

Федеральное государственное научное учреждение  
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»  
Российской академии образования

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3 | 2014



---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н.Д. Никандров**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО  
**В.А. Болотов**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО  
**Ю.П. Зинченко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО,  
главный ученый секретарь РАО  
**М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,  
заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО  
**П.Е. Дедик**, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**Б.А. Ланин**, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики  
литературы ИСМО РАО  
**Т.С. Маркарова**, кандидат филологических наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**А.М. Цапенко**, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Дэн Е. Дэвидсон**, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО,  
президент Американских советов по международному образованию:  
АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка  
и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания  
иностранного языка университета Брин Мар (США)  
**Гётц Хиллиг**, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики,  
заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)  
**Натан Бирман**, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Green Library  
Стэнфордского университета (США)  
**Антопольский А.Б.**, доктор технических наук, профессор, академик РАЕН,  
главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО  
**Безруких М.М.**, доктор биологических наук, профессор, академик РАО,  
директор Института возрастной физиологии РАО  
**Демин В.П.**, доктор искусствоведения, профессор, академик РАО,  
академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО  
**Днепров Э.Д.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**Лазарев В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО,  
директор Института инновационной деятельности в образовании РАО  
**Малофеев Н.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
директор Института коррекционной педагогики РАО  
**Роберт И.В.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
директор Института информатизации РАО  
**Семенов А.Л.**, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН,  
академик РАО, ректор МПГУ  
**Собкин В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО,  
директор Центра социологии образования РАО  
**Усанов В.Е.**, доктор юридических наук, профессор, академик РАО  
**Фельдштейн Д.И.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО

## РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**  
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**  
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**  
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**  
Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**  
Редактура: **Е.А. Пименова**  
Перевод: **А.А. Пантелеев**  
Верстка: **Е.В. Ермакова**

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Вербицкая Л.А.* Задачи Академии на новом этапе её развития  
(доклад на общем собрании РАО, г. Москва, 29 апреля 2014 г.) ..... 5

**К 190-ЛЕТИЮ К.Д. УШИНСКОГО**

*Лидак Л.В.* Педагог как объект антропологической рефлексии  
в теоретическом наследии К.Д. Ушинского ..... 14

*Милованов К.Ю.* К.Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России  
(к истокам модернизации отечественного образования) ..... 22

*Алиев Ю.Б.* «Какое это могучее педагогическое средство – хоровое пение!»  
(К.Д. Ушинский о художественном образовании) ..... 29

*Занаев С.З.* Идеи трудового воспитания в педагогической системе К.Д. Ушинского  
и их развитие в деятельности М.Н. Скаткина ..... 37

*Гонтаренко Ж.Н.* К.Д. Ушинский о национальном характере воспитания ..... 45

*Индрисова Р.А.* Бесценный вклад К.Д. Ушинского в создание отечественной  
учебной литературы ..... 52

*Кондратьева Г.В.* Влияние педагогических идей К.Д. Ушинского  
на совершенствование преподавания математики ..... 59

**МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Новоселова С.Ю.* Научная политика и капитализация знания  
в Российской академии образования: формирование научной стратегии,  
оценка и продвижение результатов исследовательской деятельности ..... 66

**ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Коростелева А.А.* Основы реализации воспитательного потенциала учебного предмета  
«Обществознание» ..... 91

**НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Писарева Л.И.* Профессиональные проблемы школьного учителя в Германии ..... 100

*Машиньян А.А., Кочергина Н.В.* Концепция системно-технологического подхода  
к оптимизации содержания школьного курса физики ..... 111

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*Антопольский А.Б.* Перспективы развития научно-образовательных  
информационных ресурсов на основе открытых технологий ..... 129

*Дьяконов Б.П.* Асинхронное обучение как фактор развития субъектности студентов ..... 139

*Белоозеров В.Н.* Эффективность поиска в Интернете учебного материала  
по музыкальной информатике ..... 146

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

*Богуславский М.В., Куликова С.В.* Модернизационные процессы в Российском  
и зарубежном образовании ..... 157

**РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ**

*Беляева М.А.* Понятийный аспект методологии педагогики ..... 164

*Ланин Б.А.* Время свободы, время надежд  
(размышления над книгой «Понимая “девяностые”») ..... 169

**В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ**

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 3 (18) 2014 ..... 172

**RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION**

*Verbitskaya L.A.* Objectives of the Academy at the New Stage of Development  
(Address at the Russian Academy of Education Convention, Moscow, April 29, 2014) ..... 5

**IN HONOR OF THE 190TH ANNIVERSARY OF K.D. USHINSKY**

*Lidak L.V.* Teacher as an Object of Anthropological Reflection in K.D. Ushinsky's  
Theoretical Heritage ..... 14

*Milovanov K.Y.* K. D. Ushinsky and the Age of Great Reformation in Russia  
(Exploring the Beginnings of Russian Education Modernization) ..... 22

*Aliev Y.B.* «Choral Singing – How Powerful a Tool in Pedagogics!»  
(K.D. Ushinsky about Artistic Education) ..... 29

*Zanaev S.Z.* Ideas of Labour Education in K.D. Ushinsky's Pedagogical System  
and their Development in the Works of M.N. Skatkin ..... 37

*Gontarenko Z.N.* K. D. Ushinsky on the National Character of Upbringing ..... 45

*Indrisova R.A.* Priceless Contribution of K.D. Ushinsky to the Creation  
of Russian National Educational Literature ..... 52

*Kondratyeva G.V.* Influence of Pedagogical Ideas of K.D. Ushinsky on Teaching Mathematics ..... 59

**MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION**

*Novoselova S.Y.* Science Policy and Capitalization of Knowledge in the Russian Academy of  
Education: Formation of a Scientific Strategy, Evaluation and Promotion of Research results ..... 66

**THEORY OF MODERN EDUCATION**

*Korosteleva A.A.* Basics of Realization of Educational Potential of Social Studies ..... 91

**NEW RESEARCHES IN EDUCATION**

*Pisareva L.I.* Professional Problems of a School Teacher in Germany ..... 100

*Mashinyan A.A., Kochergina N.V.* The Concept of a Systemic Technological Approach  
to the Optimization of School Physics Textbook Content ..... 111

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES**

*Antopolsky A.B.* Development Perspectives of the Scientific  
and Educational Information Resources Based on Open Technology ..... 129

*Dyakonov B.P.* Asynchronous Learning as a Factor of the Development  
of Subjectivity in Students ..... 139

*Beloozerov V.N.* Effectiveness of Searching for Music Informatics Educational Materials  
on the Internet ..... 146

**SCIENTIFIC LIFE**

*Boguslavsky M.V., Kulikova S.V.* Processes of Modernization of Education in Russia  
and Abroad ..... 157

**REFLECTING ON BOOKS**

*Belyaeva M.A.* Conceptual Aspect of Methodology in Pedagogics ..... 164

*Lanin B.A.* A Time of Freedom, a Time of Hope ..... 169

**IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS**

Magazin «National and Foreign Pedagogy» №3 (18) 2014 ..... 172



# ЗАДАЧИ АКАДЕМИИ НА НОВОМ ЭТАПЕ ЕЁ РАЗВИТИЯ (ДОКЛАД НА ОБЩЕМ СОБРАНИИ РАО, Г. МОСКВА, 29 АПРЕЛЯ 2014 Г.)

OBJECTIVES OF THE ACADEMY AT THE NEW STAGE OF DEVELOPMENT  
(ADDRESS AT THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION CONVENTION, MOSCOW, APRIL 29, 2014)

---

**Вербицкая Л.А.**

Президент РАО, академик РАО,  
доктор филологических наук,  
профессор

**Verbitskaya L.A.**

President of the Russian Academy of Education,  
Academician of the Russian Academy of  
Education, Doctor of science (Philology),  
Professor.

---

## **Дорогие коллеги, дорогие друзья!**

Мерилом успеха любой страны выступает рост благополучия её граждан, в основе которого – развивающаяся экономика, сохраненный язык, постоянное возобновление природных ресурсов, сотрудничество с другими странами и народами, инновационное развитие всех социально-культурных процессов.

Благо страны – это благо её людей; будущее страны – это будущие возможности её детей. А за это отвечает система образования. А за неё отвечаем мы с вами. Именно это позволяет мне говорить о нашей Академии как о ведущей научной силе страны, статус и возможности которой должны усиливаться с каждым витком развития.

Потенциал любой социальной системы – это совокупный личностный потенциал людей, создающий ее основу. В РАО этот личностный потенциал есть.

Вы, наверное, все помните важные направления, обозначенные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.:

1. Модернизация системы образования является необходимым условием формирования инновационной, социально ориентированной экономики, экономики знаний и высоких технологий.

2. Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой.

3. Создание системы образования, обеспечивающей раннее развитие детей независимо от места их проживания, социального положения, состояния здоровья.

4. Формирование механизмов оценки качества и востребованности ранних форм образования.

Именно в соответствии с этими требованиями и работает РАО. Фундаментальные исследования в области образования, научное психолого-педагогическое обеспечение образовательной системы, мощный экспертный центр, координирующий разнообразные научные исследования и осуществляющий постоянный контроль качества (конференция, проведенная совместно с Рособрнадзором).

Благодаря фундаментальным идеям, разработанным классиками современной науки об образовании, мы говорим о таких аспектах модернизации, как развивающее образование, вариативное образование, индивидуализация обучения, управление изменениями в образовании, формирование идентичности личности, страхование рисков детства.

В обществе изменилось многое. Но главное (для нас) – изменились сами дети.

Сформировалось мировое информационное пространство, меняется мировоззрение людей, язык, культура, СМИ, способы и технологии общения, системы администрирования и управления и многое другое. Нельзя сказать, что всё нам нравится, и, безусловно, «Концепция информационной безопасности детей и подростков в РФ» – важный вклад ученых РАО в систему образования.

Дорогие коллеги! Хочу обратить ваше внимание на то, что уже полгода мы живем в принципиально новых условиях, связанных с вступлением в силу Федерального закона от 27.09.2013 № 253-ФЗ «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Сложилась новая ситуация функционирования нашей Академии: изменился ее статус, ее структура и, естественно, характер организационной деятельности.

Но хочу подчеркнуть, что не изменилась сущность этой деятельности. Мы были и остаемся государственной академией наук, призванной научно и методически обеспечить развитие образования в Российской Федерации.

В своей деятельности мы руководствуемся нашей главной целью – научное обоснование путей, форм, условий развития образования, координации и проведения фундаментальных и поисковых исследований в сфере наук об образовании, консультативного и экспертного их обеспечения. А это предполагает решение ряда глобальных задач в современных условиях жизни российского социума с учетом глубоких его преобразований для определения дальнейшего направления работы Академии.

Во-первых, нам предстоит четко определить, что мы реально имеем сегодня в образовании, выявив, раскрыв многоплановые изменения в его содержании и структурных составляющих.

Во-вторых, необходимо воссоздать полную картину того, как изменился субъект, с которым работает образование – ребёнок, подросток, детство в целом и на всех его этапах, и ответить на главный вопрос – каковы возможности, потребности современного расту-

щего человека и как они соответствуют развитию российского общества сегодня и на перспективу. А это требует проведения развернутых педагогических, психологических, психофизиологических, социологических, дефектологических, когнитивных исследований.

Мы, конечно, занимались этим и ранее. Но в связи с кардинальными динамическими изменениями и социума, и человека, и самой Академии важно расширить и усилить работу в этом направлении.

В-третьих, нам важно раскрыть и осмыслить характер, принципы, возможности модернизации системы и совершенствования процесса образования, адекватных требованиям сегодняшнего дня, с учетом внедрения новых информационных технологий, требующих новых методов и новых форм.

Важнейшей задачей Академии является определение состояния и путей подготовки качественно новых педагогических и психолого-педагогических кадров.

Особую значимость приобретает экспертиза учебно-методической литературы и прежде всего учебников (история с учебниками Л. Петерсон).

Говоря об экспертизе, я имею ввиду не просто контроль, но и, главное, определение того, каким должна быть современная учебная книга, каковы новые принципы ее построения в наш век интенсивного потока информации, идущей через Интернет и телевидение, каковы возможности сочетания книжного текста и его электронных вариантов. Эти вопросы ждут ответа именно от членов нашей Академии.

Встает также исключительно важный вопрос обеспечения чистоты русского языка. Я говорю об этом не только как филолог, но и как гражданка страны, где русский язык, великий язык нашей нации, является государственным.

Не принижая роли других языков, в том числе английского (как средства передвижения по современному миру, что, кстати, было не всегда!), мне представляется очень важным отстаивать роль своего языка. Почему мы с таким усердием ищем индекс цитирования, требующий приоритетного цитирования на английском языке? Спрашивается, кто на этом языке будет цитировать наши педагогические, психолого-педагогические труды, труды о воспитании духовности – в мире, где господствует идеология выгоды? Нам необходима научная система цитирования на русском языке. Ведь русский язык пока ещё остаётся языком современной науки, особенно гуманитарной и педагогической, не только в России, но и в СНГ, во многих странах, где работают наши выпускники. Это вопрос стратегический! Сохранить русский язык как один из международных научных языков! А почему не усилить роль РИНЦ? Я говорила об этом на Совете по русскому языку при Правительстве РФ.

Уважаемые коллеги! Весь комплекс встающих сегодня перед РАО задач и вопросов нам необходимо рассматривать через призму требований, предъявляемых современным информационным обществом к человеку XXI века – века развитой информационной культуры и повышенного интеллекта, не занижая, а повышая планку и ни на миг не забывая, гражданами какой страны мы являемся.

Главным интегралом в решении названных и десятков не названных мной проблем выступает сейчас задача поиска координации и укрепления связей всех наших структур.

Это необходимо как для построения внутриакадемической работы, так и для развития и укрепления взаимодействия с Минобрнауки России, РАН, вузами, научными, образовательными, культурными организациями страны, чтобы, учитывая специфику этих учреждений, выстраивать нашу совместную деятельность и в центре, и в регионах.

Здесь предстоит определить, какие следует создавать внутриакадемические и межведомственные рабочие структуры, какова может и должна быть их иерархия, каковы пути, способы, возможности объединения их усилий.

В частности, нам предстоит актуализировать деятельность проблемных и научно-методических советов, функционирующих сейчас в отделениях Академии, формируя новые структурные подразделения для действенной координации наших усилий, интеграции наших сил в решении главных научных проблем.

Наша Академия обладает огромным научным потенциалом, она объединяет около трехсот ведущих ученых страны – педагогов, психологов, дефектологов, социологов, известных в России и мире специалистов во всех областях науки об образовании.

Однако следует признать, что наши отделения не всегда хорошо знают, чем конкретно занимаются академики, над какими проблемами они работают, какие идеи развивают. Соответственно, мы ещё не достаточно полно используем золотой запас знаний, умений всех членов Академии.

Необходимо срочно консолидировать силы всех членов Академии, включить их в решение главных, перспективных вопросов образования, в том числе и через проведение диспутов, круглых столов, методологических семинаров, симпозиумов, что позволит активизировать поиск разных форм взаимосвязей внутри самой Академии, а также с учеными и педагогами-практиками всей нашей огромной страны.

Уважаемые коллеги! Как следует из устава нашей Академии, перед ней кроме задач развития фундаментальных исследований в области наук об образовании стоят и такие задачи, как научное и методическое обеспечение всей системы образования Российской Федерации, научно-методическое руководство помимо научных ещё и образовательными организациями, работающими в этом направлении, и достижение ряда других не менее масштабных целей. Масштабных не только по глубине и сложности работы, но и по географическому фактору. Ведь Академия должна нести ответственность за высокое научно-методическое обеспечение систем образования всех регионов.

Здесь следует обратиться к деятельности региональных отделений РАО, которая во многом была успешной и в прежней структуре Академии. Можно посмотреть на опыт, например, Уральского отделения РАО, которое работало с 2000 по 2011 гг. За это время оно превратилось в межрегиональную систему, основными элементами которой стали научно-образовательные центры (12), лаборатории (15), научные коллективы и отдельные ученые, принимающие участие в фундаментальных и прикладных исследованиях.

Это отделение действовало на территории 10 регионов России. В результате целенаправленной работы Уральского регионального отделения РАО по научному обеспечению образовательной деятельности за эти годы издано более 1500 научных статей, 328 учебных пособий, 296 сборников научных трудов, 243 научные монографии. Постановлением Пре-



зидиума РАО от 08.12.2010 Уральское отделение было признано лучшим региональным отделением нашей Академии. Плодотворно работали и другие региональные отделения.

В связи со сказанным нам следует решить задачу дальнейшего расширения и укрепления региональных отделений РАО, распространив эту оправдавшую себя систему на все федеральные округа. Устав Академии позволяет это делать в форме как филиалов, так и представительств.

10 декабря 2013 г. на юбилейном заседании РАО мы приняли наш новый устав. Он был утвержден Правительством РФ только 14 марта 2014 г.

В п. 2 Устава не было включено утверждение «ведущее научную деятельность», хотя ст. ст. 7 и 14 указывают на возможность реализации разных видов научной деятельности.

А разве те направления, которые мы ведем, это не научная деятельность?

**1. Обоснование системы социализации и воспитания растущих людей как стратегического ресурса развития российского общества**, что предполагает проектирование моделей и технологий воспитания детей в условиях семьи, образовательных учреждений, детско-подростковых объединений, определение возможностей и путей социализации детей-инфонов; особенно важна разработку прогнозных сценариев развития ценностных ориентаций новых поколений и формирование социальной ответственности растущих людей.

**2. Разработка теоретических основ и практических моделей поиска, выявления и развития одаренности** в целях максимального раскрытия возможностей интеллектуального, творческого, личностного потенциала растущего человека, помощи детям с особыми потребностями, находящимся в сложных жизненных ситуациях.

**3. Проектирование современных образовательных стандартов**, программ, технологий и механизмов модернизации непрерывного образования, что требует анализа существующих моделей и развивающего потенциала образовательных информационных сред, выявления факторов, обеспечивающих их устойчивое развитие. Все формы образования от дошкольного до высшего обеспечены легитимной версией новых образовательных стандартов.

**4. Разработка научных основ государственно-общественного управления системой образования** и формирование национальной системы определения её качества.

**5. Продвижение и пропаганда результатов научных исследований в образовательной практике** в целях обеспечения интеграции науки и образования, теории и практики.

Мне бы очень хотелось увлечь наше научное сообщество дальнейшим развитием проблем языка науки. Здесь дело не только в том, что я специалист по русскому языку. Нам с вами отлично знакомо действие закона, который гласит: «нет в языке – нет в культуре». Мы сегодня живем в новую эру, когда ученому не менее важно быть понятным, чем понять. А значит, придется каждый раз возвращаться к реалиям современного общественного бытия, пытаюсь понять, как именно живет, убеждает, вдохновляет, увлекает себя мир, говорящий на русском языке об образовании, науке, политике, экономике. Речь идет не только о программах развития русского языка, но и об исследованиях в области образовательной семиотики и психолингвистики.

Реализация намеченных направлений исследований Академии позволит получить новое знание и создать новый опыт развития духовно-нравственной культуры личности в условиях современного общества, превратить систему непрерывного образования в действенный ресурс инновационного развития России. Поэтому одной из стратегических задач развития Академии является задача совершенствования научной и инновационной деятельности, повышение социальной значимости и востребованности результатов проводимых фундаментальных и прикладных исследований, достижение лидерства в области построения высокоэффективных систем образования.

Стоит подчеркнуть, что исследования Академии направлены не только на решение актуальных проблем сегодняшнего дня, но и на поиск ответов на глобальные вызовы дня завтрашнего, которые заключаются:

- в разрушении социальной функции образования, называемой «социальным лифтом», что выражается в закреплении уже на уровне школы социальной дифференциации, в утрате школой монополии на образование и социализацию детей;
- значительном отставании наименее успешных групп учащихся от наиболее успешных, в увеличении доли школьников, не достигающих удовлетворительного уровня функциональной грамотности;
- недостаточной готовности выпускников вузов к практической работе в выбранной области профессиональной деятельности;
- разрушении корпуса всеобщих культурных образцов, фиксирующих фрагментацию культуры, отказ от признания «великих образцов» и ориентацию на множественность культурных практик и эталонов;
- становлении нового технологического уклада, адекватного высокотехнологической экономике, требующей от образования повышения ценности креативности, индивидуальности, применения знаний, преодоления подходов, ориентированных на подражание, копирование и послушание.

За последние пять месяцев РАО подписала несколько соглашений о совместной деятельности: с Фондом «Русский мир», с РЖД, с Санкт-Петербургским и Казанским университетами, с Администрацией Ленинградской области, готовятся соглашения с МЧС России, Минздравом России, Минобороны России.

Реальная работа со всеми нашими партнерами ведется. На заседаниях Президиума РАО обсужден ряд актуальных проблем современного образования: инженерного образования в России, ЕГЭ, проблем материнства и детства. Подробно была рассмотрена Концепция педагогического образования.

Хотелось бы отдельно остановиться на проблемах взаимоотношений Министерства образования и науки РФ и РАО в этот трудный период перестройки работы в соответствии с Федеральным законом, о котором я говорила.

Д.В. Ливановым была создана совместная комиссия, включающая по 5 представителей министерства и РАО. Были разработаны критерии оценки деятельности институтов РАО, перешедших под юрисдикцию министерства. К 30 мая 2014 г. будут получены результаты, которые дадут возможность определить судьбу институтов и будущих подразделений Академии.

В соответствии с новым уставом РАО (от 14.03.2014 № 187) полномочия по утверждению госзаданий будет реализовывать Минобрнауки России, но в тесном контакте с РАО!

По результатам ряда совещаний, проведенных под председательством Заместителя Председателя Правительства РФ О.Ю. Голодец, а также в Министерстве образования и науки РФ, удалось достигнуть договоренностей, в соответствии с которыми в настоящий момент готовятся нормативные документы об участии Академии в формировании и утверждении государственных заданий для бывших подведомственных организаций. На основании этих уточнённых с РАО госзаданий министерством будет выделяться бюджетное финансирование.

Эту работу Академия будет проводить с обязательным привлечением институтов.

В настоящее время прорабатывается вопрос о финансировании дополнительных функций Академии, возложенных на нее в соответствии с уставом РАО (координация научных исследований, научно-консультативное и экспертное обеспечение, научно-методическое сопровождение деятельности подведомственных Минобрнауки России организаций).

Кроме того, Министерство образования и науки РФ обращает особое внимание на необходимость активнее искать дополнительные источники финансирования путем участия в конкурсах, проводимых министерством и научными фондами. Следует подчеркнуть дружеский, интеллигентный характер общения РАО с Минобрнауки России.

В этих новых условиях особую роль приобретает работа членов-корреспондентов и академиков РАО и, безусловно, академиков-секретарей.

Как вы хорошо знаете, все распределены по пяти отделениям:

1-е отделение: профессионального образования (Светлана Николаевна Чистякова): 25 академиков и 39 членов-корреспондентов;

2-е отделение: философии образования и теоретической педагогики (Михаил Львович Левицкий): 20 академиков и 39 членов-корреспондентов;

3-е отделение: отделение общего среднего образования (Станислав Петрович Ломов): 23 академика и 37 членов-корреспондентов;

4-е отделение: психологии и возрастной физиологии (Анатолий Алексеевич Деркач): 33 академика и 30 членов-корреспондентов;

5-е отделение: (Вадим Петрович Дёмин): 25 академиков и 19 членов-корреспондентов.

Самое большое отделение профобразования (64), самое маленькое – образования и культуры (44).

Все члены РАО должны активно работать в отделениях, информировать академиков-секретарей о результатах своей работы. К сожалению, этого не происходит, а устав РАО не дает нам возможности применить определённые меры воздействия.

Мы с вами видим, что пока далеко не все основные направления деятельности РАО представлены в отделениях. Следует создать комиссию и проанализировать эту ситуацию, и поручить Президиуму провести необходимые преобразования в отделениях РАО. Может быть, внутри отделений организовать специализированные секции по актуальным направлениям научных исследований? Почему, например, в отделении, занимающимся образованием, не создать секцию дошкольного образования? А может быть, рассмотреть и такую возможность: всех, кто занимается важнейшей проблемой детства, выделить в новое отделение?

**Уважаемые коллеги! Это не сиюминутная прихоть! Я убеждена, что необходимость модернизации работы отделений диктуется не столько новым уставом и новой ситуацией с финансированием по выполнению фундаментальных исследований по госзаданию, сколько меняющейся стратегией развития нашей Академии в новых условиях!** Я просила бы поддержать этот пункт в проекте решения нашего собрания.

И в заключение я хотела бы остановиться на важнейших приоритетных направлениях и проектах РАО и, в первую очередь, её отделений.

### **Приоритетные направления и проекты РАО и её отделений**

1. Детоцентризм как основа социокультурной модернизации России: современный ребёнок в мире культурного многообразия и рисков меняющихся ценностей, семья, эстетическое и нравственное воспитание, патриотизм.

2. Стандарты образования всех ступеней: единство, гармонизация, непрерывность, преемственность, модернизация, создание новых содержательно-технологических предметных платформ (русский язык, математика, национальные языки и культура народов России).

3. Всероссийский конкурс РАО на лучший школьный учебник.

4. Педагогическое образование и профессиональные стандарты в образовании: подготовка высокопрофессиональных специалистов для новой школы и повышение престижа труда школьного учителя.

5. Здоровая, доступная и безопасная развивающая образовательная среда: здоровьесберегающее образование, коррекционное и восстановительное обучение, инклюзивное образование, профилактика зависимостей.

6. Спортивная психология и педагогика, физическая культура и спортивное воспитание.

7. Разработка конкурентоспособной международной системы инструментов оценки качества образования и уровня развития обучающихся всех ступеней.

8. Комплексный мониторинг образования в развивающейся социокультурной ситуации в России.

9. Медиапсихология, медиаобразование и информационно-психологическая безопасность нового «цифрового» поколения детей, подростков и их родителей.

10. Модель школы будущего: инновационные формы управления в системе образования и новые экономические модели образовательных систем.

11. Разработка авторитетной международной системы критериев эффективности фундаментальных и практикоориентированных педагогических исследований, проводимых, в том числе, с использованием новых информационных технологий.

Нужно также отметить **важнейшие научно-практические конференции**, которые мы с вами уже запланировали:

1. **Мониторинг и критерии эффективных научных педагогических исследований** (совм. с Минобрнауки России).



2. **Патриотическое воспитание молодежи России в современной социокультурной ситуации** (совм. с Минобороны России, МЧС России, МВД России).
3. **Российская академия образования – Крымскому федеральному округу** (совм. с Минобрнауки России).
4. **Эстетическое воспитание и художественное и музыкальное образование** (совм. с Минкультуры России, Эрмитажем и др.).
5. **Когнитивная науки – педагогике** (совм. с МГУ, СПбГУ, РГГУ, ноябрь 2014 г.).
6. **Возрождение сочинения в российской школе** (совм. с Минобрнауки России).
7. **Всероссийский форум экспериментальных площадок Российской академии образования.**
8. **Модернизация инженерного образования в России.**
9. **Среднее профессиональное образование: пути модернизации и реформирования.**
10. **Массовая физическая культура, спортивное воспитание и возрождение спортивных норм ГТО** (совм. с Минспорта России, Минобрнауки России).
11. **Российский педагогический форум – совещание педагогов всех уровней образования.**
12. **Методология и философия учебников в стандартах нового поколения: эффективный, электронный, мультимедийный, виртуальный, мобильный.**

Уважаемые коллеги! Известно, что реформы будут успешны в тех случаях, когда в них участвуют те, на кого они оказывают влияние.

Мотивированное участие всех заинтересованных в развитии образования лиц очень важно и тогда, когда реформы планируются, и тогда, когда они осуществляются.

От всей души хочу поблагодарить членов Президиума РАО, вице-президентов, главного ученого секретаря, моего заместителя, академиков-секретарей за помощь и поддержку, за самоотверженный труд.

У нас ещё очень много проблем, которые нужно решить. 2014 год – год поисков новой системы жизни РАО, новых взаимоотношений с Правительством РФ и Министерством образования и науки РФ. Я надеюсь, что все вместе мы справимся с этой непростой задачей.

Хочу завершить свое выступление пожеланиями успешного научного поиска, здоровья и благополучия всем вам, кто составляет славу отечественного образования.

Спасибо всем вам! Давайте говорить друг другу комплименты!

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# ПЕДАГОГ КАК ОБЪЕКТ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО

TEACHER AS AN OBJECT OF ANTHROPOLOGICAL REFLECTION IN K.D. USHINSKY'S THEORETICAL HERITAGE

---

**Лидак Л.В.**

Заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», доктор психологических наук, профессор  
**E-mail: LudaLidak@mail.ru**

**Аннотация.** В статье рассматриваются тенденции антропологической рефлексии профессиональной деятельности и личности педагога, характеризуются особенности психологической и антропологической подготовки учителя в свете идей национальных традиций и народности образования, анализируются фундаментальные идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского применительно к современной ситуации в образовательной практике.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, педагогическая антропология, профессиональное мастерство учителя, методология, антропология, антропоцентризм, рефлексия, национальные традиции образования, народность.

**Lidak L.V.**

Head of the Department of Pedagogics at the Pyatigorsk State Linguistic University, Doctor of science (Psychology), Professor.

**E-mail: LudaLidak@mail.ru**

**Annotation.** The article examines the tendencies of anthropological reflection in a teacher's professional activity and personality. The peculiarities of psychological and anthropological training of teachers are analyzed. The ideas of national traditions and national spirit of education are considered. The fundamental ideas of K.D. Ushinsky's pedagogical anthropology are analyzed with regard to the modern situation in educational practice.

**Keywords:** cultural-historical approach, pedagogical anthropology, teacher's professional skills, methodology, anthropology, anthropocentrism, reflection, national traditions of education, national spirit.

Начиная с середины XIX в. педагог в России рассматривается как главное действующее лицо, «зеркало» общественных преобразований. Очевидно потому, что его личность и профессиональная деятельность служат предметом рефлексивного анализа как в истории образовательной практики, так и в историко-педагогическом наследии ведущих отечественных просветителей, прежде всего великого русского педагога К.Д. Ушинского.

Исследования в области науковедения свидетельствуют о том, что К.Д. Ушинский уделял особое внимание фигуре учителя. Это было определено подъемом российского общественно-педагогического движения, развернувшегося во второй половине 50-х – начале 60-х гг. XIX в.

Этот период совпал с расцветом таланта К.Д. Ушинского, положившего в основу своей педагогической системы идеи антропоцентризма и народности.

В середине XIX столетия вопросы обучения, воспитания, просвещения народа и реформирования школы широко освещались в печати. Педагогические темы освещались в общих и специальных изданиях: «Вопросы жизни», «Русское слово», «Морской сборник», «Русский вестник», «Отечественные записки», «Сын отечества», «Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник». Особое место в числе педагогических изданий занимал «Журнал Министерства народного просвещения», который начал издаваться в 1834 г., а в конце 50-х гг. благодаря усилиям К.Д. Ушинского принял педагогическую направленность.

Публикации в периодической печати свидетельствуют о том, что до К.Д. Ушинского в отечественной педагогике не было строгой преемственности взглядов и концепций. Ученый систематизировал опыт предшествующих поколений и объединил достижения различных наук о человеке – педагогики, психологии, истории, физиологии в единую науку – педагогическую антропологию. Центральными фигурами антропологического знания в концепции К.Д. Ушинского выступали учитель и ученик.

Цель данной статьи – осуществить анализ основных мировоззренческих позиций К.Д. Ушинского, позволивших специалистам в области педагогической антропологии отразить систему профессиональных требований как к учителю, так и к педагогическому образованию. В работах А.М. Арсеньева, Э.Д. Днепров, А.И. Пискунова, М.Ф. Шаббаевой и др. справедливо отмечено, что эволюция философских взглядов К.Д. Ушинского протекала «по восходящей прямой» в направлении естественного знания [6].

Опираясь на исследования в области естествознания, К.Д. Ушинский подчеркивал диалектическую связь между воспитанием и философскими науками. Он полагал, что педагог, не имеющий собственной позиции и не руководствующийся философской идеей «человеческого духа», не имеет четкой цели воспитания. Именно определение цели воспитания обеспечивает успех профессиональной деятельности учителя. Антропологический подход к человеку К.Д. Ушинский разрабатывал на естественно-научных позициях.

Однако несмотря на стремление возвысить естественно-научный подход, он понимал, что педагогика является социальной наукой. Комплексный подход к образованию, заложенный естественно-научными и социально-педагогическими воззрениями, позволил ученому сформировать антропоцентрический подход, обогативший методологию обра-

зовательной практики и научно-педагогических исследований пониманием значимости триединства среды, наследственности и воспитания.

Методологические воззрения К.Д. Ушинского способствовали формированию в обществе мнения о том, что процветание государства зависит от уровня подготовки учителя, его нравственно-волевых качеств, психолого-педагогической культуры и профессиональной направленности личности.

Проблема научно-рефлексивного осознания антропологами особенностей профессиональной деятельности российского учителя была осмыслена К.Д. Ушинским в 1864 г. В этот период он написал и издал книги «Родное слово» и «Детский мир» – первые общедоступные российские учебники для начального обучения детей. Для их более эффективного их распространения в массовой школе К.Д. Ушинский подготовил и предложил педагогической общественности методическое пособие «Руководство к преподаванию по «Родному слову» для учителей и родителей». Оно оказало огромное влияние на развитие отечественного образования и совершенствование методической культуры учителя. Достаточно отметить, что до 1917 г. это руководство выдержало 146 изданий. В названных работах Ушинский поставил перед учителями задачу развивать отечественные национальные традиции образования. К.Д. Ушинский полагал, что национальные традиции аккумулируют лучший педагогический опыт отдельных учителей и школ.

