13. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (novembre

#### Реализация художественно-образовательного проекта ...

2015) Bulletin officiel spécial. 384.

- 14. Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4. (novembre 2015) Bulletin officiel spécial. 11. 2–11. Retrieved from http://www.eduscol.education.fr/
  - 15. Seri M. (2001). Culture à l'ecole: l'art sans la maniere. Le Monde de l'education, 9, 56-57.

# ARTISTIC AND EDUCATIONAL PROJECT "ART AND CULTURE IN SCHOOL" IN MODERN FRANCE

The author of the article gives a description of the content of the artistic and educational project "Art and Culture in School," and also examines the specifics of the implementation of this project in the educational system of modern France, using various forms of cooperation in the field of art and creating classes with an artistic and cultural project.

*Keywords:* art and educational project "Art and Culture in School", art disciplines, cooperation, art project.

#### References

- Alain, K., Samia L. (2015 Juin), Cet art qui éduque. Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, 59.
- Altet, M. (1994) La formation professionelle des enseinement. Paris, PUF. 264 p.
- Ardouin, I. (1997). L'éducation artistique à l'école, ESF Editeur, Paris. 128 p.
- Artistic and Cultural Education in France. The Policy of the Ministry of National Education. (April 2010), 1-4. Retrieved from www.diplomatie.gouv.fr
- Histoire et caracteristiques de la musique au lycée, en France: entre académisme et socioconstructivisme. *L'éducation musicale*, (2014), 30. Retrieved from https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01116763
- Le plan pour les arts et la culture à l'École. (2001). Centre national de documentation pédagogique. *Imprimé sur les presses de l'Imprimerie nationale, 3e trimestre,* 64.
- Lestage A. (2001). Plaidoyer pour des Apprentissages charges de culture. Le Monde de l'education, 7, 1-9.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (novembre 2015) Bulletin officiel spécial. 384.
- Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4. (novembre 2015) *Bulletin officiel spécial*. 11. 2–11. Retrieved from http://www.eduscol.education.fr/ (data obrashcheniya: 14.02.2018)
- *Rogacheva E. Iu.* Pedagohyka Dzh. Diuy v kontekste raznykh kultur // Pedagogika. 2003. № 8. S.88–96 [In Rus].
- Seri, M. (2001). Culture à l'ecole: l'art sans la maniere. Le Monde de l'education, 9, 56-57.
- Volynets L. Mystetska osvita u shkoli Frantsii // Mystetstvo ta osvita. 2003. № 1. S.61-63 [In Rus].
- *Volynets L.* Mystetska skladova osvity v litseiakh Frantsii // Mystetstvo ta osvita. 2006. № 1. S.20–25 [In Rus].

# ОБРАЗ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Исследователи и практики как в России, так и за рубежом все больше и больше внимания уделяют фигуре учителя. Молодые учителя — это будущее ядро кадрового корпуса школы, особая когорта учителей, обладающая своими особенностями и дефицитами, требующая отдельного изучения. Учитель — ключевая фигура в системе образования. А этап становления и профессионализации — наиболее уязвимое место в учительской карьере. Именно поэтому все больше исследователей фокусируют свое внимание на изучении молодых педагогов, их профессиональных навыков, адаптации, эффективности, установках и личностных особенностях.

В данной работе представлен обзор, посвященный основным направлениям исследований молодых учителей в России и за рубежом. В современной литературе возможно выделить несколько направлений изучения молодых учителей: это исследования адаптации молодых учителей к школе; профессиональных компетентностей новых педагогов, направлений профессионального развития, личностных характеристик учителей, проблемы удержания молодых кадров в школе. В статье описаны результаты исследований как отечественных, так и зарубежных авторов по обозначенным направлениям. Основываясь на данных исследований, представленных в статье, можно описать основные характеристики, которые определяют когорту молодых учителей, и обозначить существующие на данный момент проблемы. Однако

**Как ципировать статью:** Куликова А. А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С.81–93.



А. А. Куликова

младший научный сотрудник, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва Е-mail: aponomareva@ hse.ru

Aliona A. Kulikova Junior Researcher, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

## Образ молодого учителя в современных ... исследованиях

стоит отметить недостаток исследований, посвященных сравнению молодых учителей из разных стран или учителям различных возрастных групп. Такие исследования позволили бы выявить тенденции и закономерности в области изучения молодых педагогов, на основании которых возможны коррекция и оценка образовательных реформ, связанных с данной группой педагогов.

**Ключевые слова:** молодые учителя, профессионализация, адаптация, профессиональные компетенции.

#### Введение

В российских и зарубежных сравнительных исследованиях педагогического состава школ отмечается растущая тенденция к старению кадров. На региональных и федеральных уровнях управления предпринимаются значительные усилия, направленные на поддержание молодых педагогов, повышение их доходов, организацию наставничества и профессионального развития. Молодые учителя — это учителя, которые в течение нескольких ближайших лет станут ядром учительского корпуса. Интерес к этой когорте учителей заметен как со стороны практикующих специалистов, но и среди исследователей, научного сообщества. Работа системы образования зависит от многих факторов, индивидуальных и групповых. Поэтому в рамках исследований учителей необходимо анализировать множество характеристик педагогов — и те, которые сравнительно легко оценить (образование, стаж работы, квалификация, знание предмета и методики преподавания), и те, что труднее поддаются измерениям (установки, удовлетворенность работой, мотивация, личностные особенности и т.п.).

Большое количество исследований последних лет посвящено изучению представлений учителей о формах обучения и повышения квалификации, которые, по их мнению, дают наибольший эффект [10; 11; 14; 25]. Именно в области профессиональной подготовки и профессионального развития лежит большинство исследований молодых учителей.

Проведенное в нескольких странах Западной и Центральной Европы исследование директоров [23] показало, что главной проблемой для руководителей школ является низкая компетентность учителей. Такой ответ дали 40% директоров из 700, принимавших участие в опросе. Для всего мира важны такие вопросы, как подготовка хороших учителей, их дальнейшее профессиональное развитие, удержание лучших педагогических кадров в школе, мотивация учителей работать качественно.

Существует ряд крупных международных проектов, таких как TALIS (OECD's Teaching and Learning International Survey) (Комментарий 1), SABER (System Approach for Better Education Results) (Комментарий 2), NorBA (Nordic-Baltic comparative research in mathematics education) (Комментарий 3), что подтверждает важность и актуальность данной исследовательской темы. В рамках таких исследований обязательно контролируется возраст учителей, учитывается возрастной состав педагогических кадров в школе. Однако исследований, нацеленных на ту или иную возрастную группу учителей, достаточно мало.

В такие широкомасштабные исследования ученических достижений, как TIMSS, PIRLS и PISA, также включают специальные опросники, касающиеся учителей. Богатейший аналитический материал существующих мониторингов позволяет анализировать связь между учительскими характеристиками и достижениями учащихся и на национальном, и на международном уровнях.

Последние исследования показали, что достижения учащихся связаны прежде всего с деятельностью учителя [21]. Характеристики учителя, связанные с его профессиональной деятельностью, являются главным фактором, который определяет достижения учащихся на уровне школы [17].

В настоящее время необходимость исследования учителей в России стоит наиболее остро в связи с внедрением новых стандартов образования. Как и в случае любых реформ, существенные изменения касаются не только программ обучения, но и практик преподавания, и поэтому учительский фактор может оказать довольно значимое влияние на успешное проведение реформ образования. Несоответствие между целями обучения, заявленными в новых стандартах образования, и учительскими установками о целях обучения может стать основной преградой в процессе проведения реформы [19; 22].

Таким образом, учитель — ключевая фигура в системе образования. А этап становления и профессионализации — наиболее уязвимое место в учительской карьере. Именно поэтому все больше исследователей фокусируют свое внимание на изучении молодых педагогов, их профессиональных навыков, адаптации, эффективности, установок и личностных особенностей.

В данной работе представлен обзор, посвященный основным направлениям исследований молодых учителей.

#### Образ молодого учителя в современных ... исследованиях

# Исследование когорты молодых учителей

Среди существующих исследований молодых учителей можно выделить несколько основных направлений: это исследования адаптации молодых учителей к школе; исследование профессиональной компетентности новых педагогов, направлений профессионального развития, стратегии удержания хороших учителей в школе, исследование личностных характеристик учителей.

Большинство из перечисленных направлений объединило в себе масштабное российское исследование, проведенное в 2015 году — всероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов [3]. В исследовании приняло участие 16 578 молодых педагогов из всех субъектов Российской Федерации в возрасте до 35 лет и со стажем работы в образовательных организациях до трех лет. Дополнительно были проведены фокус-группы, участниками которых стали 8 572 молодых педагога, проживающих на территории 85 регионов Российской Федерации. Также было проведено анкетирование 5 035 директоров школ и 1 216 сотрудников органов муниципального и регионального управления образованием.

Общей целью данного исследование было определение успешных образцов практик взаимодействия с молодыми учителями в рамках российской системы образования. Основное внимание уделялось задачам закрепления молодых учителей в школе, профессиональной адаптации и дальнейшего профессионального развития, профессионализации учителей. Особенностью исследования является концентрация не на контекстных данных, а на интерпретации описанных выше явлений разными участниками образовательного процесса: самими учителями и двумя инстанциями управляющих структур — директорами и органами управления образованием [3].

На основании данных этого крупномасштабного проекта был проведен ряд частных исследований. Ниже будут представлены работы, посвященные каждому из обозначенных направлений исследований учителей, как основанные на данных этого крупного проекта, так и самостоятельные исследования российских и зарубежных авторов.

Молодой учитель приходит на работу в школу, и первый вопрос, который появляется как у исследователей, так и у практиков,— это вопрос адаптации нового учителя к школьной среде. Зарубежные исследователи

отмечают, что становление учителей — это, безусловно, сложный многофакторный процесс [12; 15; 18]. Однако наиболее сложным этапом считается переход от учебной ситуации к реальному преподаванию в школе. Авторами даже вводится термин «адаптационный шок» [24]. Особо важным в процессе адаптации считается система наставничества (менторинг). Например, А. Девос (А. Devos) [13] рассматривает австралийскую вводную программу в сравнении с аналогичными программами в Англии и США. Исследование доказывает, что система вводной программы улучшает и облегчает процесс становления профессиональной идентичности, повышает соответствие новых учителей профессиональным стандартам.

По результатам российского исследования [1], взаимодействие с наставником и администрацией образовательного учреждения, заключающееся в обсуждении процессов вхождения в профессию и возможностей профессиональной специализации, является наиболее эффективной формой профессиональной поддержки молодых учителей на ранних этапах развития карьеры.

В работе Е. Г. Черниковой [9] представлены результаты исследования 476 учителей г. Челябинска со стажем менее трех лет, целью которого было выявление факторов, которые оказывают положительное влияние на процесс профессиональной адаптации. Молодые педагоги в большинстве своем (64,7%) считают, что их доброжелательно встретили в школе, что косвенно свидетельствует о позитивной адаптивной ситуации. Однако менее половины учителей удовлетворены профессией и всего 32% учителей намерены продолжать карьеру учителя в будущем. В своей работе молодые учителя ориентированы на операциональную составляющую деятельности, что говорит о пассивных стратегиях адаптации. Ведущими факторами, связанными с процессом успешной адаптации, названы мотивация, профессиональные ценности, образовательная среда и уровень подготовки учителя.

Уровень подготовки молодого учителя сам по себе выступает в качестве фокуса для исследований. И если от школы требуется помощь в адаптации учителя, то от учителя работодатель ожидает компетентности в своей сфере деятельности. Оценка профессиональных компетенций — второе направление исследования молодых учителей.

И.В. Гладкая [4] провела исследование 58 молодых педагогов Санкт-Петербурга с целью выявления представлений молодых учителей о требованиях школ при приеме на работу, компетентностях, которыми

#### Образ молодого учителя в современных ... исследованиях

должны обладать учителя, как вуз должен взаимодействовать со школами для улучшения качества подготовки учителей. По результатам исследования, более половины опрошенных учителей считают, что школы испытывают потребность в квалифицированных кадрах. При этом ключевой компетенцией, необходимой кандидату, молодые учителя считают обучаемость, также были отмечены коммуникативность, креативность и гибкость мышления. Основная форма взаимодействия педагогических вузов и школ — это организация практики для студентов на базе образовательного учреждения.

На основании результатов анкетирования и фокус-групп Н.Ф. Логинова и К. Г. Митрофанов [6] выявили структуру и оценили сформированность профессиональных компетентностей молодого педагога в различных сферах деятельности: предметной, метапредметной, организации воспитательной работы, выстраивании отношений с учащимися и родителями. Выделенная структура содержит следующие компоненты: преподавание предмета, воспитание учащихся, формирование метапредметных результатов, административная работа, отношения с родителями. Сами учителя ранжируют умения следующим образом: на первом месте — взаимодействие с родителями и административные умения, и только потом знание предмета и воспитательная работа. В качестве дефицитов молодые педагоги обозначили нехватку опыта работы с детьми и время. Непонимание и наибольшие затруднения у молодых педагогов вызывают метапредметные навыки.

Все это свидетельствует о необходимости постоянной и непрерывной системы профессионального развития учителей. Необходимость в обучении есть как у состоявшихся учителей, так и у только что вступивших на карьерный путь педагогов. Поэтому профессиональное развитие — еще одно направление изучения когорты молодых учителей. Оно отмечается как отечественными, так и зарубежными авторами. А.Пилл (A. Pill) [20] в своей работе рассматривает девять программ профессионального развития в Англии. Автор выделяет четыре методологических основания для программ профессионального развития: «Рефлексивный практик» (Reflective practitioner) — теоретическая подготовка, информирующая практику (Schon,1983); «Исследование в деятельности» (Action research); «От новичка к эксперту» (Novice to expert) — модель объясняет, сколько времени и усилий требуется для того, чтобы проделать путь от начинающего к эксперту в различных областях, в том числе в управлении;

«Метакогнитивный подход» (Metacognitive approach).

Ватащак И.С. [1] на основании данных всероссийского исследования адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов обозначил основные вопросы и направления, которые интересны учителям в рамках развития в течение первых трех лет работы в школе. Выяснилось, что в первый год актуальными вопросами являются адаптация к профессии и установление контакта с учениками, во второй год — поиск нового знания и передача этого знания учащимся, в третий год доминирующими становятся вопросы качества, техник и способов преподавания. При этом профессиональные интересы молодых учителей связаны с количеством учеников в классе и неотделимы от качества рабочего места и окружающего школьного контекста.

В действующем профессиональном стандарте педагога помимо профессиональных навыков речь идет также и о личностных чертах учителя. И это также является важной составляющей «портрета» молодого учителя.

Лучкина Т. В. [7] рассматривает профессионально-личностную позицию молодого учителя. Результаты исследования 124 молодых учителей Читинской области показали, что 35% учителей демонстрируют пассивную позицию к педагогической деятельности и необходимости личностного роста. Данная группа учителей еще не до конца уверена в правильности выбранной профессии и является группой риска при закреплении в школах. 30% учителей уже сформировали свои требования к решению педагогических ситуаций, для них произошло осмысление педагогической деятельности. Остальные учителя занимают активную и надситуативную позицию, которые характеризуются в основном готовностью к изменениям и установлению сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса.

Похожие результаты были получены В. А. Покусаевым [8] с помощью метода экспертной оценки. Анализ ответов 30 экспертов показал, что наиболее важными личностными качествами для молодого педагога являются интерес к обучению, интеллект и ответственность.

Зарубежные авторы также подчеркивают важность становления профессиональной идентичности — внутренней согласованности и сформированности личности учителя. В работе Д. Хаманна (D. Hammana) и соавторов [16] на данных анкетирования 221 учителя исследовались представления и установки учителей об их профессии и ценностях в разных школьных

## Образ молодого учителя в современных ... исследованиях

контекстах и на разных этапах вхождения в профессию: до начала работы в школе, в течение учебного года и в конце двухлетней практики преподавания. Результаты показали, что становление профессиональной идентичности крайне важно, так как оно связано с самоэффективностью, удовлетворенностью работой и мотивацией молодого учителя.

Все перечисленные направления исследований были также охвачены еще одним крупным международным исследованием, посвященным именно молодым учителям, а точнее студентам последних курсов педагогических вузов — это исследование TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) (Комментарий 4). Это международное сравнительное исследование, направленное только на изучение учителей математики. TEDS-M направлено на исследование подготовки учителей математики начальной и средней школы. Исследование было проведено в 2006 году. В нем приняли участие 17 стран, в том числе и Россия. Общая выборка составила около 22 000 будущих учителей математики из 500 педагогических вузов. Основным фокусом исследования были профессиональные знания выпускников, образовательные программы, используемые в разных странах, установки будущих учителей и анализ контекстной информации.

Результаты исследования на российской выборке показали, что выпускники 2006 года планировали строить свою практику с точки зрения конструктивистских установок. Тем не менее 73% студентов не считают преподавательскую деятельность перспективной, 40% отметили, что не собираются работать учителями и всего 5% считают, что учительство — это их профессия на всю жизнь [5]. В первую очередь результаты TEDS-М в России указали на проблему удержания кадров.

Проблема удержания кадров поднимается и отечественными исследователями. К. Г. Митрофанов и Н. Ф. Логинова на основании результатов исследования делают вывод о том, что в российской системе образования профессиональные перспективы и карьерный рост для молодых учителей представляются достаточно размытыми, что существенно снижает привлекательность работы и закрепления в школе [6]. Привлекательными же факторами для учителей являются содержательные характеристики деятельности: профессия интересная, разнообразная, динамичная и содержательно насыщенная. Также важными являются социальные гарантии, стабильность, определенность и защищенность, уважение со стороны детей [2].

#### Заключение

Данная работа представляет собой обзор российских и зарубежных исследований молодых учителей.

Проблема учительства является очень актуальной в настоящий момент. Об этом говорит существование целого ряда международных сравнительных исследований учителей, таких как, например, TALIS, SABER, NorBA и др. Молодые учителя — это будущее ядро кадрового корпуса школы, особая когорта педагогов, обладающая своими особенностями и дефицитами, требующая отдельного изучения. В 2006 году было проведено крупное сравнительное исследование выпускников педагогических вузов, будущих учителей математики — TEDS-M, в России в 2015 году было проведено всероссийское исследование адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, что подчеркивает актуальность выделения молодых учителей как отдельной группы для исследования как в мире, так и у нас в стране.

В совокупности исследований молодых учителей можно выделить несколько направлений изучения: адаптация к школе; профессиональные компетентности; направления профессионального развития; личностные характеристики.

Как российские, так и зарубежные исследователи адаптации учителя к условиям работы в школе подчеркивают важность этого процесса и выделяют систему наставничества как наиболее эффективную форму профессиональной поддержки молодых учителей на ранних этапах развития карьеры. Российские молодые учителя скорее выбирают пассивные стратегии адаптации. Факторами же, обеспечивающими успешность адаптивного процесса, являются мотивация, профессиональные ценности, образовательная среда и уровень подготовки учителя.

Уровень подготовки молодых учителей, по результатам TEDS-M, достаточно высокий и в области содержательных знаний, и в области методики преподавания. Работодатели отмечают «обучаемость» как важную компетентность молодого учителя. Сами учителя ранжируют умения по важности следующим образом: на первом месте — взаимодействие с родителями и административные умения, и только потом знание предмета и воспитательная работа. Трудности у молодых учителей вызывают метапредметные навыки.

Необходимость профессионального развития существует уже с первых лет работы в школе. В первую очередь молодых учителей интересует

#### Образ молодого учителя в современных ... исследованиях

вопрос адаптации к условиям работы, затем появляется необходимость развития в сфере содержательных знаний, а затем уже техники и способы преподавания.

В целом молодой учитель, по данным исследований, должен быть открыт новому опыту, замотивирован, гибок и креативен. Важно сформировать у молодого учителя профессиональную идентичность, так как она непосредственно связана с чувством самоэффективности и удовлетворенности работой, что напрямую связано с желанием учителя продолжать работать в школе. А проблема удержания учителей поднимается во многих исследованиях. Молодые учителя не хотят работать в школе. Наиболее отталкивающим фактором является размытость профессиональных перспектив.