Вместе с тем ученый выступал за консолидацию опыта отечественного образования с мировой образовательной практикой. В связи с этим К.Д. Ушинский тщательно изучал идеи западной педагогики. В начале 60-х гг. XIX в. он отправился в путешествие по Европе, в ходе которого глубоко проанализировал и обобщил традиции европейского образования. Это позволило ему выдвинуть тезис о правомерности существования самобытных систем образования всех народов. Данный вывод остается актуальным для современной России, имеющей этнокультурные традиции образования, воспитания и развития молодого поколения.

Проявляя определенную меру интернационализма в психологии и педагогике, К.Д. Ушинский в то же время был сторонником развития российского национального менталитета в образовательной теории и практике. Согласно ей носителем и транслятором народных традиций, нравственности и психолого-педагогической культуры должен выступать педагог. В статье «О народности в общественном воспитании» отмечалось, что основания цель воспитания, а следовательно, и главные его направления различны у каждого народа и определяются «национальным характером», тогда как «педагогические частности» могут свободно переходить от одного этноса к другому.

К.Д. Ушинский полагал, что в педагогической практике важным инструментом общения к нравственности и традициям народного воспитания является родной язык: говоря на родном для ребенка языке, учитель приобщает его к «творческой силе народного духа... учит любить отчизну, ее воздух, ее леса и реки, ее бури и грозы, весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы».

К.Д. Ушинский подмечал, что родной язык, на котором говорит педагог, не только выражает жизненность народа, но и обеспечивает историческую связь поколений, формирует педагогические традиции, духовно обогащает как воспитанника, так и воспитателя,



развивает психолого-педагогическое мировоззрение, основанное на знании культуры и самобытности народа. Главное место в системе народного образования Ушинский отводил учителю. Ученый констатировал, что влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Он сравнивал личность учителя с «плодотворным лучом солнца для молодой души».

К.Д. Ушинский подчеркивал, что учителя – «это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной» [10, с. 21].

В концепции К.Д. Ушинского существенная роль в специальной подготовке учителя отводилась психолого-педагогическим дисциплинам: «Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы. Но от каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял свой долг и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни» [10, с. 26].

Психолого-педагогические взгляды К.Д. Ушинского основаны на идеях антропологии, призывающих узнать человека во всех отношениях, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями, и во всем его величии, со всеми «будничными, мелкими нуждами» и со всеми его «великими духовными требованиями». Учитель должен знать «побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения великих мыслей, историю развития всякой страсти, всякого характера. Только тогда будет он в состоянии черпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны» [9, с. 35]. Без знания психологии ребенка учитель не может этого достигнуть, не способен как следует узнать детскую душу, ее особенности, а значит, недостаточно «вооружен знаниями» для воспитания детской души и развития духовности.

Неоценимый вклад в мировую науку о воспитании и образовании внес фундаментальный труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», который стал своеобразной точкой отсчета, определившей начало нового этапа в развитии психолого-педагогической мысли, в формировании педагогических кадров нового типа, ориентированного на антропологический и гуманистический подход к воспитанию детей.

Книга К.Д. Ушинского имела большое философско-методологическое значение. В ней сделана первая в России попытка обобщить достижения человековедческих наук и осмыслить их с точки зрения педагогики и психологии. Стремясь адекватно оценить роль К.Д. Ушинского в развитии психолого-педагогических наук, П.П. Блонский подчеркивал: «Говорить, что автор книги «Человек как предмет воспитания» стоит на высоте западноевропейской науки, значит говорить об Ушинском еще слишком сдержанно, он стоял на самых крайних высотах ее, лицом обращенный на правильный путь грядущей педагогики, предтеча педагогической психологии» [1, с. 74].

К.Д. Ушинский был глубоко убежден, что «психология в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога занимает первое место между всеми науками». Он считал, что каждый педагог обязан быть психологом, изучающим своего воспитанника, развивающим все стороны его личности.

Помогая учителю решить комплекс вопросов, относящихся к проблемам дидактики и формированию интеллектуальной культуры ученика, К.Д. Ушинский с антропологических позиций выдвигал идеи взаимодействия внешнего и внутреннего в развитии личности. Внешними факторами являются: содержание образования, рационально организованный процесс обучения. Внутренними выступают факторы воздействия личности учителя на развивающуюся личность ребенка.

Ученый выдвинул ряд положений, которые заняли ведущее место в системе антропологического и психолого-педагогического знания XIX в. Они определили методологию гуманитарных наук. К началу XX столетия в России определилась методология антропоцентризма, предполагающая всестороннее познание ребенка учителем.

Рассматривая учащегося как объект и субъект обучения и воспитания, К.Д. Ушинский обосновал одну из ведущих идей педагогической антропологии: развитие ребенка наиболее успешно осуществляется в процессе активной, свободной, сознательной, прогрессивной деятельности. Он призывал к тому, чтобы давать душе воспитанника развиваться через организацию «правильной» деятельности. Следовательно, проекция «правильной деятельности» на душу и становление субъектной позиции ребенка состоит в формировании предметных действий и операций, в развитии сенсорной организации, в накоплении словарного запаса, в совершенствовании коммуникативных качеств личности. Эта идея К.Д. Ушинского лежала в основе предложенной им модели педагогического процесса, ориентированного на «самодеятельность», прочность, постепенность, своевременность усвоения материала. Ученый подвергал резкой критике как учителей, работающих в русле шутиливой, «потешающей детей» педагогики, основанной на чрезмерной легкости изучаемого материала, так и последователей педагогики схоластической, вызывающей «чрезмерную напряженность» у учащихся. Правомерна его мысль о том, что всякое «развитие совершается во времени» и имеет свои сензитивные периоды. Следовательно, учитель должен помнить, что обучение нельзя начинать слишком поздно или слишком рано.

Данные идеи К.Д. Ушинского впоследствии получили обоснование и развитие в психолого-педагогических концепциях отечественных ученых. Так, идея учета педагогом возрастных и индивидуальных особенностей детей получила конкретизацию в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в теории «зоны ближайшего» и «зоны актуального развития» учащихся. Согласно ей педагог должен строить дидактический процесс на высоком уровне трудности для ребенка.

Фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» ориентировал учителей на осознание психологических особенностей детей, на изучение физической и душевной природы ребенка. Современная педагогическая теория опирается на ведущие педагогические идеи, обоснованные К.Д. Ушинским еще в середине XIX в.: идеи постепенности, своевременности, ясности, четкости, прочности усвоения материала. В современном толковании эти идеи охарактеризованы как педагоги-

ческие принципы, то есть ведущие положения, лежащие в основе организации процесса обучения. Об этом свидетельствуют исследования С.Ф. Егорова, В.В. Давыдова и др.

Важное место в антропологических воззрениях К.Д. Ушинского отводилось изучению активности ребенка. Эта идея получила дальнейшее развитие в трудах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, обосновывающих деятельностную сущность человека. Вслед за К.Д. Ушинским они отмечали, что в деятельности лежит разгадка сущности человеческого бытия и развития.

Сегодня отечественные педагоги и психологи используют в практике предложенные К.Д. Ушинским модели педагогического процесса, которые построены на базе глубокого знания человека. Великий педагог выдвигал антропологический тезис, согласно которому «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях».

Разрабатывая вопрос о подготовке учителей, К.Д. Ушинский опубликовал статью «Проект учительской семинарии», в которой предлагал свой путь подготовки учителей начальных школ. В основе этого проекта лежали антропологические, педагогические и психологические ориентиры, которым должен отвечать «народный» учитель. Одним из главных требований к учителю является его фундаментальная психолого-педагогическая подготовка и адаптация к «практической школе». Реализация психологических знаний и умений через практику в школе означает, что педагог будет вести объективные психологические исследования личности, не приписывая реальным детям желательных качеств, не идеализируя их успехи и поведение.

К.Д. Ушинский стал предшественником плеяды педагогов и психологов, оказавших значительное влияние на становление педагогики и педагогической психологии XIX столетия и психологические воззрения просветителей XX в. Именно настоящее обстоятельство послужило причиной того, что за К.Д. Ушинским прочно закрепилось звание «учителя русских учителей».

К числу соратников и последователей К.Д. Ушинского следует отнести Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, Е.Н. Водовозову, Н.А. Корфа, Л.М. Модзалевского, А. Н. и В.П. Острогорских, Д.Д. Семенова, Д.И. Тихомирова и др. При всех очевидных различиях в их профессиональной направленности, объединяющими чертами являлись активный гуманизм по отношению к детям, стремление к формированию нравственного «миросозерцания» подрастающего поколения, которые ставились в прямую зависимость от искусства воспитания, психолого-педагогической подготовки самого учителя, и желание, чтобы в школе работали «учителя-философы и любители мудрости», «надежные руководители юношества», «наставники с широким мировоззрением».

В исследованиях современных специалистов в области педагогической антропологии С.Ф. Егорова, Л.В. Лидак, А.И. Пискунова и др. отмечено, что идеи К.Д. Ушинского, направленные на качественное и добротное образование учителя, предполагают не только знание предмета, но, прежде всего, антропологическую рефлексивность в контексте педагогической деятельности. Рефлексивное осознание учителем собственных достижений позволяет ему критически оценить свои возможности и мобилизовать внутренние ресурсы в целях саморазвития.

В исследовании Л.В. Лидак «Педагог как объект научной психологии» отмечено, что антропологический подход, получивший обоснование в трудах К.Д. Ушинского в середине XIX в. остается важным и актуальным для нынешней эпохи. Именно в контексте педагогической антропологии К.Д. Ушинского формировалась современная методология гуманистической педагогики, провозгласившая концепцию ценностного отношения к личности и профессиональной деятельности учителя.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что педагогическая антропология К.Д. Ушинского, сформировавшись как методологическая платформа отечественного образования в середине XIX в., направила свои усилия на поддержание и сохранение российских национальных традиций обучения и воспитания в XX и XXI столетиях. Транслятором и проводником этих традиций был признан педагог, который выполняет функции наставника, развивающего духовную и нравственную сферы личности ребенка. Антропологические идеи К.Д. Ушинского приобрели методологический статус и определили круг последователей, которые видели свое предназначение в их разработке и дальнейшем продвижении.

#### **Список литературы:**

1. *Блонский, П. П.* Место К.Д. Ушинского в истории русской педагогики / П. П. Блонский // Педагогический листок. – 1915. – Кн. 2. – С. 92–102.
2. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 360 с.
3. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающегося обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. *Егоров, С. Ф.* Методологические идеи К.Д. Ушинского в процессе обретения педагогикой статуса науки / С. Ф. Егоров // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 75–83.
5. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
6. *Лидак, Л. В.* Педагог как объект научной психологии / Л. В. Лидак. – Ставрополь, 2000. – 189 с.
7. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.* / отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
- 8\*. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн // Собр. соч. в 2 т. Т. 1 / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
9. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. – Теоретические проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
- 10\*. *Ушинский, К. Д.* О народности в общественном воспитании // Собр. соч. В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. – М.; Л, 1948. – С. 69–116.
- 11\*. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. 1 / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11 т. Т. 8. – М.; Л, 1950. – 775 с.

---

\* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.



**Spisok literatury:**

1. *Blonskiĭ, P. P.* Mesto K.D. Ushinskogo v istorii russkoĭ pedagogiki / P. P. Blonskiĭ // *Pedagogicheskiĭ listok*. – 1915. – Kn. 2. – S. 92-102.
2. *Vygotskiĭ, L. S.* *Pedagogicheskaia psikhologiya* / L. S. Vygotskiĭ ; pod red. V. V. Davydova. – M.: Pedagogika, 1991. – 360 s.
3. *Davydov, V. V.* *Problemy razvivaiushchegosia obucheniia* / V. V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1986. – 240 s.
4. *Egorov, S. F.* Metodologicheskie idei K.D. Ushinskogo v protsesse obreteniia pedagogikoĭ statusa nauki / S. F. Egorov // *Pedagogika*. – 1999. – № 6. – S. 75–83.
5. *Leont'ev, A. N.* *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* / A. N. Leont'ev. – M.: Politizdat, 1975. – 303 s.
6. *Lidak, L. V.* *Pedagog kak ob'ekt nauchnoĭ psikhologii* / L. V. Lidak. – Stavropol', 2000. – 189 s.
7. *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Vtoraia polovina XIX v.* / otv. red. A. I. Piskunov. – M.: Pedagogika, 1976. – 600 s.
- 8\*. *Rubinshteĭn, S. L.* *Osnovy obshcheĭ psikhologii* / S. L. Rubinshteĭn // *Sobr. soch. v 2 t. T. 1* / Akad. ped. nauk SSSR. – M.: Pedagogika, 1989. – 488 s.
9. *Ushinskiĭ, K. D.* *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia. V 2 t. T. 1. – Teoreticheskie problemy pedagogiki* / K. D. Ushinskiĭ. – M.: Pedagogika, 1974. – 584 s.
- 10\*. *Ushinskiĭ, K. D.* *O narodnosti v obshchestvennom vospitanii* // *Sobr. soch. V 11 t. T. 2. Pedagogicheskie stat'i 1857-1861 gg.* – M. ; L, 1948. – S. 69-116.
- 11\*. *Ushinskiĭ, K. D.* *Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoi antropologii, t. 1* / K. D. Ushinskiĭ // *Sobr. soch. V 11 t. T. 8.* – M.; L, 1950. – 775 s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

---

\* The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.

# К.Д. УШИНСКИЙ И ЭПОХА ВЕЛИКИХ РЕФОРМ В РОССИИ (К ИСТОКАМ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

K.D. USHINSKY AND THE AGE OF GREAT REFORMATION IN RUSSIA  
(EXPLORING THE BEGINNINGS OF RUSSIAN EDUCATION MODERNIZATION)

---

## Милованов К.Ю.

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат исторических наук  
E-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)

## Milovanov K.Y.

Senior research fellow at the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Candidate of science (History).  
E-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию общественных взглядов и реформаторских идей великого русского педагога К.Д. Ушинского.

**Annotation.** The article is devoted to the research of social views and reformist ideas of the great Russian teacher K.D. Ushinsky.

**Ключевые слова:** К.Д. Ушинский, эпоха великих реформ, реформа образования, принципы образовательной политики, модернизация образования

**Keywords:** K.D. Ushinsky, Age of Great Reforms, reforms in education, principles of educational policy, modernization of education.

---

Социальные преобразовательные идеи века Просвещения, под влиянием которых развертывалась последующая история развития отечественного образования, вызвали глубинные изменения в сфере воспроизводства духовных ценностей в условиях длительного перехода от традиционного общества к индустриальному. Западноевропейское просветительство XVIII в., провозгласившее общегуманистический лозунг построения «царства Разума», сформировало идейно-теоретические основы всеобщего народного образования [3, с. 151]. С запуском общемировых модернизационных процессов, в которых участвовала и Россия, кардинальным образом перекраивалась вся система социальных отношений, общественно-экономический уклад, возрастало значение культуры, и в первую очередь образования как социокультурного института первостепенного значения. **Российское**

**образование сложилось как своеобразный феномен мировой культуры с присущими ему особенностями, которые вырабатывались на протяжении нескольких веков, и составляют особую ценность отечественной системы образования как уникального элемента единого европейского социокультурного пространства.**

В России начиная с исторической эпохи Нового времени, в отличие от большинства зарубежных стран, система народного просвещения изначально проектировалась и выстраивалась государством как один из стержневых институтов государственного управления. Различные структуры социума, частная инициатива, отдельные элементы нарождавшегося гражданского общества, по существу, не только не участвовали в процессе управления образованием, но и фактически были от него отстранены государственной бюрократической машиной. Таким образом, вплоть до середины XIX в. российское общество было изолировано от деятельного участия в деле управления народным просвещением.

По своей грандиозности и значимости исторический период Великих реформ в России (60–70-е гг. XIX в.) скорее всего можно сравнить лишь с европейским Просвещением XVIII в. (и то ужато до 10–15 лет) или с петровскими преобразованиями. Россия в этот период сделала значительный по историческим меркам шаг, чтобы устойчиво встать на путь модернизационного развития.

Исторически обусловленная ломка рудиментов феодализма, рост общественного сознания и развитие прогрессивных социальных теорий, ликвидация нетерпимого в XIX столетии крепостничества – нашего отечественного «белого рабства», освобождение не только крестьянства, но и всего тогдашнего русского общества, – вот что такое эпоха великих реформ. Российское общество впервые осознало себя полноценным субъектом исторического процесса, став зачинателем многих важнейших социальных, культурных и экономических преобразований. В царствование Александра II (1855–1881 гг.) рост общественного сознания стал процессом-доминатором в социальной и повседневной жизни Российской империи, который в значительной мере определил курс внутривнутригосударственного развития пореформенного периода.

Общественно-педагогические взгляды великого русского педагога К.Д. Ушинского были объективно детерминированы протекавшими в Российской империи в 50–70 гг. XIX в. сложнейшими реформационными процессами во многих сферах общественной жизни. Для того времени были характерны резкая поляризация взглядов, неожиданные повороты и идейные трансформации общественных воззрений от классического либерализма западного типа к почвенничеству, от славянофильства к общинному социализму. В бурный и противоречивый период реформ и социальных трансформаций К.Д. Ушинский выступил как провозвестник и идеолог русской народной школы, взяв на себя решение проблем ее теоретического и практического научно-методического обеспечения.

Основной смысл современных историко-педагогических исследований заключается в востребованности классического педагогического знания для решения проблем отечественной школы в новейших социальных условиях [4, с. 49–50]. Богатейшее научно-педагогическое наследие К.Д. Ушинского представляет собой уникальный опыт построения целостной гуманистической теории общественного воспитания, которая зиждется на принципе соединения духовности и народности как важнейших аксиологических при-

оритетов зрелого социума. «Отец русской педагогики» был выдающимся ученым по самому характеру своей деятельности, по области приложения своих творческих сил. Его внутренним двигателем было упование на общественный прогресс и нравственное просвещение народных масс. К.Д. Ушинский искренне уверовал в непреходящую общественную ценность гуманитарного знания в особенности тогда, когда страна вступила на путь решения судьбоносных и острейших вопросов государственного и общественного развития страны, – в эпоху великих реформ 60–70 гг. XIX столетия. В этот исторический период, одним из весомых явлений в Российской империи стало мощнейшее общественно-педагогическое движение. Гражданское общество начинало оказывать существенное влияние на процесс управления образованием.

Модернизационные процессы в Российской империи сопровождались коренными изменениями ценностно-целевых ориентиров представителей различных страт тогдашнего общества. Курс на проведение реформистской политики в области образования способствовал формированию духовно-нравственных основ воспитания и социализации человека, обретению новых мировоззренческих идеалов. Реформационные инициативы в социальной сфере «проявлялись «сверху» со стороны прогрессивных сановников царского правительства, но с опорой на запросы и чаяния общественно-педагогических кругов» [1, с. 29].

Преобразования в области отечественного образования являлись важнейшей компонентой общероссийской модернизации государства и общества имперского периода, с характерной для нее сменой приоритетов в социокультурных, аксиологических и правовых основаниях национальной системы образования. В ходе реализации реформистской образовательной политики были выявлены параметры осуществления государственной образовательной политики и общественных инициатив на различных управленческих уровнях – имперском, губернском и земском. Отчетливо проявились общероссийские образовательные тренды и региональные особенности воплощения в жизнь конструктивных и обстоятельных проектов реформирования системы народного просвещения.

В эпоху великих реформ в России, одной из составляющих которой явилось широкое общественно-педагогическое движение 1860-х гг., гражданское общество начинает оказывать существенное влияние в сфере управления школой. Реформистский вектор в проведении государственной образовательной политики традиционно ассоциируется с деятельностью прогрессивного министра народного просвещения Российской империи А.В. Головнина (1861–1866 гг.), которая до определенного момента осуществлялась при покровительстве главы «либеральной партии» великого князя Константина Николаевича, брата правящего монарха.

Активно перенимая передовой западноевропейский опыт реформирования системы управления образованием (в первую очередь, опыт французского правительства периода Второй империи Наполеона III по модернизации науки, образования и социальной сферы) министр перераспределил властные полномочия от центра к региональным органам управления образованием. При А.В. Головнине был реорганизован центральный аппарат образовательного ведомства и расширены прерогативы попечителей учебных

округов. В целях подготовки к полномасштабной модернизации российского образования была создана прогрессивная для своего времени законодательно-правовая и научно-методическая база. Будучи одним из активнейших участников и поборников реформаторского курса либерального министра, К.Д. Ушинский вместе с тем отмечал, что обилие реформ и нормативных документов в образовательной сфере (являющейся одновременно духовной и практической областью) не могло преобразовать ее: недоставало могучего духа подлинного педагогического творчества.

При проведении министерской политики по «регионализации» управления образованием и распределению внутриведомственных полномочий одним из немаловажных элементов системы народного просвещения стали земские школы. Полноценно сформированные в ходе реформы органов местного самоуправления 1864 г. земские образовательные учреждения своим успешным развитием полностью обязаны инициативе земств. Созданная благодаря общественной инициативе и при финансово-материальной поддержке земских структур, народная школа впервые стала реально действующим социокультурным институтом, деятельность которого способствовала распространению просвещения среди крестьянского населения страны, составлявшего тогда большую часть народонаселения Российской империи.

Единая сеть российских земских школ включала в себя не только начальные народные училища, но и различные культурно-образовательные структуры, занимавшиеся внешкольным и послешкольным образованием народных масс (воскресные школы, кружки народного чтения, повторительные курсы, общества по проведению народных чтений, народные библиотеки, земские избы-читальни и др.). Бесспорным новшеством явилось открытие школьных музеев при наиболее продвинутых и материально обеспеченных земских школах. Первоначально музеи служили складами дидактических материалов, учебных карт, наглядных пособий, учебной и методической литературы. По мере дальнейшего развития сети земских образовательных учреждений школьные музеи использовались для проведения практических и лабораторных занятий, играли роль читальных залов для учащихся, которые желали ознакомиться с дополнительной учебной или научно-популярной литературой. Безусловно, ценный опыт развития образовательных учреждений земского уровня в условиях модернизационных процессов в Российской империи сыграл свою роль в становлении системы народного просвещения в целом.

К.Д. Ушинский отчетливо понимал, что всякая судьбоносная реформа должна основываться на внутреннем, духовном преобразовании, а также на нравственном движении вперед, совершающемся в самом духе народа, потому что только из этих «духовных реформ» могут вырасти прочные «внешние реформы», инициируемые государством. Великий педагог напрямую связывал органичность и понятность для народных масс тех или иных реформационных преобразований с их конечным результатом. Глубинный смысл прогрессивных реформ Александра II К.Д. Ушинский усматривал не столько в кардинальном изменении социально-экономического строя, сколько в возрождении гражданского самосознания и патриотических чувств русского народа, сильно обветшавших за столетия крепостного рабства.



Активная реформаторская, общественная, научная и преподавательская деятельность К.Д. Ушинского проходила в период подъема общероссийского общественно-педагогического движения. По мнению М.В. Богуславского, в это время выдающийся ученый «явно переживает ощущение своего важного места в русской педагогике, особой роли. Его статьи, формулирующие программу развития национальной русской школы, приобретают установочный характер» [2, с. 11]. Исполнена высокого обаяния и неизменной притягательности сама личность К.Д. Ушинского. В определенном отношении драматична судьба этого человека. За годы своей плодотворной педагогической деятельности К.Д. Ушинский показал широкий и грандиозный размах научной, преподавательской, литературной и административной работы, став автором многих фундаментальных научных исследований, статей, очерков, рецензий, исторических изысканий, сказок и др.

Мировоззрение великого педагога складывалось под воздействием немецкой классической философии, и в первую очередь гегельянства, а также различных идеалистических, философско-материалистических и рационалистических учений всевозможных толков и направлений. Грандиозная попытка Г.В. Ф. Гегеля доказать внутреннюю взаимосвязь исторических событий не могла не произвести огромного впечатления на формирование общественных взглядов К.Д. Ушинского. Гегелевский принцип развития идей как первоосновы всего происходящего в обществе наложил неизгладимый отпечаток на общественные воззрения и практическую деятельность выдающегося ученого. К.Д. Ушинский постепенно эволюционировал в своих общественных и философско-мировоззренческих убеждениях от максим объективного идеализма до признания индивида в качестве ведущей движущей силы общественного развития.

Провозгласив и активно отстаивая важнейший преобразующий теоретический принцип «общественного» или «всеобщего» блага в области реформирования образования, К.Д. Ушинский фактически стал наследником и последователем передовых социально-философских концепций французского Просвещения XVIII в. Создатели этих концепций – выдающиеся мыслители, педагоги, реформаторы и ниспровергатели ветхих общественных конструкций Д. Дидро, К.А. Гельвеций, П.А. Д. Гольбах и Ж.Ж. Руссо.

К.Д. Ушинский неизменно выводил цели и принципы воспитания из категориальной среды общественного бытия. Он отстаивал идею единства «нравственного критерия» общественного развития, сознательно или бессознательно основанного на традиционных ценностях и идеалистических представлениях. Педагог успешно преодолел философско-мировоззренческую слабость и идейную однобокость западных и славянофильских учений, чем деятельно способствовал проникновению в отечественную педагогическую науку передового реформаторского опыта западноевропейских государств.

Для К.Д. Ушинского приоритетным был принцип народности в общественном воспитании как воплощение глубинных национально-творческих сил народа в рамках всемирного историко-педагогического процесса. Этот принцип предполагал развитие общественной инициативы и активное вмешательство в организацию образовательного процесса и управление школьным делом. Основой принципа народности К.Д. Ушинского стал ярко выраженный общественный вектор его педагогического учения.

Образование становилось одним из главнейших факторов развития общественных сил Российской империи. Основными задачами общественно-педагогического движения той эпохи оказались сопротивление авторитарному диктату царского правительства в области образования, формирование передовой тенденции к последовательной демократизации и созданию ранее отсутствовавших структурных элементов национальной образовательной системы. К.Д. Ушинский поставил педагогическую теорию на службу систематизированному человековедению и заложил прочные идейно-теоретические основы развития всеобщего народного образования.

Провозгласив принцип народности, К.Д. Ушинский выступил популяризатором и деятельным защитником народного творчества. Благодаря великому педагогу фольклор стал органической частью общекультурного процесса, приобрел права педагогического и литературного гражданства, получил педагогическую и художественную авторитетность. Педагогические, публицистические и литературно-художественные сочинения К.Д. Ушинского наряду с избранными произведениями русской классики XIX столетия стали базой общенационального эстетического, нравственного и художественного воспитания народов России. Культурно-антропологический подход в современной педагогической науке тесно связан с фундаментальными положениями К.Д. Ушинского о духовной жизни человека, включающей эстетическую, этическую и нравственную составляющие. Ушинский определил теоретико-методологические ориентиры развития народной эстетической культуры.

Будучи одним из основоположников национальной педагогики, К.Д. Ушинский, руководствуясь принципом народности в общественном воспитании, создал целостную систему научных идей, направленных на всестороннее развитие и совершенствование личности путем воспитывающего обучения. Он творчески обосновал психологическую сущность интереса к знаниям, показав, что в основе интереса к учению лежит естественное стремление человека к деятельности. При формулировании приоритетных целей интериоризации народного культурно-эстетического опыта К.Д. Ушинский исходил идеи необходимости дать человеку ту деятельность, которая бы наполнила его душу.

На формирование общественных воззрений К.Д. Ушинского определенное влияние оказали либеральные идеи умеренного толка. Ученый считал, что в характере народа имеются основания подлинной гражданственности, но их развитие связано с тем, чтобы индивид ощущал себя объектом внимания и заботы со стороны государства во имя достижения всеобщего блага. Принципиальное значение для раскрытия понятия гражданственности как проявления активной гражданской позиции человека имеет утверждение К.Д. Ушинского о том, что нравственное и этическое ядро индивида составляет патриотизм. Именно последнему педагог отводил одну из главных ролей в деле общественного воспитания. Выдающийся ученый и мыслитель был убежден в том, что знание родной страны, ее языка и истории должно составлять основу содержания образования. Благодаря К.Д. Ушинскому в пореформенную эпоху образование стало одним из главнейших факторов развития общественных сил и модернизации социальной сферы Российской империи.

**Список литературы:**

1. *Богуславский, М. В.* Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) : монография / М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, В. М. Лобзаров, К. Ю. Милованов, К. Е. Сумнительный ; под. ред. М. В. Богуславского. – М.: ИТИП РАО, 2012. – 500 с.
  2. *Богуславский, М. В.* Педагогическая судьба К.Д. Ушинского / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2. – С. 6–18.
  3. *Милованов, К. Ю.* М.В. Ломоносов и образовательная парадигма века Просвещения в России / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 2. – С. 149–157.
  4. *Милованов, К. Ю.* Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1. – С. 48–57.
- 

**Spisok literatury:**

1. *Boguslavskij, M. V.* Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnyh napravlenij v otechestvennoj pedagogicheskoj nauke (konec XIX–XX vv.) : monografija / M. V. Boguslavskij, T. N. Boguslavskaja, V. M. Lobzarov, K. Ju. Milovanov, K. E. Sumnitel'nyj ; pod. red. M. V. Boguslavskogo. – M.: ITIP RAO, 2012. – 500 s.
2. *Boguslavskij, M. V.* Pedagogicheskaja sud'ba K.D. Ushinskogo / M. V. Boguslavskij, K. Ju. Milovanov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. – 2014. – № 2. – S. 6–18.
3. *Milovanov, K. Ju.* M.V. Lomonosov i obrazovatel'naja paradigma veka Prosveshhenija v Rossii / K. Ju. Milovanov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. – 2011. – № 2. – S. 149–157.
4. *Milovanov, K. Ju.* Prioritety i perspektivy razvitija istoriko-pedagogicheskikh issledovanij / K. Ju. Milovanov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. – 2013. – № 1. – S. 48–57.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# «КАКОЕ ЭТО МОГУЧЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО — ХОРОВОЕ ПЕНИЕ!»

(К.Д. УШИНСКИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ)

“CHORAL SINGING – HOW POWERFUL A TOOL IN PEDAGOGICS!” (K.D. USHINSKY ABOUT ARTISTIC EDUCATION)

---

**Алиев Ю.Б.**

Главный научный сотрудник лаборатории дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор

**E-mail: nerutit@mail.ru**

**Аннотация.** В статье рассматривается художественно-дидактический аспект публикаций К.Д. Ушинского, показывается, что в своих основных трудах «Русское слово» и «Человек как предмет воспитания» великий педагог рассматривал воспитание искусством как важный фактор становления «человеческого в человеке». Большое место в данной статье занимает освещение разработанных Ушинским вопросов музыкального воспитания и хорового пения.

**Ключевые слова:** дидактическая концепция Ушинского, вопросы приобщения к искусству в трудах Ушинского, музыкальное воспитание, хоровая работа с детьми, деятельностная направленность художественного образования школьников, раскрытие воспитательных возможностей приобщения к искусству в работах Ушинского

**Aliev Y.B.**

Leading research fellow at the Laboratory of Didactics of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: nerutit@mail.ru**

**Annotation.** The article examines the artistic didactic aspect of K.D. Ushinsky's publications and shows that in his principal works "The Russian Word" and "human Being as a Subject of Education" he expressed the notion that education through artistic means is an essential factor in developing the "human in a human being". Also explored are the questions of musical education and choral singing which Ushinsky also worked on.

**Keywords:** Ushinsky's didactic conception, questions of introduction into arts in Ushinsky's works, musical education, choral work with children, activity oriented artistic education of school children, educational potential of introduction into arts in Ushinsky's works.

*Дать человеку деятельность,  
которая бы наполнила его душу  
и могла бы наполнять ее вечно, –  
вот истинная цель воспитания,  
цель живая, потому что  
цель эта – сама жизнь.*

**К.Д. Ушинский**

Склонен предположить, что слова Ушинского, выведенные в качестве заглавия могут быть актуальными и по отношению к использованию искусства в деле «наполнения души» молодого человека. И хотя Константин Дмитриевич практически не писал прямо о значении искусства в жизни молодого поколения, – в его трудах тут и там мы встречаем авторские высказывания о художественном образовании. В наибольшей степени это касается воспитания музыкой, песней, хоровым пением. Попробуем проанализировать то, что было написано о художественном образовании детей нашим великим педагогом.

В первом томе своего капитального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Константин Дмитриевич разбирает и анализирует строение и назначение органов чувств, в частности органа слуха [1, гл. 7]. Знакомясь с этим материалом любой специалист, имеющий отношение к музыке, может заметить, что речь в этом разделе идет отнюдь не о физиологическом анализе слухового анализатора, как можно было бы ожидать.

Ученый видит в органе слуха прежде всего его человеческую, чувственную, эстетическую сущность. И хотя сам Ушинский весьма невысоко оценивает собственные музыкальные способности (об это чуть позже), его анализ слухового анализатора насыщен эстетическими, художественными и музыкальными ассоциациями, что подтверждает глубокое проникновение Ушинского в чувственную сущность человеческого музыкального слуха.