Таким образом, на основании данных существующих исследований возможно выделить основные характеристики, которые определяют когорту молодых учителей. Однако представляется интересным не только описательный, но и сравнительный анализ. Что происходит с молодыми учителями через несколько лет? Как они отличаются от учителей старших возрастных групп? Также интересным представляется международный сравнительный анализ. Дальше или ближе российские молодые учителя от международного среднего, чем их старшие коллеги? Есть ли схожие тенденции среди молодых учителей разных стран? Данные вопросы заслуживают быть в фокусе внимания исследователей, так как их рассмотрение поможет выявить тенденции и закономерности в области изучения молодых педагогов, на основании которых возможны коррекция и оценка образовательных реформ, связанных с данной группой педагогов.

#### Комментарии

- 1. Исследование TALIS http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm
- 2. Исследование SABER http://saber.worldbank.org/index.cfm
- 3. Исследование NorBA https://norbal.wordpress.com/2011/09/29/hello-world/
- Описание исследования TEDS-M http://www.iea.nl/fileadmin/user\_upload/Publications/ Elec-tronicversions/TEDS-M\_Cost\_Study.pdf

#### Литература

- 1. Ватащак И. С. Профессиональные интересы молодых педагогов и исследование их динамики // Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов: сб. науч.-практ. материалов. М.: Перо, 2016. С. 25–46.
  - 2. Ватащак И.С. Факторы привлекательности педагогической профессии для молодых пе-

дагогов Российской Федерации // Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов: сб. науч.-практ. материалов. М.: Перо, 2016. С. 47–71.

- 3. Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов: сб. науч.-практ. материалов. М.: Перо, 2016. 260 с.
- 4. Гладкая И. В. Молодые учителя о своей готовности к профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 148. С. 104–118.
- 5. Ковалева Г. С., Денищева Л. О., Шевелева Н. В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. 2011.  $\mathbb{N}^2$  4. С. 124–147.
- 6. Логинова Н. Ф., Митрофанов К. Г. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской федерации // Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов: сб. науч.-практ. материалов. М.: Перо, 2016. С. 72–90.
- 7. *Пучкина Т.В.* Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. № 6. С. 90–97.
- 8. Покусаев В. А. Структура личностных качеств молодых учителей с успешной профессиональной адаптацией в оценках педагогического коллектива // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2007. № 1. С. 49–55.
- 9. Черникова Е. Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 10. С. 171–179.
- 10. Barber M., Mourshed M. How the world's best performing school systems come out on top.: McKinsey and Company, 2007. 70 p.
- 11. Bates R. Teacher education in a global context: towards a defensible theory of teacher education // Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy. 2007. Vol. 34/4. P. 277–293.
- 12. Calderhead J., Shorrock S. Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press. 1997.
- 13. Devos A. New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity // Teaching and Teacher Education. 2010. N2 26. P. 1219–1223.
- 14. Fleer M., Robbins J. ""That's stupid!" and rolls her eyes": the risks and dilemmas of student teachers working in two communities of practice // Refereed paper presented at the 2003 International Education Research Conference of the Combined Australian Association for Research in Education / New Zealand Association for Research in Education Conference. 2003. 16 p.
- 15. Flores M. A. Person and context in becoming a new teacher // Journal of Education for Teaching. 2001. Vol. 27(2). P. 135–148.
- 16. Hammana D., Gosselin K., Romano J., at all. Using possible-selves' theory to understand the identity development of new teachers // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol 26. P. 1349–1361.
- 17. Hanushek E. A., Rivkin S. Teacher quality // Handbook of the economics of education / E. A. Hanushek, F. Welch (eds). Amsterdam: North-Holland, 2006. P. 1051–1078.
- 18. *Hauge T.E.* Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education // The life and work of teachers. International perspectives in changing times / C. *Day, A. Fernandez, T.E. Hauge, J.* Moller (Eds.). London: Falmer Press, 2000. P. 159–172.
- 19. *Philipp R.A.* Mathematics teachers' beliefs and affect // Second handbook of research on mathematics teaching and learning / F.K. Lester (Ed.).. United States: Information Age Publishing, 2007. P. 257–315.
- 20. *Pill A.* Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education // Teaching in Higher Education. 2005. Vol. 10, No.2. P. 175–188.
- 21. Rivkin S., Hanushek E, Kain J. Teachers, Schools and Student Achievement // Econometrica. 2005. No.73(2). P. 417–458.
- 22. Ross J.A., McDougall D., Hogaboam-Gray A. Research on reform in mathematics education, 1993–2000 // Alberta Journal of Educational Research. 2002. No.48. P. 122–138.
  - 23. Salberg P. Finnish lessons. Teachers College. Columbia University, NY. 2011. 87 p.
  - 24. Vonk J. H. C., Schras G. A. From beginning to experienced teacher: A study of the professional

#### Образ молодого учителя в современных ... исследованиях

development of teachers during their first four years of service // European Journal of Teacher Education. 1987. 10(1). P. 95–110.

25. Walter C., Briggs J. What professional development makes the most difference to teachers? Oxford University 2012. 23 p.

# IMAGE OF A YOUNG TEACHER IN CONTEMPORARY RUSSIAN AND FOREIGN STUDIES

Currently, researchers and practitioners around the world are increasingly paying attention to the figure of the teacher. Young teachers are the future core of the school, a special cohort of teachers, which has its own peculiarities and deficiencies, and requiring a separate study. Teacher is a key figure in the education system. And the stage of adaptation and professionalization is the most vulnerable place in the teaching career. That is why more and more researchers focus their attention on the study of young teachers, their professional skills, adaptation, efficiency, attitudes and personal characteristics.

In this paper, we present review of the researches about young teachers in Russia and abroad. In modern literature several areas among researches of new teachers can be identified: studies about the adaptation of young teachers to the school; professional competencies of new teachers, areas of professional development, personal characteristics of teachers, the problem of retaining young cadres in school. The article describes the results of Russian and foreign researches of the indicated areas. We can describe the main characteristics that define the cohort of young teachers and identify existing problems based on the review presented in the article. However, there is the lack of comparative studies on the comparison of young teachers from different countries or the comparison of teachers of different age groups. Such studies would reveal trends and patterns in the field of the study of young teachers and produce the information to correct and evaluate the educational reforms associated with this group of educators.

*Keywords:* young teachers, professional development, adaptation, professional competence.

#### References

- Barber M., Mourshed M. How the world's best performing school systems come out on top. McKinsey and Company, 2007. 70 p.
- Bates R. Teacher education in a global context: towards a defensible theory of teacher education // Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy. 2007. Vol. 34/4. P. 277–293.
- *Calderhead J., Shorrock S.* Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press. 1997.
- Chernikova E. G. Faktory sotsial'no-professional'noi adaptatsii molodykh uchitelei // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. № 10. S. 171–179. [In Rus]
- *Devos A*. New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity // Teaching and Teacher Education. 2010. № 26. P. 1219–1223.
- Fleer M., Robbins J. "'That's stupid!' and rolls her eyes": the risks and dilemmas of student teachers working in two communities of practice // Refereed paper presented at the 2003 International Education Research Conference of the Combined Australian Association for Research in Education / New Zealand Association for Research in Education Conference. 2003. 16 p.
- Flores M. A. Person and context in becoming a new teacher // Journal of Education for Teaching. 2001. Vol. 27(2). P. 135–148.
- *Gladkaya I. V.* Molodye uchitelya o svoei gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2012. № 148. P. 104–118. [In Rus]

- Hammana D., Gosselin K., Romano J., Bunuan R. Using possible-selves' theory to understand the identity development of new teachers // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol 26. P. 1349–1361.
- Hanushek E. A., Rivkin S. Teacher quality // Handbook of the economics of education / E. A. Hanushek, F. Welch (eds). Amsterdam: North-Holland, 2006. P. 1051–1078.
- Hauge T.E. Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education // The life and work of teachers. International perspectives in changing times / C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge, J. Moller (Eds.). London: Falmer Press, 2000. P. 159–172.
- Kovaleva G. S., Denishcheva L. O., Sheveleva N. V. Pedvuzy dayut vysokoe kachestvo matematicheskogo obrazovaniya, no ikh vypuskniki ne speshat v shkolu (po rezul'tatam TEDS-M) // Voprosy obrazovaniya. 2011. № 4. S. 124–147. [In Rus]
- Loginova N. F., Mitrofanov K. G. Chto umeyut i chto ne umeyut delat' molodye pedagogi: itogi issledovaniya effektivnosti sushchestvuyushchikh uslovii adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya molodykh pedagogov Rossiiskoi federatsii // Voprosy adaptatsii i professional'nogo razvitiya molodykh pedagogov. Sbornik nauchno-prakticheskikh materialov. M.: Pero, 2016. S. 72–90. [In Rus]
- *Luchkina T. V.* Professional'no-lichnostnaya pozitsiya molodogo uchitelya v sovremennoi shkole // Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2009. № 6. S. 90–97. [In Rus]
- *Philipp R. A.* Mathematics teachers' beliefs and affect // Second handbook of research on mathematics teaching and learning / F. K. Lester (Ed.).. United States: Information Age Publishing, 2007. P. 257–315.
- *Pill A.* Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education // Teaching in Higher Education. 2005. Vol. 10, No.2. P. 175–188.
- *Pokusaev V. A.* Struktura lichnostnykh kachestv molodykh uchitelei s uspeshnoi professional'noi adaptatsiei v otsenkakh pedagogicheskogo kollektiva // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya». 2007. № 1. pp. 49–55. [In Rus]
- Rivkin S., Hanushek E, Kain J. Teachers, Schools and Student Achievement // Econometrica. 2005. No.73(2). P. 417–458.
- Ross J. A., McDougall D., Hogaboam-Gray A. Research on reform in mathematics education, 1993– 2000 // Alberta Journal of Educational Research. 2002. No.48. P. 122–138.
- Salberg P. Finnish lessons. Teachers College. Columbia University, NY. 2011. 87 p.
- Vatashchak I. S. Professional'nye interesy molodykh pedagogov i issledovanie ikh dinamiki // Voprosy adaptatsii i professional'nogo razvitiya molodykh pedagogov. Sbornik nauchno-prakticheskikh materialov. M.: Pero, 2016. S. 25–46. [In Rus]
- Vatashchak I. S. Faktory privlekateľnosti pedagogicheskoi professii dlya molodykh pedagogov Rossiiskoi Federatsii // Voprosy adaptatsii i professionaľnogo razvitiya molodykh pedagogov. Sbornik nauchno-prakticheskikh materialov. M.: Pero, 2016. S. 47–71. [In Rus]
- *Vonk J. H. C., Schras G. A.* From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service // European Journal of Teacher Education. 1987. 10(1). P. 95–110.
- Voprosy adaptatsii i professional'nogo razvitiya molodykh pedagogov. Sbornik nauchno-prakticheskikh materialov. M.: Pero, 2016. 260 s. [In Rus]
- Walter C., Briggs J. What professional development makes the most difference to teachers? Oxford University 2012. 23p.



Н.Ю. Шапошникова

Старший преподаватель, Московский политехнический университет, г. Москва E-mail: nataly\_353@ mail.ru

Natalya Yu. Shaposhnikova Senior Teacher, Moscow Polytechnic University, Moscow. Russia

# ОПЫТ ВВЕДЕНИЯ ПОРТФОЛИО ДЛЯ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Введение. Автор статьи обращает внимание на актуальность реализации принципа индивидуализации обучения в вузах России. Целью статьи является изучение опыта осуществления подобного процесса: планирование студентами своего индивидуального развития (Personal Development Planning — PDP) в университетах Великобритании через введение системы файлов личных целей и достижений студентов (Progress Files).

Основная часть. В статье представлена история введения файлов личных целей и достижений студентов в вузах Великобритании, показаны различия в трактовках концепции PDP и в подходах к ее реализации. Анализ и сравнение результатов статистических исследований, сопровождавших введение системы файлов личных целей и достижений студентов, позволили выявить основные проблемы, а также преимущества и недостатки введения PDP в университетах.

На конкретном примере Ўниверситета Гламоргана автор рассматривает процесс внедрения файлов личных целей и достижений студентов в практику вуза, акцентируя внимание на двух основных проблемах: формулирование задач PDP и поиск необходимых средств для его реализации. Опыт университета подтверждает, что выстраивание PDP и использование личных файлов студентов играют важную роль в улучшении процесса обучения и более глубоком овладении

Как цитировать статью: Шапошникова Н.Ю. Опыт введения портфолио для оценки достижений и развития студентов в университетах Великобритании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 94–107.

учебными и профессиональными знаниями и умениями.

Заключение. Автор обосновывает утверждение о том, что PDP может быть неотъемлемой частью обучения. Подчеркнута важность мотивирования преподавателей и студентов вузов к реализации файлов личных целей и достижений.

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная траектория, академические свободы студентов, планирование индивидуального развития, файл личных целей и достижений студента.

Введение. В системе высшего образования России актуализируется принцип индивидуализации процесса обучения, что предполагает предоставление студентам академических свобод и выстраивание каждым из них индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Этой проблеме посвятили свои исследования ряд отечественных ученых. Так, В. С. Никольский [6], В. С. Мирзеханов [5] и Т. Шанин [8] рассматривали академические свободы как неотъемлемую часть университетской жизни. И.Ф. Бережная [1], Е. В. Гончарова и Р. М. Чумичева [3] выделили условия реализации ИОТ студентов. С точки зрения Т. М. Ковалевой, современный педагог должен быть готов и способен выступать как тьютор обучающегося, помогая ему выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию [4].

Однако опыт российских вузов в реализации ИОТ студентов по разным причинам фрагментарен и разнороден. Преодолению этой ситуации может способствовать изучение опыта решения этой проблемы в других странах. Результаты такого исследования и полученные выводы могут служить аргументом для адаптации ценного зарубежного опыта и поиска условий для его внедрения в практику российской высшей школы [2].

**Цель статьи.** Целью статьи является показать опыт университетов Великобритании по внедрению в образовательный процесс «планирования индивидуального развития» (Personal Development Planning — PDP) через введение системы файлов личных целей и достижений студентов (Progress Files), что способствует его индивидуализации. **Методология и методы исследования.** В рамках личностно-ори-

**Методология и методы исследования.** В рамках личностно-ориентированного подхода использовались методы описания, анализа, сравнения опыта вузов Великобритании по введению системы файлов личных целей и достижений студентов (Progress Files), обеспечившей прогресс их личного и профессионального развития.

Результаты исследования. Интерес к Великобритании обусловлен тем,

#### Опят введения портфолио для оценки достижений ...

что процесс обучения в вузах направлен на реализацию академических свобод студентов и их индивидуальных образовательных траекторий, а также тесное взаимодействие между педагогом и студентом. Поэтому каждый преподаватель является не столько лектором для потока студентов, сколько тьютором, то есть более личностно значимым научным руководителем для студента [7; 8].

Он может также выполнять функции педагога-наставника при осуществлении студентом «планирования индивидуального развития» (Personal Development Planning). Это понятие определяется как «...структурированный и сопровождаемый процесс, реализуемый самим обучающимся. Он заключается в том, что учащийся осмысливает свой процесс обучения, успеваемость и (или) достигнутые результаты, а также составляет план собственного индивидуального, образовательного и профессионального развития» [14; 9, с. 265]. PDP рассматривается как ведущий компонент процесса реализации проекта файлов личных целей и достижений студентов. Рассмотрим процесс его реализации в вузах Великобритании.

В сфере высшего образования Великобритании была проведена активная работа по введению в каждый вуз страны системы личных файлов учета прогресса и достижений студентов по всем преподаваемым дисциплинам. Толчком для этого послужил «Доклад Деринга» в 1997 г. [15]. После его одобрения правительством органы высшего образования представили в 2000 г. «Совместное заявление», которое предписывало всем вузам Великобритании создать систему личных файлов студентов к 2005–2006 гг.

Обратим внимание на то, что к этому времени от вузов требовалось предоставить каждому студенту возможность составлять свой индивидуальный файл, но на практике те студенты, которые не хотели вовлекаться в этот процесс, могли по своему желанию в нем не участвовать [11, с. 170].

«Совместное заявление» предписывало всем вузам Великобритании обеспечить проведение PDP, чтобы помочь студентам осуществлять рефлексию над их уровнем знаний, умений и навыков, а также, при необходимости, содействовать его повышению. Однако оно не содержало рекомендаций по поводу каких-либо строго предписанных условий осуществления данного процесса. Также не было организации, которая бы регулировала и стимулировала его реализацию на практике. Наоборот, от каждого вуза требовалась разработка своего собственного подхода к воплощению предписаний. Указанный документ был разработан таким образом, чтобы побудить людей и организации думать и принимать решения самостоя-

тельно, обеспечивая реализацию PDP в различных образовательных средах и адаптируя общую схему для каждого конкретного случая [11, с. 162].

Серьезным затруднением в реализации «Совместного заявления» было то, что многие вузы не смогли сразу успешно включиться в этот процесс, так как у них отсутствовали дополнительные средства для этого. Воплощение происходило, если сотрудники вуза связывали его с реализацией главных целей высшего образования, например повышением успеваемости студентов.

Так, Джеки Хай отмечает, что «...обманчиво простая концепция файлов целей и достижений студентов становится все более и более сложной при попытке реализовать ее на практике» [13, с. 68]. В 2008 г. на основе обзора литературы, отражающей практический опыт реализации личных файлов студентов, автор делает вывод: реализация носила фрагментарный и поверхностный характер. Проанализированные исследователем данные свидетельствовали о том, что файл индивидуального прогресса не применялся широко в вузах. Тем не менее присутствовали «островки» их успешной реализации на практике [13, с. 69].

В 2003 г. Центр исследований и информации в сфере высшего образования (*CHERI*) провел статистическое исследование. Его целью было определить, как продвигается процесс введения и использования, среди прочего, планирования индивидуального развития. Исследование провели Джон Бреннан и Тарла Ша. Оно состояло из двух социологических опросов, проводимых в разной форме: 1) почтовый опрос; 2) телефонный опрос репрезентативной выборки вузов Великобритании. Телефонный опрос был проведен, чтобы выявить устойчивые и обоснованные данные и определить стимулирующие факторы и препятствия к использованию PDP [10, с. 4].

В результате было выявлено, что существовали значительные различия в подходах к реализации PDP как между, так и внутри вузов, хотя в подавляющем большинстве случаев подход предполагал личное общение студента с тьютором, происходившее на регулярной основе. Также среди опрошенных вузов не было общего понимания того, на что должен быть нацелен PDP и как этот процесс должен проходить.

Обозначим некоторые выявленные различия в трактовке концепции PDP. В большинстве вузов PDP был нацелен на помощь студентам в трудоустройстве. Так, в одном университете минимальным требованием для всех студентов было создание резюме в последний год обучения. Однако некоторые вузы отказались от ориентации PDP на профессиональную

#### Опят введения портфолио для оценки достижений ...

деятельность, поскольку такая направленность не была характерна для деятельности всего университета.

В ряде вузов процесс планирования студентами индивидуального развития представлял собой в большей мере электронную систему, в то время как в других главная роль в успешной реализации PDP была отведена довольно интенсивной поддержке и помощи со стороны тьютора. А в остальных опрошенных вузах — что, вероятно, являлось более распространенной тенденцией, — PDP рассматривался как процесс, включающий как помощь со стороны тьютора во время личных встреч-консультаций, так и электронное сопровождение [10, с. 7]. Однако во многих случаях к такому подходу могли скорее стремиться, чем он был реализован на практике.

Проведенное статистическое исследование позволило также выявить основные преимущества и недостатки введения PDP в образовательный процесс вуза, рассмотрим их.

## Преимущества:

- 1) PDP восполняет разрыв между знанием предметной области и более разносторонним развитием студентов в процессе обучения. Благодаря PDP вуз имеет возможность установить более четкие ориентиры относительно того, каких результатов он ожидает от своих студентов, а также создать необходимые условия для того, чтобы обучающиеся стали более самостоятельными, то есть с продвижением в обучении меньше нуждались в помощи тьютора.
- 2) Более частое общение студентов с индивидуальными тьюторами способствует улучшению их способности к запоминанию. Было высказано предположение о том, что рефлексивный процесс, лежащий в основе PDP, помогает студентам ясно представлять цели обучения в вузе и обрести уверенность в себе.
- 3) PDP помогает студентам найти подходящую работу. Это происходит отчасти потому, что с помощью PDP обучающиеся лучше осознают собственные сильные и слабые стороны, в результате чего они имеют больше шансов найти соответствующую своим возможностям работу; а отчасти это происходит еще потому, что PDP помогает студентам лучше представить и показать себя в резюме и на собеседовании.
- 4) PDP повышает уровень ожиданий студентов. Это проявляется, например, тогда, когда обучающиеся выявляют при помощи

- PDP свои слабые стороны и ждут от вуза принятия мер для их преодоления.
- 5) PDP основывается на процессах, связанных с фиксированием сведений об успеваемости студентов и их индивидуальных достижений, что контролируется администрацией вуза и не является для нее неожиданностью.
- 6) PDP в случае необходимости способствует обновлению / восстановлению системы индивидуального тьюторского сопровождения каждого студента [10, с. 24].

## Недостатки:

- 1) Введение PDP в образовательный процесс вуза приводит к увеличению учебной нагрузки преподавателей, что в некоторых вузах приводило к сопротивлению со стороны профсоюза преподавателей.
- 2) Сложности с изменением количества учебных часов и составлением расписания; нежелание преподавателей сокращать время, отводимое на изучение некоторых учебных дисциплин.
- 3) Затраты, по крайней мере на начальном этапе процесса введения PDP в практику вуза. Это объясняется тем, что после внедрения дальнейшие текущие расходы на его функционирование могут быть незначительными.
- 4) Проблемы, связанные с хранением личных записей студента по его индивидуальному развитию, в том случае если они представлены в бумажном виде (а не в электронном).
- 5) Некоторые респонденты обращали внимание на проблемы, связанные с оцениванием PDP и аттестации за эту деятельность; в то время как другие утверждали, что не будет предпринято никаких попыток, чтобы проверить содержание личных записей студента.
- 6) Проблема мотивации студентов, их вовлечение в PDP.
- 7) Проблема скептического отношения со стороны преподавателей к PDP. Было высказано утверждение о том, что имеющихся объективных данных о преимуществах реализации PDP недостаточно, чтобы их убедить.
- 8) Сложности, вызванные разными подходами к реализации PDP внутри вуза. В большинстве случаев различия наблюдались между профессиональными и непрофессиональными направлениями деятельности [10, с. 25].

#### Опят введения портфолио для оценки достижений ...

Чтобы получить более детальное представление о том, как PDP внедрялся в практику, рассмотрим пример Университета Гламоргана. В 2001 г. Роб Ист был назначен его консультантом по вопросам реализации файлов целей и достижений студентов. Это было сделано для того, чтобы он помог преподавателям изучить эти файлы и ввести их в учебный процесс вуза. Для достижения поставленной цели в течение 2001–2003 гг. были предприняты определенные шаги, которые можно разделить на два этапа: подготовительный и деятельностный.

Подготовительный этап. Первым его шагом был анализ состояния существующей практики в университете по реализации PDP и использования личных файлов, студенческих портфолио, дневников личных замечаний и так далее, а также выявление примеров, показывающих положительные результаты на практике относительно того, как студенты развили собственные умения и навыки. В результате этого анализа был обнаружен ряд положительных примеров. Также были выявлены те преподаватели, которые поддерживали идею введения личных файлов студентов в университет и могли выступать как сторонники их введения внутри университета. Опираясь на них, был создан Координационный совет по файлам индивидуального прогресса студентов для консультирования по вопросам, связанным с их введением. Совет состоял приблизительно из двадцати человек: большинство составляли преподаватели-«энтузиасты», которые уже являлись на тот момент или выступали как потенциальные сторонники введения PDP.

Деятельностный этап. Он включал в себя составление обзора литературы по соответствующей тематике, посещение других вузов и ряда конференций, посвященных этой теме. Затем были осуществлены первые пробные попытки применения файлов индивидуального прогресса студентов в процессе обучения. И только после всего этого, на основе полученного опыта, был создан проект программы университета по разработке личных файлов. Его обсуждение, происходившее на различных университетских собраниях, привело к тому, что в него были внесены изменения. Окончательный вариант проекта данного документа был одобрен в качестве официальной программы университета весной 2003 г. [11; с. 163].

Ключевое значение в этой программе было отведено *постепенному* процессу введения файлов индивидуального прогресса в период с 2005 по 2006 год. Поэтому в 2002/2003 учебном году были проведены предварительные экспериментальные исследования, во время которых

каждый студент выбранной программы обучения составлял в процессе обучения личный файл. Используя имеющийся положительный опыт существующей практики обучения, а также энтузиазм главных сторонников PDP, было организовано 14 пилотных исследований. Количество студентов, привлеченных к участию в них, варьировалось от более 300 до 4-х человек [11, с. 164].

Роб Ист отмечает, что ввести систему таких файлов в образовательный процесс современного вуза достаточно сложно. Автор выделил две важные проблемы, на которые следует обратить внимание при их реализации:

- формулирование задач PDP;
- определение средств и ресурсов для применения личных файлов студентов.
- 1. <u>Первая проблема</u> относительно того, что именно имеет своей целью PDP, имеет  $\partial sa$  важных *аспекта*, которые следует учесть при ее рассмотрении:
  - 1.1. ориентация на «программу умений и навыков» («skills agenda»);
- 1.2. ориентация на более широкое назначение PDP, которое заключается в развитии  $pe\phi$ лексии.
- 1.3. Что касается первого аспекта в вопросе о задачах PDP, то есть развития с его помощью определенных умений и навыков, то в большинстве трудов на эту тему выделяется две совокупности умений. Одна из них это умения и навыки, способствующие тому, чтобы обучающиеся стали более успешными в обучении. Другая совокупность умений это те, которые необходимы студентам на рабочем месте. Они востребованы на рынке труда и поэтому увеличивают шансы студентов на успешное трудоустройство. Актуальность их развития обусловлена тем, что, согласно сообщениям многих работодателей, выпускники британских вузов чаще всего не обладают такими умениями в нужной степени. В этой связи применение файлов целей и достижений, являющихся главной составляющей PDP, рассматривается как главный способ решения данной проблемы.

Эти две совокупности умений направлены на достижение очень схожих целей, поскольку многие из тех умений, которые способствуют успешному процессу обучения, являются также умениями, которые высоко ценятся работодателями [11, с. 165].

Другой трудностью, связанной с «программой умений и навыков»,

#### Опят введения портфолио для оценки достижений ...

было отсутствие единого мнения относительно того, какой именно совокупностью умений следовало овладеть студентам. Важно было, чтобы они могли улучшить не только свои результаты обучения, но также повысить возможность устроиться на работу. Отдел по квалификациям и учебным программам (QCA) разработал утвержденную на национальном уровне систему ключевых умений (Key Skills) в шести областях — общение, оперирование цифрами (арифметика), информационные технологии, работа в коллективе, улучшение своих результатов в обучении, а также разрешение проблем. Несмотря на это, британские вузы, в целом, не взяли их за основу при реализации PDP. Наоборот, британскими вузами было принято множество подходов к решению данного вопроса. Поэтому не было единой картины, где бы наблюдался одинаковый процесс разработки или практической реализации вузами PDP.

Подход Университета Гламоргана к «программе умений и навыков» заключался в том, что он принял систему признанных на национальном уровне умений и навыков: «Ключевые умения, разработанные EdExcel (экзаменационной организацией академических и профессиональных квалификаций в образовании Великобритании)». EdExcel разработала набор из семи ключевых умений. Несмотря на название, он отличается от ключевых умений, разработанных Отделом по квалификациям и учебным программам, хотя они в значительной степени совпадают [11, с. 166].

- 1.2. Второй важный аспект в вопросе о задачах PDP заключается в том, что его роль не ограничивается развитием умений и навыков. Ключевую роль в планировании студентом своего индивидуального развития играет рефлексия. Рефлексия может использоваться как средство, способствующее более глубокому пониманию той или иной предметной области. Это означает, что рефлексия, посредством использования личного файла, может способствовать более глубокому знанию и пониманию студентом предметной области выбранной им программы обучения. Таким образом, сотрудники университетов, которые скептически относятся к «программе умений и навыков», могли бы принять PDP и файлы индивидуального прогресса, если они обеспечивают улучшение профессиональных знаний студентов [11; с. 166].
- 2) <u>Вторая</u> важная <u>проблема</u> относилась к поиску <u>средств и ресурсов</u> для введения в вуз системы личных файлов студентов. Обратим внимание на то, что решение этой проблемы являлось необходимым условием для их успешной реализации, поскольку она требовала от многих преподавателей

внутри вуза участия в этом процессе. Однако когда преподаватели узнавали о введении в вуз личных файлов, их энтузиазм неизменно менялся на открыто враждебное к ним отношение. Кроме того, их негативный настрой усиливался, если свое вовлечение в этот процесс они рассматривали как дополнительную нагрузку, поскольку они уже достаточно загружены в условиях массового высшего образования. Поэтому первостепенной задачей было мотивирование преподавателей к участию в данном процессе, объяснение им его значимости. Роб Ист подчеркивает, что без проведения предварительной работы с преподавателями маловероятно, что эта система будет успешно реализована в вузе [11; с. 166].

Подход к решению этой проблемы в Университете Гламоргана содержал два аспекта. Во-первых, первоначальной стратегией вуза являлось проведение небольшого числа предварительных экспериментальных исследований, чтобы с их помощью ознакомить большое количество преподавателей с будущей деятельностью. Предполагалось, что даже если преподаватель не будет напрямую работать с файлами индивидуальных достижений, он, так или иначе, будет с ними сталкиваться. И он сможет постепенно к ним привыкнуть и относиться, по крайней мере, более терпимо как к самим файлам, так и к своему вовлечению в этот процесс.

Во-вторых, реализация системы личных файлов в университете проходила посредством *тьюторов*. Это означает, что для большинства предварительных исследований основной была концепция тьюторского сопровождения по индивидуальному прогрессу студентов [11; с. 164]. Ее реализация происходила следующим образом: тьюторы периодически встречались с каждым студентом для *индивидуальных встреч-консультаций*, которые длились 20–30 минут. Студент к этому времени собирал данные в своем файле. Основным предметом обсуждения был прогресс студента, включавший как его общие успехи в учебе, так и более конкретные — касавшиеся семи ключевых умений, о которых упоминалось ранее. В случае необходимости тьютор предлагал свою помощь и советы студенту.

Отметим, что воплощение такой системы привело к увеличению времени, которое сотрудники вуза тратили на тьюторскую работу. Основная причина заключалась в том, что индивидуальные встречи-консультации с тьютором длились примерно вдвое больше, чем это происходило до введения этой системы. Несмотря на это, никаких дополнительных ресурсов для ее реализации выделено не было. В связи с этим в большинстве экспериментальных исследований опирались на

#### Опят введения портфолио для оценки достижений ...

преподавателей-«энтузиастов», так как они осознавали преимущества от их реализации и поэтому были готовы приложить дополнительные усилия, не жалея своего времени и сил [11, с. 167].

Конечно же, жизнь вносит свои коррективы, и интерес представляет тот факт, что в двух экспериментальных исследованиях (в одном с участием более 300, во втором — 120 студентов) — условия реализации личных файлов оказались совершенно другими. Причина заключалась в том, что студентов не могли обеспечить тьюторским сопровождением. Однако благодаря тому, что у обеих групп преподавателем модуля изучаемой ими программы обучения был сам Роб Ист, студенты все же смогли работать с личными файлами. Экспериментальные исследования у них проходили следующим образом: приблизительно через каждые шесть недель индивидуальные встречи-консультации формата «тьютор-студент» проводились во время семинарских занятий путем деления студентов на пары. Они по очереди играли роль тьютора друг для друга в беседе, где обсуждался файл индивидуального прогресса. Таким образом, каждый из них по очереди обсуждал прогресс и успехи другого студента.

Изначально такое вынужденное использование студентов в качестве тьюторов рассматривалось как явно уступающее сопровождению и поддержке со стороны преподавателей-тьюторов. Однако, как показало анкетирование, подавляющее большинство из 120 заполнивших анкету студентов этих двух программ признало важность использования личных файлов в планировании индивидуального развития. Студенты отвечали примерно так: «Это хорошая идея, поскольку все студенты находятся в одинаковой ситуации и могут извлечь пользу из анализа действий друг друга» [11, с. 168]. Таким образом, есть основания предполагать, что встречи-консультации в формате «студент" могут внести вклад в содействие студенту в успешном планировании индивидуального развития.

Опыт Университета Гламоргана подтвердил тезис о том, что введение файлов целей и достижений в процесс общения тьютора со студентом может значительно повысить его эффективность. Использование личного файла означает, что студент может легко предоставить более «прозрачный» отчет о своих индивидуальных успехах в учебе. Он должен влиять на поддержку и помощь со стороны тьютора, их роль и функции, что сделает общение между тьютором и студентом более полезным и результативным в равной степени как для преподавателей, так и для студентов.

Роб Ист утверждает, что стимулирование тех преподавателей, кото-

рые участвуют в реализации PDP и личных файлов, через официальное признание вузом их усилий — например, путем уменьшения их педагогической нагрузки, — может не только повысить их самооценку, но также показать другим преподавателям, насколько важны эти проекты для руководства университета [11, с. 168].

Большинство студентов Университета Гламоргана, использовавших файлы личных достижений во время предварительных исследований, свидетельствуют о том, что планирование индивидуального развития и использование личного файла играют важную роль в улучшении процесса обучения и более глубоком овладении учебными и профессиональными знаниями и умениями.

Заключение. За время введения PDP в университетах Великобритании оформилось пять различных моделей его реализации, варьирующихся по степени соотнесенности и включенности в программу обучения в вузе [16]. Они были приняты по всему сектору высшего образования Великобритании, чтобы удовлетворить потребности тех или иных групп студентов. Анализ опыта реализации PDP в университетах Великобритании обосновал важный вывод: этот процесс должен быть неотъемлемой частью обучения [12]. Это объясняется тем, что студенты будут активно участвовать в планировании своего индивидуального развития, если будут знать, что результаты их усилий будут замечены и оценены преподавателями.

В связи с этим необходимы следующие условия, способствующие наиболее успешной реализации PDP: *широкое внедрение* в образовательный процесс вуза, а также он должен *находить отражение* в учебных целях и задачах или результатах программ обучения. Кроме того, важно мотивировать и подготовить не только преподавателей вуза к участию в реализации системы файлов личных целей и достижений, но также студентов к вовлечению в работу с ними.

Опыт университетов Великобритании может быть полезен российским университетам в обобщении и концептуализации опыта индивидуализации процесса обучения.

#### Литература

<sup>1.</sup> Бережная И. Ф. Условия реализации индивидуальной образовательной траектории студентов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9, № 5–2. С. 14–18.

#### Опят введения портфолио для оценки достижений ...

- 2. Бережнова Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика. 2001. № 9. С. 33–39.
- 3. *Гончарова Е. В.*, *Чумичева Р. М.* Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник НГГУ. 2012. № 2. С. 3-11.
- 4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю. и др. Профессия «тьютор». М.; Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
- 5. Мирзеханов В.С. Академические свободы как фактор качественного образования в современном университете [Электронный ресурс]. URL: http://www.worldhist.ru/library/publication/449/9425/ (дата обращения: 01.08.2017).
- 6. Никольский В.С. Философские основания академической свободы: монография. М.: МГИУ, 2011. 235 с.
- 7. Шанин Т. Западный и российский подходы к подготовке специалистов [Электронный ресурс]. URL: http://www.nir.ru/sj/sj/sj1-01shan.html (дата обращения: 01.08.2017).
- 8. *Шанин Т.* О пользе иного: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. 2001. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.ru/vestnik/2001/3/shan.html (дата обращения: 01.08.2017).
- 9. *Шапошникова Н.Ю.* Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1 (40). С. 263–268.
- 10. Brennan J., Shah T. Report on the implementation of progress files. Centre for Higher Education Research and Information, Milton Keynes, UK, 2003. 25 p.
- 11. *East R*. A Progress Report on Progress Files: The experience of one higher education institution // Active Learning in Higher Education. July 2005. vol. 6 (2). P. 160–171.
- 12. Guidelines for HE Progress Files [Электронный ресурс]. URL: http://www2.hull.ac.uk/administration/pdf/QAA%20guidelines%20for%20progress%20files.pdf (дата обращения: 01.08.2017).
- 13. *Haigh J.* Integrating progress files into the academic process. A review of case studies // Active Learning in Higher Education. 2008. vol. 9(1). P. 57–71.
- 14. *Jackson N*. PDP and Self-Regulation [Электронный ресурс]. URL: http://www.normanjackson. co.uk/pdp.html (дата обращения: 01.08.2017).
- 15. The Dearing Report (1997). Higher Education in the learning society. Main Report [Электронный ресурс]. URL: http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html (дата обращения: 01.08.2017).
- 16. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education [Электронный ресурс]. URL: http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Personal-development-planning-guidance-for-institutional-policy-and-practice-in-higher-education.pdf (дата обращения: 01.08.2017).

# EXPERIENCE OF PORTFOLIO INTRODUCTION FOR ESTIMATIONS OF ACHIEVEMENTS AND DEVELOPMENT OF STUDENTS OF UK UNIVERSITIES

Introduction. The author of the article highlights that it is important to realize the principle of individualization of the learning process in Russian higher education institutions nowadays. The aim of the article is to study the implementation experience of a similar process – Personal Development Planning (PDP) in UK universities, which is realized through the introduction of the system of students' Progress Files.

The main part. The article presents the history of the introduction of students' progress files into UK universities; it also shows the differences in the understanding of the PDP conception and in approach to its implementation. The analysis and comparison of the results of surveys, conducted when the system of students' progress files was being implemented, have let us find the main difficulties as well as the advantages and disadvantages of the introduction of PDP into UK universities.

Through the example of the University of Glamorgan the author examines the process of

progress files' implementation, paying attention to the 2 main issues that need to be addressed when doing so: the formulation of PDP objectives and the search for the necessary resources that are needed for its implementation. The university experience proves that the forming of PDP and the use of progress files play an important role in improving the learning process and expertise (learning and professional knowledge and skills) of learners.

Conclusion. The author backs up with facts the statement that Personal Development Planning can be an integral part of the learning process. The importance to motivate the university teachers and students to take part in the implementation of progress files is emphasized.

*Keywords:* individual educational path, students' academic freedoms, personal development planning, student's progress file.

#### References

- *Berezhnaja I. F.* Uslovija realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii studentov v processe professional'noj podgotovki // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. 2013. T. 9, № 5–2. 14–18 [In Rus].
- Berezhnova E. V. Argumentacija v prikladnom pedagogicheskom issledovanii // Pedagogika. 2001.  $N_0$  9. 33–39 [In Rus].
- Brennan J., Shah T. Report on the implementation of progress files. Centre for Higher Education Research and Information, Milton Keynes, UK, 2003. 25 p.
- East R. A Progress Report on Progress Files: The experience of one higher education institution // Active Learning in Higher Education. July 2005. vol. 6 (2). P. 160–171.
- Goncharova E. V., Chumicheva R. M. Organizacija individual'noj obrazovatel'noj traektorii obuchenija bakalavrov // Vestnik NGGU. 2012. № 2. 3–11 [In Rus].
- Guidelines for HE Progress Files. Available online: or URL: http://www2.hull.ac.uk/administration/pdf/QAA%20guidelines%20for%20progress%20files.pdf (accessed on: 01.08.2017).
- *Haigh J.* Integrating progress files into the academic process. A review of case studies // Active Learning in Higher Education. 2008. vol. 9 (1). P. 57–71.
- Jackson N. PDP and Self-Regulation. URL: http://www.normanjackson.co.uk/pdp.html (accessed on: 01.08.2017).
- Kovaljova T. M., Kobyshha E. I., Popova (Smolik) S. Ju. i dr. Professija «t'jutor». M.-Tver': «SFK-ofis», 2012. 246 s. [In Rus].
- *Mirzehanov V.S.* Akademicheskie svobody kak faktor kachestvennogo obrazovanija v sovremennom universitete. Available online: or URL: http://www.worldhist.ru/library/publication/449/9425/ (accessed on: 01.08.2017) [In Rus].
- Nikol'skij V. S. Filosofskie osnovanija akademicheskoj svobody: monografija. M.: MGIU, 2011. 235 s. [In Rus].
- *Shanin T.* O pol'ze inogo: britanskaja akademicheskaja tradicija i rossijskoe universitetskoe obrazovanie // Vestnik Evropy. 2001. № 3. Available online: or URL: http://magazines.russ.ru/vestnik/2001/3/shan.html (accessed on: 01.08.2017) [In Rus].
- Shanin T. Zapadnyj i rossijskij podhody k podgotovke specialistov. Available online: or URL: http://www.nir.ru/sj/sj/sj1-01shan.html (accessed on: 01.08.2017) [In Rus].
- *Shaposhnikova N. Ju.* Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v vuzah Rossii i Velikobritanii: teoreticheskie aspekty // Vestnik MGIMO-Universiteta. 2015. № 1 (40). 263–268 [In Rus].
- The Dearing Report (1997). Higher Education in the learning society. Main Report. URL: http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html (accessed on: 01.08.2017).
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. URL: http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Personal-development-planning-guidance-for-institutional-policy-and-practice-in-higher-education.pdf (accessed on: 01.08.2017).