Педагог подчеркивал, что мы слышим обыкновенно не простые тоны, а смешанные, то есть звуки и шумы (смещения звуков), но слух наш имеет способность разлагать звук на составляющие его тоны и, слушая многие звуки разом, следить за каждым звуком отдельно. «Еще Мюллер<sup>1</sup> заметил, – отмечал Ушинский, – что музыкант, слушая целый оркестр, может выбрать в нем какой-нибудь один инструмент и следить за игрой именно этого инструмента. Не показывает ли это, что душа наша не только может иметь влияние на двигательные нервы, но и на нервы чувствующие, приводя их в то напряженное состояние, которое нужно для того, чтобы внешние впечатления передались им с силою и ясностью? Но власть наша над органом слуха простирается гораздо далее: мы можем, не заграждая вообще звукам пути в наш слуховой орган, слышать чутко только одни и не слушать других, что делает музыкант, следящий за игрой одного инструмента в целом

---

<sup>1</sup> И. Мюллер – психолог и физиолог, много внимания уделявший проблемам музыкальных способностей (1839–1880).



оркестре... Это мы можем делать как под влиянием нашей воли, так и под влиянием наших привычек, склонностей и страстей: слух наш всегда открыт тем звукам, которые нас особенно занимают» [1, с. 79].

Прошу заметить, что в этой совокупности суждений заключена физиологическая основа формирования музыкальных способностей и навыков.

Константин Дмитриевич обращал внимание читателя на особое значение для музыкального развития детей сделанных физиологами выводов о том, что для ощущения музыкального звука необходимо по крайней мере два следующих друг за другом звуковых колебания.

Но от чего же зависит самая музыкальная гармония звуков? Опираясь на исследования физиологов своего времени, Константин Дмитриевич выстраивает свою теорию музыкального благозвучия и диссонанса. Его рассуждения о диссонансах и консонансах в музыке весьма актуальны и для современной музыкальной педагогики: «Если несколько тонов или звуков одновременно действуют на слух, то, как известно, происходит приятное или неприятное ощущение, что происходит от отношения чисел колебаний, входящих в аккорд звуков. Различают на этом основании гармонические и диссонантные сочетания звуков. Всего более согласны звуки, состоящие в отношении октавы, или основной тон с дуодецимой. За ними следуют: квинта, кварта, большая секста, большая терция, маленькая (правильнее «малая» – Ю. А.) секста, малая терция и т. д.» [1, с. 80].

Описанные явления, по мысли Ушинского, объясняются следующим обстоятельством: диссонанс есть результат колебаний силы звука, происходящих вследствие интерференции двух различных по длине волн. В случае, когда волны сходятся одноименными частями, возвышениями или долинами, звуки должны усиливаться, а в противном случае – ослабевать. Периоды колебаний силы звука должны, очевидно, быть равны разности между числами колебаний обоих тонов. Вот почему колебания силы тем реже, чем меньше интервал между обоими тонами и чем ниже последние. Если колебания эти настолько часты, что в них не могут быть ощущаемы отдельные толчки, то они производят неприятные звуковое впечатление. Самые резкие и неприятные ощущения бывают при тридцати трех колебаниях силы в секунду<sup>2</sup>. Далее Ушинский пишет: «Этим объясняется происхождение диссонанса, но несколько не объясняется, почему диссонанс производит на нас неприятное впечатление. Нам кажется, что это последнее обстоятельство можно объяснить тем, что душа наша, по самой природе своей, требует жизни, то есть деятельности, а потому тем большее испытывает удовольствие, чем обширнее и беспрепятственнее может совершаться эта деятельность, и наоборот – испытывает неудовольствие, если начатая ею деятельность вдруг встречает помеху.

Главная же деятельность музыкального сознания состоит в беспрестанном различии и сравнении, и вот почему сознание, вызванное к деятельности звуками, требует возможности различать и сравнивать, а диссонанс является помехой этой деятельнос-

---

<sup>2</sup> В музыковедении этот неблагозвучный интервал носит название «тритон».

ти» [1, с. 81]. Ушинский с педагогических позиций анализирует деятельность органа слуха по отношению к музыкальному искусству: «Чем обширнее деятельность, представляемая звуками сознанию, чем успешнее может быть совершаема эта деятельность по свойству звуков, тем живейшее удовольствие испытывает наша душа. Диссонанс неприятно поражает нас, как помеха сравнивающей и различающей деятельности сознания, как камень, падающий нам под ноги, когда мы идем полным ходом. Кроме того, степень удовольствия, получаемая нами от сочетания звуков, зависит и от их разнообразия. Нервные волокна слухового нерва точно так же, как нервные волокна органа зрительного, утомляются, и потому одни и те же тоны, вызывающие к деятельности одни и те же клавиши окончаний слуховых нервов, должны нас утомлять. Но и, наоборот, разнообразие не должно быть слишком велико, так как слуховые нервные нити стремятся к повторению, и нам (как мы это увидим в главе о памяти) именно нравится повторение, как деятельность для нас относительно легкая, а между тем все же деятельность» [1, с. 81]. Однако и повторение нам может не нравиться, утверждает Ушинский, если оно звучит беспрестанно, потому что деятельность при слишком частых повторениях будет слишком ничтожна и, наконец, превратившись в навык, совсем прекратится. И Ушинский делает важнейший педагогический вывод: «Звуки, которые мы уже прослушали, не исчезают из нашей памяти, и следы слышанного вносятся нами в то, что мы еще слушаем: этим открывается новое поле для работы художественного сознания, для сравнений и различий. Вот почему слух наш требует не только того, чтобы не было диссонанса в двух следующих друг за другом звуках, но чтобы не было его между началом, серединою и окончанием музыкальной пьесы. Словом, наше сознание для своей беспрестанной успешной работы в мире звуков требует, чтобы звуки, его занимающие, были разнообразны и в то же время выходили как бы из одного мотива, чтобы мы ощущали разом и удобство повторения, и прелесть новизны, чтобы различающая и сравнивающая работа сознания совершалась обширно, разнообразно и везде успешно, чтобы ни один толчок диссонанса не мешал этой работе и чтобы, наконец, работа эта усложнялась вместе с развитием музыкальной пьесы и в то же время трудность самой работы не увеличивалась. Мы, так сказать, вносим начало музыкальной пьесы в ее средину, а начало и средину – в ее конец, и вместе с тем расширяется работа нашего сознания. Может быть, ни в чем так не видно, как в наших музыкальных ощущениях, до какой степени сознание может расширить круг своих работ – одновременных сравнений и различий – и испытывать множество разнообразных звуковых ощущений, если только эти ощущения нигде не сталкиваются между собою и не дают неприятных толчков обширно работающему сознанию» [1, с. 82].

В заключение раздела, посвященного зрению и слуху, Ушинский предлагает читателю «...обратить внимание на то обстоятельство, что при нынешней теории звука и света как световые, так и звуковые явления все сводятся на движение материальных молекул, в первом случае неосязаемого светового эфира, а во втором – на движение молекул воздуха и других осязаемых тел. Следовательно, всякое световое и всякое звуковое явление есть во внешней для нас природе только движение, и единственно в нас, в нашем сознании, превращаются эти движения в звуки, цвета, свет и тень. Таким образом,

мнение философов ионической школы, которые, по свидетельству Аристотеля, утверждали, что «без зрения нет в мире ни белого, ни черного», оправдывается новейшей физиологиею, приобретая только другое выражение, какое, например, дает ему И. Мюллер, а именно, что «без живого уха нет звуков, а без живого глаза нет ни красок, ни света, ни тьмы»» [5, с. 123].

Не оставил своим вниманием Константин Дмитриевич и ведущую роль народного искусства, служащего прекрасным средством становления специалистов в сфере художественного образования: «Из серой, невежественной, грубой массы льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант...» [2, с. 555].

В публикациях Ушинского значительное место занимают педагогические рассуждения о воспитательном значении хорового пения. Остановимся на нескольких его высказываниях подобного рода.

Для начала заметим, что в сегодняшней практике хоровой работы с детьми мало кому известны высказывания Ушинского о хоровом пении и значении этого жанра музыкального исполнительства в воспитательной работе с учащимися. С чьей-то легкой руки хоровики-музыканты запомнили лишь один общий лозунг, который якобы принадлежит Ушинскому: «Запоет школа – запоет народ!»

Однако знакомство с педагогическим творчеством Ушинского дает основание считать, что он подобным образом никогда не высказывался. По отношению к хоровому пению ученый выражал свое мнение значительно тоньше и содержательнее. Он говорил о хоровом пении как о могучем средстве, оживляющем и освежающем человека, располагающем дружных певцов к дружному хорошему делу.

Возвратясь из Швейцарии, куда педагог ездил, так сказать, по «обмену опытом», он с восторгом рассказывал об одной начальной школе<sup>3</sup>: «Учителей всего шесть, считая в том числе и директора, г-на Фрелиха, который преподает немецкий язык, немецкую поэзию, педагогику и хоровое пение... Сделайте одолжение, обратите только внимание на это соединение педагогики с хоровым пением. Оно как нельзя более характеризует тот воспитательный элемент учения, о котором у нас и говорить странно...» [3, с. 108]. Рассказывая о различных уроках, на которых он побывал, Ушинский подчеркивает: «Пение также идет очень хорошо. Дети в особенности его любят, и после маленькой песни класс оживает, как цветы после дождика. Г. Фрелих большой знаток в деле пения; я же, к несчастью, ничего в нем не смыслю, а потому не могу рассказать вам, как это делается; но только выходит что-то очень милое, стройное, трогательное чувство и воспитывающее его» [3, с. 121].

Далее – внимание! – следует та самая фраза, которая позже была кем-то переделана в лозунг. Ушинский сказал буквально следующее: «Когда запоют в наших школах, тогда можно будет сказать, что они (школы – Ю. А.) пошли вперед» [3, с. 121].

---

<sup>3</sup> Будучи в Швейцарии в июле-августе 2013 г. мы имели возможность убедиться, что память об Ушинском в среде школьных учителей сохранилась до сих пор. Так, во время посещения города Берна, столицы Швейцарии, нам показали здание начальной школы на ул. Шпитальгассе, дом 23, которую посетил Константин Дмитриевич.

И, наконец, еще одна цитата из Ушинского. Она велика, однако Константин Дмитриевич написал здесь о хоровом пении с такой любовью и пониманием, что было бы грешно не повторить сегодня этих слов нашего великого педагога. Он рассказывает об уроке одной швейцарской учительницы, как он заметил, «...высокой, сухой особы пожилых лет»: «Дети занимались уже давно и при той напряженности внимания, которой требует этот предмет (речь, по словам Ушинского, шла об отечествоведении – Ю. А.), видимо, устали. Заметив это, наставница предложила хоровое пение. Надобно было видеть, как оживились дети: одни предлагали одну песню, другие – другую; но большинство голосов было за какую-то кукушку. Наставница, однако же, не одобрила этого выбора и предложила другие песни». Дальше Ушинский буквально воспекает воспитательную ценность пения в хоре: «Какое это могучее педагогическое средство – хоровое пение! Как оно оживляет утомленные силы детей, как оно быстро организует класс!» [3, с. 122].

Великий педагог обращает внимание читателя на неудовлетворительное состояние обучения российских школьников хоровому пению. Его слова решительны и безапелляционны, и мы, современные учителя-музыканты, можем разделить мнение Ушинского практически в полной мере. Он подчеркивал: «Уже из того одного, что в наших училищах не введено хоровое пение и что даже наши поэты и наши артисты не сделали ровно ничего в этом отношении для детей, можно судить, как вообще наше общество до сих пор мало занималось воспитанием поколений. Попробуйте выбрать из нашей поэзии что-нибудь годное для пения детей, и вы найдете очень немного. Поневоле придется затянуть что-нибудь вроде:

Зубы, десны крепче три

И снаружи и снутри, –

а пора бы давно разбудить и нашу школу звонкой, дружной песней» [3, с. 123].

В современной школьной практике мы также можем наблюдать стремление ряда детских хормейстеров «воспитывать» учащихся посредством исполнения подобных мало-выразительных детских песен. Вот один из примеров. Анализируя как педагог-методист урок музыки студентки-практикантки в первом классе, мы обратили внимание на явное нежелание первоклассников учить песню с таким текстом:

Как сегодня Витя

Раньше всех проснулся.

Витя хороший, Витя пригожий.

Раньше всех проснулся,

За работу взялся.

Витя хороший, Витя пригожий.

Поливает грядки, пока солнце низко.

Витя хороший, Витя пригожий.

Наливает лейку,

Полную водицы.

Витя хороший, Витя пригожий (и т. д.)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> «Кто у нас хороший?» Игровая песня. Слова О. Павлова, музыка В. Гаврилина.

И невдомек начинающей учительнице, что все дело в словах песни: с одной стороны, налицо «сюсюканье» с первоклассниками, чего дети вообще не любят, а с другой, демонстрация того, что и показывать-то не стоит, так как ситуация, сопровождающая действия Вити настолько понятна, что не о чем здесь и говорить! Думается, что именно на такой излишний дидактизм детских песен обращал внимание Ушинский.

Но заметим, что, высказав подобное критическое суждение о конкретной песне, Ушинский ни на минуту не забывает о высоком воспитательном значении хорового исполнения, как такового: «...в песне, а особенно хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу. Вот почему наши крестьяне поют хоровую песню при всякой работе, требующей соединения сил; вот почему и в школу следует ввести песню: она несколько отдельных чувств сливает в одно сильное чувство и несколько сердец – в одно сильно чувствующее сердце; а это очень важно в школе, где общими усилиями должно побеждать трудности ученья» [3, с. 128–129].

Педагогическое творчество Константина Дмитриевича Ушинского весьма актуально и в наши дни. Его суждения о значении и роли искусства в жизни учащихся общеобразовательной школы настолько емки и значимы, что и сегодня в его творениях мы открываем для себя и для всей школьной практики все новые и новые горизонты, дидактические средства и методы.

И последнее высказывание Ушинского в нашем цитировании. Оно не связано непосредственно с проблемой художественного образования школьников, но в нем недвусмысленно сказано о типичном недочете, а именно о стремлении части ученых-педагогов камуфлировать собственную научно-педагогическую несостоятельность употреблением различных ученых слов и выражений. В «Материалах к третьему тому “Педагогической антропологии”» Ушинский писал, что, не имея научного ответа на вопрос, горе-ученые «...подчиняются дурной привычке класть заплатки из непонятных слов на прорехи своих знаний» [4, с. 494]. Вряд ли можно сказать более точно и более хлестко. И это тоже Ушинский!

#### *Список литературы:*

1. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый, часть физиологическая / К. Д. Ушинский // Пед. соч. В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990 г.
- 2\*. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи, 1857–1861. – М. ; Л.: АПН РСФСР, 1948.
3. Ушинский, К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо третье. Берн / К. Д. Ушинский // Избран. пед. соч. В 2 т. Т. 2. – М., 1974.
4. Ушинский, К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К. Д. Ушинский // Пед. соч. В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990.

---

\* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.



- 5\*. *Ушинский, К. Д.* Собр. соч. В 11 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый, часть физиологическая / К. Д. Ушинский. – М. ; Л.: АПН РСФСР, 1950.
- 

***Spisok literatury:***

1. *Ushinskiĭ, K. D.* Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoiĭ antropologii. Tom pervyiĭ, chast' fiziologicheskaiia / K. D. Ushinskiĭ // Ped. soch. V 6 t. T. 5. – M.: Pedagogika, 1990 g.
- 2\*\*. *Ushinskiĭ, K. D.* Rodnoe slovo / K. D. Ushinskiĭ // Sobr. soch. V 11 t. T. 2. Pedagogicheskie stat'i, 1857–1861. – M. ; L.: APN RSFSR, 1948.
3. *Ushinskiĭ, K. D.* Pedagogicheskaiia poezdka po Shveĭtsarii. Pis'mo tret'e. Bern / K. D. Ushinskiĭ // Izbran. ped. soch. V 2 t. T. 2. – M., 1974.
4. *Ushinskiĭ, K. D.* Materialy k tret'emu tomu «Pedagogicheskoiĭ antropologii» / K. D. Ushinskiĭ // Ped. soch. V 6 t. T. 5. – M.: Pedagogika, 1990.
- 5\*\*. *Ushinskiĭ, K. D.* Sobr. soch. V 11 t. T. 8. Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoiĭ antropologii. Tom pervyiĭ, chast' fiziologicheskaiia / K. D. Ushinskiĭ. – M. ; L.: APN RSFSR, 1950.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

---

\* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.

\*\* The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.

# ИДЕИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К.Д. УШИНСКОГО И ИХ РАЗВИТИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М.Н. СКАТКИНА

IDEAS OF LABOUR EDUCATION IN K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL SYSTEM AND THEIR  
DEVELOPMENT IN THE WORKS OF M.N. SKATKIN

---

## **Занаев С.З.**

Научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО (ФГНУ ИТИП РАО)

**E-mail:** [zanaev@yandex.ru](mailto:zanaev@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются взгляды К.Д. Ушинского на значение труда в воспитании, социально-психологическом становлении и формировании подрастающих поколений. Показывается, какое развитие эти идеи получили в научно-педагогическом наследии М.Н. Скаткина.

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, социально-психологическое значение труда, политехническое образование.

## **Zanaev S.Z.**

Research fellow at the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE.

**E-mail:** [zanaev@yandex.ru](mailto:zanaev@yandex.ru)

**Annotation.** The article examines the views of K.D. Ushinsky on the significance of labor in upbringing, social and psychological formation of the younger generations. The continuation and development of these ideas in the scientific and pedagogical heritage and activity of M.N. Skatkin is also explored.

**Keywords:** labour upbringing, socio-psychological significance of labour, polytechnic education.

*В экономическом отношении труд должен быть поставлен во главе двух других содейтелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними.*

*К.Д. Ушинский*

Великий отечественный ученый-педагог К.Д. Ушинский важное значение придавал роли трудового обучения и воспитания в развитии личности подрастающих поколений. Об этом, в частности, свидетельствует его статья «Труд в его психическом и воспитательном значении», опубликованная в числе его первых работ в «Журнале Министерства народного просвещения» редактором которого он был назначен 1 марта 1860 г. [1, с. 11].

В этой статье ученый на основе всестороннего историко-философского изучения вопроса развития разных видов человеческой цивилизации, предложил интересное и убедительное объяснение крайней необходимости разработки и построения педагогической системы или концепции трудового воспитания и обучения подрастающих поколений. Уже в самых начальных строках этой работы К.Д. Ушинский выразил убеждение, что «труд должен быть поставлен во главе двух других содейтелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними» [2, с. 159]. Утверждение, что труд есть высший и благороднейший вид человеческой деятельности, Ушинский относил как к физическому, так и к умственному труду. По его мнению, *стремление к деятельности – врожденное свойство человека, которое необходимо разумно и продуманно использовать*. Свободный труд, по словам Ушинского, нужен человеку сам по себе, для развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства.

В результате обстоятельного анализа развития человеческой цивилизации и взаимоотношений людей К.Д. Ушинский показал философско-педагогическую ценность и *«внутреннюю, духовную, животворную силу труда, служащего источником человеческого достоинства, а, вместе с тем, и нравственности и счастья, которую нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить... она остается у того, кто трудится!»* [2, с. 162].

В работах педагога предлагалось относиться к труду «не как к игре или забаве, а как к серьезному и тяжелому занятию, за который человек берется при полном сознании достичь той или иной цели в жизни. Тело, сердце, ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу» [2, с. 164].

К.Д. Ушинский показал значение и необходимость физического и умственного труда для развития и нормального состояния человеческого тела. В трудовой семье, утверждал педагог-демократ, формировались такие нравственно положительные качества личности, как жизненная активность и самостоятельность, любовь к земле, чувство деятельной взаимопомощи товарищам по труду, уважение к опыту старших; развивались понятливость и смекалка, практический ум и трудовая сноровка.

Правильно организованная школа закрепляет и углубляет ценные нравственные качества, организуя умственный и физический труд детей. *Она использует научные знания и труд для нравственного совершенствования ребенка.*

Разумная система воспитания в школе, здоровая среда, семья плодотворно влияют на нравственность, создают условия для самосовершенствования, самовоспитания. Справедливо полагая, что человек в основном формируется и развивается в процессе активной трудовой деятельности, К.Д. Ушинский убедительно показал, что труд является не только основным средством человеческого существования и развития цивилизации, но и средством физического, умственного и морально-личностного совершенствования человека.

Неоценимое значение К.Д. Ушинский придавал морально-психологическим аспектам «живительного, освежающего влияния труда на чувства. При этом он вывел важнейший «психический закон, по которому наслаждения должны уравниваться трудом» [2, с. 166].

По мнению отечественного педагога-ученого, «труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье». Особенно важно, подчеркивал К.Д. Ушинский, «не избавлять детей от необходимости трудиться, а систематически втягивать в посильный труд. *Воспитание в труде и через труд определяет нравственный подход к жизни: жизнь без труда – жизнь паразитическая, лишаящая человека элементарного достоинства*».

В своих работах К.Д. Ушинский утверждал, что время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека – творцы всякого богатства. Тем самым ученый показал тесную и прямую взаимосвязь трудового воспитания и обучения с материально-экономическим развитием и процветанием человеческого сообщества.

Педагог считал, что трудовая деятельность направлена на достижение значимых для личности целей, удовлетворение ее потребностей, обуславливает проявление активности и самостоятельности. Прекрасно понимая огромную роль и значение труда, К.Д. Ушинский разрабатывал вопросы организации обучения, являющегося одним из основных видов трудовой деятельности учащихся. Он считал, что уже со школьной скамьи следует воспитывать у детей любовь и жажду к труду, прививать им привычку самостоятельно трудиться. По мнению ученого, учебная деятельность должна быть посильной для учащихся, но в тоже время требовать от них максимум самостоятельных усилий.

Ушинский полагал, что цель воспитания, «если оно желает счастья человеку», – «воспитывать *его не для счастья, а приготавливать к труду жизни*. Воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду; возможность отыскать для себя труд в жизни [2, с. 170].

Воспитание коллективизма К.Д. Ушинский неуклонно связывал с выполнением детьми совместной трудовой деятельности. При этом труд он рассматривал как «нравственную аксиому», как важнейшее условие и средство духовного и нравственного совершенствования человека. Ушинский говорил о конкретных видах трудовой деятельности, опираясь на опыт закрытых учреждений Германии, где для воспитанников организовывались «нарочно придуманные» коллективные работы: хозяйственные хлопоты, уборка классных комнат, работа детей в огороде, саду, столярных или токарных ремесленных мастерских, переплетение книг и т. д. [2, с. 178].

Интересным и перспективным в этом отношении направлением литературно-художественного, культурно-исторического и трудового обучения и воспитания, стали опубликованные для детей книги К.Д. Ушинского. В них предлагаются занимательные и понятные всем рассказы и сказки, составленные на основе проникновенных наблюдений автора из жизни людей, природы и мира животных, изложенные простым, сравнительно-образным и понятным языком.

Многие сказки К.Д. Ушинского в советский период были экранизированы в виде мультфильмов для детей. В них прослеживалась общая воспитательная образовательная идея, в том числе в отношении формирования трудового начала у детей с самых малых лет и популяризации интереса к изучению естественнонаучных дисциплин. Безусловно, необходимо всестороннее развитие и поддержка этих перспективных направлений образования и воспитания подрастающих поколений на основе применения современных технологий.

Большинство публикаций К.Д. Ушинского построены на результатах его прозорливых сопоставительно-сравнительных наблюдений из жизни, а также изучения истории развития человеческой цивилизации. При их чтении хорошо видно, как путем сложных раздумий и аналитического сопоставления ученый делает перспективные, серьезные и весьма актуальные научно-педагогические заключения и рекомендации! Например, он показал, что дворянская семья из поколения в поколение теряла возможности своего влияния на нравственное воспитание детей, формируя презрительное отношение к труду крестьянина. Тогда как «крестьянская семья с ее трудовой основой много делала для нравственного воспитания детей».

Необходимо отметить, что большинство населения нашей страны в то время были сельскими жителями, жили на лоне тогда еще во многом нетронутой природы и являлись ее неотъемлемой частью. Среди деревенских жителей были распространены различные виды ремесел и промыслов, перед ними *не стояли проблемы занятости и демографии*. Данные особенности представляют интерес для науки с точки зрения изучения взаимосвязи и взаимообусловленности этих проблемных в настоящее время явлений, связанных с распространением и развитием разных ремесел и промыслов. Занимаясь ими с ранних лет, крестьянские дети приобретали разносторонние жизненно необходимые им знания, умения, навыки, у них формировалась стойкая потребность и привычка к систематическому труду, в котором они находили также упоение и радость. Тем самым труд имел для них определенное психоэмоциональное, терапевтическое значение и служил для них средством последующей адаптации.

Дальнейшее развитие идеи К.Д. Ушинского, касающиеся трудового обучения и воспитания, получили в теории и практике политехнического образования, в частности в научно-педагогическом наследии М.Н. Скаткина.

М.Н. Скаткин обучался и закончил Московскую гимназию им. Григория Шелапутина, которая в дореволюционный период славилась хорошим преподаванием гуманитарных и естественных дисциплин. В своей дальнейшей педагогической и научной деятельности он опирался на идеи К.Д. Ушинского и развивал их.

Вспоминая годы своего учения в дореволюционной гимназии, М.Н. Скаткин на примере обобщения своего жизненного опыта выявил, что при изучении того или ино-



го учебного предмета или основ наук крайне необходимо в самом начале объяснить значение излагаемого предмета для учащихся. Он считал, что дело, значение которого непонятно, не может увлечь человека. В работах Скаткина приводятся многочисленные примеры учителей, которые в простой и доступной форме объясняли детям значение изучаемого учебного предмета, разъясняли, почему необходимо его знать. Сознательное отношение человека к изучению дисциплины (темы, определения или понятия) улучшает усвоение учащимися материала.

Во многом опираясь на идеи К.Д. Ушинского, М.Н. Скаткин высоко оценивал значение тесной связи содержания школьного курса с жизненным опытом детей, полагая, что, «чем осмысленнее учение, тем с большей охотой занимаются дети изучением предмета, тем производительнее их труд» [4, с. 20].

Евгения Михайловна, учительница литературы в Первой опытной станции Наркомпроса С.Т. Шацкого, в которой в 1920–30-е гг. работал М.Н. Скаткин, предложила учащимся написать сочинение на тему: «В каких видах труда я зимой участвую». Ученик Сережа Рыбаков перечислил свыше 50 различных видов труда, которые ему приходилось выполнять у себя дома [3, с. 50]. Весь его список можно классифицировать как виды труда по изготовлению и ремонту различных изделий: изготовление ручки к ухватке, топору, молоту, колодки, салазки, лыж, закупа, обруча на кадку, вала и струны к самопрялке, крюка, толкушки для картошки, нашествия для кур, плетение гнезд, починка обуви; уход за разными животными (коровами с телятами, лошадьми и жеребятами, поросятами и курами), запряжка лошади, постилка поросьятам, скидывание сена, набор, чистка резка и трение картошки для жеребенка и т. д. Выполнение других видов работ: разжигание самовара, лампы, затопка печки, колка, пилка и переноска дров, очищение лоханки, уборка внутри дома и скидывание снега во дворе, набор и доставление воды и т. д.

Анализ этого списка работ, выполняемых сельским подростком тех лет, показывает, что он владел разными видами обработки и изготовления многих, довольно сложных изделий из древесины; мог осуществлять полноценный уход за различными животными, то есть знал физиологические потребности и правила по их содержанию и обслуживанию; знал и умел выполнять другие виды работ по уходу, ремонту и содержанию своего дома. Необходимо отметить, что при их выполнении деревенский подросток приобретал обширные знания и умения в области сельскохозяйственного производства и животноводства, изготовления различных изделий, в процессе которого также проходило его трудовое становление и формирование.

Исследуя формирование конкретных представлений у детей, М.Н. Скаткин вместе с другими учеными выявил, что оно возможно «только путем непосредственных наблюдений самих детей над предметами неорганического мира, растениями, животными, в природе, в классе, в живом уголке, когда дети осматривают их в натуре, ощупывают, производят над ними те или иные действия, сравнивают их с другими предметами, различают их цвет, форму, величину и т. п.» [6, с. 6]. М.Н. Скаткин вместе со своим коллегой Д.Ф. Талицким подчеркивали, что для того чтобы добиться большей полноты и четкости представлений, «надо дать детям возможность воспроизводить изучаемый предмет раз-

личными органами чувств (зрение, осязание, слух, вкус, обоняние, мышечное чувствование). Преподавание естествознания в начальной школе должно быть преимущественно предметным» [6, с. 19].

Большое развитие идеи К.Д. Ушинского по трудовому обучению и воспитанию получили в теории и практике политехнического образования, в частности в научно-педагогическом наследии М.Н. Скаткина.

В исследованиях М.Н. Скаткина политехническое образование рассматривалось как результат обучения обеспечивающий *«овладение системой знаний о научных основах современного производства, приобретение навыков обращения с наиболее употребительными орудиями труда, формирование и развитие технических способностей, творческого отношения к труду»* [7, с. 555–556]. Считая, что «политехническое обучение, оторванное от производительного труда, неизбежно приобретает абстрактный характер», ученый отмечал, что «в процессе производительного труда учащиеся должны учиться применять политехнические знания и умения», так как это «способствует сознательному и прочному усвоению, учит переносу их в новые ситуации. Одновременно в труде происходит обогащение новыми политехническими знаниями» в сравнении, сопоставлении и анализе встречающихся различных технических устройств и объектов. Наряду с этим М.Н. Скаткин считал необходимым «участие в производительном труде для *формирования у учащихся знаний и умений по организации и экономике производства*», ...справедливо полагая, что «начатки экономических знаний должны быть даны в общеобразовательной школе в системе политехнического обучения» [8, с. 14]. В связи с переходом на рыночные условия, эти идеи и мысли ученого приобретают новую весомую актуальность.

С первых своих публикаций М.Н. Скаткин поднимал вопросы творческого подхода к обучению и воспитанию детей, необходимости обогащения интеллектуального содержания их труда, развития и внедрения игровых методов обучения. При разработке курса «Естествознание» М.Н. Скаткин опирался на многие идеи К.Д. Ушинского. Учебный курс по этому направлению получил дальнейшее развитие в учебниках «Природоведение» изданных большими тиражами в общей сложности свыше 80 раз на разных языках и в разных странах [5, с. 33].

Одним из перспективных направлений популяризации естественнонаучных знаний, может быть, например, поддержка и стимулирование развития передач типа: «Знай и умей», «Хочу все знать», «Сделай сам», «Твори, пробуй, выдумывай», «Хочешь изобретать – изобретай!», «Веселая математика», «Чудеса химии», «От замысла к реальности», «Советы авиамodelисту» и т. д. В целом такие направления можно рассматривать как всеобщее политехническое просвещение, как массовое, наглядное естественнонаучное образование, как элемент шоу-артистической педагогики, способствующий большей привлекательности занятий техническим творчеством для всех слоев населения, особенно детей.

Отечественные ученые, развивая идеи К.Д. Ушинского, показали, что исключение физического труда из системы воспитания неизбежно обедняет арсенал средств педагогического воздействия, придает односторонний характер развитию детей, затрудняет процесс овладения знаниями, лишает знания конкретности и действенности. По мнению

педагогов, «недооценка роли физического труда в воспитании детей влечет за собой отрицательные последствия и потому недопустима» [12, с. 9].

Безусловно, необходимо всестороннее развитие и поддержка этих перспективных направлений образования и воспитания подрастающих поколений с применением современных технологий, на основе всестороннего исследования отечественного опыта. Для развития образования необходимо переосмысление и применение идей и мыслей отечественных ученых, изучение научно-педагогической деятельности которых, показывает преемственную взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего развития страны.

### *Список литературы:*

1. Богуславский, М. В. Педагогическая судьба К.Д. Ушинского / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2. – С. 6–18.
2. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики : [сборник] / К. Д. Ушинский ; [сост. и авт. вступ. ст. Э. Д. Днепров]. - М. : Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.
3. Скаткин, М. Н. Учение – творческий труд детей М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1949. – № 6. – С. 13–27.
4. Скаткин, Ю. Н. Огоньки в глуши. Детское царство С.Т. Шацкого : очерки о выдающемся русском педагоге Станиславе Теофиловиче Шацком и о его любимом детище – школе-колонии «Бодрая жизнь», основанной им в 1911 году в Калужской губернии / Ю. Н. Скаткин. – Обнинск, 2001. – 63 с.
5. Занаев, С. З. М.Н. Скаткин как автор учебников и ученых пособий по естествознанию / С. З. Занаев // История и педагогика естествознания. – 2013. – № 4. – С. 28–37.
6. Талицкий, Д. Ф. Как преподавать естествознание: в начальной школе / Д. Ф. Талицкий ; отв. ред. М. Н. Скаткин. – М.: Учпедгиз, 1936.
7. Большая советская энциклопедия. В 51 т. Т. 33. – Изд. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1955.
8. Скаткин, М. Н. Приобщение учащихся к производительному труду и его связь с обучением / М. Н. Скаткин. – М., 1958.
9. Скаткин, М. Н. О месте производительного труда в политехническом обучении [Выступление на сессии АПН РСФСР. Декабрь 1955.] / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1956. – № 2. – С. 48–51.
10. Скаткин, М. Н. Педагогические основы обучения учащихся труду в связи с задачами политехнического обучения : тезисы докл. / М. Н. Скаткин. – М., 1956. – 5 с.
11. Богуславский, М. В. История педагогики: методология теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. – 2012. – 436 с.
12. Значение физиологического учения И.П. Павлова для советской педагогической науки / Н. К. Бауман, М. Н. Скаткин, В. С. Шевкин // Советская педагогика. – № 4. – 1951. – С. 3–20.