Н. А. Лобанов

президент общественного объединения «Непрерывное образование для всех», профессор, Россия, г. Санкт-Петербург Nikolai A. Lobanov Professor, President of the Public Association "Lifelong Learning for All", St. Petersburg, Russia

# К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Рассматривается вопрос о необходимости перехода от правового регулирования образования в его традиционном понимании, изложенном в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», к правовому регулированию непрерывного образования как социальной реальности, сложившейся в сфере образования в России.

**Ключевые слова:** право, правоотношение, общественные отношения, непрерывное образование, законодательство о непрерывном образовании.

Введение. Государственная политика России держится на «трех китах»: национальная безопасность — защищенность государственной границы и обеспечение безопасности граждан внутри страны; здравоохранение населения, образование. Следовательно, образование относится к числу стратегических направлений государственной политики страны.

Из истории становления российского законодательства об образовании. Российское законодательство об образовании — сравнительно молодая отрасль права, однако это обстоятельство не может оправдывать имеющиеся недостатки.

**Как цимировать статью:** Лобанов Н. А. К проблеме совершенствования федерального законодательства о непрерывном образовании в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 108–116.

И здесь хотелось бы сказать несколько слов в защиту законодательства об образовании, так как далее больше внимания будет уделено его критике. Российское законодательство об образовании не имеет такой древней истории, как уголовное или гражданское законодательство.

В 50-е годы прошлого века, учась на юридическом факультете Ленинградского государственного университета имени А. А. Жданова и изучая уголовное право, гражданское право, финансовое право, колхозное право, административное право, другие правовые дисциплины, я не слышал о существовании отрасли образовательного права, и даже сам термин «образовательное право» не упоминался. Правда, порядка в сфере образования в то время было больше. Разумеется, деятельность всех уровней образования и в те годы регулировалась нормативными актами и специальными нормативными документами, которые хотя и не назывались законами, но имели силу закона [1;2], а за их нарушения наступала ответственность, в том числе и уголовная.

У российских законодателей, когда они приступали работе над первым российским законом об образовании, а было это в 1992 г., не было достаточного опыта законотворчества в этой области правоведения, что не могло не отразиться на последующей правоприменительной деятельности, которая не охватывала многие стороны образовательной деятельности. Закон был принят 10 июня 1992 г. И это был первый закон, заложивший основы правового регулирования отношений в сфере образования [3].

# ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПРИКАЗ

(извлечение)

Москва № 108 05.03.1991.

О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Профтехшкола — рынок — закон»

В соответствии с поручением Совета Министров СССР о разработке совместно с заинтересованными министерствами проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании,

#### ПРИКАЗЫВАЮ:

- 1. Создать Временный научно-исследовательский коллектив «Профтехшкола рынок закон» (ВНИК) для научного обоснования предложений по функционированию системы профтехобразования в условиях рыночной экономики и разработке на этой основе проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании.
- 2. Назначить руководителем ВНИКа «Профтехшкола рынок закон» т. Лобанова Н. А., заведующего лабораторией социальных проблем профтехобразования НИИ профтехобразования АПН СССР.
- 6. Приемку работ и оценку деятельности ВНИКа возложить на Экспертный совет.

Председатель Государственного комитета СССР по народному образованию

Г. А. Ягодин

Однако, если исходить не из де-юре, а из де-факто, то первый опыт законотворчества в области образования был предпринят годом раньше, когда приказом Государственного комитета СССР по народному образованию был сформирован временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) для разработки проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании.

В состав ВНИКа вошли представители государственных комитетов по народному образованию союзных республик и нескольких вузов РСФСР. Базовой организацией по разработке проекта Закона СССР «О профессионально-техническом образовании» был определен Научно-исследовательский институт профессионально-технического образования Академии педагогических наук СССР, расположенный в Ленинграде, а непосредственным разработчиком — Лаборатория социальных проблем профтехобразования. Руководителем ВНИКа тем же приказом Государственного комитета СССР по народному образованию был назначен автор настоящего доклада. В числе разработчиков этого проекта закона был и Ленинградский областной педагогический институт (впоследствии — Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина).

23 июня 1991 г. в «Учительской газете» был опубликован проект Закона СССР «О профессионально-техническом образовании» [7]. А поскольку газета была всесоюзной, то с проектом этого закона педагогическая общественность могла ознакомиться, как теперь говорят, в режиме онлайн. Одновременно проект этого закона был опубликован тиражом в пять тысяч экземпляров в специальном выпуске информационного бюллетеня «Методист» Всесоюзного научно-методического центра Государственного комитета СССР по народному образованию [6].

После публикации проекта закона на страницах «Учительской газеты» в газетах союзных республик началось его обсуждение [8]. И мы уже стали анализировать поступившие от педагогической общественности, учебных заведений первые предложения и дополнения к проекту этого закона... Однако 26 декабря 1991 г. Совет Республик Верховного Совета СССР принял декларацию о прекращении существования СССР в связи с образованием Содружества Независимых Государств. И проект Закона СССР «О профессионально-техническом образовании» был отправлен в архив.

И тем не менее этот первый опыт законотворчества в образовании достоин упоминания.

О приоритете развития права относительно общественных отношений в сфере образования. Право есть не что иное, как регулирование общественных отношений, представленных в форме системы правил, закрепленных в законе или ином официальном акте, а потому обязательных для всех субъектов права, обладающих достаточной способностью осуществлять свои субъективные права и юридические обязанности. Понятие «право» относится к одному из сложнейших понятий в системе научного знания. Достаточно напомнить, что общепринятого понятия «права» не существует, и, предлагая свое понимание права, автор не претендует на его исключительность.

Отметим две особенности права как социального института. Вопервых, оно регулирует общественные отношения, и, следовательно, относится к группе постоянно изменяющихся и развивающихся общественных отношений. Во-вторых, эти общественные отношения, в той мере, в какой это признано государством целесообразным и необходимым, закреплены в соответствующих законодательных актах, которые в установленном порядке подвержены пересмотру на предмет их соответствия требованиям общественных отношений, и, следовательно,

#### К проблеме совершенствования Федерального законодательства ...

право изменяется вслед за изменениями общественных отношений.

Таким образом, и образовательное право, как один из институтов права, чтобы эффективно и своевременно регулировать общественные отношения в сфере образования, должно постоянно развиваться, что, в свою очередь, должно найти отражение в законодательстве.

Изложенное выше вполне естественно подводит наши размышления к выбору между приоритетом развития общественных отношений относительно права и приоритетом развития права относительно общественных отношений.

Если обострить постановку вопроса, то альтернатива заключается в следующем:

- (a) должны ли общественные отношения в своем развитии опережать право, т. е право а priori обречено на отставание;
- (б) или право может (должно) в своем развитии опережать общественные отношения?

Вопрос может показаться умозрительным, чисто теоретическим, однако от выбора решения зависит эффективность образования миллионов и миллионов людей, характер их взаимоотношений с государством и обществом.

Если обратиться к прошлому образовательной политики, то российское законодательство в сфере образования с момента его становления в современной законодательной форме безнадежно отставало от процесса формирования гражданского общества и динамично развивающихся общественных отношений. К сожалению, это положение сохраняется и по сей день. Не в этом ли одна из давних и «тяжелых» проблем российского образования?

Постоянное отставание правового регулирования правоотношений, складывающихся между субъектами права в сфере образования (мы не касаемся других отраслей права) неизбежно создает барьеры на пути развития образования, сдерживает распространение инноваций в этой сфере, предложенных и апробированных теоретиками и педагогами-новаторами.

Выводы, которые естественно напрашиваются из вышеизложенного: при разработке законодательства об образовании в Российской Федерации

(1) в законе следует не только отразить сложившиеся общественные отношения, разумеется, поддающиеся правовой формализации, но

и открыть возможность для новых форм правоотношений в образовании, для новых и апробированных методов обучения, для огромного теоретического и практического образовательного потенциала России;

(2) законодательство об образования должно постоянно опережать правоотношения, сложившиеся в этой сфере общественных отношений. И это должно стать принципом правовой образовательной политики (подобный опыт демонстрирует Министерство здравоохранения РФ [5]).

# О необходимости создания Федерального закона «О непрерывном образовании в Российской федерации»

Если обратится к действующему Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [4], то его отставание уже в момент принятия было уже очевидным, а в настоящее время становится недопустимым в части игнорирования сложившийся и российской, и мировой практики, накопленного колоссального научного, методического и организационного педагогического опыта непрерывного образования, в том числе — непрерывного профессионального образования.

Достаточно обратиться к тексту первой главы закона, в которой приведены основные понятия. Понятие «образование», являющееся ключевым в данном законе, отражает парадигму традиционного образования как некоего совокупного и законченного результата образовательной деятельности [4].

И только в понятие «обучение» законодатель вводит термин «образование в течение всей жизни»: «обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни (выделено нами — Н. Л.)» [4].

Следует указать, что понятие «образование в течение всей жизни» является метафорой, а не нормативным понятием. Обращает на себя внимание, что законодатель отнес «образование в течение всей жизни» к разряду субъективных социальных явлений и одновременно социальных процессов, которые должны сформироваться у гражданина в процессе обучения, но ведь могут и не сформироваться в силу сложившихся условий обучения и жизнедеятельности.

В реальной жизни социальное явление «образование в течение всей

#### К проблеме совершенствования Федерального законодательства ...

жизни» давно перестало быть личным делом работника, а перешло в разряд нормативных требований при назначении на ту или иную должность, при должностном продвижении по служебной лестнице.

Для работников огромной сферы производственной деятельности и государственной службы постоянное повышение профессионального знания и умения, дополнительное профессиональное образование стало обязательным условием продолжения их служебной деятельности.

И эту функцию обучения уже в значительной мере взяли на себя государство и многие финансовые и промышленные корпорации. Таким образом, пора отойти от субъективного взгляда на этот процесс, а эти отношения необходимо закрепить в законе.

Столь же субъективный подход заложен в п. 8 ст. 3 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», включенный в главу 1-ю «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» и декларирующий право граждан на образование в течение всей жизни: «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [4].

В основе и концепции, и самого социального процесса образования в течение всей жизни нормативно должны быть заложены в первую очередь экономические и социальные интересы государства; при этом субъективные интересы и потребности работника, безусловно, должны найти отражение в законе.

В настоящей статье мы в основном апеллируем к понятию «непрерывное профессиональное образование», но действующий ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не знает такого понятия (N.B.), а использует понятия «образование в течение всей жизни» и «непрерывное образование» как идентичные [4].

Отсутствие в законе механизма практического осуществления непрерывного профессионального образования хотя и не исключает возможности правового регулирования этих отношений, но и не обеспечивает гарантии их осуществления, тогда как необходимость в этом достаточно очевидна, а массовая практика непрерывного профессионального образования выступает неопровержимым аргументом в законодательном закреплении и регулировании этих отношений.

Непрерывное профессиональное образование давно перестало быть

только личным делом граждан России, а стало неотъемлемой частью государственной политики, требующей своего правового закрепления на федеральном уровне. В той же редакции, которую мы привели выше, этот важнейший принцип государственной политики в области образования не обеспечен мерами государственных гарантий.

Заключение. Образование во всем мире вступило в новую эру — эру образования на протяжении всей жизни, эру непрерывного образования. И российское образование в числе этих стран.

Этот признанный социальный факт отражает экономическую и социальную действительность; одновременно это и один из важнейших факторов инновационного роста экономики и национальной безопасности страны, и необходимое условие социального и экономического благополучия россиян. А это значит, что новый тип политики в области образования необходимо закрепить в федеральном законодательстве.

#### Литература

- 1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док-тов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев и др. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
  - 2. Народное образование в СССР: сб. норм. актов. М.: Юридическая литература, 1987. 336 с.
- 3. Об образовании: Закон Российской Федерации от 10 июня 1992 г., № 3 $\overline{2}$ 66-1 / Российская газета, 31.07.1992.
- 4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: zakon-ob-obrazovanii. ru (дата обращения: 25.09.2017).
- 5. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам применения информационных технологий в сфере охраны здоровья («Закон о телемедицине»): Федеральный закон № 242-ФЗ от 29 июля 2017 г. / Российская газета. 04.08.2017. Федеральный выпуск № 7338 (172).
- 6. О профессионально-техническом образовании: проект Закона СССР / Методист: информационный бюллетень Всесоюзного научно-методического центра Государственного комитета СССР по народному образованию (спец. вып.). М., 1991.
- 7. О профессионально-техническом образовании: проект Закона СССР / Учительская газета (спец. выпуск). 23.06.1991.
  - 8. Учитель Узбекистана, 16-22.10.1991.

# ON THE PROBLEM OF IMPROVING THE FEDERAL LEGISLATION ON CONTINUING EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

The author of the article considers the need to move from the legal regulation of education in its traditional sense, which operates in accordance with the Federal Law "On Education in the Russian Federation", to the legal regulation of continuing education as a social reality that has developed in the sphere of education in Russia.

*Keywords:* legislation, legal relationship, public relations, continuous education, legislation on continuous education.

#### К проблеме совершенствования Федерального законодательства ...

#### References

- Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatelnaya shkola: sbornik dokumentov. 1917–1973 / sost. A. A. *Abakumov, N. P. Kuzin, F. I.* Puzyryov I dr. M.: Pedagogika, 1974. 560 s. [In Rus].
- Narodnoe obrazovanie v SSSR: sbornik normativnykh aktov. M.: Yuridicheskaya literatura, 1987. 336 s. [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federalniy zakon No.273-Φ3 ot 29.12.2012 s izmeneniyami 2017 goda [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupa: zakon-ob-obrazovanii.ru (data obrashcheniya: 25.09.2017). [In Rus].
- Ob obrazovanii: Zakon Rossiyskoy Federatsii ot 10.06.1992, No.3266-1 / Rossiyskaya gazeta, 31.07.1992. [In Rus].
- O professionalno-tekhnicheskom obrazovanii: proekt Zakona SSSR / Metodist: informatsionniy byulleten Vsesoyuznogo nauchno-metodicheskogo tsentra Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu (spets.vypusk). M., 1991. [In Rus].
- $\bullet$  O professionalno-tekhnicheskom obrazovanii: proekt Zakona SSSR / Uchitelskaya gazeta (spets.vypusk). 23.06.1991. [In Rus].
- O vnesenii izmeneniy v otdelnye zakonodatelnye akty Rossiyskoy Federatsii po voprosam primeneniya informatsionnykh tekhnologiy v sfere okhrany zdorov'ya ("Zakon o telemeditsine"): Federalniy zakon No. 242-Φ3 ot 29.07.2017 / Rossiyskaya gazeta. 04.08.2017. Federakniy vypusk No.7338 (172). [In Rus].
- Uchitel Uzbekistana. 16-22.10.1991. [In Rus].

# РЕСУРСНАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО КОЛЛЕДЖА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>

Статья посвящена анализу ведущих теоретических компонентов становления ресурсной модели крупного сетевого колледжа — образовательного комплекса (ОК). Междисциплинарное исследование выполнено в русле методологии научной школы академиков РАО — С. Я. Батышева, А. М. Новикова [4], проф. Т. Ю. Ломакиной. Этой научной школой определен принцип общественного развития — непрерывного профессионального образования/обучения и воспитания конкурентоспособного профессионала и гражданина.

Ключевые слова: крупный сетевой колледж — образовательный комплекс, сетевое персонализированное образовательное сообщество, кластеры сетевых образовательных программ, преемственность и непрерывность сетевого профессионального образования/обучения, прикладные ценности как этические нормы профессиональной деятельности рабочих и специалистов.

**Цель статьи.** Теоретическое обоснование становления ресурсной модели крупного сетевого колледжа — образовательного комплекса (ОК) как институционального субъекта, реализующего сетевые образовательные программы, ориентированные на оперативное удовлетворение персонализированных потребностей разноуровневых субъектов сетевых образовательных сообществ, в т.ч. обучающихся.

*Как цимировать статью*: Никитин М. В. Ресурсная модель сетевого колледжа в системе непрерывного профессионального образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 117–123.



М.В. Никитин

доктор пед. наук, профессор, ведущий науч. сотрудник центра исследований непрерывного образования, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва Е-mail: niki5.53@mail.ru

Mihail V. Nikitin
Dr.Sc. (Education),
Professor, Leading
Researcher, Research
Centre of Continuing
Education, Institute for
Strategy of Education
Development of the
Russian Academy of
Education, Moscow, Russia

#### Ресурсная модель сетевого колледжа ... |

**Методология и методы исследования.** Концептуальное понимание сетевой модели непрерывного профессионального образования/обучения на основе продвижения инструментальных практик персонализированных образовательных сообществ как тренинг–моделей, адекватных сетевым экономическим отношениям. Определен адекватный понятийный аппарат, цели и поликомпонентная структура ресурсной модели.

В ходе практикоориентированного исследования была разработана ресурсная модель крупного сетевого колледжа-ОК, структура которой представлена четырьмя компонентами, ориентированными на удовлетворение персонализированных потребностей разноуровневых субъектов сетевых образовательных сообществ. В этой ресурсной модели содержание профессионального образования принципиально понимается как незавершенное, а качество профессиональных квалификаций определяется разнообразной практикой решения профессиональных задач. Рассмотрим их:

- первый компонент модели институализация крупного колледжа образовательного комплекса как ведущего субъекта реализации Национальной технологической инициативы В. В. Путина в развитии отраслей новой цифровой (сетевой) экономики и наращивания критической массы креативных работников квалифицированного труда носителей этических норм профессиональной деятельности. Ведущим субъектом, обладающим достаточным ресурсом для обеспечения качества персонализированного профессионального образования/обучения, становится крупный региональный колледж-ОК, где созданы необходимые условия доступности, преодолевается «цифровой разрыв» между преподавателями и обучающимися и предоставляется больший выбор персонализированных образовательных программ. По своим целям, функциям, программам, технологиям и формам обучения это сетевой колледж-ОК, который обладает конкурентными преимуществами [3];
- второй компонент модели определение содержательных характеристик понятийного аппарата, логики проектирования комбинированных форматов образовательного процесса колледжа на основе сетевых горизонтально-вертикально ориентированных программ и теоретических оснований классификации базовых групп сетевых сообществ как новых коллективных субъектов обучения;
- третий компонент модели технологизация качества профессио-

нального образования/обучения на основе прикладных ценностей и продвижения полисубъектных механизмов разработки этических норм профессиональной деятельности для повышения шансов выпускников СПО на трудоустройство (в т.ч. призыв в РА по профилю гражданских специальностей/профессий СПО);

• **четвертый компонент модели** — внедрение инструментальных требований к субъектам сетевого партнерства на основе современного правового потенциала и потенциала учебно-тренажерного оборудования с базовыми техническими характеристиками.