**Spisok literatury:**

1. *Boguslavskij, M. V.* Pedagogicheskaja sud'ba K.D. Ushinskogo / M. V. Boguslavskij, K. Ju. Milovanov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. – 2014. – № 2. – S. 6–18.
2. *Ushinskij, K. D.* Problemy pedagogiki : [Sbornik] / K. D. Ushinskij ; [sost. i avt. vstup. st. Je. D. Dneprov]. – M. : Izd-vo URAO, 2002. – 592 s.
3. *Skatkin, M. N.* Uchenie – tvorcheskij trud detej M. N. Skatkin // Sovetskaja pedagogika. – 1949. – № 6. – S. 13–27.
4. *Skatkin, Ju. N.* Ogon'ki v glushi. Detskoe carstvo S.T. Shackogo : ocherki o vydajushemsja russkom pedagoge Stanislave Teofiloviche Shackom i o ego ljubimom detishhe – shkole-kolonii «Bodraja zhizn'», osnovannoj im v 1911 godu v Kaluzhskoj gubernii / Ju. N. Skatkin. – Obninsk, 2001. – 63 s.
5. *Zanaev, S. Z.* M.N. Skatkin kak avtor uchebnikov i uchenyh posobij po estestvoznaniju / S. Z. Zanaev // Istorija i pedagogika estestvoznaniya. – 2013. – № 4. – S. 28–37.
6. *Talickij, D. F.* Kak prepodavat' estestvoznanie: v nachal'noj shkole / D. F. Talickij ; otv. red. M. N. Skatkin. – M.: Uchpedgiz, 1936.
7. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija. V 51 t. T. 33. – Izd. 2. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1955.
8. *Skatkin, M. N.* Priobshhenie uchashhihsja k proizvoditel'nomu trudu i ego svjaz' s obucheniem / M. N. Skatkin. – M., 1958.
9. *Skatkin, M. N.* O meste proizvoditel'nogo truda v politehnicheskom obuchenii [Vystuplenie na sessii APN RSFSR. Dekabr' 1955.] / M. N. Skatkin // Sovetskaja pedagogika. – 1956. – № 2. – S. 48–51.
10. *Skatkin, M. N.* Pedagogicheskie osnovy obucheniya uchashhihsja trudu v svjazi s zadachami politehnicheskogo obucheniya : tezisy dokl. / M. N. Skatkin. – M., 1956. – 5 s.
11. *Boguslavskij, M. V.* Istorija pedagogiki: metodologija teorija, personalii : monografija / M. V. Boguslavskij. – M.: ITIP RAO, Izdatel'skij centr IJeT. – 2012. – 436 s.
12. Znachenie fiziologicheskogo uchenija I.P. Pavlova dlja sovetskoj pedagogicheskoj nauki / N. K. Bauman, M. N. Skatkin, V. S. Shevkin // Sovetskaja pedagogika. – № 4. – 1951. – S. 3–20.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# К.Д. УШИНСКИЙ О НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ ВОСПИТАНИЯ

K.D. USHINSKY ON THE NATIONAL CHARACTER OF UPBRINGING

---

**Гонтаренко Ж.Н.**

Методист ГБУ ДПО РА «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации»

**E-mail: gontarenko.63@mail.ru**

**Аннотация.** Актуальными являются идеи выдающегося мыслителя второй половины XIX столетия К.Д. Ушинского, выступавшего против заимствования чужеродных образовательных и воспитательных принципов. Мы обращаемся к размышлениям Ушинского о национальном характере воспитания, так как считаем необходимым поиск национальных основ воспитания в современной России.

**Ключевые слова:** национальный принцип, национальная система воспитания, патриархальные традиции.

**Gontarenko Z.N.**

Methodologist at the Adygea Republican Institute of Higher Qualification.

**E-mail: gontarenko.63@mail.ru**

**Annotation.** The article explores the relevance of the ideas of K.D. Ushinsky, who objected to borrowing foreign educational and upbringing principles. The author appeals to Ushinsky's ideas about national character of upbringing and considers if the search for a national basis of upbringing is necessary in modern Russia.

**Keywords:** national principle, national system of upbringing, patriarchal traditions.

---

Общие для всех государств тенденции прогрессивного развития капитализма и распространение социально-философских идей о необходимости всеобщего просвещения народа в то же преломляются сквозь призму конкретно исторических условий национальной действительности. Говоря о потребности в формировании нравственных идеалов, лучшие философские умы Запада занимались созданием теоретических систем национального воспитания. К числу таких теоретиков следует отнести Г. Спенсера – в Англии, Г.В.Ф. Гегеля, И.Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинга – в Германии, Ф. Гизо, Ж. Мишле – во Франции, Н. Вебстера, Г. Манна – в США.



Описанный выше процесс затронул и Россию. В.О. Ключевский писал, что «с самого начала XIX в. различные условия, частью возникавшие в самой православно-славянской среде, частью навеянные со стороны, подсказали русской политике новые начала, которыми она должна была руководствоваться. Все эти условия выходили из одного источника, составляющего характерное явление международной европейской жизни истекшего века, – этим источником был *национальный принцип*» [1, с. 372].

Названный принцип прослеживается и в позиции К.Д. Ушинского, который долгое время жил за границей, изучая быт, традиции, нравы, образ жизни разных народов, пытаясь выявить существенные признаки господствовавшей в том или ином обществе системы воспитания. Этой проблеме посвящены его статьи «Внутреннее устройство североамериканских школ», «Школьные реформы в Северной Америке», «Педагогическая поездка по Швейцарии», «Одна из тёмных сторон германского воспитания» и др. Ушинский считал необходимым изучать опыт нравственного воспитания в других странах, принадлежащий всем народам, как и результаты мировой истории. Вместе с тем изучение педагогического опыта других стран было для Ушинского во многом средством сформулировать русский национальный принцип воспитания, который был описан в статьях «О нравственном элементе в русском воспитании», «О необходимости сделать русские школы русскими».

Ушинский рассматривал различные системы воспитания: немецкую, английскую, французскую и североамериканскую, обращая внимание на их внешние сходства, как в предметах обучения, так и в самой организации учебных заведений, дидактических приёмах и законах школьной дисциплин. Этот анализ необходим, по мысли ученого, чтобы выявить специфику русской системы воспитания.

Ушинский пытается доказать, что у каждого народа существует своя, особенная *национальная система воспитания*, своя особая цель, свои средства к её достижению. Например, отличительной чертой германского воспитания он считает «наклонность к отвлечению и выходящую из неё наклонность к системе» [2, с. 76]. Так, великий И. Кант читал курс философии и педагогики в университете Кёнигсберга, объединяя в единую систему человеческую волю и законы природы. Страсть к абстракциям, подмечает Ушинский, «создаёт великих учёных, познания которых обнимают весь мир, как познания Риттера и Гумбольдта, поэтов-философов, как Гёте, Шеллинг и Гегель, но она же создаёт и немецких мечтателей и мечтательниц в молодости и самых мелочных формалистов и педантов под старость. Глубокомыслие и учёность – лицевая сторона этой народной наклонности; педантизм и резонёрство – оборотные её стороны» [2, с. 76-77]. Конечной целью германского воспитания является наука, а нравственность при этом отождествляется с учёностью. Человек учёный, – заключает Ушинский, – и человек, хорошо воспитанный, для немца одно и то же.

Общественное воспитание в Англии, по мнению Ушинского, является полной противоположностью воспитания в Германии. Он обращает внимание на тот факт, что англичане не очень озабочены полнотой и системностью знаний и учёность считают не высшей целью, а лишь одним из свойств человека. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств развития характера, привычек, образа мыслей и метода.

Нравственный идеал английского воспитания, считает Ушинский, никак нельзя перенести на немецкую систему и наоборот. К характерным чертам английской народности Ушинский относит твёрдость, практичность, определённую, краткость и логичность, которые отразились в английском языке. Ушинский убеждён, что «английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения» [2, с. 86].

Что касается французского общественного воспитания, то, по мнению Ушинского, его характер определить трудно «именно потому, что в нём мало характера» [2, с. 91]. Французскому чиновнику нет никакого дела до воспитания. Он слишком горд, чтобы «...унизиться до смиренного занятия ученьем или воспитанием, а ученью нет никакого дела до воспитания, а воспитание... но трудно сказать, что делает воспитание, потому что едва ли оно существует во Франции» [2, с. 56].

Ушинский никак не мог привыкнуть к легкомысленному отношению французов к нравственному и семейному воспитанию. Семья, имеющая для русского человека огромное значение, для француза лишь формальная необходимость. (Такое отношение к семье сохраняется и в современной системе воспитания французов.) Все свои силы, по мнению Ушинского, Франция вложила в развитие технических заведений. Он соглашается с мнением выдающегося немецкого педагога А. Дистервега, который считал, что «можно быть глубоким учёным и вместе с тем никуда не годным и безнравственным человеком... можно быть прекрасным техником и никуда не годным членом семьи...» [2, с. 102]. Поэтому, заключает Ушинский, французская система нравственного воспитания никак не может вызвать зависти.

Общественное образование Северной Америки, по мнению Ушинского, во многом опирается на английские традиции, но вместе с тем имеет и свои особенности. Характерной чертой воспитания в американских учебных заведениях является их светский характер, что связано с огромным количеством разнообразных сект. Высшая и низшая ступени образования связаны воедино, что позволяет формировать нравственное сознание постепенно, начиная с детского возраста. Как утверждал педагог, частные школы при таком подходе не смогут выдержать конкуренции.

Существенным является и тот факт, что именно в Америке впервые женщины были допущены к совместной учёбе с мужчинами в высших учебных заведениях. Ушинский замечал, что как англичане, так и американцы делают это не по необходимости, а из принципа: они не видят особенной нравственной цели в разделении полов. Педагог подчёркивал также, что именно в Америке женское образование мало чем отличается от мужского и женщины «рано начинают пользоваться той свободой, которая везде была бы сочтена опасной для их нравственности, но в Америке оказала только хорошие последствия» [2, с. 113]. Ушинский отмечает как положительное явление воспитание у американского народа чувства патриотизма.

Таким образом, итогом изучения Ушинским систем воспитания разных стран стал вывод, что специфика системы нравственных ценностей того или другого народа носит неслучайный характер и не зависит от случайных обстоятельств. Она «выходит из более глубокого источника: из той особенной идеи о воспитании, которая составила у каж-

дого народа» [2, с. 122]. Ушинский считал, что при всей внешней схожести немец, англичанин, француз, американец понимают под воспитанием различные вещи и ставят перед ним различные цели и задачи. Поэтому механическое перенесение системы образования одной страны в другую не может привести к нравственному результату. Задача национального воспитания, по мнению Ушинского, заключается в том, чтобы, опираясь на народный характер, найти способ воплощения нравственного идеала в конкретном человеке.

Идею русского национального воспитания Ушинский связывал, прежде всего, с народными традициями, обычаями и устоями, с понятием «народность». Последняя понимается Ушинским как общенациональная идея. **Ушинский считал народность качественной характеристикой российской самобытности, отражающей специфику национального бытия.** Нравственность простого народа и нравы, царившие в верхних слоях российского общества, замечал учёный, различны. Основу крестьянской нравственности Ушинский, как и славянофилы, видел в сохранении древних христианских идеалов. Христианские традиции, считал Ушинский, спасают от нравственного разрушения все народы славянского происхождения. *Патриархальные традиции* спасают крестьян от нравственного разложения, которому подвергаются жители современных городов. Патриархальность приходит в противоречие с интересами развивающейся промышленности.

В связи с этим К.Д. Ушинский констатировал, что «чем более заброшена деревня в глушь, чем менее она пользуется всеми выгодами образования, тем патриархальнее её жители и тем они нравственнее. Чем ближе к железным дорогам и шоссе, к большим сухопутным и водным сообщениям, к столицам и фабричным местностям, тем меньше патриархальности и, вместе с тем, меньше нравственности. Словом, наша патриархальная нравственность не выдерживает столкновения с цивилизацией, поедается ею, как вековые леса поедаются пламенем пожара» [2, с. 435].

Ушинский считал, что необходимо приложить все усилия, чтобы «из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности в глубоких и благородных чувствах в нашем народе, выросла, как из плодovitого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианская в полном смысле этого слова» [2, с. 445]. Он описывал воспитание как действие, которое обогащает ум крестьянина полезными знаниями, возбуждает в нём разумную предприимчивость и любовь к труду, поощряя его воздерживаться от диких, непроизводительных издержек (каковы, например, издержки на пьянство, поглощающие разом и деньги, и ум, и силы), укореняя в среде простого населения правильный и ясный взгляд на необходимость администрации, законов и государственных издержек.

Истинное народное образование, по мнению педагога, «сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льётся народное богатство и льётся само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека – эти единственные творцы всякого богатства» [2, с. 447]. Чтобы эти силы не пропали даром, а развивались и принесли плоды, необходимо, по мнению Ушинского, создание целостной системы воспитания

народа, которая соответствовала бы степени его развития, его характеру и его религии. Цели нравственного воспитания должны совпадать с целями общества на данной ступени развития. Только тогда можно добиться нравственных результатов.

Высшей ценностью нравственного воспитания должно быть воспроизводство изначально присущего русскому народу чувства общности. Учёный приводит примеры воспитания в древнегреческих государствах, где превыше всего ставилась забота об общем благе, где счастье человека видели в его нравственном достоинстве. По мнению Ушинского, «наша современная мать приготавливая сына к жизни, наоборот, думает нередко только о его счастье, а не о его нравственном достоинстве и часто желает ему счастья, во что бы ни обошлось оно государству, человечеству и собственному нравственному достоинству её сына» [2, с. 460]. Он полагает: именно семейный эгоизм нередко подрывает нравственное воспитание, именно в семье зарождается та моральная неустойчивость, которую очень трудно преодолеть. Семейный эгоизм постоянно приходит в противоречие с общественными нуждами.

Особое внимание Ушинский уделял значимости родного языка для процесса воспитания и включения подрастающего поколения в исторический контекст русской культуры. Русский язык несёт в себе основы русской культуры и нравственности, потому что творцом его является русский народ.

К.Д. Ушинский непосредственно связывал язык с народностью: «Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор ещё не могли измерить, что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам, что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали её достойной этого имени, что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живём» [3, с. 622].

По глубокому убеждению Ушинского, язык является основой и культурного, и нравственного развития ребёнка. Ушинский отрицательно относился к тому, что в России детей с раннего детства заставляют учить иностранные языки, когда они ещё и свой хорошо не освоили. Часто дети дворян лучше изъяснялись на французском или немецком языках, чем на родном, поскольку огромной популярностью в дворянской среде пользовались иностранные гувернёры, нанимаемые для воспитания детей. Подобные воспитатели, не знавшие русской истории и русского языка, не могли сформировать в ребёнке глубоких нравственных чувств, и уж тем более любви к Родине. Без национальной идеи, без патриотического духа, убеждён Ушинский, не может быть осуществлено воспитание полноценного гражданина России.

Ушинский считал проявлением преданности и любви к Родине не только смелость и отвагу в битвах с внешними врагами. По его мнению, не меньше героизма нужно проявить, чтобы в родном государстве «высказать смелое слово истины». Разбудить народ, возбудить в нём лучшие стороны его характера, уничтожить раздвоенность души – вот задача, которую должно поставить перед собой русское воспитание, если оно хочет добиться нравственных результатов.

Подводя итог своим размышлениям над проблемами нравственного воспитания народа, Ушинский приходит к выводу, что «общей системы народного воспитания для всех

народов не существует не только на практике, но и в теории» [2, с. 165]. Основами же русского национального воспитания, по его убеждению, являются общинный дух, коллективизм, великий русский язык, патриотизм.

Мы полагаем, что мысли К.Д. Ушинского о национальном характере воспитания не утратили своего значения и по сей день. Они особенно важны с точки зрения необходимости воссоздания в России прочных духовных основ и ценностей.

#### **Список литературы:**

1. *Ключевский, В. О.* Русская история. Полный курс лекций : в 3 кн. / В. О. Ключевский. – М., 1993.
- 2\*. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений. В 11 т. Т. 2 : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; АПН РСФСР. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 655 с.
- 3\*. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений. В 11 т. Т. 3 : Педагогические статьи, 1862–1870 гг. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; АПН РСФСР. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 655 с.
4. *Ушинский, К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский ; редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. ; сост. и примеч. С. Ф. Егорова ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 414 [4] с.
5. *Ушинский, К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский ; редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. ; сост. и примеч. С. Ф. Егорова ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 492 [2] с.

---

#### **Spisok literatury:**

1. *Kljuchevskij, V. O.* Russkaja istorija. Polnyj kurs lekcij : v 3 kn. / V. O. Kljuchevskij. – М., 1993.
- 2\*\*. *Ushinskij, K. D.* Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 2 : Pedagogicheskie stat'i, 1857–1861 gg. / redkol.: A. M. Egolin (gl. red.), E. N. Medynskij i V. Ja. Struminskij ; [sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij] ; APN RSFSR. – М. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948. – 655 с.
- 3\*\*. *Ushinskij, K. D.* Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 3 : Pedagogicheskie stat'i, 1862–1870 gg. / redkol.: A. M. Egolin (gl. red.), E. N. Medynskij i V. Ja. Struminskij ; [sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij] ; APN RSFSR. – М. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948. – 655 с.

---

\* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.

\*\* The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.



4. *Ushinskij, K. D.* Pedagogicheskie sochinenija: v 6 t. T. 1 / K. D. Ushinskij ; redkol.: M. I. Kondakov (gl. red.) i dr. ; sost. i primech. S. F. Egorova ; APN SSSR. – M.: Pedagogika, 1988. – 414 [4] s.
5. *Ushinskij, K. D.* Pedagogicheskie sochinenija: v 6 t. T. 2 / K. D. Ushinskij ; redkol.: M. I. Kondakov (gl. red.) i dr. ; sost. i primech. S. F. Egorova ; APN SSSR. – M.: Pedagogika, 1988. – 492 [2] s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# БЕСЦЕННЫЙ ВКЛАД К.Д. УШИНСКОГО В СОЗДАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

PRICELESS CONTRIBUTION OF K.D. USHINSKY TO THE CREATION OF RUSSIAN NATIONAL  
EDUCATIONAL LITERATURE

---

## **Индрисова Р.А.**

Методист ГБУ ДПО РА «Адыгейский  
республиканский институт повышения  
квалификации»

**E-mail: [ipk-ra@yandex.ru](mailto:ipk-ra@yandex.ru)**

**Аннотация.** В статье охарактеризован вклад К.Д. Ушинского в педагогическую науку, в прогрессивное преобразование русской народной школы, в создание первых учебных книг нового типа, ставших на десятилетия эталоном учебных пособий по русскому языку для начальных классов.

**Ключевые слова:** народная школа, книги нового типа, учебная литература, детская педагогическая литература.

## **Indrisova R.A.**

Methodologist at the Adygea Republican  
Institute of Higher Qualification.

**E-mail: [ipk-ra@yandex.ru](mailto:ipk-ra@yandex.ru)**

**Annotation.** The article describes the contribution of K.D. Ushinsky to pedagogical science, to the progressive reformist transformation of the Russian national school, to the creation of the first textbooks of the new type, which became the standard for elementary school Russian language textbooks for decades.

**Keywords:** people`s school, books of the new type, educational literature, founder, pioneer, scientific pedagogy, children`s educational literature, teacher and philosopher.

Мудрые мысли умных людей, пересекая века, остаются кладезем знаний человечества. В ряду таких личностей стоит и гений педагогической мысли Константин Дмитриевич Ушинский. Это великий русский педагог-демократ, основоположник научной педагогики в России.

К.Д. Ушинский, родившийся и начавший свой жизненный путь в 1824 и закончивший его в 1871 г., стал одним из самых знаменитых и значимых личностей, внесших бесценный вклад в русскую педагогическую науку. Прогрессивность взглядов помогла Ушинскому по-новому взглянуть на педагогику как науку. Он был глубоко убежден, что педагогике нужна прочная научная база, опирающаяся на знания о человеке, на данные антропологических наук, к которым он относил анатомию, физиологию, психологию, логику, филологию, географию, политэкономия, статистику, литературу, искусство и др.

Свою точку зрения относительно целей, средств и методов воспитания знаменитый ученый обосновывал тем, что нельзя ставить одну общую цель для воспитания всех детей, так как люди не могут быть одинаково всесторонни, умны и умелы. Константин Дмитриевич считал, что общественное положение людей неодинаково, что также определяет различия в постановке воспитательных целей. К.Д. Ушинский развил оригинальное педагогическое учение, построенное на глубоком анализе психологии ребенка, человека вообще.

Великий педагог оставил после себя громадное наследие, значение которого сложно переоценить. Ушинский осуществил педагогический синтез научных знаний о человеке и тем самым поднял педагогику на качественно новый уровень. Как отмечали современники Ушинского, «его труды произвели совершенный переворот в русской педагогике» [8]. Самого ученого называли «отцом русской педагогической науки». Учение Ушинского о творческом труде как факторе жизни и воспитания явилось знаковым для русской педагогической мысли и получило всестороннее развитие в русской педагогической науке.

В 1948–1950 гг. было издано Полное собрание сочинений Ушинского в 11 томах. Эти 11 томов являются результатом его наблюдений, умозаключений, исследований. Впоследствии педагогические и философские идеи К.Д. Ушинского нашли отражение в трудах таких великих педагогов, как Петр Федорович Каптерев и Антон Семенович Макаренко нашли отражение педагогические и философские идеи К.Д. Ушинского.

Многие ученые изучали и изучают его книги и методику обучения, на основе которых писали и пишут свои книги. Так появились «Педагогическое учение К.Д. Ушинского» Д.О. Лордкипанидзе [1]; «Дидактика К.Д. Ушинского» М.А. Данилова [2]; «Основы и система дидактики К.Д. Ушинского» В.Я. Струминского [3] и другие работы. Система обучения, разработанная Ушинским, является настолько уникальной и полезной, что многие педагоги и родители пользуются ею и сегодня.

К.Д. Ушинский составил руководство по педагогике, явившееся результатом изучения состояния женского образования, начального обучения в ряде стран Европы (Швейцария, Германия, Франция, Бельгия, Италия) в ходе заграничной командировки в 1862 г. Заметки, наблюдения и письма этого периода были объединены им в статье «Педагоги-

ческая поездка по Швейцарии» [11]. В течение пятилетнего пребывания за границей подготовка к составлению «Педагогической антропологии» (т. 1–2. 1867–1869 гг.) преобладала над всеми другими его занятиями. Кроме двух томов «Педагогической антропологии», своего главного психолого-педагогического сочинения, К.Д. Ушинский планировал написать еще и третий том, посвященный практическому применению теоретических оснований воспитания и обучения, изложенных в первых двух томах. Но ему не удалось завершить этот важный научный труд, в котором ученый хотел дать руководство по педагогике. Он также составил замечательную книгу для классного чтения – «Родное слово» (1864–1870 гг.) и методическое руководство к ней [4].

К.Д. Ушинский был универсален и как педагог:

- выступал как педагог-философ, отчетливо понимая, что педагогика может базироваться только на прочном философском и естественно-научном фундаменте, на концепции народности воспитания, отражающей развитие этой науки и специфику национальной культуры и воспитания;
- как теоретик воспитания отличался глубиной проникновения в сущность педагогических явлений, стремлением выявить закономерности воспитания как средства управления развитием человека;
- как методист разрабатывал вопросы содержания образования, сущности процесса обучения, принципы, частные методики обучения. В методических руководствах для учителей рассмотрел основы методики начального обучения. Ушинский внес значительный вклад во внедрение в школу нового, аналитико-синтетического звукового метода обучения грамоте, который позже применялся и в советской школе [6];
- создал замечательные учебники по педагогике «Родное слово» и «Детский мир», которые стали эпохальными в детской педагогической литературе. В этих книгах обучение родному языку, литературе и истории К.Д. Ушинский выдвигает на первое место. Кроме высокохудожественных отрывков из родной литературы и устного народного творчества, включил в пособие так называемые деловые статьи, дававшие материал по природоведению, географии и истории страны. Научный уровень знаний здесь сочетался с доступностью и яркостью изложения, соответствовал задачам нравственного и эстетического воспитания. В пособиях дан содержательный материал для наблюдений, разработана система логических упражнений;
- как педагог-психолог разработал психологические основы обучения, изложил систему психологических идей (дал характеристику мышления, памяти, внимания, воображения, чувств, воли);
- выступал и как «школовед», разработал программу преобразования русской школы, особенно русской народной школы, чтобы привести ее в соответствие с потребностями развития страны и демократизацией образования;
- наконец, как историк педагогики изучал труды таких представителей мировой педагогики, как Д. Локк, Ж.-Ж. Русс, И.Г. Песталоцци, Г. Спенсер и др. [12]. На основе анализа и отбора всего разумного, критического рассмотрения данных своих

наблюдений и педагогического опыта Константин Дмитриевич создал свой капитальный труд, психолого-педагогический трактат «Человек как предмет воспитания» (I ч. – 1867 г., II ч. – 1869 г.).

Благодаря книгам К.Д. Ушинского народная школа была преобразована: было разработано новое содержание обучения, стали использоваться новые педагогические методы и приемы, рекомендованные их автором. У К.Д. Ушинского появилось много последователей, использовавших его теоретические идеи и создавших свои книги: Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, Н.А. Корф, Д. Тихомиров и многие другие. Его педагогическое учение во многом опередило время и используется в современной педагогике. Современная школа России многое черпает из теоретических идей К.Д. Ушинского, опирается на открытые им методы обучения. Он оказал огромное влияние на развитие прогрессивной педагогики народов России и славянских стран.

К.Д. Ушинского называют великим учителем русских народных учителей, создавшим целостную программу подготовки народного учителя. В своих трудах он высоко поднимал общественное значение учителя, разработал систему его научной и педагогической подготовки, тем самым сделав огромный вклад в педагогику.

В формировании личности народного учителя К.Д. Ушинский возлагал большие надежды на педагогическую литературу и специальную систему подготовки учителя. Он предъявлял высокие требования к педагогу, считая, что он должен: иметь глубокие специальные педагогические знания, проникнутые духом народности, и твердые убеждения; сочетать разум и чувства; быть примером для подражания; любить детей и свою профессию, быть и учителем, и воспитателем; обладать педагогическим тактом; активно участвовать в народной жизни; постоянно совершенствовать свое мастерство, свою культуру.

**Бесценным является вклад К.Д. Ушинского в создание отечественной учебной литературы.** Книги, написанные гениальным педагогом, и сегодня не утратили своей актуальности. В них изложены его основные философские, научные, педагогические мысли и идеи.

При составлении учебных книг К.Д. Ушинский руководствовался своей научно-педагогической системой; в этом смысле его детские книги можно назвать первыми в России, основанными на научном, психолого-педагогическом фундаменте. Материалы книг автор располагал по принципу возрастания трудности, каждая часть книги органично связывалась с предшествующей и последующей, учитывались возрастные и психологические особенности детей.

К.Д. Ушинский в своих книгах остается верен заветам педагогики Я. Коменского, Д. Локка и И. Песталоцци, несмотря на довольно существенное место, отводимое естественно-научному материалу. Подобно И. Песталоцци, Ушинский разработал для родителей и учителей особое руководство к своему «Родному слову», имевшее огромное влияние на русскую народную школу. Основная идея учебника «Родное слово» состояла в реализации в процессе обучения единства речи и мышления, мышления и чувственного опыта.

В обширном руководстве по работе с книгой для начального обучения «Родное слово» (1864) Ушинский осветил вопросы, связанные с начальным обучением: организацией,



содержанием и методикой преподавания изучаемых предметов, дидактическими принципами, приемами обучения; развитием учащихся с опорой на их психофизиологические особенности и др. «Книга для учащихся» была первой в России содержательной работой по дидактике первоначального обучения, заложившей ее основы и получившей претворение в практике начальной школы. В этом труде четко, ясно, конкретно представлены задачи и методы обучения, даны основополагающие педагогические правила. Особая ценность этой работы Ушинского состоит и в освещении в ней задач воспитания, вопросов взаимоотношений наставника и ученика.

Учебные книги К.Д. Ушинского энциклопедичны по охвату и многообразию включенных материалов. Он закладывал в своих учебно-методических и учебных книгах не только образовательную, но и художественные цели.

Поэтому основные труды великого педагога и талантливого писателя привлекают и учащихся, и родителей, и педагогов, и научных деятелей. Педагоги выделили в книгах Ушинского тот художественный материал, знакомство с которым целесообразно начать еще в дошкольную пору. Это касается в первую очередь творчества самого Ушинского как автора небольших рассказов о животных. Они признаны классическими образцами детской литературы. Родители тоже обращаются к книгам К.Д. Ушинского, находят в них ответы на интересующие их вопросы.

Книги К.Д. Ушинского и в наше время сохраняют свою творческую силу, зовут к новому научному поиску, они действенны в руках нынешних педагогов. В системе педагогической подготовки учителей плодотворно используется прогрессивное наследие великого русского педагога.

Научно-педагогическая и литературная деятельность Ушинского была оценена потомками по достоинству. Ежегодно проводятся педагогические чтения, научно-практические конференции, издано Полное собрание сочинений К.Д. Ушинского, его именем названа улица в городе Ярославле. В его честь Министерством образования и науки Российской Федерации была учреждена официальная награда – Медаль К.Д. Ушинского, ею награждаются педагогические работники и деятели науки за огромный вклад в отечественное образование, в педагогическую науку.

Книги Константина Дмитриевича Ушинского уже более полутора веков остаются актуальными, интересными и незаменимыми.

#### **Список литературы:**

1. Лордкипанидзе, Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе. – 3-е изд. – М., 1954.
- 2\*. Данилов, М. А. Дидактика К. Д. Ушинского / М. А. Данилов ; под ред. Е. Н. Медынского ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.-Л., 1948.

---

\* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.

3. *Струминский, В. Я.* Основы и система дидактики К. Д. Ушинского / В. Я. Струминский. – М., 1957.
  - 4\*. *Струминский, В. Я.* Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского / В. Я. Струминский. – М., 1960.
  - 5\*. *Гончаров, Н. К.* Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. К. Гончаров. – М., 1974.
  6. *Советская педагогика.* – 1974. – № 2.
  7. *История дошкольной педагогики* / под ред. Л. Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989.
  8. *История педагогики* / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1982.
  9. *Егоров, С. Ф.* Введение в историю дошкольной педагогики. – М.: Академия, 2001.
  10. *Константинов, Н. А.* История педагогики / Н. А. Константинов, М. Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1974.
  11. *Ушинский Константин Дмитриевич* // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2. – М., 1999.
  12. *Смирнова, И. С.* Методологические основания педагогической антропологии в трудах К. Д. Ушинского и его последователей / И. С. Смирнова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 1. – С. 131-135.
- 

**Spisok literatury:**

1. *Lordkipanidze, D. O.* Pedagogicheskoe uchenie K. D. Ushinskogo / D. O. Lordkipanidze. – 3-e izd. – М., 1954.
- 2\*\*. *Danilov, M. A.* Didaktika K. D. Ushinskogo / M. A. Danilov ; pod red. E. N. Medynskogo ; Akad. ped. nauk RSFSR. In-t teorii i istorii pedagogiki. – М.-Л., 1948.
3. *Struminskij, V. Ja.* Osnovy i sistema didaktiki K. D. Ushinskogo / V. Ja. Struminskij. – М., 1957.
- 4\*\*. *Struminskij, V. Ja.* Oчерки zhizni i pedagogicheskoy dejatel'nosti K. D. Ushinskogo / V. Ja. Struminskij. – М., 1960.
- 5\*\*. *Goncharov, N. K.* Pedagogicheskaja sistema K. D. Ushinskogo / N. K. Goncharov. – М., 1974.
6. *Sovetskaja pedagogika.* – 1974. – № 2.
7. *Istorija doshkol'noj pedagogiki* / pod red. L. N. Litvina. – М.: Prosveshhenie, 1989.
8. *Istorija pedagogiki* / pod red. M. F. Shabaevoj. – М.: Prosveshhenie, 1982.
9. *Egorov, S. F.* Vvedenie v istoriju doshkol'noj pedagogiki. – М.: Akademija, 2001.
10. *Konstantinov, N. A.* Istorija pedagogiki / N. A. Konstantinov, M. F. Shabaeva. – М.: Prosveshhenie, 1974.

---

\* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.

\*\* The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.

11. *Ushinskij Konstantin Dmitrievich* // Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija. V 2 t. T. 2. – M., 1999.
12. *Smirnova, I. S.* Metodologičeskie osnovanija pedagogičeskoj antropologii v trudah K. D. Ushinskogo i ego posledovatelej / I. S. Smirnova // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija». – 2009. – № 1. – S. 131–135.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL IDEAS OF K.D. USHINSKY ON TEACHING MATHEMATICS

---

## **Кондратьева Г.В.**

Доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук

**E-mail: kondratevagv@mail.ru**

## **Kondratyeva G.V.**

Associate Professor at the Department of Mathematical Analysis and Geometry of the Moscow State Regional University, Candidate of science (Education).

**E-mail: kondratevagv@mail.ru**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные направления влияния идей Ушинского на совершенствование преподавания математики.