**Результаты исследования.** Как промежуточный результат исследования нами был определен актуальный **понятийный аппарат:** 

• крупный сетевой колледж — образовательный комплекс (колледж-ОК) — институционализация крупной, открытой региональной образовательной организации среднего профессионального образования, как правило в правовом статусе автономного учреждения (АУ СПО), интегрирующая и концентрирующая в целях выравнивания условий обеспечения качества программно-содержательный, кадровый, управленческий и имущественный потенциал образовательных организаций дошкольного, общего, коррекционного, ремесленного профессионального среднего профессионального и дополнительного профессионального образования/обучения (в т.ч. по военно-учетным техническим специальностям/профессиям).

Колледж-ОК — это феномен самообучающейся, саморазвивающейся, самоизменяющейся образовательной организации [2];

- публичные цели ресурсной модели крупного сетевого колледжа-образовательного комплекса (ОК):
- 1. Обеспечение потребности личности, разновозрастных, гендерных и социально-профессиональных групп граждан, домохозяйств в профессиональном самоопределении, в выборе персонализированных образовательных траекторий, в обеспечении качества жизни на основе качества профессионального образования/обучения.

Личность — ведущий субъект (napmhep) в различных видах образовательной деятельности.

**2.** Удовлетворение спроса со стороны частно-государственно-корпоративных партнеров на образовательные программы и уровни квалификаций выпускников. Трансфер видов заказов от различных партнеров в виды образовательных программ является базовой внутренней функ-

#### Ресурсная модель сетевого колледжа ... |

цией крупного колледжа-ОК, которая представлена характеристиками конкурентоспособности;

• сетевые персонализированные профессиональные сообщества организационная форма временного добровольного объединения полисубъектных групп обучающихся крупного колледжа-ОК СПО в проектные группы, междисциплинарные команды на основе управления внутренней мотивацией, продвижения прикладных ценностей и социального капитала.

Такие сетевые персонализированные профессиональные сообщества есть точки роста социального капитала, ценностей сетевой (цифровой) образовательной среды, сетевого общества и сетевой (цифровой) экономики;

- предметы преемственности сетевых персонализированных сообществ становление и развитие на локальном уровне уровне крупного колледжа-ОК следующих предметов преемственности, обеспечивающих качество непрерывного профессионального образования и воспитания:
  - а) понятийно-терминологического аппарата;
- б) субъектности, правового и технологического потенциала сетевого колледжа-ОК;
- в) прикладных ценностей как этических норм профессиональной деятельности;
- г) сетевых форм, образовательных программ и технологий профессионального обучения.

**Целями** функционирования персонифицированных образовательных сетевых сообществ на локальном уровне являются:

- удовлетворение потребности всех членов сообщества в развитии индивидуальных компетенций на основе работы с внутренними и внешними источниками знаний;
- освоение прикладных ценностей и этических норм профессиональной деятельности в условиях развития сетевой экономики;
- практическое применение дидактического принципа междисциплинарности в профессиональном образовании/обучении. Новые теории базируются на интуитивной аксиоматике и подтверждаются опытом, природа которого также интуитивна.

**Заключение.** Методология научной школы академиков РАО — С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, проф. Т.Ю. Ломакиной —

позволила выявить сущность сетевых образовательных отношений и приступить к исследованию базовых категорий инновационных коллективных субъектов обучения, где прикладная, деловая направленность программ обучения служит не только задачам развития персональной профессиональной карьеры, но и продвижению требований новых укладов цифровой (сетевой) экономики как групповых результатов:

- 1) сетевые образовательные (*отраслевые*, кластерные, профессиональные) сообщества;
- 2) междисциплинарные проектные группы;
- 3) обучающие организации (обучающие территории);
- 4) сообщества практиков;
- 5) управленческие команды.

Совокупность сетевых образовательных сообществ как коллективных субъектов, реализующих межведомственные модули программ профессионального обучения (сетевые образовательные модули) для разновозрастных групп обучающихся, есть не только актуальный формат непрерывного образования, но и организационная единица под патронатом крупного сетевого колледжа-ОК. Дополняя и кооперируя свои ресурсы, они уменьшают роль посредников и формируют условия для проявления креативных способностей у участников сетевого обучения.

Достижение коллективных результатов обучения сообществ, групп, команд, организаций, сетей ставит задачу не только их теоретического обоснования, но и отбора обучающих технологий при проектировании образовательного процесса для коллективных субъектов непрерывного профессионального образования/обучения. Российский исследователь М. В. Кларин [1] считает, что сущностной чертой проектирования таких обучающих технологий должна стать опора на диагностично заданные образовательные цели-результаты.

Де-факто и де-юре в условиях структурных изменений в сфере СПО сложились два кластера преемственности программ:

а) первый кластер — это преемственные (сопряженные, сокращенные, интегрированные) вертикально интегрированные образовательные программы прикладного бакалавриата, ориентированные на вуз. Они ориентированы на реализацию преемственности специальностей СПО — ВО и реализуют выбор индивидуальной траектории развития личностного и профессионального капитала обучающегося, в том числе при доминирующей поддержке этой траектории со стороны семьи;

#### Ресурсная модель сетевого колледжа ... |

- **б) второй кластер** это также преемственные (сопряженные, сокращенные, интегрированные) горизонтально интегрированные сетевые, отраслевые программы профессионального обучения. Они ориентированы на потребности региональной экономики и могут не совпадать с базовой специальностью/профессией СПО. Инструментом персонификации горизонтально интегрированных программ СПО определены:
  - отраслевые программы дополнительного профессионального обучения; программы повышения квалификации; программы профессиональной переподготовки;
  - программы профессионального обучения по рабочим профессиям, особенно для решения задач снижения как молодежной безработицы, так и безработицы работников сельской местности;
  - программы обучения военным специализациям, сопряженным с гражданской технической специальностью/профессией СПО;
  - консультации по трудоустройству и созданию семьи [3].

Наша исследовательская гипотеза предполагает установление корреляционных связей между участием субъектов образовательного процесса в сетевых сообществах, продвижением этических норм профессиональной (в том числе учебной) деятельности в различных секторах российской многоукладной экономики. Участие в сетевых сообществах не только позволяет достичь эффекта масштаба за счет взаимо- и сообучения, но и снизить риски перехода из сферы обучения в сферу цифровой (сетевой) экономики.

Определены *базовые группы* сетевых образовательных сообществ как ведущих участников образовательного процесса колледжа-ОК:

- первая группа «школьники»; «студенты»; «лидеры студенческого самоуправления»;
- вторая группа «преподаватели»; «мастера»; «методисты»; «библиотекари»;
  - третья группа «руководители структурных подразделений»;
  - четвертая группа «родители-домохозяйства»;
- пятая группа «предприятия-партнеры»; «СМИ», в т.ч. «блогеры»; «социально ориентированные НКО»; «профсоюзы».

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют возможность развития личностных знаний путем создания сетевых сообществ и использования концепции социальных сетей для формирования социальных связей и организации обмена опытом

и выводят на новый уровень возможности академической мобильности и интеграции СПО.

 $^1$  Статья подготовлена по промежуточным результатам междисци-плинарного научного исследования, выполненного Центром исследований непрерывного образования ИСРО РАО в рамках госзадания по проекту «Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений», № проекта: 27.8472.2017/БЧ. Первый этап — 2017 год. Науч. рук. проекта — Т.Ю. Ломакина, проф., д.п.н.

#### Литература

- 1. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. 632 с.
- 2. *Помакина Т. Ю., Коржуев А. В., Сергеева М. Г.* Структурные изменения в системе профессионального образования. СПб.: Алетейя, 2014. 168 с.
- 3. Никитин М.В. Полиструктурная модель колледжа образовательного комплекса: характеристики конкурентоспособности // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 2. С. 10-16.
- 4. Hoвиков A. M. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / изд. 2-е, стер. М.: Эгвес, 2011. 208с.

# RESOURCE MODEL OF NETWORK-COLLEGE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS VOCATIONAL EDUCATION

The article is devoted to the analysis of the leading theoretical components of the formation of the resource model of a large network college, which is an educational complex. The interdisciplinary research was carried out in line with the methodology of the scientific school of academicians of the Russian Academy of Education S.Ya. Batyshev, A.M. Novikov, and the professor T.Yu. Lomakina. This scientific school determines the principle of social development, namely continuous professional education and education of a competitive professional and citizen.

**Keywords:** Largest network-college - an educational complex, network of personalized educational community, clusters of network educational programmes, consistency and continuity of network vocational education, applied values as ethical standards of vocational activity of workers and specialists.

#### References

- *Klarin M. V.* Innovatsionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta: monografiya. M.: Luch, 2016. 632 s. [In Rus].
- Lomakina T. Yu., Korzhuev A. V., Sergeyeeva M. G. Strukturnye izmeneniya v sisteme professionalnogo obrazovaniya. SPb.: Aletheya, 2014. 168 s. [In Rus].
- *Nikitin M. V.* Polistrukturnaya model kolledzha obrazovatelnogo kompleksa: kharasteristiki konkurentosposobnosti // Professionalnoye obrazovanie I rynok truda. 2017. No.2. S. 10–16. [In Rus].
- *Novikov A. M.* Osnovaniya pedagogiki: posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley / izd. 2-e, ster. M.: Egves, 2011. 208 s. [In Rus]..



Н.В. Матвеева

канд. пед. наук, доцент, преподаватель английского языка, ГБПОУ МО «Серпуховский колледж», доцент кафедры лингводидактики, Российский университет транспорта, г. Серпухов. E-mail: matveevanv@ mail.ru

Natalia V. Matveeva PhD (Education), Teacher of English, Serpukhov College, Associate Professor of the Chair of Linguodidactics, Russian University of Transport

# ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Обучение правильному произношению — важное направление деятельности преподавателя английского языка. Британские методисты при обучении английскому языку молодежи в возрасте 15-18 лет рекомендуют начинать с вводно-коррекционного курса на каждом этапе обучения, включать в него теоретические сведения, игровые упражнения и страноведческий компонент. Формирование фонетических навыков у студентов российских неязыковых колледжей и вузов имеет свои особенности: наличие в большинстве колледжей и вузов в программе обучения английскому языку не вводно-коррекционного, а сопроводительного курса фонетики, включение в него не только игровых, но также и традиционных фонетических упражнений, широкое использование информационных и коммуникационных технологий. Практика работы в колледже и вузе, беседы с преподавателями средних профессиональных и высших учебных заведений свидетельствуют о том, что выпускники колледжей при поступлении в вуз нуждаются в особой педагогической поддержке при формировании слухопроизносительных навыков. Многие из них имеют перерыв в изучении английского языка, существуют различные факторы, ведущие к снижению мотивации, у этой категории обучающихся отсутствуют навыки самостоятельной работы над фонетикой. В статье предложены пути решения проблем, имеющихся у выпускников колледжей, при формировании фонетических навыков в вузе.

**Как цитировать статью:** Матвеева Н. В. Обучение фонетике английского языка в професиональном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 124–135.

Преподавателям вуза следует предоставить выпускникам колледжей педагогическую поддержку, а преподавателям колледжей со своей стороны— научить своих студентов самостоятельной работе над фонетической стороной речи.

**Ключевые слова:** английский язык, профессиональное образование, колледж, выпускник колледжа, вуз, фонетика, фонетические навыки, произношение, сопроводительный курс фонетики, традиционные и игровые упражнения, информационно-коммуникационные технологии, педагогическая поддержка.

Ведущие методисты в области обучения иностранным языкам и преподаватели-практики единодушно считают важным направлением педагогической деятельности преподавателя иностранного языка на всех уровнях образования формирование у обучающихся фонетических навыков — способности правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить [16]. Для студентов колледжей и вузов всех специальностей и направлений подготовки сформированные фонетические навыки в составе межкультурной компетенции позволяют осуществлять компетентное межкультурное общение. Будущим специалистам со средним профессиональным образованием, чья профессиональная деятельность связана с иностранным языком, например специалистам сферы туризма и гостеприимства, а также и работникам тех организаций и предприятий, в числе сотрудников или клиентов которых могут быть иностранные граждане, правильное произношение и понимание звучащей речи позволяет фонетически корректно осуществлять профессиональную деятельность [4; 16]. Для специалистов с высшим образованием фонетические навыки приобретают еще большее значение. Если они сформированы недостаточно, затрудняется понимание речи зарубежного делового партнера, а также снижается социальная оценка их собственной речи в глазах собеседника [10, с. 106].

Цель данной работы — выявить особенности, общее и различное в современном состоянии обучения фонетике студентов российских неязыковых колледжей и вузов, обозначить проблемы в области фонетики, имеющиеся при переходе от одного уровня профессионального образования к другому, и предложить пути их решения.

Методы исследования: анализ зарубежной и отечественной научно-методической литературы по вопросам обучения фонетике, прак-

#### Обучение фонетике английского языка ...

тика работы в колледже и вузе, беседы с коллегами — преподавателями иностранных языков, анкетирование слушателей, обучающихся на курсах повышения квалификации преподавателей иностранных языков железнодорожных вузов и колледжей России в Российском университете транспорта (МИИТ).

Рассмотрим некоторые результаты новейших исследований зарубежных ученых по вопросам обучения английскому произношению молодых людей в возрасте 15–18 лет. Иоланта Шпира-Козловска (Jolanta Szpyra-Kozłowska) указывает, что произношение на уровне носителя языка или близкое к нему недостижимо для студентов, изучающих английский язык как иностранный, при этом она настаивает на том, что преподавателям английского языка следует со всем вниманием относиться к обучению фонетике [16]. Исследования доказывают, что продуктивность обучения произношению зависит от возраста обучающихся. Например, исследование Кармен Муньоз (Carmen Muñoz) показало, что фонетические навыки формируются более успешно у дошкольников и младших школьников, так как у них выше способность к имитации, и сохраняются дольше, чем у обучающихся старшей возрастной группы, которым требуется опора на сознательное овладение фонетикой [14]. Патриция Эшби (Patricia Ashby) отмечает, что запросы обучающихся на фонетические знания зависят от возраста обучающихся [11]. Школьникам младших и средних классов необходима не теория, а большое количество тщательно подобранных и хорошо структурированных фонетических упражнений, а на следующих этапах обучения нужны также и теоретические сведения. Патриция Эшби рекомендует начинать каждый из этапов обучения английскому языку с вводно-коррекционного фонетического курса.

Теперь рассмотрим, как ведется работа по формированию фонетических навыков в российских колледжах и вузах. Студентыпервокурсники неязыковых средних профессиональных и высших учебных заведений, продолжающие изучение английского языка как первого иностранного, в общих чертах знакомы с произношением английских звуков, ударениями, моделями слов и интонационными конструкциями из курса основной и средней общеобразовательной школы. В последние годы мы отмечаем повышение качества знаний по иностранному языку в целом и способности к правильному произношению наиболее употребительных слов английского языка и понима-

нию фраз классного обихода в частности. В значительной степени это, по нашему мнению, связано с введением ЕГЭ и ОГЭ по иностранному языку. Также надо отметить, что во многих регионах страны работают экспериментальные площадки ФИРО, разрабатывающие тематику непрерывного образования, и в рамках работы этих площадок значительное место уделяется качеству подготовки выпускников школы по иностранному языку с целью обеспечения преемственности иноязычного образования на ступенях школа-колледж и школа-вуз. Однако студенты-первокурсники колледжей и вузов допускают как фонетические (не препятствующие осуществлению коммуникации, например смягчение согласных), так и фонологические ошибки (изменяющие значение слова и тем самым препятствующие осуществлению коммуникации, например оглушение согласных в конце слова, изменение длительности гласных звуков).

В российских колледжах и вузах вопрос о включении вводно-коррекционного курса фонетики в программу обучения студентов, продолжающих изучение английского языка как первого иностранного, решает преподаватель, работающий в определенной студенческой группе. В своем решении он обычно полагается на данные, полученные при входном тестировании, и чаще всего фонетика в неязыковых колледжах и вузах не выделяется в отдельный аспект обучения. На преодоление фонетических трудностей, возникающих у студентов колледжей и вузов, обычно направлен сопроводительный курс фонетики — фонетические упражнения, включаемые преподавателем в план аудиторного занятия [1]. Задача этого курса — совершенствование и автоматизация слухопроизносительных навыков.

Фонетический материал в сопроводительном курсе фонетики изучается в следующем объеме:

- 1. согласные и гласные в разных фонетических позициях, сочетания согласных, сочетания гласных, произношение грамматических форм слова;
- 2. ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением;
- 3. слитность произношения слов в речи: безударные слова и слова с ослабленным ударением;
- 4. закономерности синтагматического членения, возможное расположение центра интонационной конструкции и его перенос, интона-

#### Обучение фонетике английского языка ...

ционное оформление предложений в тексте.

Преподаватели английского языка имеют множество интересных методических идей для работы над фонетикой. Лидерство британских методистов в этой области бесспорно. Например, Тамара Джонс (Tamara Jones) предлагает использовать для обучения фонетике такие интересные упражнения, как игры с карточками, резинками, самодельные настольные игры, фонетическое домино, игры с хлопками в ладоши, игры в движении, интонационные лестницы, игры с казу (дудка, игрушечный духовой музыкальный инструмент), чупа-чупсами, озвучивание мультфильмов и другие [13]. Эти и другие подобные упражнения внедряются в практику российского образования на всех уровнях. В рамках сопроводительного курса фонетики используются и такие упражнения, как проговаривание пословиц, поговорок, рифмовок, аудирование коротких рассказов по теме урока, прослушивание песен [3]. Некоторые преподаватели для повышения интереса к английскому языку включают в работу над фонетикой ознакомление студентов с британским, американским, австралийским вариантами произношения [2]. Францис Стрендж (Francis Strange), работающий со студентами из стран Юго-Восточной Азии, напротив, полагает, что следует обучать только британскому варианту произношения. В своей книге по обучению произношению он записал 1200 слов английского языка в собственной, довольно занимательной системе транскрипции [15]. Игровые упражнения и страноведческий компонент, несомненно, помогают поддерживать у студентов мотивацию к изучению английского языка.

В российских колледжах и вузах при обучении произношению кроме игровых используются также и традиционные упражнения. На этапе введения новой лексики это повторение слов и словосочетаний за преподавателем и самостоятельно, прослушивание аудиоприложений к учебникам, работа с интернет-ресурсами. Основой и центральным элементом учебного занятия по английскому языку в неязыковых колледжах и вузах России является текст, и работа над фонетикой продолжается в ходе выполнения предтекстовых заданий и упражнений, чтения текста и выполнения послетекстовых заданий. Студентам, имеющим затруднения в области фонетики, мы напоминаем правила чтения букв и буквосочетаний.

Большую пользу в становлении фонетических навыков прино-

сит знание знаков международной фонетической транскрипции [12]. Транскрипция всегда сопровождает словарную статью в словарях, и, обратившись к словарю, студенты могут уточнить произношение того или иного слова.

Большим плюсом является то, что образцом английского произношения для студентов колледжей и вузов в настоящее время служит не только речь преподавателя. В сети Интернет существует множество ресурсов, посвященных фонетике английского языка. Фонетические материалы для изучающих английский язык имеются на сайте Британского совета http://premierskillsenglish.britishcouncil.org, британских издательств Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson, Macmillan. На сайте https://www.engvid.com представлено множество видеоуроков опытных преподавателей — носителей английского языка, в том числе уроков, направленных на постановку произношения.

В работе С. И. Ратовской охарактеризованы интернет-сайты по фонетике, предназначенные для студентов-филологов [7]. Из данной подборки студентам неязыковых колледжей и вузов можно порекомендовать сайт http://www.native-english.ru/pronounce/organs. Материалы этого сайта помогают в тренировке артикуляции звуков и весьма полезны для понимания особенностей английского произношения, ударения и интонации. Из мультимедийных программ, предназначенных для обучения фонетическим средствам общения, широко известна и используется в российском образовании программа «Профессор Хиггинс». Она разработана российской компанией «ИстраСофт» и озвучена носителем языка. Эта программа дает студентам возможность в интерактивном режиме сравнить свое произношение с эталонным. Преподавателями английского языка российских вузов накоплен также опыт создания мультимедийных пособий для обучения фонетике собственными силами, например, такое пособие описано в работе В. А. Погосян и Т. Б. Павловой [6], а пособие для обучения безакцентному интонированию английской речи — в работе A. И. Николаева [5].

Многие учреждения среднего профессионального и высшего образования время от времени приглашают зарубежных специалистов и преподавателей — носителей языка для чтения лекций и проведения мастер-классов, и студенты имеют возможность слушать их речь, обращая внимание не только на содержание, но и на произношение.

#### Обучение фонетике английского языка ...

Интернет-ресурсы по фонетике, мультимедийные пособия и обучающие компьютерные программы, живое общение с носителями языка — все это способствует более успешному становлению у студентов российских колледжей и вузов фонетических навыков и умений, чем, например, десятилетие назад.

Несмотря на то, что в российских колледжах и вузах используются сходные методы и подходы к обучению фонетике, поступившие в вуз выпускники колледжей испытывают определенные трудности в изучении английского языка, в том числе и в области произношения.

Во-первых, эти трудности связаны с общим психологическим напряжением, которое испытывает молодой человек — выпускник колледжа, первоначально готовивший себя к деятельности исполнителя и окончивший колледж, а затем поступивший в вуз, приняв решение перейти на другой уровень образования с целью расширения своих карьерных перспектив, часто после перерыва в несколько лет. К сожалению, в российских вузах крайне мало сопряженных с колледжами программ, и, в своем большинстве, выпускникам колледжей, уже изучавшим профессионально ориентированный английский язык в колледже, приходится на первом курсе в вузе начинать с «прохождения» социально-бытовых разговорных тем вместе со вчерашними школьниками. Выпускники колледжей как бы возвращаются назад, к тем темам, которые уже пройдены и позабыты. Преподавателям английского языка следует об этом знать и быть готовыми осуществить психолого-педагогическую поддержку выпускников колледжей, тем более что в студенческой группе в вузе таких обучающихся обычно немного, не более 1-2 человек.

Во-вторых, трудности в области произношения обусловлены особенностями лексики в курсе обучения английскому языку в колледже в сравнении с вузом. Во многих ФГОС СПО в образовательную программу включены одна или несколько рабочих профессий, например по специальности СПО «Гостиничное дело» таких профессий три: портье, горничная, агент по закупкам, а по специальности «Организация обслуживания в общественном питании» — две: официант и бармен. Лексика, изучаемая студентами колледжей, включает в себя названия предметов и процессов будущей деятельности по рабочим профессиям. Лексические темы, изучаемые студентами сопряженных специальностей в вузе, связаны, в основном, с экономикой и управлением гостинично-ресторанным предприятием (комплексом), новыми разработками и перспективами развития отрасли.

В сущности, язык каждой специальности имеет свои особенности. Например, лексический минимум для специальностей, связанных с гостиничным и ресторанным сервисом, включает в себя множество слов, пришедших из французского языка: cuisine [kwiˈziːn] кухня (питание, кулинарное искусство); haute cuisine [pot kwiˈziːn] высокая кухня; sumptuous [ˈsʌmptʃuəs] роскошный, дорогостоящий; gracious [ˈgreɪʃəs] приятный; café [ˈkæfeɪ] кафе; restaurant [ˈrest(ə)ront] ресторан; banquet [ˈbæŋkwɪt] банкет, званый обед; menu [ˈmenjuː] меню; chef [ʃef] шеф-повар; à la carte [ˈɑː lɑː ˈkɑː(r)t] из меню (то есть не комбинированный обед); table d'hote [ˌtɑːb(ə)l ˈdəʊt] комплексный обед, табльдот; gourmet [ˈguə(r)meɪ] гурман, знаток и любитель вкусной еды; soufflé [ˈsuːfleɪ] суфле; fondant [ˈfɒndənt] помадка, мастика; champagne [ʃæmˈpeɪn] шампанское; bourbon [ˈbɜː(r)bən] бурбон; sauté [ˈsəʊteɪ] соте (обжаривание, пассерование).

Чтение таких слов не подчиняется правилам чтения в английском языке, и это несколько сбивает обучающихся с толку. Преподавателям английского языка следует повторить классические правила чтения с выпускниками колледжей, продолжающим обучение в вузе. Необходимо также сразу же, на первом занятии в вузе, объяснить особенности лексики языка специальности.

В-третьих, проблемы в области фонетики, возникающие у выпускников колледжей, связаны с общим объемом самостоятельной работы по английскому языку в колледже в сравнении с вузом. В колледже на самостоятельную работу отводится лишь несколько часов (около 20 часов на весь курс обучения), а в вузе предусматривается внеаудиторная самостоятельная работа в объеме от 50% учебного времени. Студенты вуза самостоятельно готовят сообщения, доклады для выступлений на конференциях, разрабатывают содержание ролей для участия в ролевых и деловых играх. При этом они должны быть способны поработать не только над содержательной стороной своей речи, но и над произношением.

Поскольку преемственность в образовании — процессдвуна правленный, конечно, в нем должны быть задействованы не только преподаватели вузов, но и преподаватели колледжей. Для более успешной адаптации к обучению в вузе и формирования способности к самостоятельной

#### Обучение фонетике английского языка ... |

работе над фонетической стороной речи студентов колледжа надо познакомить с интернет-словарем Мультитран — www.multitran.ru и выработать привычку использовать его. В этом словаре к словам английского языка дается фонетическая транскрипция, одновременно можно посмотреть значение того или иного слова на русском языке. Прослушивание и понимание аутентичных аудиоматериалов может быть проблематично для тех обучающихся, которые не могут выделить то или иное слово в потоке речи, поэтому хорошим помощником в работе над фонетикой является словарь Макмиллан — www. macmillandictionary.com. В этом интернет-словаре есть возможность изолированного прослушивания и запоминания произношения каждого слова. Мы предлагаем студентам колледжа такие упражнения, как: подготовить чтение и перевод небольших текстов или фрагментов текстов, выписать незнакомые слова с транскрипцией и переводом, прослушать произношение этих слов в словаре Макмиллан, разделить предложения на смысловые группы и выделить в каждой группе ударное слово. Такие задания служат цели подготовки студентов колледжа к обучению в вузе. Проверить выполнение домашнего задания можно с помощью игры «Фонетическое домино». В качестве примера на Рисунке 1 представлены карточки для проверки произношения трудных слов из текста, содержащего информацию о ресторане Daniel https://www.danielnyc.com/about (в студенческой аудитории карточки можно использовать без фонетической транскрипции). Задача студентов — совместить слова с одинаковым чтением гласных или согласных звуков. На игровом поле каждой карточки буквы «с» и «v» указывают, по гласному (v - vowel) или согласному (c - consonant) нужно искать соответствие. Затем мы предлагаем студентам прочитать парами слова, имеющие одинаковые звуки.

Таким образом, в обучении фонетике студентов российских колледжей и вузов имеется много общего: наличие сопроводительного курса фонетики, включение в этот курс теоретического материала, традиционных и игровых фонетических упражнений, широкое использование информационных и коммуникационных технологий. Обучение произношению в колледже и вузе осуществляется путем сходных методов и приемов обучения. Проблемы в произношении у выпускников колледжей, продолжающих обучение в вузе, связаны с психологической напряженностью при переходе на новый, более высокий уровень об-

разования, перерывом в обучении, различиями в лексическом составе программы курса английского языка в колледже и вузе и бо́льшим количеством внеаудиторной самостоятельной работы. Работа преподавателя английского языка в вузе должна включать в себя аспекты, направленные на преодоление трудностей и формирование правильного произношения на новой ступени: психологическую поддержку выпускников колледжей, разъяснение особенностей языка специальности, составление списков сайтов для работы над фонетикой, рекомендаций для работы с такими сайтами. Преподавателям английского языка колледжей следует научить своих студентов приемам самостоятельной работы над фонетической стороной речи.

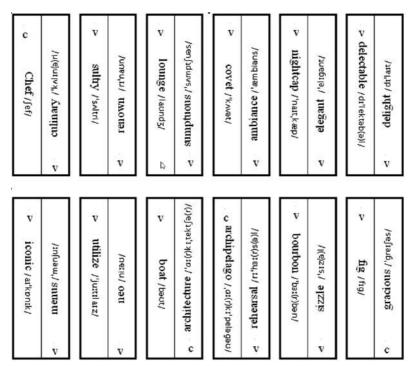


Рисунок 1. Карточки для игры «Фонетическое домино

#### Литература

<sup>1.</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>2.</sup> Еловская С. В. Актуальные проблемы обучения фонетике английского языка в вузе //

#### Обучение фонетике английского языка ... |

Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. 2013. № 1. С. 163–165.

- 3. Копрева Л. Г. Обучение курсантов военного вуза фонетике английского языка // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. № 4. С. 78–82.
- 4. *Кортусова Т.Н.* Содержание иноязычной фонетической компетенции студентов-музыкантов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 126–135.
- 5. *Николаев А.И*. Роль мультимедийного спецкурса в обучении фонетике английского языка // Наука и образование. 2007. № 4. С. 123–125.
- 6. Погосян В. А., Павлова Т. Б. Мультимедийное учебное пособие по обучению фонетике английского языка // Концепции университетского образования в новом тысячелетии: материалы Международной науч.-практ. конф. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Университет Северной Айовы, Американский совет преподавателей русского языка и литературы (АСПРЯЛ), Учебно-методическое объединение по направлениям педагогического образования Министерства образования РФ / отв. ред. Г. А. Бордовский. Москва, 2002. С. 266–269.
- 7. Ратовская С. В. Использование образовательных интернет-ресурсов при обучении теоретической фонетике английского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46–1. С. 318–324.
- 8. Французская Е.О. Особенности обучения фонетике английского языка на курсах повышения квалификации // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования: сб. тр. науч.-метод, конф. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Томск, 2013. С. 266–267.
- 9. Шакирова В. Р. Подходы в обучении фонетике английского языка // Вопросы искусствоведения, философии, культурологии, истории и лингвистики: материалы II Международной науч.-практ. конф. С. 84–89.
  - 10. Щукин А. Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков.
- 11. Ashby P. (2016) Phonetics in pronunciation teaching for modern foreign languages. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide, https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/408.
- 12. Davis J. F. (2009) Uni-Wissen Phonetics and Phonology: Optimize your exam preparation Anglistik/Amerikanistik. Klett Lerntraining, 295.
  - 13. Jones T. (2015) Fifty Ways to Teach Pronunciation: Tips for ESL/EFL Teachers. Wayzgoose Press. 66.
- 14. Muñoz C. (2006) The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project // Age and the Rate of Foreign Language Learning. Second Language Acquisition. Multilingual Matters Ltd. 503.
- 15. Strange F. (2011) Practical Words. Practical Pronunciation. An Easy Pronunciation Guide For ESL Students. Smashwords Edition. 66.
- 16. Szpyra-Kozłowska J. (2014) Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach. Second Language Acquisition: 82. Multilingual Matters. 485.

#### TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE IN VOCATIONAL EDUCATION

Teaching the correct pronunciation is an important aspect in teaching English. British methodologists recommend starting teaching young people aged 15–18 with the phonetic induction course at any level of education. This course should include theoretical information on phonetics, learning through play exercises and cross-cultural component. The formation of phonetic skills of Russian colleges and universities students has its own peculiarities: the majority of colleges and universities have not an induction but supporting course of phonetics in the program of teaching English. This supporting course includes not only the learning through play but also the traditional phonetic exercises. A wide usage of information and communication technologies is an essential feature in learning phonetics. The author's practical work at college and at university as well as the conversations with college and university teachers show that college graduates being enrolled in University need special pedagogical

support in the formation of audiolingual skills. Many of them have gap years in learning English, there are various factors leading to decreasing the motivation, college graduates don't have skills in independent work on phonetics. The article proposes solutions of the college graduates problems in the formation the phonetic skills at university. University teachers should provide pedagogical support to college graduates, and college teachers on their part should teach their students to work on phonetics independently.

*Keywords:* English language, vocational education, college, college graduate, university, phonetics, phonetic skills, pronunciation, supporting phonetic course, traditional and play exercises, ICT, pedagogical support.

#### References

- Ashby P. (2016) Phonetics in pronunciation teaching for modern foreign languages. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide, Retrieved from https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/408
- Azimov E.G. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) Moscow. Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 p.
- Davis J. F. (2009) Uni-Wissen Phonetics and Phonology: Optimize your exam preparation Anglistik/ Amerikanistik. Klett Lerntraining, 295.
- *Elovskaya S. V.* Aktual'nye problemy obucheniya fonetike v vuze. / Vestnik Michurinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 1. P. 163–165.
- Frantsuzskaya E. O. Osobennosti obucheniya fonetike angliyskogo yazyka na kursakh povysheniya kvalifikatsii // Urovnevaya podgotovka spetsialistov: gosudarsvenniye i mezhdunarodniye standarty inzhenernogo obrazovaniya: Sbornik trudov nauchno-metodicheskoi konferentsii. Natsional'nyi issledovatel'skiy Tomskiy politekhnicheskiy universitet. 2013. S. 266–267.
- Jones T. (2015) Fifty Ways to Teach Pronunciation: Tips for ESL/EFL Teachers. Wayzgoose Press. 66.
- *Kopreva L. G.* Obuchenie kursantov voennogo vuza fonetike angliyskogo yazyka // Obshchetsvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. 2013. № 4. P.78–82.
- *Kortusova T. N.* Soderzhaniye inoyazychnoi foneticheskoi kompetentsii studentov-muzykantov. // Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo unversiteta. 2013. № 4. P. 126–135.
- Muñoz C. (2006) The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project // Age and the Rate of Foreign Language Learning. Second Language Acquisition. Multilingual Matters Ltd. 503.
- *Nikolaev A. I.* Rol' multimediynogo spetskursa v obuchenii fonetike angliyskogo yazyka // Nauka i obrazovanie. 2007. № 4. P.123–125.
- *Pogosyan V.A.* Multimediynoye uchebnoe posobie po obucheniyu fonetike angliyskogo yazyka / Kontseptsii universitetskogo obrazovaniya v novom tysyacheletii. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoprakticheskoi konferentsii. 2002. P. 266–269.
- *Ratovskaya S. V.* Ispol'zovanie obrazovatel'nykh Internet-resursov pri obuchenii teoreticheskoi fonetike angliyskogo yazyka // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2015. № 46–1. P.318–324.
- *Shakirova V. R.* Podkhody v obuchenii fonetike angliyskogo yazyka // Voprosy iskusstvovedeniya, filosofii, kul'turologii, istorii I lingvistiki: Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. g. Sterlitamak "Vektor nauki". 2017. P. 84–89.
- *Shukin A. N.* Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov.— Moscow: Izdateľskiy tsentr "Akademiya". 2015. 288 c. P. 106.
- Strange F. (2011) Practical Words. Practical Pronunciation. An Easy Pronunciation Guide For ESL Students. Smashwords Edition. 66.
- Szpyra-Kozlowska J. (2014) Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach. Second Language Acquisition: 82. Multilingual Matters. 485.

# ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА



И. М. Логвинова

канд.пед.наук, доцент, заместитель директора по образовательной деятельности, Институт стратеги развития образования PAO E-mail:Logvinova@instrao. ru

Irina M. Logvinova
PhD (Education),
Associate Professor,
Deputy Director of
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow

# ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМИ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Дополнительная профессиональная программа «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования», разработана авторским коллективом ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в составе: Логвинова И. М., к.п.н., доцент, заместитель директора по образовательной деятельности, Копотева Г. Л., к.п.н., заместитель заведующего Научно-образовательным центром дополнительного профессионального образования, Степанов П. В., к.п.н., заместитель заведующего центром стратегии и теории воспитания личности.

Программа включена в региональный реестр дополнительных профессиональных программ, рекомендованных Департаментом образования города Москвы заказчикам образовательных услуг в сфере ДПО. Протокол заседания Экспертного совета по ДПО работников образовательных организаций от 05 октября 2016 г.

В 2017 году Программа признана победителем

**Как ципировать статью:** Логвинова И. М. Дополнительная профессиональная программа «организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 138–170.

Всероссийского конкурса дополнительных профессиональных программ в номинации «Программа с лучшим дидактико-технологическим обеспечением образовательного процесса».

В 2016–2017 годах по этой программе повысили квалификацию 874 работника образования, в том числе – 78 директоров школ г. Владивостока, 396 заместителей директоров школ Республики Татарстан, коллективы 14 образовательных комплексов г. Москвы.

# Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

#### 1.1. Цель реализации программы

Совершенствование профессиональных компетенций обучающихся в области организации и содержания образовательного процесса в школе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

### Совершенствуемые профессиональные компетенции

Nº п/п	Компетенции	Направление подготов- ки "Педагогическое обра- зование" 44.03.05 Код компетенции Бакалавр 5 лет
	Общепрофессиональные комп	етенции
1	готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования	ОПК-4
	Компетенции в области педагогическо	й деятельности
1	готов реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	ПК-1
2	способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	ПК-2
3	способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	ПК-3

4	способен использовать возможности об-	ПК-4				
	разовательной среды для достижения лич-					
	ностных, метапредметных и предметных ре-					
	зультатов обучения и обеспечения качества					
	учебно-воспитательного процесса сред-					
	ствами преподаваемого учебного предмета					
	1.2. Планируемые результаты обучения					
Nº	Направление подгото	вки				
п/п	44.03.05 «Педагогическое обр	разование»				

,					
	Знать Уметь	Код ком- петенции			
1	Знать: законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в РФ. Уметь: анализировать свою профессиональную деятельность на основе требований к профессиональному труду учителя, представленных в нормативных документах; использовать нормативные правовые документы в решении профессиональных задач: на примерах разработки локальных актов (инструкций), подготовки родительского собрания.	ОПК-4			
2	Знать: порядок разработки, структуру и содержание разделов образовательной программы по учебному предмету. Уметь: разрабатывать рабочую программу по учебному предмету на основе примерной программы.	ПК-1			
3	Знать: методологические компоненты проектирования и организации педагогической деятельности: пути достижения образовательных результатов, принципы системно-деятельностного подхода, способы оценки результативности образовательного процесса и реализации ФГОСов ОО. Уметь: разрабатывать проект учебного занятия на основе технологической карты, позволяющей реализовать системно-деятельностный подход и цели формирования универсальных учебных действий; анализировать эффективность учебного занятия на основе карты констатирующего анализа результативности.	ПК-2			
4	Знать: систему оценки достижения обучающимися планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов средствами преподаваемого предмета. Уметь: разрабатывать учебно-практические задания для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения ООП (НОО, ООО, СОО).	ПК-4			
5	Знать: содержание, формы и методы организации воспитательного процесса, в том числе внеурочной деятельности, критерии и показатели эффективности воспитания. Уметь: использовать методики диагностики направленности личности; диагностики развития и сформированности классного коллектива.	ПК-3			

Планируемые результаты обучения соответствуют следующим трудовым функциям, входящим в профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»:

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции, реализуе- мые после обучения	Код	Трудовые действия
Код А Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, среднего общего образования	Общепеда- гогическая функция. Об- учение	A/01.6	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования Планирование и проведение учебных занятий
Бапия			Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися Формирование универсальных учебных действий
	Воспита- тельная дея- тельность	A/02.6	Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности
	Развиваю- щая деятель- ность	A/03.6	Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков

поведения в мире виртуальной
реальности и социальных сетях,
формирование толерантности
и позитивных образцов поли-
культурного общения

- **1.3. Категория обучающихся: уровень образования** высшее образование, область профессиональной деятельности начальное общее, основное общее, среднее общее образование.
- **1.4. Форма обучения:** очная/очно-заочная с применением информационно-коммуникационных технологий и самостоятельной работы.
  - 1.5. Срок освоения программы: 72 часа.
- **1.6. Режим занятий:** 6–8 часов в день, 1–5 дней в неделю (в соответствии с договором на оказание образовательных услуг).