**Annotation.** The article explores the most important ways K.D. Ushinsky's ideas influenced teaching of mathematics.

**Ключевые слова:** К.Д. Ушинский, преподавание математики, методика арифметики, методика геометрии, фузионизм

**Keywords:** K.D. Ushinsky, teaching of mathematics, arithmetics method, geometry method, fusionism.

---

Педагогическое творчество К.Д. Ушинского было многоплановым. Естественно, что некоторые направления лишь намечались выдающимся педагогом, набрасывались отдельными штрихами. Так, преподавание математики явно не находилось в русле его приоритетных направлений. Тем не менее идеи Ушинского оказали определенное влияние на формирование отечественной методико-математической мысли.

Преподавание математики в школе конца 50-х – начала 60-х гг. XIX в. сводилось к зубрежке правил. Так, «до шестидесятих годов... обучение арифметике состояло в том, что ученики сначала заучивали наизусть определение арифметики, числа, единицы, величины, потом переходили до нумерации чисел и доходили до биллионов, триллионов и т. д. Затем последовательно одно за другим изучали арифметические действия... При этом давали ученикам готовые определения и правила, а задачи решались лишь для того, чтобы показать применение правила; ученики решали эти задачи не сознательно, а лишь по ша-

блону, данному учителем, на умственные вычисления не обращалось внимания, а все время отдавалось письменным вычислениям» [1, с. 179]. Подобное обучение было малоэффективно. Требовались реформы в преподавании арифметики.

В 1864 г. К.Д. Ушинский выпускает свою знаменитую книгу «Родное слово», в которой намечает новые подходы к методике арифметики. В «Руководстве к преподаванию по «Родному слову»» в числе приложений имеется глава «2. О первоначальном обучении счету». Здесь Ушинский излагает принципиальные положения преподавания арифметики.

Во-первых, К.Д. Ушинский резко критиковал широко распространенную в школе зубрежку математических правил и высказал свои соображения по улучшению ситуации: «Само собой разумеется, что дети не должны выучивать никаких арифметических правил, а сами открывать их. Так, например, не следует говорить детям, что если нельзя вычесть единиц из единиц, то следует занять единицу из десятков и т. п., но должно дать ученику два десятка пучка палочек и кроме того, несколько палочек отдельно, положим три, скажите потом ребенку, чтобы он дал вам четыре палочки, и дитя само увидит необходимость развязать один десятичный пучок и сочтет потом, что у него осталось, то легко поймет, как легко занимать у десятков, сотен и т. д. Когда же все дети поймут какой-либо простой арифметический закон и привыкнут его выполнять и умственно, и словесно, и письменно, тогда вы можете формулировать этот закон в арифметическое правило» [5, с. 86]. Таким образом, по мнению Ушинского, дети будут сами открывать арифметические правила.

Во-вторых, Константин Дмитриевич отмечал, что ученикам нужно как можно скорее дать аршин, сажень, весы, гири, монеты – пусть они «меряют, весят и считают». Задачи, по К.Д. Ушинскому, должны иметь практический, наглядный характер; их нужно брать из мира, окружающего детей. Он рекомендовал измерять класс, двери, окна, скамьи; считать страницы книг и тетрадей; вычислять недели, дни и т. д.

И, наконец, главное – Ушинский отмечал, что важно «приучать дитя распорядиться с десятком совершенно свободно – и делить, и умножать, и дробить» [5, с. 85]. Другими словами, уже на первом десятке счета Константин Дмитриевич полагал необходимым обучать учащихся действиям, а не просто заниматься составом числа. Это было принципиальное положение: сразу знакомить детей с основами арифметики. Данные идеи были органичны для практики отечественной школы. Более того, они уже были значительно подкреплены методическими разработками видного отечественного педагога в области математики П.С. Гурьева.

Однако этим идеям противостояло влиятельное педагогическое лобби, которое активно проталкивало в начальную школу идеи немецкой педагогики. Еще в 1860 г. вышла «Арифметика по способу немецкого педагога Грубе. Методическое руководство для родителей и элементарных учителей», переведенная на русский язык И.И. Паульсоном. Книга стала пользоваться спросом у учителей, которые пытались отойти от традиционной зубрежки арифметических правил. Вслед за И.И. Паульсоном очень удачную разработку метода А. Грубе для отечественных школ предложил известный методист-математик В.А. Евтушевский.



Методика А. Грубе становится популярной в России. Отметим, что именно по методу А. Грубе знакомились с арифметикой Софья Васильевна Ковалевская, известный ученый-математик. Немецкий метод активно использовали как в школах, так и в домашнем обучении.

Суть этого метода заключалась в том, что последовательно изучались числа от 1 до 10, причем на изучение каждого числа отводился целый урок или даже несколько. Метод А. Грубе не только формализовал обучение, но и требовал значительного увеличения времени на овладение предметом. Практика немецких школ позволяла осуществить длительное обучение – для нашей школы это было неприемлемо. Учебный курс по методике А. Грубе предполагал изучение чисел от 1 до 10 при четырех часах в неделю в течение целого года (!). Этого времени на обучение у детей простого люда просто не было. Дети рано начинали работать, часто они даже уходили из школы, не закончив курса. Разработки В.А. Евтушевского предполагали сокращение времени обучения, но тоже не спасали дело.

Упорное внедрение данного метода в русскую школу привело к самым плачевным результатам. Впрочем, развязка произошла уже после смерти К.Д. Ушинского. Недовольство общества господствующими «немецкими» методами обучения выразил Л.Н. Толстой. Свою статью «О народном образовании» он опубликовал в №9 «Отечественных записок» за 1874 г. Именно эта статья вызвала во всем обществе бурную дискуссию по вопросам преподавания в начальной школе.

Л.Н. Толстой считал, что так подробно изучать каждое число, как это делалось по методу Грубе, нет ни какой необходимости. Иронично и резко Толстой высмеивал немецкие методы обучения в русской школе. Может быть, некоторые немецкие дети, замечал великий русский писатель, и не знают, что им рассказывают в беседах, но русские дети (кроме блаженных), уже приходя в школу, умеют считать до 20, выражать правильно свои мысли. По мнению Л.Н. Толстого, трудности создаются на пустом месте.

Статья Л.Н. Толстого была подвергнута нелицеприятной критике. Его обвиняли в дилетантизме и нигилизме. Однако многие педагоги видели, что статья, как говорится, попала не в бровь, а в глаз. Сила статьи была не в том, что Л.Н. Толстой предлагал новый метод обучения арифметике, а в том, что он резко критиковал бездумное подражание западным образцам. Подобное подражание Европе было характерно не только для образования. Оно достигло в то время действительно гигантских масштабов во всех сферах общества. Философ Н.Я. Данилевский в 1871 г. охарактеризовал такое подражание как болезнь, называемую «европейничаньем». На сторону Л.Н. Толстого стали такие известные отечественные педагоги-математики, как А.Н. Страннолюбский, А.И. Гольденберг, а несколько позднее – В.А. Латышев.

Именно от подобного «европейничанья» в свое время и пытался защитить нашу школу К.Д. Ушинский. Ратуя за народность отечественной школы, он блестяще раскрыл этот вопрос в своей работе «О народности в общественном воспитании» еще в 1857 г. Касаясь немецких методов обучения, Ушинский предупреждал: «Германская педагогика, увлеченная философским направлением, внесла его даже в элементарные школы, и если раннее умственное развитие детей невольно поражает в них наблюдателя, то он напра-

сно будет искать вне школы плодов этого развития. Развитие это было преждевременно, вызвано сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами, и потому редко приносит желаемый плод» [5, с. 239].

Конечно, К.Д. Ушинский не являлся закоренелым противником зарубежных заимствований. Более того, он, как можно видеть из его творчества, активно изучал зарубежный опыт, относился позитивно ко многим немецким, английским, французским авторам, их идеям, опыту, разработкам. В других своих работах Ушинский высказывался о Западе намного лояльнее, нежели в упомянутой выше статье. Но изучив достижения педагогов других стран, Ушинский считал, что необходимо создавать оригинальные, отечественные разработки, которые бы учитывали потребности отечественной школы, сочетая при этом традиции и новаторство. Так делал сам Ушинский, так он призывал поступать и своих коллег. В частности, под непосредственным влиянием Ушинского был создан первый отечественный пропедевтический курс геометрии – разработка единомышленника и коллеги К.Д. Ушинского барона М.О. Косинского.

Необходимо охарактеризовать удивительную личность Михаила Осиповича Косинского (1835–1883). Он достаточно случайно «попал в учителя». Барон Косинский учился в Николаевской инженерной академии, готовясь к военной карьере. Педагогической деятельностью увлекся, активно участвуя в организации воскресной школы. В созданной по его инициативе воскресной Таврической школе собрались лучшие педагоги Петербурга. Сам Косинский преподавал здесь математику. Весной 1861 г. Косинский был приглашен в Смольный институт в качестве учителя арифметики и геометрии. Михаил Осипович активно поддерживал идеи обновления системы образования, был постоянным участником знаменитых четвергов на квартире К.Д. Ушинского, где обсуждались самые злободневные проблемы школы. Областью интересов М.О. Косинского была методика преподавания математики и особенно обучение геометрии, потому что именно с последним в нашей школе дело обстояло особенно неудовлетворительно.

Существовавший систематический курс подавлял учащихся строгостью изложения. Еще в 1860 г. выдающийся отечественный математик академик М.В. Остроградский резко раскритиковал обучение геометрии: «Преподаватели гимназий, лицеев и военных школ признаются, что они читают лекции больше для скамеек и стульев, чем для внимательных и разумных учеников.... Создается впечатление, что тайнами науки все еще владеют служители культа Древнего Египта» [3, с. 35].

М.В. Остроградский считал, что первые понятия о геометрических фигурах ребенок должен получить не из объяснений учителя, а в процессе самостоятельного труда в школьных мастерских: «Когда дети постепенно научатся пользоваться глиной, топором, молотком, пилой, буравчиком, стамеской, рубанком; когда они смогут изготавливать небольшие геометрические фигуры, аппараты для механических астрономических или физических наблюдений, наступит время дать им в руки компас и рейсфедер, карандаши, бумагу, перья и чернила; они уже будут знать, что такое прямая линия, круг, плоскость, треугольник, параллельные прямые, четырехугольник, квадрат, сфера, цилиндр. Они смогут измерить плоскую фигуру, многоугольник, круг, пирамиду, призму, сферу» [3, с. 47].

Необходимость подготовки учащихся к изучению систематического курса была общепризнана. Но как реализовать это на практике? Часть педагогов (В.А. Евтушевский и др.) выступили с идеей пропедевтического (приготовительного) курса. Подчеркнем, что идея подготовительного курса геометрии была не нова. Она уже активно разрабатывалась западными педагогами. Так, например, И. Песталоцци рекомендовал начинать знакомство с геометрией следующим образом. Ученикам предлагалась, пособие на котором проведены 10 горизонтальных линий разной длины. Песталоцци рекомендовал устанавливать следующие наглядные истины: первая линия короче второй, вторая длиннее первой, но короче третьей и т.д. Всего ученики должны были усвоить 376 подобных истин. Идеи Песталоцци развил И. Герbart. Он рекомендовал тренироваться подобным образом на треугольниках.

Возможно, в немецких школах такое обучение и было успешным, но в наших учебных заведениях мелочная опека, излишняя детализация не шли на пользу делу. Как не вспомнить опять слова К.Д. Ушинского, сказанные о германской педагогике в уже цитировавшейся статье «О народности в общественном воспитании»: «На десяти строках каждого нового курса вы встретите несколько раз слова «самостоятельность», «самостоятельное развитие» и пр. Но в том-то и беда, что она (германская педагогика – прим. автора) уж слишком много заботится об этом, слишком много копается в душе ребенка. Самостоятельность развития, которая насильно вытягивается из души хитро придуманной методой, только кажущаяся самостоятельность. Творец не без намерения скрыл везде процессы жизни. Желая видеть растение, мы прячем семя его в землю, подготовленную для него заранее, и предоставляем природе, которая начинает свою тайную работу. Германская же педагогика со своими облегчающими методами хочет подглядывать действия природы и управлять ими: она не выпускает семени из рук и постоянно вытаскивает его наружу. Мудрено ли, что растение будет вяло, и если даст плод, то самый тощий» [5, с. 239].

Отечественная школа нуждалась в своих оригинальных пропедевтических курсах геометрии. И в 1865 г. вышла первая в России учебная книга по пропедевтическому курсу геометрии – учебник М.О. Косинского «Приготовительный курс элементарной геометрии» (в дальнейших переизданиях выходившая под названием «Наглядная геометрия»). В основу учебника были положены многократно ранее высказывавшиеся Ушинским идеи наглядности преподавания. Не строгая дедукция построения геометрии, а наглядное знакомство с геометрическими телами было объявлено залогом успеха в обучении. Учебник начинался с рассмотрения пространственных тел. М.О. Косинский рассматривал куб и на его основе квадрат и прямоугольник, цилиндр и на его основе окружность как «кривую, окружающую основание цилиндра». Кроме того, здесь же изучался эллипс, что совершенно нетипично для пропедевтики. В ходе знакомства с пирамидой учащиеся рассматривали понятие угла, треугольника. Курс заканчивался темой масштаба. В конце книги даны примеры вопросов к курсу, а также примерный список принадлежностей, полезных для большей наглядности. Наглядные пособия исключительно разнообразны. Это всевозможные многогранники (пустые, мягкие, с осями и без, из дерева, картона, жести, различной величины), а также линейки, транспортиры, отвесы и т.п. Курс был предназначен для детей 9–12 лет, но в действительности мог быть изучен гораздо раньше.

В книге не было никаких теорем, аксиом, четко выделенных определений. Изложение было построено на принципах фузионизма – совместного изучения планиметрии и стереометрии.

М.О. Косинский считал, что в создании данного учебника огромную роль сыграл К.Д. Ушинский. Посвящая издание 1871 г. памяти последнего, М.О. Косинский писал: «Под твоим руководством, незабвенный человек, начал я вести преподавание геометрии в системе этого учебника. Твоей дорогой памяти его посвящаю».

Учебник М.О. Косинского как один из первых приготовительных курсов, естественно, оказался под пристальным вниманием со стороны педагогов-математиков. Принципиальный противник специально выделенной пропедевтики В.А. Латышев подверг издание резкой критике: «Книга г. Косинского к пониманию доказательств подготавливает очень мало, потому что почти не заставляет рассуждать, занимаясь только описанием тел, лишь изредка требуя сравнения их» [2, с. 789]. По мнению Латышева, упражнения, которые предлагаются в учебнике, сухи и скучны. Другой рецензент, Ф. Егоров, также указывал на ряд серьезных недостатков: «Часто допускаются объяснения, совершенно не идущие к делу или неверные, например в том, что грань куба плоская, можно, по словам автора, увериться, проведя по ней рукою» [4, с. 153]. Он же упрекал М.О. Косинского в некорректном использовании понятий. Так, «ребра куба у него сходятся в каких-то остриях», «сектор и угол автор часто принимает за одно и то же» [4, с. 154].

Тем не менее учебник М.О. Косинского был востребован, переиздавался, поскольку необходимость приготовительного обучения геометрии существовала. Конечно, нельзя отрицать недостатков первого отечественного приготовительного курса геометрии. Но то, что сегодня в нашей начальной школе учащиеся знакомятся с элементарными геометрическими понятиями, заслуга в том числе и М.О. Косинского, впервые реализовавшего пропедевтический курс в учебной книге.

В данной статье нами были рассмотрены лишь самые очевидные направления влияния идей Ушинского на совершенствование преподавания математики. Полная реконструкция требует дальнейшего исследования. Работа в данном русле откроет, возможно, весьма неожиданные аспекты.

#### **Список литературы:**

1. *Ельницкий, К. В.* Русские педагоги второй половины XIX столетия : для учеб. заведений, в которых преподается педагогика / К. В. Ельницкий. – 3-е изд. – Петроград ; М.: Гутзац, 1915. – 189 с.
2. *Латышев, А. В.* Исторический очерк русских учебных руководств по геометрии / А. В. Латышев // Педагогический сборник. – 1979. – Кн. VII, июль.
3. Михаил Васильевич Остроградский. 1 января 1862 – 1 января 1962. Педагогическое наследие. Документы о жизни и деятельности : [к 100-летию со дня смерти] / под ред. И. Б. Погребыского и А. П. Юшкевича. – М. : Физматгиз, 1961. – 399 с.
4. *Обозрение русской учебной литературы по математике / под ред. А. И. Гольденберга.* – М., 1877. – 180 с.

5. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 4. / К. Д. Ушинский ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 525 с.
- 

**Spisok literatury:**

1. El'nitskiĭ, K. V. Russkie pedagogi vtoroi poloviny XIX stoletia : dlia ucheb. zavedeniĭ, v kotorykh prepodaetsia pedagogika / K. V. El'nitskiĭ. – 3-e izd. – Petrograd ; M.: Gutzats, 1915. – 189 s.
2. Latyshev, A. V. Istoricheskiĭ ocherk russkikh uchebnykh rukovodstv po geometrii / A. V. Latyshev // Pedagogicheskiĭ sbornik. – 1979. – Kn. VII, iiul'.
3. Mikhail Vasil'evich Ostrogradskiĭ. 1 ianvaria 1862 – 1 ianvaria 1962. Pedagogicheskoe nasledie. Dokumenty o zhizni i deiatel'nosti : [k 100-letiiu so dnia smerti] / pod red. I. B. Pogrebysskogo i A. P. Iushkevicha. – M. : Fizmatgiz, 1961. – 399 s.
4. Obozrenie russkoi uchebnoi literatury po matematike / pod red. A. I. Gol'denberga. – M., 1877. – 180 s.
5. Ushinskiĭ, K. D. Pedagogicheskie sochinenia. V 6 t. T. 4. / K. D. Ushinskiĭ ; APN SSSR. – M.: Pedagogika, 1989. – 525 s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3



# НАУЧНАЯ ПОЛИТИКА И КАПИТАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЯ В РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ СТРАТЕГИИ, ОЦЕНКА И ПРОДВИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SCIENCE POLICY AND CAPITALIZATION OF KNOWLEDGE IN THE RUSSIAN ACADEMY  
OF EDUCATION: FORMATION OF A SCIENTIFIC STRATEGY, EVALUATION AND PROMOTION  
OF RESEARCH RESULTS

---

## **Новоселова С.Ю.**

Заместитель директора по научной работе ФГНУ  
«Институт управления образованием РАО»,  
доктор педагогических наук, доцент  
**E-mail: [platonova65@mail.ru](mailto:platonova65@mail.ru)**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемы формирования научной стратегии, оценки и продвижения результатов исследовательской деятельности современных научных организаций на примере Российской академии образования. Проанализированы характерные особенности государственной политики в сфере науки, выявлена и обоснована необходимость управления интеллектуальной собственностью и результатами интеллектуальной деятельности современных научных организаций. Автор формулируются основные характеристики капитализации научного

## **Novoselova S.Y.**

Deputy Director of scientific research at the Institute of Education Management of the RAE, Doctor of science (Education), Associate Professor.

**E-mail: [platonova65@mail.ru](mailto:platonova65@mail.ru)**

**Annotation.** This article examines the problem of forming a scientific strategy, evaluation and promotion of research results of modern scientific organizations on the example of the Russian Academy of Education. The author analyzes the characteristics of the state science policy, reveals and substantiates the necessity of managing intellectual property and the results of intellectual activity of modern scientific organizations. On the basis of this study, the author formulates the basic characteristics of the capitalization of scientific knowledge and research results promotion.

знания и продвижения результатов научных исследований.

**Ключевые слова:** научная политика, научная стратегия, информационное обеспечение и управление информационными ресурсами, капитализация научного знания, продвижение результатов научных исследований.

**Keywords:** science policy, scientific strategy, information technology and information resource management, capitalization of scientific knowledge and the promotion of research results.

---

### Основы научной политики и стратегии развития современных научных организаций

Эффективная реализация стратегии и тактики развития современной научной организации не представляется возможной в отсутствие четко продуманной научной политики. Оказывая влияние на цели, задачи, виды и способы функционирования подобных структур, научная политика должна определять перспективы развития этих организаций, инновационные направления их деятельности в условиях динамично меняющейся социокультурной и экономической среды.

*Основными проблемами* в сложившейся в науке ситуации, по мнению министра образования и науки РФ Д.В. Ливанова, являются:

- недостаточная результативность фундаментальных и прикладных исследований;
- ограниченный интерес и слабое участие бизнеса в области научных исследований и разработок и неконкурентные условия для работы в России ведущих учёных;
- поколенческий разрыв в науке, обусловленный ослаблением поддержки научной сферы в 1990-х годах и уходом из нее молодёжи;
- слабая интеграция российского сектора исследований и разработок в международное научно-технологическое пространство;
- устаревание материальной базы научных исследований и разработок [4].

Отрадно отметить, что исследовательские модели и инструменты Российской академии образования (далее – РАО), основанные на мировом научном опыте и собственных исследованиях, являются на сегодняшний день актуальными и востребованными в социально-образовательной сфере. Кроме того, механизмы научного взаимодействия и кооперации с госучреждениями, ведущими отечественными и зарубежными организациями и структурами науки и образования позволяют РАО эффективно интегрироваться в национальную инновационную систему.

Так, РАО на протяжении многих лет активно взаимодействует с государственными заказчиками и организациями в проведении научных исследований, а политика РАО сегодня в условиях работы нового состава Президиума и нового Президента Академии тесно

связана с политикой государства, приоритетной **целью** которой признается формирование конкурентоспособного сектора научных исследований и отведение ему ведущей роли в процессах технологической модернизации нашей страны, использование накопленного потенциала в проведении фундаментальных исследований и создание условий для развития сферы прикладных исследований и разработок [1].

Формирование такой политики на соответствующей теоретической и методологической основе способствует обеспечению равновесия между научной организацией (РАО) и обществом (потребителем), его устойчивому функционированию.

### **Формирование научной политики в Российской академии образования: принципы, методы, инструменты**

Доктрина развития российской науки [2] определяет основные принципы, методы и инструменты государственной научной политики.

Так, важнейшими *принципами* научной политики являются:

- ✓ опора на отечественный научный потенциал;
- ✓ свобода научного творчества;
- ✓ создание условий для организации научных исследований и разработок;
- ✓ интеграция науки и образования;
- ✓ защита прав интеллектуальной собственности.

Каковы же эффективные *методы* формирования научной политики? Как показывает практика это:

- сохранение и развитие ведущих отечественных научных школ;
- последовательная демократизация научной сферы, открытость и гласность при формировании и реализации научной политики;
- развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней;
- повышение престижности научного труда;
- пропаганда современных достижений науки, их значимости для будущего России.

Эффективными *механизмами и инструментами* реализации научной политики на сегодняшний день являются:

- стимулирование развития фундаментальных научных исследований;
- создание условий для здоровой конкуренции и предпринимательства в сфере науки, стимулирование и поддержка инновационной деятельности;
- обеспечение беспрепятственного доступа к открытой информации и права свободного обмена ею;
- формирование экономических условий для широкого использования достижений науки, содействие распространению ключевых для российской экономики нововведений;

- развитие научно-исследовательских организаций различных форм собственности, поддержка малого инновационного предпринимательства;
- защита прав и интересов российских ученых;
- создание достойных условий жизни и работы ученых.

### **Законодательная база и нормативно-правовое обеспечение научной политики**

В целях создания конкурентоспособного сектора исследований и разработок и в интересах модернизации государственного сектора науки и реструктуризации научных организаций сбалансирована нормативная база и постоянно формируются предложения по изменению законодательства.

Введены в действие официальные документы, определяющие стратегию развития, программные мероприятия по реализации государственной политики, ожидаемые результаты решения системной проблемы оптимизации деятельности научной организации. В них указаны критерии и целевые индикаторы решения поставленных задач.

Так, в основу проведения и организации научно-исследовательской деятельности положены:

- Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» [5];
- Указ Президента РФ от 13.06.1996 № 884 «О доктрине развития российской науки» [2];
- Положение об организации научных исследований, проводимых подведомственными учреждениями в рамках тематических планов по заданиям Министерства образования Российской Федерации и финансируемых из средств федерального бюджета (утверждено Приказом Министерства образования РФ от 17.07.2000 № 2219);
- Концепция научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001–2005 годы (утверждена Приказом Министерства образования РФ от 06.06.2000 № 1705);
- Письмо Президента РФ от 30.03.2002 № ПР-576 «Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу»;
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 301);
- Концепция федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» на 2014–2020 годы (утверждено Распоряжением Правительства России от 02.05.2013 № 736-р);

- Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 годы (утверждено Распоряжением Правительства России от 08.05.2013 № 760-р);
- Федеральный закон от 27.09.2013 № 253-ФЗ «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»;
- Программа фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013–2020 годы (утверждено Распоряжением Правительства РФ от 03.12.2012 № 2237-р)
- Постановление правительства РФ от 25.10.2013 № 959 «О Федеральном агентстве научных организаций».

В нормативно-правовые документы введены следующие понятия.

*Научная (научно-исследовательская) деятельность* (далее – научная деятельность) – деятельность, направленная на получение и применение новых знаний, в том числе:

– *фундаментальные научные исследования* – экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды;

– *прикладные научные исследования* – исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

*Научно-техническая деятельность* – деятельность, направленная на получение, применение новых знаний для решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем, обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы.

*Экспериментальные разработки* – деятельность, которая основана на знаниях, приобретенных в результате проведения научных исследований или на основе практического опыта, и направлена на сохранение жизни и здоровья человека, создание новых материалов, продуктов, процессов, устройств, услуг, систем или методов и их дальнейшее совершенствование.

*Государственная научно-техническая политика* – составная часть социально-экономической политики, которая выражает отношение государства к научной и научно-технической деятельности, определяет цели, направления, формы деятельности органов государственной власти Российской Федерации в области науки, техники и реализации достижений науки и техники.

*Научный и (или) научно-технический результат* – продукт научной и (или) научно-технической деятельности, содержащий новые знания или решения и зафиксированный на любом информационном носителе.

*Научная и (или) научно-техническая продукция* – научный и (или) научно-технический результат, в том числе результат интеллектуальной деятельности, предназначенный для реализации.



*Гранты* – денежные и иные средства, передаваемые безвозмездно и безвозвратно гражданами и юридическими лицами, в том числе иностранными гражданами и иностранными юридическими лицами, а также международными организациями, получившими право на предоставление грантов на территории Российской Федерации в установленном Правительством Российской Федерации порядке, на осуществление конкретных научных, научно-технических программ и проектов, инновационных проектов, проведение конкретных научных исследований на условиях, предусмотренных грантодателями.

*Коммерциализация научных и (или) научно-технических результатов* – деятельность по вовлечению в экономический оборот научных и (или) научно-технических результатов.

*Инновации* – введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях.

*Инновационный проект* – комплекс направленных на достижение экономического эффекта мероприятий по осуществлению инноваций, в том числе по коммерциализации научных и (или) научно-технических результатов.

*Инновационная инфраструктура* – совокупность организаций, способствующих реализации инновационных проектов, включая предоставление управленческих, материально-технических, финансовых, информационных, кадровых, консультационных и организационных услуг.

*Инновационная деятельность* – деятельность (включая научную, технологическую, организационную, финансовую и коммерческую деятельность), направленная на реализацию инновационных проектов, а также на создание инновационной инфраструктуры и обеспечение ее деятельности.

*Научный работник (исследователь)* – гражданин, обладающий необходимой квалификацией и профессионально занимающийся научной и (или) научно-технической деятельностью.

*Научные организации* – юридическое лицо независимо от организационно-правовой формы и формы собственности, общественное объединение научных работников, осуществляющие в качестве основной деятельности научную и (или) научно-техническую деятельность [5].

**В целях оценки эффективности проведения фундаментальных исследований установлена система показателей, общая для всех государственных академий наук [3].**

1. Целевые показатели (ориентиры) реализации Программы фундаментальных научных исследований Российской Федерации на долгосрочный период (2013–2020 гг.):
2. Количество публикаций в ведущих российских и международных журналах по результатам исследований.
3. Количество публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (Web of Science).

4. Доля исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей государственных академий наук.

Число охраняемых объектов интеллектуальной собственности:

- зарегистрированных патентов в России;
- зарегистрированных патентов за рубежом.

Внутренние затраты исследования и разработки, приходящиеся на одного исследователя.

Одновременно в соответствии со сложившейся практикой для каждой государственной академии наук устанавливается набор показателей эффективности, учитывающих специфику и профиль деятельности.

*Показатели эффективности реализации плана фундаментальных научных исследований, учитывающие специфику и профиль деятельности РАО:*

1. Учебники, учебные и учебно-методические пособия для общего и профессионального образования, в том числе учебники, подготовленные РАО и включенные в Федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего и профессионального образования и имеющих государственную аккредитацию.

2. Число охраняемых результатов интеллектуальной деятельности (зарегистрированных концепций, монографий).

3. Образовательные программы нового поколения, включая их информационно-методическое обеспечение.

4. Количество научных площадок, на которых ведется экспериментальная работа Российской академией образования.

## **Финансовые аспекты научной политики**

Проведение современных фундаментальных и прикладных исследований в значительной мере зависит от бюджетного финансирования, и именно в этом состоит реализующийся в Государственной программе «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы дифференцированный подход к поддержке различных стадий исследовательского цикла.

Финансовое обеспечение научной, научно-технической, инновационной деятельности основывается на его целевой ориентации и множественности источников финансирования и может осуществляться Российской Федерацией, субъектами РФ, а также физическими лицами и юридическими лицами способами, не противоречащими законодательству Российской Федерации и законодательству субъектов РФ.

Основным источником финансирования фундаментальных научных исследований являются средства федерального бюджета. Их целевое распределение за последние десять лет показано в таблице 1.

Таблица 1

Финансирование науки из средств федерального бюджета<sup>1</sup> [9]

	2000	2005	2010	2011	2012
<b>Расходы федерального бюджета, млн руб.</b>	<b>17396,4</b>	<b>76909,3</b>	<b>237644,0</b>	<b>313899,3</b>	<b>355920,1</b>
в том числе:					
на фундаментальные исследования	8219,3	32025,1	82172,0	91684,5	86623,2
на прикладные научные исследования	9177,1	44884,2	155472,0	222214,8	269296,9
в процентах:					
к расходам федерального бюджета	1,69	2,19	2,35	2,87	2,76
к валовому внутреннему продукту	0,24	0,36	0,51	0,56	0,56

<sup>1</sup> Данные 2000 и 2005 гг. приводятся в соответствии с приложением 2 к законам «Об исполнении федерального бюджета» [16, 17]. Показатели по остальным годам приводятся в соответствии с данными Федерального Казначейства: 2010 г. – на 1 января 2011 г.; 2011 г. – на 1 января 2012 г.; 2012 г. – на 1 января 2013 г. – по отчетам об исполнении консолидированного бюджета Российской Федерации и бюджетов государственных внебюджетных фондов [18].

Таблица 2

**Внутренние затраты на исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники по источникам финансирования в 2012 г.<sup>1</sup>, млн руб.**

	Всего	из них финансируемые за счет средств:	
		бюджетов всех уровней	в т.ч. федерального бюджета
<b>Внутренние затраты на научные исследования и разработки по приоритетным направлениям науки, технологий и техники</b>	<b>472811,3</b>	<b>283379,9</b>	<b>277895,5</b>
из них:			
индустрия наносистем	24427,6	16137,3	15638,4
информационно – телекоммуникационные системы	61966,0	41205,7	38927,3
науки о жизни	25236,0	19923,4	19319,5
рациональное природопользование	31574,6	18209,3	17645,5
транспортные и космические системы	171616,3	97541,9	96946,4
энергоэффективность, энергосбережение, ядерная энергетика	75063,4	38423,5	38191,1

<sup>1</sup> В соответствии с перечнем, утвержденным Указом от 07.07.2011 № 899 [19].

Таблица 3

Внутренние текущие затраты на исследования и разработки по видам работ, млн руб.

Годы	Все затраты	в том числе по видам работ		
		фундаментальные исследования	прикладные исследования	разработки
2000	73873,3	9875,7	12117,5	51880,2
2005	221119,5	31022,9	36360,2	153736,4
2010	489450,8	95881,3	92010,7	301558,8
2011	568386,7	106924,0	113096,8	348365,9
2012	655061,7	108160,9	129304,4	417596,4

Таблица 4

Внутренние текущие затраты на исследования и разработки в организациях государственных академий наук по видам работ, млн руб.

	Все затраты	в том числе по видам работ		
		фундаментальные исследования	прикладные исследования	разработки
Российская академия наук				
2000	7057,8	5209,8	1003,5	844,6
2005	23557,6	18378,1	3189,0	1990,5
2010	60061,0	48106,3	7844,8	4110,0
2011	64990,7	53846,6	7837,9	3306,2
2012	71202,2	57880,4	7519,0	5802,8
Российская академия сельскохозяйственных наук				
2000	1027,8	468,1	274,8	284,8
2005	3436,4	2035,4	871,8	529,2
2010	8511,8	5331,3	2110,5	1070,0
2011	9312,8	5699,7	2359,7	1253,4
2012	9539,6	5203,8	3365,3	970,4

	Все затраты	в том числе по видам работ		
		фундамен- тальные исследования	прикладные исследования	разви- тки
<b>Российская академия меди- цинских наук</b>				
2000	501,0	365,9	103,5	31,5
2005	2408,5	1769,4	582,3	56,8
2010	5815,0	4026,9	1629,5	158,6
2011	7212,7	5097,7	1892,4	222,6
2012	6285,4	4729,7	1475,5	80,3
<b>Российская академия архи- тектуры и строительных наук</b>				
2000	16,3	9,1	4,8	2,4
2005	177,3	77,0	33,8	66,5
2010	382,2	222,6	97,6	61,9
2011	482,5	234,8	123,1	124,6
2012	392,9	234,1	30,1	128,7
<b>Российская академия образования</b>				
2000	49,6	46,1	3,5	-
2005	184,9	177,6	7,3	-
2010	577,4	556,4	20,9	-
2011	592,0	428,2	159,9	3,9
2012	634,8	443,9	178,1	12,8
<b>Российская академия художеств</b>				
2000	3,1	3,1	-	-
2005	12,9	12,9	-	-
2010	219,7	219,7	-	-
2011	269,7	269,7	-	-
2012	217,3	217,3	-	-



Финансовое обеспечение научной, научно-технической, инновационной деятельности может осуществляться государственными фондами поддержки научной, научно-технической, инновационной деятельности (государственные фонды), созданными в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов РФ, а также фондами поддержки научной, научно-технической, инновационной деятельности, созданными юридическими лицами и (или) физическими лицами (далее – негосударственные фонды):

Таблица 5

**Внутренние затраты на исследования и разработки  
по источникам финансирования, млн руб.**

	2000	2005	2010	2011	2012
<b>Все затраты</b>	<b>76697,1</b>	<b>230785,2</b>	<b>523377,2</b>	<b>610426,7</b>	<b>699869,8</b>
в том числе по источникам финансирования:					
средства бюджета <sup>1</sup>	41190,9	140463,8	360334,2	400235,7	462203,2
собственные средства научных организаций	6947,2	20743,8	47407,6	73293,5	78520,6
средства внебюджетных фондов	4969,7	4048,3	10140,0	8808,5	11675,6
средства организаций предпринимательского сектора	14326,2	47759,8	85863,3	99408,1	118219,6
средства образовательных учреждений высшего профессионального образования	58,1	181,2	508,2	1568,8	891,8
средства частных некоммерческих организаций	32,6	60,4	556,5	966,5	608,4
средства иностранных источников	9172,4	17528,0	18567,5	26145,5	27750,7
в том числе средства:					
международных организаций	...	...	3682,1	4545,3	2455,7
государственных организаций зарубежных стран	...	...	5747,9	8437,8	8494,4
организаций предпринимательского сектора зарубежных стран	...	...	7893,3	8107,4	11674,9
прочих зарубежных организаций (организаций образования, фондов, некоммерческих организаций)	...	...	1244,1	5055,1	5125,7

<sup>1</sup> Включая бюджетные ассигнования на содержание образовательных учреждений высшего профессионального образования и средства организаций государственного сектора.

Таблица 6

**Внутренние затраты на исследования и разработки  
по секторам деятельности, млн руб.**

Годы	Все затраты	в том числе по секторам деятельности			
		государственный	предпринимательский	высшего профессионального образования	некоммерческих организаций
2000	76697,1	18748,6	54288,8	3489,3	170,4
2005	230785,2	60158,2	156880,0	13338,0	409,0
2010	523377,2	161988,4	316701,7	43714,0	973,1
2011	610426,7	182135,3	372088,9	55134,9	1067,6
2012	699869,8	225267,1	408284,4	65049,3	1269,1

Таблица 7

**Внутренние затраты на исследования и разработки по видам затрат, млн руб.**

	2000	2005	2010	2011	2012
<b>Все затраты</b>	<b>76697,1</b>	<b>230785,2</b>	<b>523377,2</b>	<b>610426,7</b>	<b>699869,8</b>
Внутренние текущие затраты	73873,3	221119,5	489450,8	568386,7	655061,7
Затраты на оплату труда	27762,7	94274,4	241472,2	275925,1	307881,7
Страховые взносы в Пенсионный фонд, ФСС, ФФОМС, ТФМС	10419,2	22597,4	47904,6	68647,5	75417,6
Затраты на приобретение оборудования	3433,4	9936,2	18067,7	20065,2	25365,8
Другие материальные затраты	17470,9	51304,4	89279,0	101591,8	123690,0
Прочие текущие затраты	14787,2	43007,1	92727,3	102157,1	122706,7
Капитальные затраты	2823,8	9665,6	33926,4	42040,0	44808,0
Земельные участки и здания	496,2	1647,6	8077,5	8421,3	11692,7
Оборудование	1448,7	5818,1	19887,6	23968,3	25459,7
Прочие капитальные затраты	878,9	2199,9	5961,3	9650,4	7655,6

Финансовое обеспечение научной, научно-технической, инновационной деятельности, которое осуществляется государственными и (или) негосударственными фондами, может осуществляться за счет грантов, передаваемых научным и научно-педагогическим работникам, другим физическим лицам, а также научным организациям, образовательным организациям высшего образования, другим юридическим лицам. Распределение этих средств показано в таблице 8.

Таблица 8

**Гранты и конкурсное финансирование исследований и разработок по секторам деятельности, млн руб.**

	Всего	в том числе по секторам деятельности			
		государственный	предпринимательский	высшего профессионального образования	некоммерческих организаций
Из общего объема внутренних затрат на исследования и разработки:					
Гранты (безвозмездные субсидии)					
2010	7229,2	3904,5	899,1	2366,3	59,3
2011	14240,1	5158,8	3198,3	5859,0	23,9
2012	19758,1	10152,9	1509,0	8068,6	27,6
Конкурсное (программное финансирование)					
2010	49583,9	11182,8	24623,1	13726,0	52,0
2011	70441,8	17099,7	34297,3	18984,5	60,2
2012	100108,2	21884,0	59013,0	19171,6	39,6

Показатели результативности исследований и разработок за последние десять лет приведены в таблице 9 [9].

Таблица 9

Поступление патентных заявок и выдача патентов в России, единиц<sup>1</sup>

	2000	2005	2010	2011	2012
Подано заявок на выдачу патентов:					
на изобретения – всего	28688	32254	42500	41414	44211
из них российскими заявителями	23377	23644	28722	26495	28701
на полезные модели – всего	4631	9473	12262	13241	14069
из них российскими заявителями	4549	9082	11757	12584	13479
на промышленные образцы – всего	2290	3917	3997	4197	4640
из них российскими заявителями	1918	2516	1981	1913	1928
Выдано патентов:					
на изобретения	17592	23390	30322	29999	32880
из них российским заявителям	14444	19447	21627	20339	22481
на полезные модели	4098	7242	10581	11079	11671
из них российским заявителям	4044	...	10187	10571	11152
на промышленные образцы	1626	2469	3566	3489	3381
из них российским заявителям	1228	...	1741	1622	1390
Число действующих патентов – всего					
в том числе:					
на изобретения	...	123089	181904	168558	181515
на полезные модели	...	28364	54848	46876	50746
на промышленные образцы	...	12646	22946	21295	22630

<sup>1</sup> По данным Роспатента.

### Организация системы информационного обеспечения и управление информационными ресурсами

Универсальным информационным центром поддержки научных исследований РАО, ориентированным на оперативное удовлетворение информационных потребностей пользователей, является учреждение «*Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского*» Российской академии образования (НПБ им. К.Д. Ушинского). Фонд библиотеки насчитывает около 1,7 млн. единиц хранения и включает литературу исторического, теоретического и практического характера по педагогике, образованию,

психологии, дефектологии и смежным наукам, вышедшую на территории России на русском языке, а также иностранную литературу на 39 языках народов мира.

В фонде основного хранения широко представлены законодательные материалы по народному образованию, монографии, энциклопедии, справочники, словари, учебники и программы для всех типов педагогических учебных заведений современной и дореволюционной России, издания Академии педагогических наук (Российской академии образования). Представлены труды и ученые записки педагогических институтов и университетов страны.

Фонд основного хранения располагает собранием учебников и учебных пособий для средних школ, программ, книг для чтения, методических материалов Российской дореволюционной и современной школы.

Достаточно полно в фонде представлены научные издания по самым разным отраслям знания (естественные, общественные, филологические науки, история, философия, право, культурология и др.), комплектуемые выборочно [10].

НПБ им. К.Д. Ушинского активно использует в своей работе новые информационные технологии; большое внимание уделяется созданию информационных ресурсов на электронных носителях. В библиотеке создана полнотекстовая электронная коллекция авторефератов по педагогике и психологии, содержащая около 30000 документов.

В соответствии с новыми вызовами времени, предъявляемыми к развитию российской науки, в октябре 2013 года для доступа пользователей была открыта *Научная педагогическая электронная библиотека* (НПЭБ), размещенная в свободном доступе в Интернете по адресу: <http://elib.gnpbu.ru>. НПЭБ является научно-образовательной сетевой библиотекой, специализирующейся по педагогике и психологии. Она представляет собой многофункциональную полнотекстовую информационно-поисковую систему, обеспечивающую сбор, хранение и распространение информации в интересах научных психолого-педагогических исследований и образования.

Отбор материалов для размещения в НПЭБ происходит в тесном сотрудничестве с учеными и специалистами Российской академии образования с учетом специфики основных направлений деятельности академии. При этом ставится задача информационной поддержки научных исследований на всех стадиях исследовательского цикла: от формулирования научной гипотезы до публикации результатов научно-исследовательской деятельности.

В условиях модернизации государственного сектора науки, изменения статуса научных учреждений, усложнения выполняемых ими задач необходим постоянный мониторинг и оценка результативности деятельности на уровне научной организации [6, 7]. В целях учета и оценки результативности и научного потенциала научных исследований РАО активно используется информационно-аналитическая система – *Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU*, крупнейший российский информационный портал в области науки, технологии, медицины и образования, содержащий рефераты и полные тексты более 18 млн научных статей и публикаций. На платформе eLIBRARY.RU доступны электронные версии более 3200 российских научно-технических журналов, в том числе более 2000 журналов в открытом доступе [11].



Для создания эффективной информационно-аналитической системы мониторинга и оценки результативности и потенциала научных исследований РАО ресурсы eLIBRARY.RU позволяют:

- 1) создать персонифицированную базу данных регистра исследователей, методов учета и процедур анализа;
- 2) разработать алгоритм оценки результативности и потенциала научной деятельности;
- 3) иметь возможность для мониторинга на постоянной основе.

Информационную систему хотелось бы дополнить возможностью сбора, обработки и хранения информации (показателей) по следующим направлениям:

- 1) система подготовки научно-педагогических кадров, в том числе работа диссертационных советов;
- 2) международная деятельность, зарубежные гранты;
- 3) участие сотрудников в хоздоговорах и грантах, федеральных целевых программах.

Собранная и обработанная по выше обозначенным направлениям информация позволит проводить мониторинг результативности всей научной организации с детализацией информации по конкретному подразделению и исследователю.

В этой связи актуальной становится задача управления научным потенциалом путем внедрения совершенных процедур оценки результативности деятельности, развития информационной базы для принятия обоснованных управленческих решений.

Ключевым фактором в создании единого научного пространства Российской академии образования является *развитие информационно-коммуникационных технологий* (ИКТ). Формирование корпоративных научно-образовательных сетей приводит к резкому усилению эффективности научной деятельности, опережающего характера, ускорению внедрения результатов работ, достижению положительных социальных эффектов.

ИКТ являются основной технологической платформой развития сетевых форм взаимодействия. Революция в информационных технологиях и построение скоростных телекоммуникаций привели к резкому увеличению информационного обмена и объема информации, снятию пространственно-временных ограничений. В этих условиях наиболее полно реализуется концепция сетевого взаимодействия как единого информационного пространства, научно-образовательной среды [12].

Практика сетевого взаимодействия РАО со своими структурными подразделениями, филиалами основана на многолетнем опыте работы при мощных ресурсах Федеральных государственных научных учреждений, входящих в состав РАО; развитой информационно-телекоммуникационной системе и современной материально-технической базе.

В этой связи фундаментальные научные исследования РАО, начиная с 2013 года, основаны на кооперации и взаимодействии научных учреждений в рамках совместных проектов двенадцати научных направлений Плана фундаментальных исследований в соответствии с Программой фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013–2020 годы и государственным заданием [20].

## Капитализация научного знания и продвижение научно-исследовательских разработок

Ключевым процессом, определяющим развитие науки примерно со второй половины XX в., является процесс ее постепенной *капитализации*. В этом случае необходимо различать сектор классической науки и капитализированный сектор современной науки. За противопоставлением фундаментальной и прикладной науки в дискуссиях часто скрывается имеющее место в реальности противостояние двух обособленных сфер научного производства:

- 1) капитализированной науки, где формы знания включены в экономический оборот и подчинены внешним по отношению к ним целям;
- 2) академической (классической) науки, где знание воспроизводится ради себя самого и обусловлено эпистемологическими целями (поиском истины) и институционально-практическими (публикация текстов, получение ученых званий и пр.) стимулами [14].

Капитализированная наука не столько изучает что-либо, сколько занимается «инвестированием» своих результатов в собственное развитие, то есть в ходе этого процесса появляется материал и ставятся задачи для последующей работы [15].

К сожалению, условия производства знания (объем финансирования, сроки исполнения, уровень заказчика, специфика его требований и форм результата) доминируют над ценностью и качеством знания, которые теперь измеряются исключительностью потенциальной или реальной стоимостью «знания-товара». Следовательно, в этой ситуации ученый в большей степени сосредоточен на соответствии результатов его деятельности параметрам заказа и поставленным в нем целям, чем на вопросах его соответствия действительности, объективности и т.п.

Таким образом, *полная капитализация науки невозможна, и фундаментальная наука как система воспроизводства знания ради самого знания в той или иной мере сохранится. Но только там, где будет поддерживаться государством – представителем общественных интересов. И именно государство, прежде всего, должно финансировать фундаментальную науку.* Это есть условие формирования и функционирования капитализированной науки, которая будет давать экономическую отдачу [13].

Именно поэтому финансирование фундаментальных исследований государственных научных академий в полном объеме осуществляется из средств федерального бюджета.

Прикладные же исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач, могут иметь больше источников финансирования. Эти исследования ориентируются на три основные группы заказчиков:

- органы государственного управления (федеральные и региональные);
- крупные отечественные учреждения (государственные и частные);
- международные и зарубежные организации.

Основным критерием при отборе проектов прикладных исследований является их значение для решения стратегических задач социально-экономического развития России и поиска новых тем и проблем для фундаментальных исследований.

В сфере экспертно-аналитических и консалтинговых услуг необходимо стремиться к выводу проектно-консультативной деятельности на международный уровень и соответствию ее международным стандартам мировых институтов развития науки.

В целом реализация такой стратегии в РАО позволит улучшить академическую репутацию академии (в первую очередь на международном уровне), обеспечит ее интеграцию в глобальное научное пространство, повысит публикационную активность в международных рецензируемых научных журналах, а также качество и актуальность научных публикаций, что окажет влияние на рост показателя цитируемости и продвижение в глобальных рейтингах.

### **Управление интеллектуальной собственностью и результатами интеллектуальной деятельности**

Управление интеллектуальной собственностью представляет собой комплекс мер, направленных на создание и использование объектов интеллектуальной собственности на уровне организаций, учреждений, предприятий, отраслей промышленности, национальной экономики в целом.

Для повышения конкурентоспособности и создания условий для устойчивого развития организаций, достижения ими своих целей и решения задач в области инновационного и технологического развития путем совершенствования механизмов создания и управления правами на результаты интеллектуальной деятельности (далее – РИД) Минэкономразвития России совместно с Минобрнауки, Минтрансом, Минпромторгом России, Роспатентом, а также отдельными госкорпорациями и организациями разработало рекомендации по управлению правами на РИД в организациях. Среди прочего в них предусмотрены мероприятия в области организационного, финансового, кадрового обеспечения деятельности по управлению правами на РИД, а также мониторинга эффективности этой деятельности [8].

Управление интеллектуальной собственностью и результатами интеллектуальной деятельности РАО реализует путем:

- выработки и осуществления единой патентной и лицензионной политики;
- практической реализации исключительного права научного учреждения на объекты интеллектуальной собственности;
- информационно-аналитического обеспечения работ по созданию интеллектуальной собственности;
- правовой охраны и коммерческой реализации объектов интеллектуальной собственности, создаваемых при осуществлении научной деятельности;
- защиты имущественных прав в отношении интеллектуальной собственности, а также защита имущественных и личных прав авторов интеллектуальной собственности;

- укрепления связей науки с образованием;
- поддержки создания научной продукции на всех стадиях (от организации фундаментального исследования до реализации конечной продукции), а также ее правовое, информационное, маркетинговое и коммерческое сопровождение.

В 2012 году был создан Информационный фонд произведений науки Российской академии образования (далее – ИФПН РАО), аккумулирующий информацию о результатах проводимых фундаментальных научных исследованиях и осуществляющий регистрацию результатов интеллектуальной деятельности, полученных в учреждениях Российской академии образования, и разработано Положение об отраслевой регистрации произведений науки в Российской академии образования, определяющей основные понятия:

- *результаты интеллектуальной деятельности* – произведения науки, созданные в ходе реализации Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013–2020 гг., утвержденной распоряжением Правительства РФ от 03.12.2012 № 2237-р, подлежащие отраслевой регистрации;

- *получатель* – специализированная научная организация Российской академии образования – ФГНУ «Институт научной и педагогической информации» РАО;

- *реестр произведений науки РАО* – систематизированный и аннотированный перечень произведений науки, созданных учреждениями РАО в ходе научной деятельности;

- *свидетельство об отраслевой регистрации произведения науки* – документ, форма которого определяется получателем документов, подтверждающий внесение в реестр произведений науки и включение в ИФПН РАО конкретного произведения науки;

- *информационный фонд произведений науки Российской академии образования* – собрание обязательных экземпляров документов в электронной форме, комплектуемое на основе обязательного экземпляра, предназначенное для постоянного хранения и использования на основе лицензионных договоров правообладателей и получателя документов.

По согласованию с РАО в ИФПН РАО могут быть переданы произведения науки в сфере педагогики и психологии, авторы которых участвовали в выполнении научно-исследовательских работ в качестве соисполнителей фундаментальных и прикладных исследований РАО, а также произведения науки, созданные вне планов исследований РАО (по инициативе правообладателей), а также иные РИД (свидетельства, патенты, ноу-хау, статьи, научные доклады и отчеты и т.д.).

Кроме того, управление результатами интеллектуальной деятельности РАО требует эффективной реформы всей системы управления РАО: кардинальная смена системы управления – от «координирующей и направляющей» к «содействующей и обеспечивающей». Смена ориентации управления достигается посредством масштабной децентрализации управления и привлечения научных учреждений к процессам принятия решений, с одной стороны, и организации деятельности административных подразделений, нацеленных на максимальное содействие научным учреждениям и их сотрудникам в выполнении целевых индикаторов, с другой стороны.

Особого внимания требуют вопросы организации научно-образовательной деятельности. Создание единой (в рамках РАО) системы подготовки аспирантов и докторантов с дальнейшей специализацией исследований по профилям научных учреждений – один из эффективных путей решения данной проблемы.

### Стратегические инициативы РАО

Обозначенные выше ориентиры позволяют констатировать факт, что динамичная, четко выстроенная стратегия, представляющая собой план («дорожную карту») развития и научного роста и конкурентоспособности РАО на долгосрочную перспективу, будет способствовать эффективности и оптимизации деятельности Академии в сфере образования, науки и инноваций.

Курс на изменение неблагоприятных условий, мешающих инвестировать в исследования, разработки и инновации, во избежание фрагментации прилагаемых усилий является основным в достижении поставленных целей, главная из которых – развитие инноваций с учетом главных социальных вызовов.

Это позволит гарантировать превращение инновационных идей РАО в продукты и услуги и способствовать экономическому развитию и повышению качества жизни, принимая во внимание социальные проблемы в России.

Основные направления в рамках такой стратегии развития очевидны:

- *генерирование передовых знаний для укрепления позиций РАО с обеспечением поддержки наиболее талантливых ученых в проведении фундаментальных научных исследований при постоянном развитии исследовательских инфраструктур РАО, усилении их инновационного потенциала и человеческого капитала, а также содействии реализации эффективной научной политики в области совершенствования исследовательских инфраструктур, их сетевого взаимодействия и международного сотрудничества; развития инфраструктуры коллективного пользования электронными базами данных передовых исследований; перевода научных журналов РАО в двуязычный формат, их индексирования в международных наукометрических базах данных (Web of Science и Scopus);*
- *достижение конкурентоспособности исследований, разработок и экспертно-аналитической деятельности за счет форсайта перспективных областей фундаментальных исследований и прикладных разработок; менеджмента научных исследований; обеспечения конкурентоспособной оплаты труда научных сотрудников и реализации программ стимулирования исследовательских инфраструктур РАО для повышения их научной продуктивности;*
- *создание и продвижение социально ориентированных научных продуктов посредством расширения спектра научных исследований, реализуемых в партнерстве с ведущими отечественными и зарубежными научными и образовательными структурами; внедрения регулярного мониторинга востребованных фунда-*



ментальных и прикладных исследований; широкой апробации исследований на экспериментальных площадках ведущих образовательных организаций различного уровня в режиме реальных образовательных процессов; мобильности научных сотрудников путем их включения в международные исследовательские проекты;

- *целенаправленная подготовка кадров* путем развития аспирантуры, ориентированной на исследовательскую деятельность и создание аспирантских школ по всем направлениям подготовки исследовательских инфраструктур РАО, а также внедрения модели единого контракта для научных сотрудников, предусматривающего дифференцированную оценку достигнутых результатов их научной деятельности;
- *модернизация системы управления* за счет формирования бюджета развития РАО как инструмента финансового обеспечения и контроля реализации научных исследований; формирования крупных академических подразделений, обеспечивающих комплексное сбалансированное развитие тематических направлений, и передачи им функций по оперативному управлению основными видами деятельности; формирования системы современного академического самоуправления; внедрения системы регулярной оптимизации менеджмента; перевода административных сервисов в электронный формат.

Такая «дорожная карта» позволит отработать эффективные механизмы формирования государственного задания научных исследований; последовательность государственной политики по развитию государственных академий наук и сети научных организаций в целом; конструктивные решения учредителя по развитию их имущественной инфраструктуры.

#### **Список литературы:**

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_162182/?frame=1#p30](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/?frame=1#p30).
2. О доктрине развития российской науки : указ Президента РФ от 13 июня 1996 г. № 884 // BestPravo [Электронный ресурс] : информационно-правовой портал. – Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/hj-praktika/f6v.htm>.
3. О программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2013–2020 годы) : распоряжение Правительства РФ от 27 дек. 2012 г. № 2538-р // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191160>, свободный.
4. Материалы к выступлению Министра Д. Ливанова на заседании Правительства России 1 ноября 2012 года по Госпрограмме «Развитие науки и технологий»

- на 2013–2020 годы // Сайт Минобрнауки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/с/новости/2769>.
5. О науке и государственной научно-технической политике : федер. закон от 23 авг. 1996 № 127-ФЗ // КонсультантПлюс [Электронный ресурс] : справ.-правов. система. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149218>.
  6. Мониторинг научной деятельности научно-образовательной системы / А. В. Бобков, И. Н. Каталажнова, И. В. Павлов // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 49–50.
  7. Глухова, Е. А. Научно-методологические основы мониторинга и индикаторов оценки научной деятельности по профилю «Общественное здоровье» / Е. А. Глухова // Perspektywiczne opracowania są nauką i technikami – 2011 : materiały VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Vol. 39. Medycyna : Przemysł. Nauka i studia. 2011. Str. 70-72.
  8. Разработаны меры по управлению правами на результаты интеллектуальной деятельности в организациях : новость // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/news/524665>.
  9. Индикаторы науки 2014 : статистический сб. / Нац. исследоват. ун-т «Высшая школа экономики» ; Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг ; И. А. Кузнецова [и др.] ; редкол.: Л. М. Гохберг [и др.]. – М., 2014.
  10. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru>.
  11. Научная педагогическая библиотека им. К. Д. Ушинского [Электронный ресурс] : сайт НПБ им. К. Д. Ушинского. – Режим доступа: <http://www.gnpbu.ru>.
  12. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки и бизнеса. Практика Национального исследовательского Томского государственного университета в реализации инновационных проектов // сайт Национального фонда подготовки кадров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf>.
  13. Фролов, И. Э. Размышления о применении экономической теории в прикладных социально-экономических исследованиях / И. Э. Фролов // Вопросы экономики. – 2009. – № 12. – С. 72–82. (В электронном виде статья доступна на сайте ИПН РАН по ссылке: <http://www.ecfor.ru/pdf.php?id=pub/frol05>)
  14. Фролов, И. Э. Возможности и противоречия капитализации науки в российской инновационной системе» : докл. на конф. «Цивилизация знаний: проблема человека в науке XXI века» // Труды XII Международной научной конференции, Москва, 22–23 апреля 2011 г. Ч. 1. – М.: РосНОУ, 2011. – С. 95–103.
  15. Knorr-Cetina, K. The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science / K. Knorr-Cetina. – Oxford, 1981.
  16. Об исполнении федерального бюджета за 2000 год : федер. закон от 23 апр. 2002 г. № 39-ФЗ // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/184388>.

17. Об исполнении федерального бюджета за 2005 год : федер. закон от 9 апр. 2007 г. № 41-ФЗ // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/document?id=12052856&byPara=1>.
  18. Информация об исполнении консолидированного бюджета РФ // Официальный сайт Казначейства России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.roskazna.ru/konsolidirovannogo-byudzheta-rf>.
  19. Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации : указ Президента РФ от 7 июля 2011 г. № 899 // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071684>.
  20. О порядке формирования государственного задания в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания : постановление правительства РФ от 02.09.2010 № 671 // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12178569/>.
- 

#### *Spisok literatury:*

1. Ob utverzhdenii gosudarstvennoĭ programmy Rossiĭskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniia» na 2013–2020 gody : postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 295 // Garant [Ėlektronnyĭ resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_162182/?frame=1#p30](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/?frame=1#p30).
2. O doktrine razvitiia rossiĭskoi nauki : ukaz Prezidenta RF ot 13 iiun. 1996 g. № 884 // BestPravo [Ėlektronnyĭ resurs] : informatsionno-pravovoĭ portal. – Rezhim dostupa: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/hj-praktika/f6v.htm>.
3. O programme fundamental'nykh nauchnykh issledovaniĭ v Rossiĭskoi Federatsii na dolgosrochnyĭ period (2013–2020 gody) : rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 27 dek. 2012 g. № 2538-r // Garant [Ėlektronnyĭ resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191160>, svobodnyĭ.
4. Materialy k vystupleniiu Ministra D. Livanova na zasedanii Pravitel'stva Rossii 1 noiabria 2012 goda po Gosprogramme "Razvitie nauki i tekhnologii" na 2013–2020 gody // Saĭt Minobrnauki [Ėlektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/s/novosti/2769>.
5. O nauke i gosudarstvennoĭ nauchno-tekhnicheskoi politike : feder. zakon ot 23 avg. 1996 № 127-FZ // Konsul'tantPlius [Ėlektronnyĭ resurs] : sprav.-pravov. sistema. – Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149218>.
6. Monitoring nauchnoi deiatel'nosti nauchno-obrazovatel'noi sistemy / A. V. Bobkov, I. N. Katalazhnova, I. V. Pavlov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. – 2009. – № 6. – S. 49–50.

7. *Glukhova, E. A.* Nauchno-metodologicheskie osnovy monitoringa i indikatorov otsenki nauchnoï deiatel'nosti po profilu «Obshchestvennoe zdorov'e» / E. A. Glukhova // Perspektivnye napravleniia v nauke i tekhnike – 2011 : materialy VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Vol. 39. Medycyna : Przemysł. Nauka i studia. 2011. Str. 70-72.
8. Razrabotany mery po upravleniiu pravami na rezul'taty intellektual'noï deiatel'nosti v organizatsiiakh : novost' // Garant [Élektronnyï resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/news/524665>.
9. Indikatory nauki 2014 : statisticheskiï sb. / Nats. issledovat. un-t «Vysshiaia shkola ékonomiki» ; N. V. Gorodnikova, L. M. Gokhberg ; I. A. Kuznetsova [i dr.] ; redkol.: L. M. Gokhberg [i dr.]. – M., 2014.
10. Nauchnaia élektronnaia biblioteka eLIBRARY.RU [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://elibrary.ru>.
11. Nauchnaia pedagogicheskaia biblioteka im. K. D. Ushinskogo [Élektronnyï resurs] : saït NPB im. K. D. Ushinskogo. – Rezhim dostupa: <http://www.gnpbu.ru>.
12. Setevoe vzaimodeïstvie – kliuchevoi faktor generatsii innovatsionnoi sredy obrazovaniia, nauki i biznesa. Praktika Natsional'nogo issledovatel'skogo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta v realizatsii innovatsionnykh proektov // saït Natsional'nogo fonda podgotovki kadrov [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf>.
13. *Frolov, I. É.* Razmyshleniia o primenenii ékonomicheskoi teorii v prikladnykh sotsial'no-ékonomicheskikh issledovaniiax / I. É. Frolov // Voprosy ékonomiki. – 2009. – № 12. – S. 72–82. (V élektronnom vide stat'ia dostupna na saïte IPN RAN po ssylke: <http://www.ecfor.ru/pdf.php?id=pub/frol05>.)
14. *Frolov, I. É.* Vozmozhnosti i protivorechiia kapitalizatsii nauki v rossiiskoi innovatsionnoi sisteme» : dokl. na konf. «Tsivilizatsiia znaniï: problema cheloveka v nauke KhKhI veka» // Trudy XII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Moskva, 22–23 apreliia 2011 g. Ch. 1. – M.: RosNOU, 2011. – S. 95–103.
15. *Knorr-Cetina, K.* The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science / K. Knorr-Cetina. – Oxford, 1981.
16. Ob ispolnenii federal'nogo biudzheta za 2000 god : feder. zakon ot 23 apr. 2002 g. № 39-FZ // Garant [Élektronnyï resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/184388>.
17. Ob ispolnenii federal'nogo biudzheta za 2005 god : feder. zakon ot 9 apr. 2007 g. № 41-FZ // Garant [Élektronnyï resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: <http://ivo.garant.ru/document?id=12052856&byPara=1>.
18. Informatsiia ob ispolnenii konsolidirovannogo biudzheta RF // Ofitsial'nyi saït Kaznacheïstva Rossii [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.roskazna.ru/konsolidirovannogo-byudzheta-rf>.
19. Ob utverzhdenii prioritetnykh napravlenii razvitiia nauki, tekhnologii i tekhniki v Rossiiskoi Federatsii i perechnia kriticheskikh tekhnologii Rossiiskoi Federatsii : ukaz Prezidenta RF ot 7 iuliia 2011 g. № 899 // Garant [Élektronnyï resurs] : infor-

matsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071684>.

20. О порядке формирования государственного задания в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания : постановление правительства РФ от 02.09.2010 № 671 // Garant [Elektronnyĭ resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/12178569/>.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3



# ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ»

BASICS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL STUDIES

---

## Коростелева А.А.

Старший научный сотрудник лаборатории дидактики обществознания ФГНУ «Институт содержания и методов обучения РАО», кандидат педагогических наук

**E-mail: talina219@mail.ru**

## Korosteleva A.A.

Senior research fellow of the Laboratory of Social Studies Didactics at the Institute for Content and Methods of Education of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

**E-mail: talina219@mail.ru**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Обществознание». В ней определены условия и направления актуализации данного процесса.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of realization of educational potential of social studies, and determines the conditions and directions of the actualization of this process.

**Ключевые слова:** воспитание, воспитательный потенциал, воспитательное направление, образование, поликультурность, толерантность.

**Keywords:** education, educational potential, educational direction, polyculturalism, tolerance.

---

## I. Актуальность проблемы воспитания средствами учебного предмета

Среди причин, актуализирующих проблему воспитания в современном российском обществе, следует выделить возникновение новой системы требований общества к личности, порожденных социальными реалиями. Сегодня необходимо решать проблемы, связанные с разрушением и трансформацией системы традиционных ценностей в социализации подрастающих поколений, возникновением феномена бездуховности, недооценкой роли воспитания в образовательной парадигме. Эти и многие другие факторы обуславливают необходимость реформирования в области современного российского образования,

призванного не только преодолеть межпредметную разобщенность знаний, укрепить взаимосвязь всех компонентов обучения, обеспечить целенаправленность и системность педагогического процесса в целом, и вместе с тем активно влиять на формирование личности учащегося, становление системы его ценностей, мировоззрения и убеждений.

*Взаимосвязь воспитания и обучения признана не только важнейшим основанием современного образовательного процесса, но и существенным фактором развития и формирования личности учащихся.* Усиление воспитательной составляющей образовательного процесса связано как с модернизацией всей образовательной системы, вниманием к отдельной личности, факторам, благоприятствующим ее развитию, так и с осознанием того, что воспитательный процесс призван гармонизировать социальный фон современного общества, динамично меняющегося и переживающего определенные трудности данного этапа развития.

Основу нормативной базы школьного образования и воспитания составляет Закон «Об образовании в РФ» (2012), ориентирующий всю образовательную систему на создание условий, обеспечивающих самоопределение и самореализацию личности через ее интеграцию в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина, активно содействующего совершенствованию общества.