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный (тематический) план

Nº п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Всего, час.	Виды уч ных заня учебных бот	ятий, к ра-	Формы контроля
			лекции	интерактивные занятия	
P. 1	Базовая часть	18	6	12	
1.1	Приоритеты государ- ственной политики в об- ласти образования. Законодательство Российской Федерации в сфере образова- ния	6	2	4	Компетент- ностно-ори- ентирован- ное задание № 1
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в системе нормативно-правового и методического обе-	6	2	4	Компетент- ностно-ори- ентирован- ное задание № 2

4.0			1		
1.2	спечения деятельности образовательных организаций. Предупреждение рисков введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования				
1.3	Профессиональный стандарт педагога. Оценка профессиональной компетентности учителя	6	2	4	Входная диагностика. Задание № 3
P. 2	Профильная часть (предметно-методическая)	52	24	28	
2.1	Российское образование в зеркале международных сравнительных исследований. Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования. Системно-деятельностный подход в рамках методологии культурно-деятельностной психологии	6	2	4	Компетент- ностно-ори- ентирован- ное задание № 4
2.2	Проблемы преемственности начального и основного общего образования	2	2	_	
2.3	Структура и принципы разра- ботки основной образователь- ной программы	2	2	_	
2.4	Методология оценки качества образования	2	2	_	
2.5	Рабочая программа учителя	8	2	6	Компетент- ностно- ориентиро- ванное за- дание № 5
2.6	.6 Методический конструктор 2 2 для построения учебно-практических задач		_		
2.7	Особенности контрольно-измерительных материалов для оценки предметных и метапредметных результатов	6	2	4	Компетент- ностно-о- риентиро- ванное за- дание № 6
2.8	Образовательная технология: обучение на основе учебных ситуаций	2	_	2	

2.11	идентичности современного школьника Модели и алгоритм организа-	4	2	2	ное задание № 8
2.12	ции результативной внеуроч- ной деятельности Разработка программ вос-	6	4	2	Компетент-
	питания и социализации обучающихся. Механизмы ее реализации. Оценка результативности реализации воспитательного компонента ФГОС ОО				ностно-ори- ентирован- ное задание № 9
P. 3	Итоговая аттестация	2	_	2	Зачет
	Всего часов по программе	72	30	42	

# 2.2. Учебная программа

Nº п/п	Виды учеб- ных заня- тий, учеб-	Содержание
	ных работ, час.	
	iao.	Раздел 1. Базовая часть
1.1.	Обзорная лекция, 2 часа	Приоритеты государственной политики в области образования. Законодательство Российской Федерации в сфере образования Современная образовательная политика государства и ее приоритеты. Особенности современного этапа развития образования в мире. Главные события и проблемы общего образования. Обзор нормативных правовых актов и иных документов в сфере образования.
	Самосто- ятельная работа, 4 часа	Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации. Задание № 1: проверяет теоретические знания и умение работать с нормативными документами (Приложение 1).

1.2.	Интерактив- ная лекция, 2 часа	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в системе нормативно-правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций ФГОС общего образования: преемственность, инновационность, идеология, структура. Требования к структуре
		образовательной программы. Требования к условиям реализации образовательной программы. Требования к результатам освоения образовательной программы. Предупреждение рисков введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования  Самые трудные направления и педагогические риски. Хеджирование рисков. Порядок организации образовательной деятельности. Научно-методическое сопровождение реализации ФГОС.
	Самосто- ятельная работа, 2 часа	Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего, среднего общего образования. <u>Задание № 2:</u> проверяет теоретические знания (Приложение 2).
1.3.	Интерактив- ная лекция, 2 часа	Профессиональный стандарт педагога. Оценка профессиональной компетентности учителя Облик новой системы профессионального развития и ожидаемые эффекты. Управление формированием педагогической компетентности в рамках стратегических целей Программы развития образовательной организации на основе формирующей уровневой оценки. Умения учителя, наиболее влияющие на успехи учащихся. Потребности российских учителей в повышении квалификации. Дискуссия на тему: "Что принесет учителю новый профессиональный стандарт?"
	Самостоя- тельная ра- бота, 4 часа	Входная диагностика. Анализ образовательного за- проса. Задание № 3: самодиагностика сформиро- ванности у педагога компетентностей по реализации ФГОСов ("Сам себе аналитик") и проектирование об- разовательного маршрута по проблемам реализации ФГОСов ОО.
	Раздел 2. П	рофильная часть (предметно-методическая)
2.1.	Интерактив- ная лекция, 2 часа	Российское образование в зеркале международных сравнительных исследований. Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования. Системно-деятельностный подход в рамках методологии культурно-деятельностной психологии Качество образования: успехи и проблемы российской школы (по материалам международных сравнительных исследований). Национальные цели и показатели

		участия стран в исследовании PISA. Состояние рос- сийского образования в начальной и основной школе. Результаты учащихся 4-го класса начальной школы (PIRLS/TIMSS) и учащихся 8 класса основной школы (TIMSS) и уровни достижений российских учащих- ся. Математическая грамотность на практике (PISA). Сущность и основания системно-деятельностного под- хода. Концепции системно-деятельностного подхода.
		Изменения в образовательном процессе, возникшие в связи с реализацией системно-деятельностного подхода.  Вопросы для обсуждения: Механизмы повышения качества образования в России. Повышение качества образования за счет усиления компетентностного подхода. Повышение уровня познавательной самостоятельности учащихся. Работа с одаренными и успешными учащимися. Анализ учебников. Факторы, характеризующие наиболее эффективную школу.
	Самосто- ятельная работа, 4 часа	Задание № 4: прочитайте фрагмент книги А.Г. Асмолова "Стратегия и методология социокультурной модернизации образования" (Приложение 3) и составьте следующего вида вопросы: а) требующие простого односложного ответа ("тонкие вопросы"); б) требующие развернутого ответа ("толстые вопросы").
2.2.	Интерак- тивная лек- ция, 2 часа	Проблемы преемственности начального и основного общего образования Преемственность как целесообразная корреляция всех компонентов дидактической системы. Функции процесса преемственности. Формирование ведущей деятельности данного возрастного этапа развития — приоритетная цель образования. Вопросы для обсуждения: Портрет младшего подростка. Преемственность между начальным и основным звеном. Обеспечение успешности обучения и адаптации школьника 5-6 классов. Психологические особенности и возможности младшего подростка. Признаки дезадаптации. Обеспечивает ли успешность функциональной подготовки школьника хорошие результаты его развития? Можно ли в рамках традиционной школы выполнить требования ФГОСов ОО? Какую роль в этом процессе играет преемственность?
2.3.	Лекция с элементами методиче- ского прак- тикума, 2 часа	Структура и принципы разработки основной образовательной программы Принципы разработки ООП: соответствие ФЗ, требованиям ФГОСов, преемственность с Примерной ООП, реализация системно-деятельностного подхода как методологической основы ФГОСов. Система условий реализации ООП. Учебно-методическое сопровождение реализации ООП. Требования к структуре ООП. Содержание разделов ООП:

#### Целевой раздел:

- пояснительная записка;
- планируемые результаты освоения обучающимися ООП;
- система оценки достижения планируемых результатов освоения ООП.

#### Содержательный раздел:

- программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- примерные программы отдельных учебных предметов, курсов;
- программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, включающая направления духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, их социализации, профессиональной ориентации и формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, экологической культуры;
- программа коррекционной работы.

#### Организационный раздел:

- учебный план;
- система условий реализации основной образовательной программы в соответствии с требованиями стандарта.

Реестр примерных основных общеобразовательных программ.

Вопросы для обсуждения: а) Согласны ли вы с высказыванием: "В соответствии с системно-деятельностным подходом содержание планируемых результатов освоения ООП общего образования (всех уровней образования) описывает и характеризует обобщенные способы действий с учебным материалом". б) Составьте сравнительную таблицу, отражающую отличия между предметными результатами минимума содержания образования в соответствии с Базисным учебным планом 2004 года и предметными результатами ФГОС общего образования. в) Согласны ли вы с высказыванием: "Система оценки есть инструмент настройки образовательного процесса в соответствии с ФГОС основного общего образования". Обоснуйте свои ответы.

## 2.4. Лекция,2 часа

## Методология оценки качества образования

Требования стандарта, конкретизированные в планируемых результатах освоения ООП. Содержательная и критериальная основа оценки качества образования. Оценка индивидуальных достижений обучающихся. Оценка состояния системы образования. Показатели

		качества образования.
		Три группы планируемых результатов. Комплексность системы оценки. Внутренняя оценка качества среднего общего образования, регулируемая внутренними нормативными актами образовательной организации
		Процедуры текущей и промежуточной оценки подготовки учащихся. Компоненты и процедуры итоговой оценки. Обязательные компоненты системы внутришкольного мониторинга образовательных достижений.
2.5.	Лекция с элементами методиче- ского прак- тикума, 2 часа	Рабочая программа учителя Порядок разработки рабочей программы по предмету. Структура и содержание программ отдельных учебных предметов и курсов. Планируемые результаты изучения учебного предмета, курса. Содержание учебного предмета, курса. Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности. Принцип уровневости планируемых результатов: блок «Выпускник научится»; блок «Выпускник получит возможность научиться».
	Самосто- ятельная работа, 6 часов	Задание №5: разработать рабочую программу по учебному предмету на основе примерной программы.
2.6.	Лекция с элементами методиче- ского прак- тикума, 2 часа	Методический конструктор для построения учебно-практических задач Современные представления о результатах образования: что изменилось и почему. Требования к результатам освоения основной образовательной программы в ФГОСах НОО, ООО, СОО. Планируемые результаты освоения ООП (НОО, ООО, СОО). Структура образовательного результата: предметные компоненты, метапредметные компоненты. Идентификация познавательной основы учебного задания. Наращивание метапредметных компонентов: с какой группы метапредметных результатов начинать и почему. Наращивание регулятивных компонентов. Наращивание коммуникативных компонентов. Комплексность учебно-практический задачи. Место и роль комплексных учебно-практических задач в достижении целей урока. Особенности использования комплексных учебно-практических задач в ходе урока. Разработка комплексных учебно-практических задач.
2.7.	Лекция с элементами методиче- ского прак- тикума, 2 часа	Особенности контрольно-измерительных материалов для оценки предметных и метапредметных результатов Особенности системы оценки: «знаниевая» и «деятельностная» парадигмы. Специфика подходов к оценке результатов обучения по учебному предмету. Особенности оценки личностных, метапредметных, пред-

		метных результатов. Примеры учебно-практических
		заданий для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения ООП.
	Самосто- ятельная работа, 4 часа	Задание № 6: разработать примеры учебно-практических заданий для формирования и оценки предметных, метапредметных и личностных результатов освоения ООП.
2.8.	Методиче- ский прак- тикум, 2 часа	Образовательная технология: обучение на основе учебных ситуаций Учебная ситуация как структурная единица учебной деятельности. Отбор и использование учебных ситуаций. Условия, провоцирующие действие учащихся. Условия, задаваемые и описываемые с помощью образцов деятельности, последовательности выполняемых действий, различных дидактических или методических средств, особенностей организации урока или иной единицы учебного процесса, на примерах учебного предмета.
2.9.	Лекция с элементами методического практикума, 2 часа	Проектирование урока, реализующего формирование универсальных учебных действий Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОСов общего образования.  Сравнительный анализ (сходство и различие) структуры традиционного урока и системно-деятельностного урока.  Технологическая карта (Копотева Г.Л., Логвинова И.М.) как способ проектирования урока, реализующего системно-деятельностный подход и цели формирования универсальных учебных действий (далее — УУД).  Психолого-педагогические основания конструирования технологической карты урока, формирующего УУД.  Методические основания конструирования технологической карты урока. формирующего УУД.  Технологическая карта-трансформер — эффективное средство конструирования урока.  Примеры проектирования урока на основе технологической карты по учебному предмету. Использование технологической карты на этапе реализации урока.  Опорная таблица для конструирования анализа урока.  Схема анализа урока — матрица анализа урока.  Примеры разработки проекта урока и анализа реализованного урока по учебному предмету.
	Самосто- ятельная работа, 6 часов	Задание 7: в логике системно-деятельностного подхода и цели формирования универсальных учебных действий разработайте на основе технологической карты Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой (форма технологической карты урока в Приложении 4) проект урока и на

		COUCHO MONTH MONOTOTHOMOSTOTIC TOTAL
		основе карты констатирующего анализа результативности урока Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой (форма карты анализа урока в Приложении 5) проанализируйте проект урока или проведенный урок по учебному предмету.
2.10.	Лекция, 2 часа	Воспитательный компонент ФГОСов общего образования. Формирование гражданской идентично-
	Практиче-	ти современного школьника Приоритеты государственной политики в области воспитания; концептуальные основы проектирования воспитательного процесса; методология воспитательного компонента ФГОСов ОО. Принципиальное значение воспитательного компонента ФГОСов для развития в России социального института воспитания и дискуссии о стандартизации воспитания. Содержание, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по каждому из направлений духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся. Формы и методы организации социально значимой деятельности обучающихся. Технологии взаимодействия и сотрудничества организации, осуществляющей образовательную деятельность, и социальных институтов. Формы и методы формирования у обучающихся экологической культуры здорового и безопасного образа жизни. Принципы и основные формы повышения педагогической культуры родителей (законных представителей) обучающихся. Вопрос для обсуждения: как вы понимаете фразу "включенность родителей (законных представителей) в воспитательный процесс"?  Задание № 8: переработайте фрагмент ФГОСа ООО (Приложение 6) в инструкцию для классного руководи-
	тие (работа в группах), 2 часа	(приложение 6) в инструкцию для классного руководителя по составлению плана работы по реализации Программы воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования.
2.11.	Лекция, 2 часа	Модели и алгоритм организации результативной внеурочной деятельности Нормативно-правовые основы организации внеурочной деятельности. Нормативные основы интеграции систем воспитания, внеурочной деятельности и дополнительного образования. Содержание внеурочной деятельности и его взаимосвязь с содержанием программ воспитания и социализации. Разработка модели внеурочной деятельности в образовательной организации на основе анализа ресурсов образовательной организации и условий реализации внеурочной деятельности. Проектирование внеурочной деятельности на основе технологической карты, формирование

	Методиче- ский прак- тикум, 2 часа	пространства самореализации школьников в системе внеурочной деятельности; применение технологий социального проектирования; модели организации внеурочной деятельности обучающихся в начальной, основной и старшей школе; оценка результатов внеурочной деятельности.  Демонстрация и анализ алгоритма пошаговой разработки Программы внеурочной деятельности: требования, рекомендации, примеры.
2.12.	Лекция с элементами методического практикума, 4 часа	Разработка программ воспитания и социализации обучающихся. Механизмы ее реализации Основное содержание деятельности по воспитанию гражданственности, патриотизма, активной жизненной позиции. Нравственно-этическое воспитание. Воспитание трудолюбия, уважения к труду и интереса к профессиям. Воспитание ценностного отношения к учебе и познавательных интересов. Формирование основ здорового образа жизни и физической культуры. Развитие экологической культуры личности. Эстетическое воспитание, приобщение детей к художественному творчеству. Содержание программы воспитания и социализации. Этапы организации социализации обучающихся, совместной деятельности образовательной организации с предприятиями, общественными организациями, системой дополнительного образования, иными социальными субъектами. Организация работы по формированию экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни. Примерная программа воспитания и социализации учащихся для каждой из трех ступеней общего образования: начальной, основной и старшей школы. Комплекс социально-педагогических ориентиров, направленных на создание оптимальных условий для формирования воспитательного пространства образовательного развития личности каждого учащегося. Планируемые результаты воспитания и социализации обучающихся. Организационные аспекты воспитательной деятельности. Наиболее эффективные педагогические средства. Выявление причин, снижающих эффективность воспитательного взаимодействия.  Оценка результативности реализации программы. Порблема оценки результативности внедрения воспитательного компонента. Критерии и показатели эффективности воспитания. Оценка результативности реализации врезультативности реализации программы. Проблема оценки результативности внедрения воспитательного компонента и основе

		оценки условий, созданных в соответствии с требованиями ФГОСов для воспитания, социализации и духовно-нравственного развития личности.
C T B	Практиче- ское заня- сие (работа в группах), 2 часа	Задание № 9: подготовьте описание одной или нескольких диагностических методик сформированности детского коллектива. Отметьте сильные и слабые стороны методики.

# Раздел 3. ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИИ ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ 3.1. Виды и формы контроля

Вид кон- троля	Форма контроля	Характеристика оценочных материалов
Входной кон- троль	Входная диагностика. Анализ образовательного запроса	Задание № 3 — самоанализ сформированности компетентностей по реализации ФГОС общего образования.
Текущий кон- троль	Интерактив- ные занятия	Выполнение компетентностно-ориентированных заданий в малых группах, обсуждение и анализ методических примеров и материалов в интерактивном режиме позволяют выявить уровень усвоения изучаемого материала и достижения планируемых результатов. Задания, направленные на проверку достижений слушателей за время обучения: Задания $\mathbb{N}^2$ 1, $\mathbb{N}^2$ 2 — ОПК-1. Задания $\mathbb{N}^2$ 4, $\mathbb{N}^2$ 7 — ПК-2. Задание $\mathbb{N}^2$ 5 — ПК-1. Задание $\mathbb{N}^2$ 6 — ПК-4. Задания $\mathbb{N}^2$ 8, $\mathbb{N}^2$ 9 — ПК-3.
Ито- говая аттеста- ция	Зачет	Зачет состоит из теоретической и практической частей: слушатель отвечает на вопросы итоговой контрольной работы и представляет проект урока, разработанный на основе технологической карты Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой. Продуктом, применимым в практике, являются материалы самостоятельно выполненных заданий:  1) № 5 —рабочая программа по учебному предмету; 2) № 6 — примеры учебно-практических заданий для формирования и оценки предметных, метапредметных и личностных результатов освоения ООП;

3) № 7 — проект урока и анализ проекта урока /
проведенного урока, разработанные на основе
технологической карты урока и карты анализа ре-
зультативности урока.

## Итоговая контрольная работа

## Используемые сокращения

ООП	Основная образовательная программа
000	Основное общее образование
УУД	Универсальные учебные действия
ФГОС	Федеральный государственный образовательный стандарт

<b>№</b> п/п	Вопрос	Ответ
1	Почему Федеральный государственный образовательный стандарт ООО — важнейший инструмент инновационного развития образования?	
2	Перечислите основные, по Вашему мнению, отличительные особенности новых ФГОС общего образования.	
3	Докажите примерами и фактами, что стандарты общего образования имеют рамочный и открытый характер.	
4	В чьей компетенции в соответствии со статьей N 12 Закона N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. находится разработка образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ?	
5	Какие новые формы получения образования и формы обучения заявлены в статье N 17 Федерального закона № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г.?	
6	Каковы права и обязанности участников образовательного процесса в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г.?	

7	Какие группы результатов освоения ООП ООО подлежат оценке? Какие изменения претерпели предметные образовательные результаты в соответствии с ФГОС ООО?	
8	Что является объектом системы оценки в соответствии с ФГОС ООО?	
9	Докажите, что требования к результатам образования во ФГОС ООО соответствуют современным представлениям об обобщенной структуре личности и деятельности человека.	
10	Объясните, как соотносятся между собой понятия «универсальные учебные действия» и «общеучебные навыки и умения»?	
11	Какими критериями измеряется владение учащимися способами действий с учебным материалом?	
12	Каковы ключевые особенности деятельностного образовательного процесса? Какова структура системно-деятельностного урока?	
13	Кто отвечает в образовательной организации за разработку программы воспитания и социализации обучающихся, как составной части ООП ООО?	
14	Объясните, как вы понимаете фразу «включённость родителей (законных представителей) в воспитательный процесс»?	
15	По каким основным направлениям развития личности в соответствии с требованиями Стандарта организуется внеурочная деятельность?	

## 3.2. Критерии оценки качества освоения программы

Слушателю ставится оценка «зачтено» при условии выполнения итоговой контрольной работы не менее, чем на 8 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ) и представления проекта урока, разработанного на основе технологической карты Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой, получившего не менее, чем 4 балла по следующим критериям:

Критерии	Баллы
Разворачивание учебной ситуации на основе системно-деятель-	1 балл
ностного подхода:	
1. Мотивационно-целевой этап. Актуализация знаний и умений,	
проблема, осознание неполноты знаний, формулирование цели	
2. Ориентировочный этап. Образ результата (гипотеза), план достижения цели.	
3. Поисково-исследовательский (основной) этап. Действия по достижению цели, реализация плана, освоение УУД (сбор, об-	
мен информацией, ее структурирование, сопоставление, преобразование, объяснение, формулирование выводов).	
4. Рефлексивно-оценочный этап. Возврат к цели, оценивание	
результата. Самооценка, анализ действий, выявление успехов и трудностей, недочетов.	
Использование в проекте урока заданий не только учебно-познавательных, но и учебно-практических заданий	1 балл
Использование в проекте урока заданий не только базового, но и повышенного уровня	1 балл
Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование личностных универсальных учебных действий	1 балл
Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование познавательных универсальных учебных действий	1 балл
Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий	1 балл
Наличие в проекте форм деятельности учащихся, направленных на формирование регулятивных универсальных учебных действий	1 балл

## Раздел 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

## 4.1. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

## Рекомендуемая литература:

- 1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014.
- 2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996.

- 3. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. Методическое пособие / под ред. П.В. Степанова. М.: Педаг. общество России, 2017. 111 с.
- 4. Копотева Г.Л., Губанова Е.В. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов: опыт разработки и реализации общеобразовательной программы школы. В 2-х частях: Учебно-методическое пособие. М.: Издательская фирма «Сентябрь», 2014.
- 5. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Дидактика уверенности в себе: проектируем урок, реализующий требования ФГОС. Основное общее образование. Волгоград: Учитель, 2014. 143 с.
- 6. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия: Учебно-методическое пособие. Волгоград: Учитель, 2012. 99 с.
- 7. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник. М.: Издательство АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2017. 48 с.
- 8. Степанов П.В., Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2014. 127 с.
- 9. Степанов П.В., Степанова И.В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2014. 80 с.
- 10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / под. ред. А.Г. Асмолова. Изд. 2. М.: Просвещение, 2011.-159 с.

## Авторские публикации:

1. Копотева Г.Л. Анализ профессиональных затруднений педагогов по формированию и развитию у школьников метапредметных результатов освоения основных образовательных программ общего образования. Теория и практика актуальных исследований: Материалы XII Международной научно-практической конференции. 27 апреля 2016 года // Сборник научных трудов. — Краснодар, 2016. — С. 34-47.

- 2. Копотева Г.Л. Выполняем требования ФГОС общего образования. // Вестник образования России. 2016. № 13. С. 58-65.
- 3. Копотева Г.Л. Методическая система проектирования урока, реализующего системно-деятельностный подход. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 2 (38), Т. 2. С. 75-96.
- 4. Копотева Г.Л. Модель готовности педагога к формированию и развитию у обучающихся универсальных учебных действий. Современная наука: исследования, технологии, проекты. // Сборник материалов V Международной заочной научно-практической конференции / Россия, г. Москва, 8 ноября 2015 года / М.: Издательство «Перо», 2015, С. 357-365.
- 5. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Анализ основной образовательной программы школы. // Вестник образования. —2016. № 14. С. 66-72.
- Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования. // Справочник заместителя директора школы. —2011. №10. С. 8-12.
- 7. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Проектирование модели управления реализацией ФГОС общего образования в школе. // Вестник образования. 2016. № 15. С. 30-36.
- 8. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Управление процессом профессионального развития руководителя общеобразовательной организации по реализации  $\Phi \Gamma OC$  // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4 (31). С.63-72.
- 9. Копотева Г.Л., Логвинова И.М., Молодых Е.Н. Совершенствование методической компетентности педагога как средство эффективной реализации ФГОС общего образования // Вестник образования. 2017. № 14. С. 34-41.
- 10. Копотева Г.Л., Стёпина Н.В., Тунина Ю.А. Преобразование воспитательной системы начальной школы в условиях введения  $\Phi$ ГОС // Управление начальной школой. 2013. № 12. С. 4-16.
- 11. Копотева Г.Л., Филимонова Е.Н. Методический конструктор заданий для формирования метапредметных результатов обучения // Школа и производство. 2017. № 1. С. 15-18.
- 12. Логвинова И.М. Копотева Г.Л. Конструирование технологи-

- ческой карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. 2011. N 12. С. 12-18.
- 13. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Метапредметность урока: новый уровень профессионализма педагога // Материалы межрегиональной научно-практической конференции / г. Челябинск, 19-21 ноября 2015 года / под ред. М.И. Солодковой. Челябинск: ЧИППКРО, 2015. С. 36-40.
- 14. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Опыт работы ИСИО РАО по хеджированию рисков введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: сборник материалов конференции / под ред. М.И.Солодковой. Челябинск: ЧИППКРО, 2013. С. 11-19.
- 15. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Повышение профессионального мастерства педагогов в ходе разработки основной образовательной программы школы и введения ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 9. С. 6-11.
- 16. Степанов П.В. Примерный алгоритм воспитательной деятельности классного руководителя // Классный руководитель. 2015. № 3. C.7-21.

## Нормативные документы:

- 1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 2020 годы». Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295. Российская газета: http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html вложенный файл: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 2020 годы.
- 2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3fINmLUYU.
- 3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями и дополнениями). Система Гарант: http://base.garant.ru/197127/#ixzz3fO5wWFS9.

- 4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 N 1644, от 31.12.2015 N 1577). Справочно-правовая система: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=251769.
- 5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г.) Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/70188902/.
- 6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1015 (с изменениями и дополнениями от 13 декабря 2013 г., 28 мая 2014 г., 17 июля 2015 г.). Система ГАРАНТ: http://base.garant. ru/70466462/.
- 7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: http://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/.
- 8. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». http://school67.tgl.ru/sp/pic/File/2013/10\_2013/doc32\_12\_05\_2011.pdf.
- 9. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. Документы Правительство России: http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf.

## Электронные ресурсы:

- 1. Копотева Г.Л. Интернет-семинар: «Организация урока в соответствии с требованиями ФГОС». Вебинар 24 октября 2012 года. // Портал информационной поддержки руководителей образовательных организаций «Менеджер образования»: https://www.menobr.ru/article/30526-internet-seminar-organizatsiya-uroka-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-24102012.
- 2. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство образования и науки Российской Федерации. Государственная информационная система: http://fgosreestr.ru/.
- 3. Цикл вебинаров на тему: «ФГОС: оценка образовательных достижений». Издательство «Просвещение»: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob\_no=43438.
- 4. Цикл вебинаров на тему: «Планируемые результаты и оценка их достижения в основной школе». Издательство «Просвещение»: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob\_no=44137.
- 5. Цикл вебинаров на тему: «Оценка метапредметных результатов в основной школе». Издательство «Просвещение»: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob\_no=44138.

## Элементы методического обеспечения, прилагаемые к программе:

0,	Chemient in the real of the re		
<b>№</b> п/п	Автор	Наименование элементов методического обе- спечения	
	П	резентации лекционного курса	
1	Логвинова И.М.	ФГОС общего образования в системе нормативно- правового и методического обеспечения деятель- ности образовательных организаций	
2	Копотева Г.Л.	Проектирование урока в соответствии с ФГОС на основе технологической карты	
3	Копотева Г.Л.	Метапредметные результаты освоения ООП	
4	Копотева Г.Л.	Методический конструктор для построения учебно-практических и метапредметных задач	
5	Степанов П.В.	Воспитание в школе: от требований к результатам	
Инс	Информационно-методическое сопровождение интерактивных занятий		
1	Логвинова И.М., Копотева И.М., Вагнер И.В.	"Сам себе аналитик". Рабочая тетрадь педагога для самоанализа сформированности компетентностей по реализации ФГОС общего образования	
2	Копотева Г.Л., Логвинова И.М.	Дидактика уверенности в себе: проектируем урок, реализующий требования ФГОС. Учебно-методическое пособие	

3	Копотева Г.Л.	Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия. Учебно-методическое пособие
	,	Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. Методическое пособие

#### 4.2. Материально-технические условия реализации программы

Для реализации программы необходимо следующее материально-техническое обеспечение:

- оборудованные аудитории для проведения учебных занятий;
- мультимимедийное оборудование компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.;
- компьютерные презентации, учебно-методические и оценочные материалы.

# 4.3. Образовательные технологии, используемые в процессе реализации программы

В процессе реализации программы используются лекции с элементами обсуждения проблем, дискуссии, технологии проблемно-ориентированного и проектно-ориентированного обучения, технологии решения ситуационных задач.

					Приложение 1
Φ	амил	ия И.О. слушателя			
станда Закона указы Федера	арты а N 2 ваетс альні рстве	и федеральные госу 73-ФЗ "Об образова я: ые государственные сные требования об	дарственные требании в Российской образовательные	ования Федер станда	
в Росс програ станда програ 3. Как	ийск амм и артам амм? ие но	ой Федерации" от 2 в соответствии с фед ии и с учетом соотве овые формы получен ого закона № 273-Ф	9 декабря 2012 г. деральными госуд тетвующих примения образования и	находи арствен ерных с	Закона N 273-ФЗ "Об образовании тся разработка образовательных иными образовательными основных образовательных образовательных образовательных обучения заявлены в статье N 17 сийской Федерации" от 29
	þ	рормы получения с	образования		формы обучения
1.					
2.					
3.					
и т.д.					
организ Федера	ация ции"	между собой понят ", введённое Федер от 29 декабря 2012 сравнения внесите в	альным законом Л г.	<u>6</u> 273-₫	еждение" и "образовательная ЭЗ "Об образовании в Российской
		образовательно	ое учреждение	обр	разовательная организация
Сходств	a				
Различи	Я				
Вывод					
осущественный российственный российственный рассийственный рассий	гвлян ност ской	ощие обучение" и " ь", введённые Феде	организации, осуг ральным законом	цествля № 273-	анизации", "организации, нощие образовательную ФЗ "Об образовании в ы сравнения внесите в
	0	бразовательная организация	организаци осуществляю обучение		организация, осуществляющие образовательную деятельность

Сходства				
<b>Р</b> азличия				
Вывод				
участни		ошений в	соответствии	ельные отношения" и состав с Федеральным законом № 273- кабря 2012 г.
взыскан образова	вьте памятку для родите: ия для обучающихся, про ании в Российской Федер КА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ	едусмотре	енные Федерал	лены меры дисциплинарного пьным законом № 273-ФЗ "Об 12 г.:
том, как декабря обычно, составы который	Федеральный закон № 2 2012 г. определил сущно задают много вопросов. те для этого прогнозный (	73-ФЗ "О ость Устан Чтобы бы (предполо	б образовании за образовател ыть готовым от эжительный) д	обрании рассказать родителям о в Российской Федерации" от 29 вьной организации. Родители, кав гветить на любой из них, циалог по схеме вопрос-ответ, бъяснить родителям смысл
	вопрос			ответ

	Приложение 2
Фам	илия И.О. слушателя
Федеј	одолжите фразу: ральный государственный образовательный стандарт начального общего образования e — Стандарт) представляет собой
Одни иннов Другг для о предв А тре опира есть в Ч к С С • Е	жду слушателями курсов повышения квалификации завязался спор:   и утверждают, что ФГОС по содержанию, структуре и методологии является  вационным документом, начинающим новую эпоху в отечественном образовании.  ие утверждают, что ФГОС по содержанию, структуре и методологии не является  течественного образования инновационным документом, что в нём отразились все  выдущие значимые достижения отечественной педагогики и психологии.   етьи выразили мнение, что ФГОС носит компромиссный характер, поскольку он  вется на значимые достижения отечественной педагогики и психологии, но в нём  и инновационная составляющая.   (Бю точку зрения вы разделяете? Выберите одно или несколько высказываний,  оторые вы разделяете.   Объясните, почему вы выбрали именно это (эти) высказывания.   сли среди приведенных высказываний нет ни одного, с которыми вы согласны,  ыскажите своё мнение. Своё мнение аргументируйте.
ткрыт еобхо	ажите примерами и фактами, что стандарты общего образования имеют рамочный и гый характер, т.е. задают перспективу возможного, а не только перечень одимого. Примеры структурируйте в логике от самых существенных, по Вашему ю, к менее значимым:
N <sub>2</sub>	Доказательства открытости ФГОС общего образования
1.	
2.	
т.д.	

 $\underline{4}$ . Перечислите основные, по Вашему мнению, отличительные особенности новых  $\Phi\Gamma OC$  общего образования. Структурируйте их в логике от самых существенных к менее значимым:

№	Отличительные особенности нового ФГОС общего образования
1.	
2.	
и т.д.	

5. Перечислите основные, по Вашему мнению, направления реализации ФГОС и планируемые результаты их реализации в образовательном учреждении:

№	Основные направления реализации ФГОС	Планируемые результаты ("продукты") по каждому направлению
1.		
2.		
3.		
и т.д.		

<u>6. Охарактеризуйте ключевые особенности ФГОСов общего образования и сравните их со стандартами первого поколения:</u>

	Стандарты первого поколения	Федеральные
	(1998 г., 2004 г.)	
	(1990 1., 2004 1.)	государственные
		образовательные стандарты
		общего образования (НОО,
		000, C00)
		000,000)
Основные	Сохранение единого образовательного	
функции	пространства, обеспечение доступности	
функции		
	образования в пределах минимального	
	достаточного уровня его содержания	
	7	
Цели	Освоение ЗУНов	
100		
Системообразую	Обязательный минимум содержания	
щий компонент	образования	
	•	
Парадигма	"Знаниевая"	
Вывод		

 $7.\ \Pi$ одтвердите фактами утверждение о том, что ФГОСы общего образования предоставляют широкие возможности выбора для всех участников образовательного процесса. Более того, чем выше уровень образования (ступень), тем эти возможности больше:

	ФГОС НОО	ΦΓΟС ΟΟΟ	ФГОС СОО			
	Возможности выбора					
Для ученика						
Для учителя						
Для школы						

8. Установите, в правильной ли, по Вашему мнению, логике перечислены основные характеристики Примерной ООП? Если Вы не согласны с предложенной структурой, измените последовательность характеристик содержания ООП от самых важных к более второстепенным:

	характеристики ООП	характеристики ООП
1.	направлена на создание основы для	
	саморазвития и самосовершенствования;	
2.	направлена на формирование общей	
	культуры, духовно-нравственное,	
	социальное, личностное и интеллектуальное	
	развитие обучающихся;	
3.	определяет содержание и организацию	
	образовательного процесса на ступени	
	начального общего образования;	
4.	направлена на сохранение и укрепление	
	здоровья обучающихся;	
5.	направлена на создание основы для	
	самостоятельной реализации учебной	
	деятельности, обеспечивающей социальную	
	успешность, развитие творческих	
	способностей	

Приложение 3

#### Фрагмент книги А.Г. Асмолова

"Стратегия и методология социокультурной модернизации образования"

Системно-деятельностный подход интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхода и подхода, основанного на бихевиористской методологии формирования знаний, умений и навыков, ранее используемых при разработке стандартов образования.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотъемлемых друг от друга характеристики — стандартизация образования и вариативность образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд необходимо выделять три аспекта стандартизации:

- стандартизация как необходимое условие *адаптации* подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач;
- стандартизация как инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;
- стандартизация как условие обеспечения единства образовательного пространства, которое определяется нами как " единство разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений.

- Вариативность выступает как необходимое условие *расширения* возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия.
- Вариативность обеспечивает *управление изменениями* в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве" единства разнообразия».

Вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

В целом стандартизация и вариативность образования способствуют как социализации и индивидуализации каждой личности подрастающего поколения, так и управлению функционированием и изменениями в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.

Приложение 4

## Технологическая карта урока Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой

Учитель	
Класс	
Тема урока	
Тип урока	
Предметные результаты	

Этап		Деятельность учащихся							
урока	як	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная		Личностная	
Учебное задание	Деятельность учителя	Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения
1.									
2.									
3.									
4.									

#### И.М.Логвинова

#### Приложение 5

#### Карта констатирующего анализа результативности урока Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой

Этап урока	Формируемые умения (результат) <sup>1</sup>	Индика	торы <sup>2</sup>
Выполненно		Да	Нет
e			
задание			
Этап I.			
Задание 1.			
Задание 2.			
Задание 3.			
Этап II.			1
Задание 1.			
Задание 2.			
Задание 3.			
Этап III.			1
Задание 1.			
Задание 2.			
Задание 3.			

 $<sup>^1</sup>$  формируемые умения фиксируются с указанием принадлежности к группе результатов в соответствии с ФГОС: "Пр" - предметные; "Поз"- познавательные; "К" - коммуникативные; "Р" - регулятивные; "Л" - личностные.

 $<sup>^2</sup>$  При анализе *проведённого урока* фиксируется (констатируется) реальная осуществлённая работа учителя по формированию данного результата; при анализе *проекта урока* фиксируется (констатируется) наличие намерения формировать данные результаты.

Приложение 6

## Фрагмент текста Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования

Программа должна содержать:

- 1) цель и задачи духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, описание ценностных ориентиров, лежащих в ее основе;
- 2) направления деятельности по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации, профессиональной ориентации обучающихся, здоровьесберегающей деятельности и формированию экологической культуры обучающихся, отражающие специфику организации, осуществляющей образовательную деятельность, запросы участников образовательных отношений;
- 3) содержание, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по каждому из направлений духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся;
- 4) формы индивидуальной и групповой организации профессиональной ориентации обучающихся по каждому из направлений ("ярмарки профессий", дни открытых дверей, экскурсии, предметные недели, олимпиады, конкурсы);
- 5) этапы организации работы в системе социального воспитания в рамках организации, осуществляющей образовательную деятельность, совместной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность с предприятиями, общественными организациями, в том числе с системой дополнительного образования;
- 6) основные формы организации педагогической поддержки социализации обучающихся по каждому из направлений с учетом урочной и внеурочной деятельности, а также формы участия специалистов и социальных партнеров по направлениям социального воспитания;
- 7) модели организации работы по формированию экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни, включающие в том числе рациональную организацию учебной деятельности и образовательной среды, физкультурно-спортивной и оздоровительной работы, профилактику употребления психоактивных веществ обучающимися, профилактику детского дорожно-транспортного травматизма, организацию системы просветительской и методической работы с участниками образовательных отношений;
- 8) описание деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в области непрерывного экологического здоровьесберегающего образования обучающихся:
- 9) систему поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся (рейтинг, формирование портфолио, установление стипендий, спонсорство и т.п.);
- 10) критерии, показатели эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, формирования здорового и безопасного образа жизни и экологической культуры обучающихся (поведение на дорогах, в чрезвычайных ситуациях);
- 11) методику и инструментарий мониторинга духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся;
- 12) планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

17 января 2018 г. директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО Светлана Вениаминовна Иванова была приглашена в Государственную публичную научно-техническую библиотеку России генеральным директором, доктором технический наук, профессором Яковом Леонидовичем Шрайбергом для обсуждения вопросов сотрудничества между организациями.

23 января 2018 г. на базе Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой состоялась Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Воспитание — стратегический национальный приоритет», посвященная 100-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР и РАО НОВИКОВОЙ ЛЮДМИЛЫ ИВАНОВНЫ. Она открыла череду конференций, посвященных этому событию. Среди организаторов конференции — Российская академия образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», департамент образования администрации Владимирской области и Владимирский институт развития образования имени Л. И. Новиковой.

25 января 2018 г. состоялась X Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами «Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретический и технологический ресурсы развития образовательных систем», в которой соорганизатором выступил Центр социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (заведующий Лазебникова А.Ю., доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО). Инициатором мероприятия выступила Кафедра управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО МПГУ.

**30 января 2018 г.** в Российской академии образования при соучредительстве ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» прошла Международная научно-практическая конференция, посвященная научному вкладу академика РАО Александра Михайловича Новикова в разработку проблемы «Методология непрерывного образования».

#### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому мы принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страна, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- после названия статьи идет на русском и английском языках аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение; (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами.
- ключевые слова: 7-10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке).
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Название всех файлов должно начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www. ozp.instrao.ru. Публикации в журнале бесплатные.

Адрес редакции:

105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко

Тел.: +7 (495) 625–05–89 E-mail: redactor@instrao.ru