В Законе раскрывается сущность *образования*, представляющего собой *единый целенаправленный процесс воспитания и обучения*, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Под **воспитанием** понимается деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

В государственных образовательных документах особо подчеркивается важность усиления воспитания в рамках общеобразовательного процесса в целом. Так, например, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2011) сформулирована одна из приоритетных задач современного российского общества – **воспитание ответственного, инициативного и компетентного гражданина России**.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) (2012 год) дает *«портрет выпускника основной школы»*, моделируя становление следующих его личностных характеристик:

- любит свой край и свое Отечество, знает русский язык и духовные традиции;
- осознает и принимает ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;
- активно и заинтересованно познает мир, осознает ценность труда, науки и творчества;

- умеет учиться, осознает важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способен применять полученные знания на практике;
- социально активен, уважает закон и правопорядок, соизмеряет свои поступки с нравственными ценностями, осознает свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;
- уважает других людей, умеет вести конструктивный диалог, стремится к взаимопониманию, сотрудничеству для достижения общих результатов;
- осознанно соблюдает правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;
- ориентируется в мире профессий, понимает значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

В современной теории воспитания широко представлено многообразие подходов к целям воспитания: от формулировки наиболее общих целей (гармоничное развитие личности, формирование ее базовой культуры) к выделению и характеристике отдельных актуальных подходов и принципов воспитания (личностно-ориентированный, культурологический, гражданский, ценностно-смысловой, деятельностный, гармонизации и социализации и пр.), а также разработке различных мировоззренческих и психолого-педагогических парадигм воспитательной деятельности (Бондаревская Е.В., Кабуш В.Т., Караковский В.А., Степанов Е.Н., Селевко Г.К., Таланчук Н.М., Филонов Г.Н., Щуркова Н.Е. и др.).

Вопросы усиления воспитательного воздействия учебных предметов в рамках процесса школьного образования исследовались рядом авторов (Камкин А.В., Клепиков В.Н., Муравник Г.Л., Рожков М.И., Семенов А.Н., Смолеусова Т.В., Тестов В.А. и др.).

По мнению большинства современных ученых, цели воспитания должны носить общий характер, позволяющий разрешать противоречие необходимости и свободы, должного и желаемого, социального и индивидуального в развитии личности. К таким целям можно отнести: разностороннее и гармоничное развитие личности (идеальная цель), формирование базовой культуры и на ее основе создание условий для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желания и способности индивида) и объективные возможности семьи, школы, социума и государства в целом (реальная цель).

## **II. Воспитательный потенциал учебного предмета «Обществознание»**

Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования сформулированы в таком нормативном документе, как ФГОС. Стандарт устанавливает требования к *личностным результатам* ее освоения, в которых формулируются ценностные ориентиры, включающие как готовность и способность личности к самообразованию и самопознанию, так и сформированность системы значимых

социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Безусловно, на формирование данных личностных результатов призвано оказать всемерное влияние и изучение **учебного предмета «Обществознание»**, формирующего у обучающихся представление об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации (ФГОС).

Воспитательный потенциал курса «Обществознание», позволяет увидеть его скрытые резервы и возможности влияния на процесс формирования ценностных ориентиров личности.

Учебный предмет «Обществознание» относится Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (2012) к **общественно-научным предметам** (наряду с историей России, всеобщей историей и географией). Он строится на базе таких общественных наук, как социология, экономическая теория, политология, правоведение, культурология, психология и философия. Во ФГОСе подчеркивается, что «при изучении общественно-научных предметов *задача развития и воспитания личности обучающихся является приоритетной*».

Авторы «Примерной программы основного общего образования. Обществознание», выпущенной издательством «Просвещение» в 2010 году, полагают, что воспитательный потенциал данного курса заключается в его возможности содействовать повышению уровня духовно-нравственной, политической и правовой культуры школьников, становлению их социального поведения, основанного на уважении закона и правопорядка.

Воспитательный потенциал курса «Обществознание» наиболее полно исследован академиком РАО Л.Н. Боголюбовым в монографии «Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики» (2013 г.). В рамках проведенного исследования им были выявлены *принципы разработки курса*, позволяющие определить (в том числе) и его воспитательные возможности:

- непрерывность обществоведческого образования;
- поэтапное расширение и углубление проблематики курса с учетом возрастных особенностей и изменений социального статуса ученика;
- полнота освещения в курсе важнейших аспектов жизни человека и общества;
- сочетание в курсе теоретических знаний с конкретным материалом о современном обществе;
- сочетание различных методологических подходов и отражение различных взглядов на развитие общества, существующих в социально-гуманитарном образовании;
- ориентация курса на раскрытие системы национальных и общечеловеческих ценностей;

- включение в учебный процесс различных документов – носителей социальной информации;
- включение в учебный процесс системы познавательных задач и жизненных ситуаций, анализ и решение которых обеспечит формирование умений и развитие творческих способностей учащихся.

В рамках названного учебного предмета предоставляется возможность анализировать многоуровневые проблемы функционирования различных социальных систем, знакомиться с социально-политическими, экономическими, правовыми, культурными, духовно-нравственными основами жизни общества, обсуждать задачи развития личности, выстраивать парадигму собственного развития на профессиональном, социальном, нравственном, культурном и иных уровнях.

«Обществознание» дает учащимся также уникальную возможность в рамках учебного процесса опираться на собственный социальный опыт, расширяя его границы и обогащая новыми знаниями, позволяющими успешно личности адаптироваться к социальным нормам и требованиям, социализировать ее в зоне индивидуального и общественного благополучия.

Идея *культуросообразности* образования и воспитания нашла свое отражение в содержании учебного предмета «Обществознание». Она предполагает, что учебный материал включает не только знаниевый компонент, но и элементы культуры, систему нравственных ценностей, образцы поведения. Содержание учебного курса «Обществознание» определяется научной и практической значимостью включаемых в него положений и педагогическими целями курса.

Обществознание как учебный предмет представлено в общеобразовательной школе в преемственной последовательности учебных курсов с 5 по 11 класс. Их объединяет как общий предмет обучения, так и *воспитательная цель – содействовать развитию гражданской ответственности и патриотизма учащихся, формировать у них социальную ответственность, правовое самосознание, нравственные ценности, толерантность в условиях мультикультурного пространства современного социума.*

Воспитательный компонент данного курса определяется возрастными ступенями обучения школьников. Так, в младшем школьном возрасте многое в системе нравственного воспитания зависит от эмоционального компонента. В дальнейшем нравственный компонент усложняется, расширяется научная база. Однако в центре внимания остается формирование гражданской ответственности, российской идентичности, приверженность гуманистическим и демократическим ценностям.

Исследования показали, что тематическое разнообразие учебного предмета «Обществознание» позволяет не только приобщить учащихся к современной системе знания об общественном функционировании, но и оказывает значимое воспитательное воздействие на систему их мировоззрения через формирование ценностных ориентиров и идеалов личности.

«Обществознание» как школьный предмет обеспечивает личностно-эмоциональное осмысление учащимися опыта взаимодействиями с другими людьми (друзьями, родителями, знакомыми и пр.) в настоящем и прошлом, способствует пониманию ценностей демократического общества, а также формированию таких важнейших качеств личности,



как *толерантность, гражданственность, патриотизм*. При этом важно, чтобы учащиеся в ходе изучения курса осознали, что на индивидуальном уровне отношение к обществу проявляется в таких качествах личности, как *чувство долга, ответственность, трудолюбие и добросовестность*.

К основным **воспитательным направлениям**, реализуемым при изучении курса, можно отнести:

- нравственное воспитание – базируется на усвоении понятий «мораль», «нравственность», а также на анализе типичных социальных ситуаций, предполагающих нравственный выбор;
- гражданское воспитание – направлено на развитие интереса к социальным аспектам жизни общества и страны в целом, ответственности перед ними, активное участие в жизни российского народа;
- патриотическое воспитание – опирается на чувство сопричастности жизни своего этноса, знание культуры и традиций своего народа, понимание многоэтничности российского общества, своей ответственности за судьбу родины;
- правовое воспитание – базируется на правовом самосознании, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции РФ;
- трудовое воспитание – формирует уважительное отношение к труду и его результатам, ориентацию на будущую трудовую активность и созидательность;
- воспитание экономической культуры – опирается на чувство нравственного достоинства личности, ее противопоставления социально негативным факторам (коррупции, стяжательству и пр.);
- семейное воспитание – формирует уважение к семейным ценностям, осознание необходимости создания семьи в будущем, ответственности за ее благополучие и развитие;
- воспитание политической культуры – предполагает умение ориентироваться в политической жизни страны и политических отношениях в целом;
- эстетическое воспитание – формирует вкус читателя, зрителя и слушателя на основе приобщения к ценностям культуры;
- воспитание культуры социальных взаимоотношений – позволяет выстраивать уважительные отношения в социуме на основе норм и правил морали, развивать умение сотрудничать и взаимодействовать в социальной среде;
- экологическое воспитание – позволяет осознать тесную взаимосвязь социальной и природной среды, рождающую чувство ответственности за их благополучие и развитие;
- интеллектуальное воспитание – формирует навыки креативного и критического мышления, умения анализировать и сопоставлять данные на основе углубления знаний и расширения кругозора;
- воспитание самостоятельности учащихся – позволяет формировать собственную траекторию личностного развития и самореализации в социуме.

Современное общество тем не менее требует более полной реализации воспитательного потенциала курса «Обществознание», что обусловлено активным реформировани-

ем всей образовательной модели, частью которой является и воспитательная парадигма, а также необходимостью совершенствовать подготовку выпускников к решению многочисленных проблем (нравственных, духовных, социальных и др.).

### III. Условия и направления более полной реализации воспитательного потенциала учебного предмета

Обращение к различным социальным, духовно-нравственным и иным сюжетам в рамках учебного предмета «Обществознание» создает условия для решения многообразных воспитательных задач и целей данного курса. Этому содействует:

- отбор изучаемого материала данного учебного предмета в целом;
- выбор тем, предложенных для изучения учащимся;
- задания, активно содействующие не только развитию рефлексии учащихся, но и позволяющие в совокупности сформировать свою гражданскую позицию, систему ценностей, идеалов и предпочтений.

Каждый урок обществознания должен иметь свое воспитательное содержание, которое реализуется не только через текстовой компонент, но и с помощью вопросов для анализа, заданий, дополнительных документов и справок, выводов по главам, позволяющих учащимся более глубоко проработать и осознать важность идей, представленных в том или ином разделе учебника.

Следует максимально использовать ту особенность данного курса, что он опирается на личный опыт и знания учащихся, на реальную событийность жизни страны и народа, на *активный деятельностный компонент*, ведь без этого фактора воспитательный потенциал курса будет значительно ниже, и менее значим. На указанную задачу должен «работать» весь арсенал **методических средств курса**: семинары, практикумы, работа с документами, подготовка рефератов, конференций, диспутов и пр.

Важно более полно и последовательно реализовывать воспитательные возможности раздела «Экономика». Ведь целью экономического образования является не только процесс усвоения определенной системы знаний и понятий, но и формирование ценностных смыслов личности.

Суть данного процесса составляет наличие нравственно-ценностных составляющих, которые ориентируют экономическое поведение в русле социально и общественно значимого поведения, противопоставляя его реализации сугубо личных потребностей в ущерб социальным интересам. Соответственно, система современного экономического образования призвана активно влиять на формирование *экономической культуры* личности, которая не только включает в себя элементы экономического знания, но и предполагает выбор модели нравственного поведения личности и средств достижения ею поставленной цели. В рамках этого блока учебного курса «Обществознание» интеграционный принцип проявляется во взаимодействии экономических, правовых, социальных и духовно-нравственных компонентов знания.

Воспитательный потенциал данного курса напрямую связан с деятельностью учителя и во многом определяется не только его компетентностью и личностными качествами, но и уровнем профессиональной мобильности и заинтересованности, позволяющим постоянно повышать свои знания, изучать информационные источники, использовать современные технологии при изучении и осмыслении социальных реалий со своими учениками.

В современных условиях учителям достаточно сложно решать воспитательные задачи. Это связано с отчуждением поколений по целому ряду признаков – от возрастных до ценностных, мировоззренческих, обусловленных активной трансформацией российского общества, изменением его социальной, экономической, политической и идеологической структур; многоэтничным составом современной школы, создающим многоликий фон межкультурного взаимодействия, отличающегося как позитивными, так и негативными чертами (например, нужно объяснять представителям мусульманского населения необходимость проявлять большее уважение к женщинам-учителям, составляющим основной контингент российских школ). Эти новые реалии современной российской школы актуализируют воспитательные аспекты курса «Обществознание».

Важно учитывать и тот факт, что воспитательный потенциал курса обусловлен не только целенаправленным влиянием учителя на формирование ценностных качеств личности, но и активной самостоятельной деятельностью воспитуемых. Именно она является одной из основополагающих позиций организации всей учебной и воспитательной деятельности в рамках данного учебного предмета.

В связи с этим в рамках данного курса следует активнее использовать различные *формы организации уроков* (урок-лекция, урок-семинар, урок-дискуссия, урок-конференция, учебная экскурсия и др.) в целях создания возможностей широкого и активного обсуждения дискуссионных вопросов современности, накопления опыта социального взаимодействия, знакомства с позитивным опытом разрешения многоуровневых социальных проблем и т. д. Именно активные формы организации учебной деятельности содействуют развитию нравственной рефлексии у учащихся, приобщают их к анализу ситуации, мотивируют к демонстрации собственной нравственной позиции, развивают умение отстаивать свою точку зрения.

Проявлению самостоятельности и активности учащихся содействует также исследовательская работа, носящая научный и одновременно творческий характер. Решая исследовательские задачи в рамках индивидуальной или групповой работы, учащиеся приобретают опыт социального взаимодействия, взаимопомощи, умения отстаивать свое мнение и заявлять о нем, аргументируя ту или иную точку зрения.

В курсе «Обществознание» необходимо более активно использовать проектные методики, современные педагогические технологии (игровые, коллективного способа обучения (КСО), учебно-социальные и др.), содействующие не только реализации требований ФГОС, но и позитивно влияющие на формирование личности учащихся общеобразовательных школ.

Материал современного учебника должен включать не только учебный текст, но и дидактические рубрики, обеспечивающие полноту обучения и воспитания учащихся:

вопросы для повторения, самопроверки, практические выводы, высказывания мыслителей, выводы по главам, вопросы и задания для итогового повторения, учебный словарь. Весь учебный материал курса включает в себя воспитательный потенциал, призванный более полно и позитивно влиять на формирование личностных качеств учащихся, их мировоззренческой позиции, ценностных ориентиров.

Максимальная реализация воспитательного потенциала учебного предмета «Обществознание» отвечает насущным задачам современной школы, призванной создать условия для целенаправленного формирования ценностных ориентиров и качеств личности, позволяющих ей не только успешно решать задачи индивидуального развития, но и содействовать социальному прогрессу современного российского общества.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В ГЕРМАНИИ

PROFESSIONAL PROBLEMS OF A SCHOOL TEACHER IN GERMANY

---

**Писарева Л.И.**

Ведущий научный сотрудник ФГНУ  
«Институт теории и истории педагогики РАО»,  
кандидат педагогических наук

**E-mail: pisareva-l@list.ru**

**Pisareva L.I.**

Leading research fellow at the Institute  
of Theory and History of Pedagogics of the  
Russian Academy of Education, Candidate  
of science (Education).

**E-mail: pisareva-l@list.ru**

**Аннотация.** В статье раскрываются основные проблемы профессии учителя в Германии, предлагаются пути преодоления стрессовых ситуаций и больших «производственных» нагрузок; рассматриваются различные виды мотиваций абитуриентов при выборе ими будущей профессиональной деятельности в качестве школьного учителя.

**Annotation.** The article deals with the main problems of the teacher's profession in Germany, the ways of overcoming stressful situations and large productive load. It also examines the different types of student motivation for choosing their future professional activity in the field of school education.

**Ключевые слова:** профессия, учитель, мотивации, исследования, педагогическое образование, социальный статус.

**Keywords:** profession, teacher, motivation, investigation, pedagogical education, social status.

---

Из всех профессий для выпускников средних школ Германии наиболее привлекательными и востребованными оказались специальности, для получения которых требуется высшее образование, чаще всего гуманитарной направленности. Право свободного выбора (в соответствии с ч. 1 ст. 12 Основного закона ФРГ «все немцы имеют право свободно избирать профессию, место работы и учебы») привело к росту количества студентов-первокурсников за последние годы вдвое, а то и втрое, несмотря на один из самых продолжительных сроков обучения в вузе. Выпускники как молодые специалисты в среднем на три года позже своих коллег из других стран Запады приступают к профессиональной деятельности, то есть к 27,5 года: в Великобритании выпускной экзамен сдается в возрасте 23 лет, в США – 24 лет, во Франции – 26 лет [1, с. 17].



Основные причины настоящего бума, возникшего вокруг высшего образования в Германии, связаны с общими для европейских стран тенденциями:

- ростом значимости и престижа качественного образования как инвестиции в будущее;
- повышением благосостояния, материальной обеспеченности большинства населения;
- осознанием роли образования, предоставляющего больше возможностей для восхождения по служебной лестнице (карьере) и расширения профессиональных контактов, в том числе международных связей;
- изменениями целей и задач, вызванных потребностью в подготовке не только элиты для занятия ключевых позиций во всех социальных сферах, но вообще работников умственного труда для сфер экономики, культуры, управления,
- увеличением набора в вузы абитуриентов, успешно закончивших средние школы и желающих продолжить образование;
- созданием льготных условий для выходцев из малообеспеченных семей путем оказания финансовой поддержки из государственных и частных фондов содействия образованию;
- расширением каналов (разнотипных учебных заведений) высшего образования с различными вариантами условий поступления и обучения для разных контингентов абитуриентов (например, претендентов на наиболее востребованные экономикой страны специальности или лиц, уже имеющих солидный производственный стаж работы в промышленности и др.).

Основным условием поступления в государственные вузы ФРГ является наличие свидетельства об окончании полного среднего образования, дающего право на зачисление в вуз без экзаменов (аттестата зрелости («абитур»), то есть свидетельства о так называемой вузовской зрелости). Критерием отбора будущих студентов служит средний балл оценки в аттестате зрелости, полученном по окончании 12- или 13-летней гимназии (или равноценного ей учебного заведения полного среднего образования). В случае большого количества абитуриентов существует порядок очередности в зависимости от срока подачи заявления. Для некоторых специальностей (медицина, ветеринария, стоматология) в вузах дополнительно устраивается тестирование или собеседование.

В результате за два десятилетия (с 1977 по 1997 гг.) число поступающих в вузы увеличилось на 35%, выпускников вузов – на 73% [1, с. 27]. Ни большие сроки обучения, ни более суровые испытания при получении аттестата зрелости и вузовского диплома не стали непреодолимым препятствием на пути к заветной цели учиться в вузе, хотя положение на рынке труда было нестабильно и неоднократно менялось в течение последних двадцати лет.

В ряду основных причин, влиявших на смену спроса и предложения на какую-либо группу специальностей, были: интерес к определенному виду деятельности в той или иной области, показатели их устойчивой востребованности, отсутствие безработицы среди представителей данной профессии, высокий престиж и оплата труда и, наконец, время от времени меняющаяся у молодежи мода на те или иные профессии, безусловно, социально-экономически и психологически мотивированная.

Регулярно проводимые среди молодежи, прежде всего выпускников школ разных типов, исследования по выявлению приоритетных профессий показали, что в разные годы предпочтения отдавались то специальностям из области естественных и инженерно-технических наук, то из области гуманитарных.

В последние два десятилетия общей тенденцией стал повышенный интерес к гуманитарным наукам, причем это касается не только Германии: от 25% до 35% студентов западных университетов отдают предпочтение гуманитарным дисциплинам. Согласно результатам опроса общественного мнения в странах ЕС наибольшим престижем пользуются профессии ученого – у 45% респондентов и инженера – у 30% респондентов. Аналогичный опрос в США показал, что наибольшее уважение вызывают профессии врача (и ученого) – у 52% и учителя – у 48% респондентов [2, 46]. Число студентов, осваивающих естественно-научные и инженерные области, в ФРГ сократилось к концу XX в., что давало повод управленческим структурам для серьезного беспокойства, так как при распределении специалистов по роду занятий обнаружилось перепроизводство одних и острая нехватка других.

Определенное влияние на мотивацию выбора специальности оказывает служба профориентации, дающая информацию о профессиях, о требованиях к ним, об индивидуальных возможностях и потенциале того или иного индивида, о прогнозах и перспективах различных специальностей на рынке труда, о сроках и условиях обучения в различных учебных заведениях, а также о финансовой стороне вопроса. Однако не менее велика роль воздействия друзей, средств массовой информации и особенно родителей, заметно корректирующих выбор выпускником средней школы своего жизненного пути.

Что же представляет собой немецкая учащаяся молодежь, избравшая профессию учителя? Каковы ее жизненные ценности, мотивации и планы на будущее при выборе данного рода занятий?

Следует отметить, что отношение к профессии педагога в ФРГ существенно менялось, и не в последнюю очередь в связи с дефицитом учителей школ, а затем – с данными о росте числа безработных в педагогической среде. На рост или падение престижа профессии учителя в определенные годы оказывали существенное влияние не только субъективные или экономические, но и идеологические, политические, социальные и психолого-педагогические факторы.

На долю немецкого учительства второй половины XX в. выпало пережить «катастрофу немецкого образования», по образному определению Г. Пихта (60-е гг.), последствия действия закона «Запрета на профессию» и политики «Красного карандаша», то есть политической цензуры (70-е гг.), радикальную реформу образования (70–80-е гг.), трудности интеграционного процесса в рамках создания единого образовательного пространства и объединения Германии (90-е гг.).

Не менее сложным был процесс формирования нового отношения учителя к своей профессиональной деятельности – отказ от традиционно авторитарного стиля поведения в классе в роли как преподавателя-предметника, так и воспитателя. Такая переориентация шла параллельно с демократизацией общества, возлагавшего на учителя более гуманистически направленную морально-нравственную миссию.

Потребовались десятилетия, чтобы разработать и внедрить в школьную практику соответствующие методы, формы и стиль общения с детьми, установить отношения партнерства, а затем сотрудничества с ними. Новый характер общения предоставил возможности организовывать жизнь в школе по законам ученического самоуправления. Конечно, этот переход был постепенным и сопровождался трудностями адаптации к новым правилам игры, но он определил тенденцию и последовательно закреплялся в землях ФРГ в законодательном порядке.

Профессионально-педагогическое образование в Германии в различные исторические периоды ее новейшей истории испытывало на себе влияние различных теоретических концепций. В последние десятилетия преобладающее влияние на подготовку учителей оказали гуманистические концепции, получившие со времени своего зарождения (20-е гг. XX столетия) дальнейшее творческое развитие.

Так называемая гуманистическая педагогика направляла свои усилия на обоснование идеальной модели гуманного учителя, то есть любящего и понимающего детей, способного обеспечить им развитие в соответствии с заложенными в них природными качествами и потенциями. Учитель-гуманист воспринимался детьми как старший друг, наставник-помощник.

Подобные идеи способствовали более открытым и демократичным взаимодействиям между учителем и учащимися, а также положили начало развитию и реализации провозглашаемой в реформе образования концепции «новая культура учения и обучения», предусматривающей ответственное отношение учащихся к учебе и учителей к обучению школьников, приравненное к выполнению ими общественного и гражданского долга.

В настоящее время происходят школьная и вузовская реформы, связанные с интернационализацией всего образования в рамках совместной деятельности в Европейском Союзе.

Среди факторов, негативно влияющих на решение выбрать учительскую профессию, выделим:

- колебания в официальном прогнозировании, касающемся спроса и предложения на учительские кадры;
- широкое обсуждение в печати недостатков и проблем педагогического образования;
- повышение требований к учителю в результате роста социальных проблем (безработица, наркотики, насилие и др.);
- возросшие профессиональные нагрузки, обусловленные серьезной критикой школы в связи со снижением успеваемости учащихся и ее показателей в сравнении с другими странами (итоги международных исследований PISA и др.);
- рост претензий родителей учащихся к школе и учителям за неоправдавшиеся ожидания и прогнозы на будущее своих детей в сфере образования.

В группе выпускников школ, определившихся при выборе специальности в пользу педагогической профессии, просматриваются общие для них приоритеты, в основе которых субъективные взгляды, склонности и интересы, что фактически объединяет их

в особый контингент учащейся молодежи. К таким выводам можно прийти на основании результатов целого ряда социологических исследований, проведенных в ФРГ в последние годы как в студенческой, так и в учительской среде.

Исследования мотиваций при выборе профессии в студенческой среде педагогических вузов показали, что преобладающими были следующие:

- умение и желание работать с детьми и подростками;
- высокая оценка достоинства профессии («интересная, многогранная, общение с людьми»);
- широкий выбор предметов для изучения (имеется в виду предстоящее преподавание в школе двух или трех учебных дисциплин).

В то же время аргументы прагматического характера, такие как вероятность получения должности госслужащего с гарантированной высокой заработной платой; длинные каникулы; благоприятные условия работы, у большинства абитуриентов отодвигались на второй план.

Сопоставление этих данных с результатами аналогичного исследования, проведенного среди работающих учителей, свидетельствует о преимущественности поколений в аргументации выбора профессии учителя, сходстве мотиваций и представлений о выбранном роде занятий [3, с. 67–69].

Однако исследования среди учителей показали заметный разрыв между их ожиданиями и реальностью, с которой они сталкиваются в своей повседневной трудовой жизни. Более половины (55%) учителей со стажем готовы были бы сменить свое место работы в школе на другое, и лишь 45% посчитали свой выбор единственно правильным [4, с. 6–9].

Эти данные подкрепляются другим исследованием, где на вопрос «Довольны ли Вы своей профессией учителя?» ответы немецких учителей нескольких типов школ распределились следующим образом:

- очень довольны: от 15% до 23%;
- довольны: от 32% до 82%;
- отчасти: от 5,9% до 53%;
- недовольны: от 5,9% до 16%;
- очень недовольны: от 4,9% до 15% [5, с. 236].

В среднем преобладающее число респондентов констатировали свою удовлетворенность работой, правда, наибольший процент «довольных» и «очень довольных» приходится на учителей гимназий, составляющих особый (по образованию, квалификации, условиям работы в школе, общественному мнению и престижу) контингент немецкого учительства.

Причины неудовлетворенности выбором кроются не только в специфике профессии как одной из стрессовых, но и в недостатках профориентационного отбора, а также организации практической педагогической подготовки, в частности студенческой стажировки, которая начинается в большинстве педвузов лишь после 3–4 лет обучения. «Студенты чаще всего только на практике (референдарииуме) могут проверить себя на предмет того, подходят ли они вообще для учительской профессии, поскольку подготовка идет

преимущественно по специальным научным знаниям и слишком малая часть приходится на практику», – отметил на симпозиуме, посвященном реформе образования, У. Беккманн, председатель Союза образования и воспитания, представительного объединения немецких педагогов [6, с. 8].

Указанный пробел в профессиональной подготовке учителей, безусловно, затрудняет процесс адаптации к условиям работы молодых специалистов в начале их педагогической карьеры или даже создает лишний повод усомниться в правильности выбора вида деятельности.

Несмотря на то что большинство поступающих в педагогические вузы выбирают их по призванию, немалая доля абитуриентов принимает спонтанные решения. В отличие от восточных земель в западных не было практики отбора в педагогические вузы абитуриентов, уже имеющих предварительный опыт общения с детьми как объектами будущей профессиональной деятельности. В восточных землях (бывшая ГДР) для поступления в педвуз требовалась наряду с аттестатом зрелости еще и рекомендация на основании характеристики деятельности абитуриента в роли помощника учителя, пионервожатого или волонтера на занятиях или в играх с детьми младшего возраста в школе, на «продленке», в пионерском лагере, на площадках в жилых комплексах или по месту жительства. Своеобразная педпрактика значительно помогала определить и определиться на предмет «профпригодности», повысить престиж профессии учителя, сократить отсев и текучесть кадров.

Все категории лиц, пожелавшие работать в школе, в значительной мере испытали на себе влияние традиционно позитивного имиджа учительской профессии в стране, высокого социально-педагогического статуса педагога и соответствующего им общественного мнения. Эти факторы сказывались на формировании взглядов, мотиваций и решений молодых людей посвятить себя деятельности, связанной с обучением и воспитанием детей.

Действительно, профессия учителя в ФРГ занимает свое законное место в списке наиболее престижных специальностей. Школьный учитель имеет статус государственного служащего, а труд его оплачивается в размере выше среднего уровня по стране.

При наличии в ФРГ 16 уровней общей тарифной сетки большинство учителей к 44–49-летнему возрасту достигают 12–15 уровня. Начинающему учителю присваивается 3–5 уровень и через каждые два года – следующий уровень. Учителя с почетными званиями («старший советник», «директор учебной части» и др.) занимают 14–15 уровень, а директора школ – 16 уровень [7, с. 149].

Социальный статус и соответствующее материальное обеспечение – это своего рода вознаграждение или компенсация за нелегкий учительский труд, считающийся одним из самых напряженных, психологически и эмоционально затратных видов деятельности, связанных с большими нервными нагрузками и стрессовыми ситуациями.

Специфика и условия производственной деятельности педагога таковы, что вполне соотносятся с понятием «синдром сгорания на работе», если иметь в виду:

- многоплановость профессии при выполнении разных видов деятельности (преподавание, воспитание, контроль и оценивание успеваемости, ведение документа-



ции, участие в работе педагогического коллектива, включая управленческие функции, общение с родителями и др.);

- трудности адаптации к работе с меняющимся «менталитетом» новых поколений учащихся и их родителей;
- напряженность вследствие опасения не соответствовать современным профессиональным требованиям (профнепригодность);
- сложность совмещения профессиональной и личной жизни при неизбежных упущениях в одной за счет другой;
- увеличивающиеся нагрузки с постановкой более сложных целей и задач (социальный заказ).

Последний пункт имеет прямое отношение к переходу школ на работу с новыми образовательными стандартами, введенными в 2006 г. Новые стандарты внесли изменения в характер преподавания и оценивания учителем успехов своих учеников, а также в использование иных методов и форм контроля за усвоением и овладением компетенциями в процессе обучения.

Изменилось отношение к работе. До введения стандартов учитель, выполняя учебную программу по своему предмету, давая уроки, объясняя материал, опрашивая учащихся и выставляя им оценки, фактически не нес непосредственной профессиональной, административной или финансовой ответственности за их успеваемость. Ставя оценки, он констатировал, только действительное положение вещей. Теперь реальные итоги педагогической деятельности подводятся по конечным результатам, при этом фактически очевидна профессиональная и личная заинтересованность учителя в установлении более тесной обратной связи с учениками в целях выполнения поставленных задач.

Немецкие специалисты, анализирующие различные виды производственной деятельности учителя, по-разному определяют значимость каждого из них с точки зрения доли интеллектуального, физического и эмоционального вклада, выстраивая их в определенной последовательности по шкале служебных нагрузок. Например, автор статьи «Стандарты в образовании учителей» Е. Олькерс, оценивая наиболее серьезные нагрузки учителя, требующие особой поддержки и помощи в работе, представляет их в следующем порядке:

- воспитательная работа;
  - оценивание результатов успеваемости (селекция);
  - столкновение с наиболее сложными ситуациями;
  - надзор-консультирование;
  - индивидуальный подход к учащимся;
  - работа с гетерогенными классами;
  - сотрудничество с родителями;
  - повышение квалификации, самоорганизация (распределение личного времени)
- [8, с. 63].

Большинство из перечисленных факторов и видов нагрузок, создающих напряжение в деятельности школьного учителя, в значительной мере касается его женской части, в целом составляющей большинство в педагогическом сообществе.

Следует подчеркнуть, что на протяжении нескольких десятилетий гендерный состав педагогических кадров мало изменялся, и не только в ФРГ. Это результат и показатель общей социально обусловленной тенденции, характерной и для других европейских стран.

Что же касается расстановки сил по гендерному принципу в Германии, то количественное соотношение в школе учителей-женщин и учителей – мужчин стабильно, хотя и неодинаково. Речь идет о работе в разных типах средних общеобразовательных и профессиональных школ при следующих предусмотренных законодательством ФРГ минимальных нормах рабочих нагрузок: 23–28 уроков в неделю, 21,4 учащихся в среднем в каждом классе и около 20 учеников на каждого учителя. Среди штатных учителей в общеобразовательных школах ФРГ 56% составляли женщины и 44% – мужчины, в профшколах соответственно 31% – женщины и 69% – мужчины [9, с. 15]. Подобное соотношение предопределено уже на этапе получения вузовского образования. Из числа студентов вузов ФРГ 62% – мужчины и 38% – женщины, из выпускников педагогического факультета университетов 35% – мужчины, 65% – женщины, среди профессоров вузов мужчины и женщины составляют соответственно 95% и 5% [9, с. 9; 10, с. 20].

Если обратиться к современным проблемам педагогического образования, условиям работы учителя, специфике профессиональной деятельности (данным вопросам посвящены труды целого ряда немецких ученых, в том числе П. Йема, П. Краузе, Г. Гица), то, как констатируют специалисты, все эти факторы с годами приводят к возрастанию психических, физических и нравственных нагрузок. Последние перерастают в тревожные состояния, страхи, требующие квалифицированной помощи [11, 13].

Соответствующая «подсильная» помощь оказывается в рамках государственной политики ФРГ, в том числе в виде:

- предоставления возможности частичной занятости учителя;
- временного освобождения от занятий, в особенности учителей-женщин, имеющих «двойные обязанности» (маленькие дети, престарелые родители, другие нагрузки и семейные проблемы);
- организации терапевтических групп в школе в целях психологической «разгрузки»;
- организации службы компетентной психологической помощи для учителей в школе.

В ходе исследований выясняются наиболее частые причины стрессовых состояний у школьных учителей. В их числе трудности организации профессиональной работы при норме нагрузки 21–27 часов в неделю и серьезной подготовке к занятиям, Острую нехватку как рабочего, так и личного времени испытывает половина всех респондентов, после чего идут проблемы с учениками (47,9%); профессионально обусловленные сложности (43,8%); взаимоотношения с руководством школы (31,6%); с коллегами (28,5%); с родителями учащихся (22,7%) [12, с. 309].

К этим трудностям следует прибавить такие дополнительные или формально не учтенные, как:

– увеличение в ряде земель ФРГ недельных нагрузок на 1–2 часа с целью экономии средств;

- возложение на педагогический персонал ранее не свойственных им управленческих функций в связи с переходом на автономию школы;
- увеличение стрессовых ситуаций от «общения» с более «раскованным» контингентом современных учащихся, трудными детьми, проблемными группами и классами из числа мигрантов, дающих более низкие показатели дисциплины и успеваемости, в том числе из-за плохого владения немецким языком.

О тяготах педагогического труда можно судить, в частности, по данным исследования, посвященного отношению немецких учителей к профессии, которые показали, что более половины из них (55%) готовы ее сменить даже при потере в заработной плате (11,6%) [4, с. 6–9]. За досрочный выход на пенсию «проголосовали» 56,5% из числа респондентов, 28,3% согласны работать до пенсии в связи с достижением пенсионного возраста и только 1,6% готовы работать после выхода на пенсию [13, с. 155].

Желание пораньше уйти на заслуженный отдых становится более понятным при ознакомлении с результатами, например, гамбургского исследования, которое показало, что 62,7% среди лиц с различными нервными расстройствами составили учителя. Каждый пятый педагог к 50 годам, то есть за 10 лет (для женщин) и за 15 лет (для мужчин) до выхода на пенсию, становится профессионально непригодным по состоянию здоровья, а к 60 годам – каждый третий [12, с. 309].

Доля немецких учителей, определяющих размер своей заработной платы как вполне достаточный, составляет от 66% до 78% [5, с. 33]. Заработная плата немецких учителей исчисляется в объеме оклада на уровне выше средней по стране. Она зависит от стажа, квалификации, семейного положения, обладания почетными званиями, выполнения дополнительных учебных или административных обязанностей (например, работа завуча со стажерами или по найму кадров и др.). Надбавки к отпуску и тринадцатая зарплата в конце года полагаются всем учителям.

Кроме того, регулярно проводимая через каждые шесть лет аттестация учителей («служебное оценивание») предусматривает присвоение наиболее отличившимся почетных званий советника, старшего советника, директора по учебной части, что также дает дополнительную надбавку к зарплате.

Несмотря на увеличивающиеся нагрузки, более половины (53,6%) немецких учителей – участников одного из социологических исследований констатировали, что испытывают удовлетворение от работы [13, с. 154].

Молодые люди, определившиеся с выбором рода занятий в пользу учительской профессии, образуют особую категорию лиц. Их объединяет любовь к детям и намерение связать с ними свою профессиональную судьбу. Наиболее устойчивой группой в их среде оказываются те, кто избрал трудный путь осознанно, по призванию.

В целом немецкие педагоги работают в комфортных социально-экономических условиях труда в благоприятном морально-психологическом климате.

Традиционный престиж учителя в обществе, высокий социально-педагогический статус, соответствующая государственная поддержка, формируют как общественное мнение граждан, так и их взгляды на роль и место педагога в обществе. Без сомнения, эти объективные факторы оказывают свое влияние на молодежь и определяют выбор их будущей профессии.

**Список литературы:**

1. Geimer, N. Hochschulwesen in Deutschland / N. Geimer, R. Geimer // Bildung und Wissenschaft. – 1999 – № 2/3. – S. 2–55.
2. Ваганов, А. Наука и жизнь / А. Ваганов // Стратегия России [Электронный ресурс] / Фонд «Единство во имя России». – 2007. – № 10. – Режим доступа к журн.: <http://sr.fondedin.ru>.
3. Bildung in Deutschland / Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
4. Terhart, E. Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrer / E. Terhart // Pädagogik. – 1997. – Jg. 49, № 4. – S. 6–9.
5. Schulen und Unterricht im Vergleich : Russland-Deutschland / D. Glowka [et al.]. – Münster ; New York, 1995.
6. Bildungspolitische Symposium des VBE: PISA als Chance – für eine Reform der Lehrerbildung. – Bonn, 2002.
7. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens in der BRD, 1994–1996 = Доклад о развитии образования в Федеративной Республике Германии : [м-лы Международной конференции по образованию]. – Genf, Bonn, 1996.
8. Oelkers, J. Standarts in der Lehrerbildung / J. Oelkers // Die Deutsche Schule. – 2004. – № 7. – S. 54–70.
9. Ausgewählte Strukturdaten nach der Verteilung auf Männer und Frauen // Grund- und Strukturdaten. – Bonn, 1990.
10. Hänsel, D. Frauen und Männer im Lehrerberuf / D. Hänsel = Гензель, Д. Женщины и мужчины в учительской профессии / Д. Гензель // Pädagogik. – 1997. – № 4. – S. 16–21.
11. Золотаренко, И. В. Проблема профессиональных страхов учителя в современной педагогике ФРГ : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Ирина Вячеславовна Золотаренко. – М., 2001.
12. Czerwenka, K. Belastung im Lehrerberuf und ihre Bewältigung / K. Czerwenka // Bildung und Erziehung. – 1996. – № 3. – S. 295–316.
13. Глухова, Т. В. Учительство в Германии как социально-профессиональная группа / Т. В. Глухова // Социология образования : [сб. науч. ст.] / под ред. В. С. Собкина. – Т. IX, вып. XV – М., 2004.

---

**Spisok literatury:**

1. Geimer, N. Hochschulwesen in Deutschland / N. Geimer, R. Geimer // Bildung und Wissenschaft. – 1999 – № 2/3. – S. 2–55.
2. Vaganov, A. Nauka i zhizn' / A. Vaganov // Strategiiia Rossii [Elektronnyy resurs] / Fond «Edinstvo vo imia Rossii». – 2007. – № 10. – Rezhim dostupa k zhurn.: <http://sr.fondedin.ru>.
3. Bildung in Deutschland / Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
4. Terhart, E. Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrer / E. Terhart // Pädagogik. – 1997. – Jg. 49, № 4. – S. 6–9.

5. Schulen und Unterricht im Vergleich : Russland-Deutschland / D. Glowka [et al.]. – Munster ; New York, 1995.
6. Bildungspolitische Symposium des VBE: PISA als Chance – für eine Reform der Lehrerbildung. – Bonn, 2002.
7. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens in der BRD, 1994–1996 = Doklad o razvitii obrazovaniia v Federativnoĭ Respublike Germanii : [m-ly Mezhdunarodnoĭ konferentsii po obrazovaniiu]. – Genf, Bonn, 1996.
8. Oelkers, J. Standarts in der Lehrerbildung / J. Oelkers // Die Deutsche Schule. – 2004. – № 7. – S. 54–70.
9. Ausgewählte Strukturdaten nach der Verteilung auf Männer und Frauen // Grund- und Strukturdaten. – Bonn, 1990.
10. Hänsel, D. Frauen und Männer im Lehrerberuf / D. Hänsel = Genzel, D. Zhenshchiny i muzhchiny v uchitel'skoĭ professii / D. Genzel' // Pedagogik. – 1997. – № 4. – S. 16–21.
11. Zolotareno, I. V. Problema professional'nykh strakhov uchitelia v sovremennoĭ pedagogike FRG : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk / Irina Viacheslavovna Zolotareno. – M., 2001.
12. Czerwenka, K. Belastung im Lehrerberuf und ihre Bewältigung / K. Czerwenka // Bildung und Erziehung. – 1996. – № 3. – S. 295–316.
13. Glukhova, T. V. Uchitel'stvo v Germanii kak sotsial'no-professional'naia grupa / T. V. Glukhova // Sotsiologiya obrazovaniia : [sb. nauch. st.]. / pod red. V. S. Sobkina. – T. IKh, vyp. KhV – M., 2004.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3



# КОНЦЕПЦИЯ СИСТЕМНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОПТИМИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

THE CONCEPT OF A SYSTEMIC TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE OPTIMIZATION OF SCHOOL PHYSICS TEXTBOOK CONTENT

---

## **Машиньян А.А.**

Ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук, профессор.

**E-mail: mash404@mail.ru**

## **Кочергина Н.В.**

Ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук, профессор.

**E-mail: kocherginanv@rambler.ru**

**Аннотация.** В работе на основе документально-исторического и содержательно-когнитивного анализа выявлены основные противоречия и проблемы современного содержания школьного физического образования в России. Предложены пути их преодоления с учетом Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования. Сформулирован дидактический принцип когнитивного построения содержания образования. Определены основные положения системно-технологического подхода к оптимизации содержания физического образования. Установлены недостатки и определены пути улучшения условий работы учителя физики.

## **Mashinyan A.A.**

Leading research fellow of the Institute for Content and Methods of Education of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: mash404@mail.ru**

## **Kochergina N.V.**

Leading research fellow of the Institute for Content and Methods of Education of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: kocherginanv@rambler.ru**

**Annotation.** Based on documented historical and content-cognitive analysis, the article identifies the major contradictions and problems of the modern physics course content in Russia. The article also suggests ways to overcome them in accordance with the recent adoption of the Federal Law on Education and the Federal State Educational Standards of primary and secondary education. The authors formulate the didactic principle of cognitive construction of the content of education. The main concepts of the systemic and technological approach to optimizing the content of physical education are defined, while the shortcomings and ways of optimizing the working conditions of a physics teacher are revealed.

**Ключевые слова:** системно-технологический подход, оптимизация содержания школьного курса физики, когнитивные педагогические технологии, когнитивные психолого-педагогические барьеры, принцип когнитивного построения содержания образования, периоды психического развития школьников, документально-исторический анализ, содержательно-когнитивный анализ, системно-деятельностный анализ содержания учебного материала, когнитивно-технологический способ пропедевтического согласования и дидактического обоснования содержания, условия работы учителя физики, аттестация учителя, показатели квалификации и профессионализма учителя.

**Keywords:** Systemic and technological approach, content optimization of the school physics course, cognitive educational technology, cognitive psychological and pedagogical barriers, principle of cognitive construction of the content of education, periods of mental development of schoolchildren, documented-historical analysis, analysis of systemic activity, cognitive analysis of the content of educational materials, cognitive and technological method of a propaedeutic harmonization and didactic justification of content, working conditions of physics teachers, attestation of teachers, indicators of qualification and professionalism of teachers.

---

## Введение

Концепция как понятие и научный жанр представлена многочисленными толкованиями. Для данной статьи в качестве рабочего определения мы выбрали наиболее соответствующее рассматриваемой научной проблеме – определение из Философского энциклопедического словаря 1983 г. издания: *«Концепция (от лат. conceptio – понимание, система) определяет способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса; основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения. Термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и др. видах деятельности» [1].*

Используя это определение, можно сказать, что в данной статье должен быть раскрыт способ понимания системно-технологического подхода и ведущий замысел оптимизации содержания школьного физического образования. В 2012 г. произошли ключевые события, которые должны стать поворотными в модернизации всей российской системы образования: принят Федеральный закон «Об образовании в РФ» и утверждены новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. Содержание принятых документов кардинально изменяет всю образовательную стратегию. Временной отрезок до вступления в силу новых стандартов превращается в точку бифуркации.

Задача ученых видится в создании максимально выгодных условий для школьников от внедрения принятых в 2012 г. документов в жизнь. Реализация самых хороших законов и стандартов может оказаться бесполезной, если не будут проанализированы и учтены

прежние ошибки. Только их устранение позволит определить и сформировать эффективные условия исполнения закона.

### **Анализ истории содержания школьного курса физики в постсоветский период**

Данный анализ выполнен по результатам многолетних исследований с учетом нормативных документов и результатов мониторинга материально-технического и методического обеспечения ФГОС, проведенного Сектором средств обучения ИСМО РАО весной 2013 г. в общеобразовательных учреждениях. Более 75 процентов учителей российских школ преподают физику по двум наиболее распространенным учебно-методическим комплектам: А.В. Перышкина – в основной школе и Г.Я. Мякишева – в средней. Нетрудно увидеть, что содержание учебников физики 7–8 классов А.В. Перышкина осталось практически неизменным со времени их использования на первой ступени (6–7 классы) советской десятилетней школы. Тогда назначение материала этих учебников было исключительно пропедевтическое – подготовка школьников к изучению полного общеобразовательного курса физики на второй ступени (в 8–10 классах).

Содержание современных учебников 9–11 классов существенно отличается от их предшественников (учебников для 8–10 классов советской школы). Оно было пересмотрено в начале 90-х гг. XX в. в связи с отменой обязательного среднего образования, установленного в Советском Союзе, и вызванным этим перераспределением классов по ступеням изучения физики. Первая и вторая ступени изучения физики соответствовали 6–7 и 8–9–10 классам. При отмене обязательного среднего образования 8 класс был отнесен к основной школе и стал ее выпускным классом. Деление классов стало таким: 6–7–8 (впоследствии 7–8–9) – основная школа и 9–10 (впоследствии 10–11) – старшая.

Стало ли полезным для школьников изучение физики в основной школе на один год дольше (три года вместо двух)? Могло ли компенсировать увеличение часов физики в основной школе потери часов в старшей школе? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо, с одной стороны, посчитать количество часов, а с другой, определить, как отразилось на восприятии учебного материала школьниками перераспределение содержания образования по физике между основной и старшей школой.

В основной школе до передачи 8 класса в основную школу на изучение пропедевтического курса физики отводилось 140 часов. В результате проведенного перераспределения на него стало отводиться 210 часов. Таким образом, в основной школе учебное время увеличили на 70 часов. В старшей школе учебное время, отводимое на изучение фундаментальных физических теорий и развитие теоретического мышления, пришлось уменьшить с 330 до 140 часов. При расчете учтено, что был не только передан 8 класс, но еще и сокращено время на изучение физики в 8–10 классах с 3 до 2 часов в неделю (во втором полугодии 9 класса советской школы на физику отводилось на один час больше – 4 часа в неделю).

В результате преобразований основной теоретический материал курса физики, изучавшийся на второй ступени, сократили на 190 часов. А ведь именно в процессе усвоения этого материала и происходило формирование системных теоретических знаний, экспериментально-практических умений и навыков. За наличие у выпускников именно этих качеств до сих пор хвалят физическое образование в советской школе. В конечном счете оптимизация содержания учебного предмета «Физика», на наш взгляд, должна быть направлена на возвращение этих качеств выпускникам массовой общеобразовательной школы.

В целом, по сравнению с советской школой, в изучении физики утрачено 120 часов. Это равно количеству часов, отводимому в советской школе, например, на изучение всей классической электродинамики, или на изучение физики в 9 классе (полгода – по 3 и полгода – по 4 часа в неделю). Такая потеря не могла не отразиться на результатах изучения физики современными школьниками – качествах выпускников!

А как изменилось содержание учебного предмета «Физика»? Возможно, оно стало более понятным, лучше структурированным, более удобным для освоения? Чтобы разобраться, нужно окунуться в историю перехода от двухступенчатого построения курса физики к двухуровневому: основной и средней школе. Введение института основной школы в качестве первого уровня общего образования не было абсолютным новшеством для отечественной школьной системы. До 1972 г. обязательным уровнем образования была 8-летняя школа. Наличие аттестата об окончании 8-летней школы для молодого человека было пропуском во взрослую жизнь и в мир рабочих профессий.

В начале 90-х гг. возвращаться к прежней системе (20-летней давности) не захотели, решили по-новому перераспределить учебный материал. Для этого в 1992 г. была разработана *Концепция физического образования в РФ*, впоследствии утвержденная Правительством России [2, с. 3]. В соответствии с Концепцией выпускники основной школы должны иметь представление обо всех фундаментальных физических теориях: классической механике, термодинамике и статистической физике, классической электродинамике, квантовой физике.

Во исполнение принятой Концепции в содержание учебника физики для 9 класса были введены две главы с материалом по нестационарной электродинамике и квантовой физике, значительно потеснившие классическую механику. Такое добавление фактически превратило двухступенчатый школьный курс физики, существовавший до 1992 г., в трехступенчатый. В основной школе образовались две ступени: первая – 7–8 классы (изучение механических, тепловых и электродинамических явлений) и вторая – 9 класс (изучение механических, электродинамических и квантовых явления); третья ступень – 10–11 классы – это основной общеобразовательный курс элементарной физики. Таким образом, в течение пяти лет изучения физики в школе материал трижды дублируется на различных качественных и количественных уровнях. Выводы и концептуальные положения будут сформулированы ниже, здесь отметим, что добавление третьей ступени не способствует систематизации и структурированию знаний школьников.

Для улучшения восприятия школьного материала по физике целесообразно в ближайшее время вернуться к двухступенчатой системе построения школьного курса физики. Кстати, Федеральный закон «Об образовании в РФ» 2012 г. создал необходимые норматив-

ные предпосылки для этого введением обязательного среднего образования для российских школьников [3]. Теперь отпала необходимость формировать у выпускников основной школы представления о структуре современной науки физики. Все время изучения физики в 9 классе можно посвятить изучению классической механики и формированию представлений о механической картине мира (как это и было до 1992 г.).

Для изучения в 9 классе явлений и законов нестационарной электродинамики и квантовой физики у школьников нет ни предметной, ни физиологической готовности в силу доминирования наглядно-образного компонента мышления.

Во-первых, у школьника отсутствует внутреннее мотивационное убеждение в субъективной практической значимости этих законов.

Во-вторых, у него нет достаточных знаний по физике для понимания такого материала.

В-третьих, у него не развито абстрактное восприятие на уровне представления такого материала, физиологически мозг не готов к усвоению теоретических схем нестационарной электродинамики и квантовой физики, и их изложение на описательном качественном уровне, кроме тренировки памяти, не оказывает больше никакого воздействия на интеллект 14-летнего школьника. В таком виде материал не приближает школьника к пониманию сути природных и техногенных явлений.

Способности к абстрактному восприятию и усвоению теоретических схем только начинают формироваться с 15 лет, и продолжают эти процессы в течение трех-пяти лет. При правильном подборе учебных тем, примеров и заданий к 19 годам способности к абстрактному восприятию и теоретическому осмыслению либо сформируются, либо канут в Лету. Они требуют непрерывной тренировки, при этом любое, даже очень сильное желание не может перенести их развитие на более ранние сроки. Для того чтобы изучать законы и явления нестационарной электродинамики и квантовой физики, предварительно нужно не менее полутора лет развивать абстрактное восприятие на более наглядном материале, каким является содержание механики, МКТ и термодинамики, постепенно, из урока в урок, из четверти в четверть, повышая степень абстрактности изучаемых схем.

Идея знакомства выпускников основной школы со всеми фундаментальными физическими теориями очень благородная. Ее реализация, по мнению авторов Концепции, должна была обеспечить выпускникам, завершающим образование в основной школе, подготовку по физике, соответствующую современному уровню развития физической науки. Теперь пора подвести итоги эксперимента по реализации этой идеи. Что мы получили на выходе? Стали ли выпускники основной, или старшей школы лучше знать современную физику? Имеют ли они представление обо всех (механической, электродинамической и квантово-полевой) картинах мира или только о квантово-полевой? Результат ошеломляющий. На самом деле современные выпускники основной школы не имеют представления ни об одной физической картине мира и не понимают явлений нестационарной электродинамики и квантовой физики.

Объяснение этому лежит на поверхности, но предвидеть его 20 лет назад, естественно, не мог никто, даже авторы Концепции 1992 г. Дело в том что после включения в содержание предмета физики выпускного класса основной школы материала по электродинамике



и квантовой физике времени на формирование представлений хотя бы о механической картине мира стало катастрофически не хватать. Выпускники не успевают усвоить базовые знания по классической механике. Вместо 105 часов ее основательного изучения ученики выпускного класса основной школы 70 часов, то есть наспех, изучают материал обзорного характера по трем фундаментальным физическим теориям.

Так, по программе А.В. Перышкина, Е.М. Гутник в 9 классе на классическую механику отводится 38 часов; на классическую электродинамику – 12 часов; на квантовую физику – 14 часов, 4–6 часов – резервное время. В течение одного учебного года в сознании 14-летнего подростка последовательно формируются представления о трех физических картинах мира. Каждая последующая теория (классическая электродинамика и квантовая физика) базируется на знаниях предшествующих теорий, а это значит, что без понимания фундаментальных основ классической механики усвоение последующих теорий даже на уровне понятий и законов невозможно, что мы и наблюдаем сегодня на практике.

Трехступенчатая структура школьного курса физики не оказалась полезной ни для кого. Те, кто действительно решил после 9 класса безвозвратно бросить учебу, не желая в дальнейшем получать ни среднего, ни высшего образования, остаются в 9 классе без жизненно необходимых представлений о механической картине мира. Ведь именно знания механики необходимы для освоения большинства рабочих профессий. Тем, кто собирается продолжать свое образование в старшей школе, отсутствие представлений о механической картине мира не позволяет в полной мере освоить более сложные фундаментальные физические теории и сформировать представления о других физических картинах мира, опирающиеся в своих теоретических схемах на классическую механику.

В настоящее время примерно половина учеников выбирают изучение физики в качестве перспективы профессионального самоопределения. Таким образом, с введением **Федеральных государственных образовательных стандартов**, утвержденных в 2012 г., по меньшей мере 50 процентов выпускников российских общеобразовательных учреждений, получивших аттестаты о среднем образовании, будут знать физику на уровне преподавательского курса 6–7 классов советской школы. Остальные 50 процентов выпускников, которые пожелают изучать физику в старших классах, будут продолжать испытывать трудности в ее освоении.

**Проблематика системы школьного физического образования** может быть определена исходя из основного противоречия между ожиданиями и надеждами, которые родители, общество и государство возлагают на подрастающее поколение, с одной стороны, и невысокой естественнонаучной подготовкой большинства выпускников обычных общеобразовательных школ, в том числе ориентированных на продолжение естественнонаучного образования в вузе, – с другой стороны. Данное противоречие конкретизируется рядом частных положений.

1. Содержание учебного предмета «Физика» (УПФ) не удовлетворяет:

а) родителей, надеющихся на максимально возможный учет интересов и способностей своих детей и на то, что каждому школьнику будут предоставлены максимальные возможности для раскрытия индивидуального и личностного потенциала;

б) общество, стремящееся к повышению качественного уровня естественнонаучного компонента общего образования как элемента современной культуры;

в) руководство государства, ориентированное на диверсификацию экономики путем реализации государственных инновационных технологических программ для прорыва на мировой рынок высокотехнологической продукции.

2. Действующие нормативно-правовые документы (Федеральный закон «Об образовании в РФ» 2012 г. [3], ФГОС основного и среднего образования 2012 г. [5], Положение о порядке аттестации учителей [4]) нацеливают учителя на необходимость учета личностных особенностей каждого ученика, но в условиях существующей вузовской педагогической подготовки у будущего учителя не формируется способность к практической реализации личностно ориентированного образовательного процесса по физике. Традиционная методическая подготовка может ориентировать учителя только на *усредненные модели* ученика.

3. Утвержденные в 2012 г. Федеральный закон «Об образовании в РФ» и новые ФГОС начального, основного и среднего общего образования, по сути, зафиксировали необходимость применения педагогических технологий через нормативные указания, конкретные образовательные результаты и средства их достижения. Таким образом, дальнейшая оптимизация содержания образовательных областей и учебных предметов, в том числе физики, видится в распространении технологического подхода. Широко распространенных авторских технологий обучения физике только две: В.Ф. Шаталова и Н.Н. Палтышева, но и эти технологии используются учителями в основном для аттестации.

4. В настоящее время существует более 100 определений понятий «педагогическая технология» и «технология обучения». Каждый автор, приступая к освоению технологического подхода к обучению, не найдя полностью удовлетворяющего понятийного представления среди существующих описаний и определений педагогических технологий, выдвигает собственные дефиниции. Этот факт указывает на невозможность создания и внедрения универсальной педагогической технологии обучения, которая бы обеспечила одинаковую эффективность и удовлетворяла запросам всех педагогов (в этом состоит одно из ключевых различий технологии и методики). Следовательно, педагогические технологии могут быть только индивидуальными (то есть, персональными), но создавать их учителя в силу методического образования не готовы.

5. Несмотря на индивидуальность каждой педагогической технологии, существуют общие закономерности их создания. Любая такая технология базируется на анализе существующего коллективного опыта преподавания, рефлексии личного опыта педагогической деятельности, на оценке персональных (индивидуальных и личностных) возможностей и создается путем синтеза полученных результатов в рамках актуализации целевых установок и генерализации принципов парадигмы образования. Процесс создания педагогических технологий может быть целенаправленным и управляемым, если пользоваться специальными механизмами, разработанными на основе системного подхода, но эти механизмы не включены в программы вузовской подготовки учителей.

6. Органы управления образования всех уровней не всегда ориентированы на искоренение бюрократизма и формализма в инспектировании образовательных учреждений

и в оценке работы учителей физики. Вопросы успеваемости, взаимоотношений учителя и учеников, целеполагания, оборудования кабинета физики средствами обучения, оформления методической и отчетной документации – вот болевые точки взаимодействия с представителями органов управления образованием. Условия работы учителя физики не обеспечивают максимальной концентрации его профессиональных и личностных усилий на образовании ученика.

7. В образовательном учреждении должны быть созданы самые благоприятные условия для антистрессовой педагогической работы: ничто не должно отвлекать учителя от качественного выполнения прямых профессиональных обязанностей – помощи школьникам в изучении элементарной физики, развитии их психических функций, воспитании лично и социально значимых качеств. Однако существующая система аттестации учителей, система профессиональных характеристик педагогов и квалификационных категорий, распределения фонда заработной платы в образовательных учреждениях не способствуют этому. Зарплата учителя должна определяться прямыми профессиональными результатами, а не зависеть от субъективных факторов (в том числе от мнения вышестоящего начальства или коллег) или клановых интересов.

8. Средства обучения и учебное оборудование в кабинете физики зачастую формируются разрозненно, по частям, от разных производителей. Это нередко приводит к неполной комплектации, невозможности совместного использования таких средств при создании экспериментальной установки для проведения опыта. Качество некоторых современных средств обучения не полностью отвечает санитарно-техническим или педагогико-эргономическим требованиям. Механизмы и источники материально-технического обеспечения кабинета физики требуют совершенствования.

9. Образовательные программы по физике в основной и старшей школе пропедевтически не согласованы и дидактически не обоснованы. Например, изучение явлений нестационарной электродинамики и квантовой физики в 9 классе не подготовлено, оторвано от всего остального материала. До сих пор нет другого дидактического обоснования включения этой темы в учебник физики для 9 класса, кроме необходимости формирования у выпускников основной школы завершенных представлений о современной структуре науки физики. Однако в таком виде этот материал только мешает школьникам усваивать то, что можно усвоить.

## Принцип когнитивного построения содержания образования

Для оптимизации содержания школьного курса физики необходимо выстроить его не только с опорой на научную структуру физических знаний (построение материала должно быть *ступенчатым*) и на образовательную структуру школы (построение материала должно быть *уровневым*), но, прежде всего, с учетом возрастных психофизиологических характеристик школьников, с опорой на их познавательные возможности (построение материала должно быть *когнитивным*).

Дидактические и методические принципы системности, научности, ступенчатого построения материала школьного курса физики не помогли уберечь его от пропедевтической несогласованности и дидактической необоснованности. Очевидно, возникла необходимость разработать новый дидактический принцип, который смог бы оказать помощь в пропедевтическом согласовании и дидактическом обосновании системы школьного физического образования.

Таким дидактическим принципом может стать *принцип когнитивного построения содержания образования*, который предполагает соблюдение следующих требований:

1) содержание каждого образовательного элемента и их последовательность должны соответствовать когнитивным возможностям школьника;

2) образовательная стратегия каждой темы курса физики должна обеспечивать своевременное выявление всех психолого-педагогических барьеров и разработку механизмов их преодоления;

3) материально-техническое обеспечение образовательной деятельности должно осуществляться посредством коннекционного моделирования. (*Коннекционизм – представление о том, что обучение, восприятие, память, а в конечном счете сознание и творчество обусловлены эволюцией связей между нервными клетками – результатом самоорганизации.*)

*Принцип когнитивного построения содержания учебного материала* ранее в дидактике и методике физики не формулировался, но при отборе содержания соблюдался интуитивно, путем итераций материал приближался к оптимальному для школьника уровню восприятия. Если же по результатам специальных педагогических измерений наблюдалось невысокое усвоение школьниками какого-то материала, проводились специальные исследования и последующие корректировки учебника, методики или материально-технического обеспечения для усиления когнитивных свойств. Это подтверждается традиционно высокими показателями естественнонаучной подготовки учеников советской массовой школы.

Снижение качества школьного физического образования в постсоветской России и сохранение его относительно низкого уровня до наших дней [6] свидетельствуют о неполном соответствии современного школьного курса физики *принципу когнитивного построения содержания*. Для выявления конкретных эпизодов несоответствия, с одной стороны, необходимо констатировать, какой материал вызывает трудности, и определить его границы; с другой стороны, следует выявить психологические особенности и когнитивные возможности школьников, их динамику на протяжении всего школьного периода изучения физики.

При оценке когнитивных возможностей школьников мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериним и Н.Ф. Талызиной, и на психологическую периодизацию возрастного развития А.Н. Леонтьева.

Сама идея периодизации психического развития впервые была высказана Л.С. Выготским. В основу периодизации он положил два показателя возрастного психического развития: динамический и содержательный. Динамический характеризует

активность развития психического качества, а содержательный – его предметное наполнение. Каждая психическая функция, каждое свойство личности возникает у человека и достигает пика своего развития в определенные возрастные сроки. Когда период созревания организма и формы его взаимодействия со средой достигают необходимого уровня и максимально соответствуют друг другу, наступает оптимальный период развития соответствующей функции. В дальнейшем ее развитие постепенно затухает, она перестает быть доминирующей в структуре личности, ее развитие уже не является актуальным для личности. Таким образом, одна функция уступает лидерство развития другой функции.

С точки зрения технологического подхода оптимизация предполагает максимальное соединение структуры учебной деятельности со структурой деятельности, актуальной для личности ребенка. Такое единение наиболее свойственно когнитивным технологиям и может достигаться только в условиях лично ориентированной парадигмы.

### **Идеи оптимизации содержания школьного физического образования**

На основе противоречий выявленной проблематики школьного физического образования нами выделены ведущие недостатки, на преодоление которых должна быть нацелена оптимизация содержания школьного физического образования.

1. Недопустимо в течение пяти лет тремя одно- и двухлетними циклами формировать у учащихся раз за разом последовательно три картины мира в границах каждого цикла. Представления о ранее изучаемой физической картине мира (механической, электродинамической и квантово-полевой) бессознательно «обнуляются» мозгом при переходе к освоению новой картины мира внутри каждого цикла и при переходе к началу очередного цикла. О таком свойстве мозга в свое время предупреждала Н.Ф. Талызина.

2. Невозможно усвоить научные знания о физических явлениях без применения соответствующих теоретических схем, степень абстрактности, формализации и сложности математического представления которых существенно усложняется по мере продвижения в изучении последовательности фундаментальных физических теорий (*классическая механика – МКТ и термодинамика – классическая электродинамика – квантовая физика*).

3. Изучение теоретических схем без математического обоснования, хотя бы элементарного, непродуктивно, поскольку от физических характеристик при этом отсекаются все количественные параметры. В то же время для определения и продуктивной интерпретации большинства физических понятий и явлений количественные характеристики являются основными.

4. Условия работы учителя физики, его методическая подготовка, система повышения квалификации не способствуют максимальной концентрации всех профессиональных усилий на образовании ученика и максимальной ориентации образовательного процесса на личность ученика с учетом вектора его развития.



Преодолению указанных интегральных недостатков должны способствовать следующие идеи оптимизации содержания школьного физического образования.

1. Содержание школьного физического образования должно быть пропедевтически согласованным и дидактически обоснованным, в частности содержание физики в 7–8 классах должно нести только пропедевтическую нагрузку.

2. Школьный курс физики должен отвечать принципу когнитивного построения содержания образования – как последовательностью элементов, так и внутренним наполнением каждого элемента.

3. Формирование у школьников представлений о физических картинах мира должно осуществляться однократно и последовательно (вначале – механической, далее – электродинамической, затем – квантово-полевой физической картины мира), в строгом соответствии с сензитивными периодами и этапами развития мыслительных операций, а также со структурой ведущей деятельности, актуальной для личности ребенка.

4. На всех уровнях управления образования (законодательном, инструктивном и методическом) следует принять необходимые меры нормативного характера для обеспечения режима наибольшего благоприятствования учителю, добросовестно выполняющему свои профессиональные обязанности, освобождая его от любых процедур и мероприятий, неспецифичных для выполнения образовательной программы.

### **Основные направления оптимизации содержания курса физики**

Чтобы определить основные направления оптимизации структуры и содержания школьного физического образования на основе системно-технологического подхода, образовательная деятельность школьников по освоению четырех фундаментальных физических теорий была спроецирована на структуру поэтапного формирования умственных действий и периодизацию их развития. Полученные результаты сводятся к ряду концептуальных положений оптимизации, среди которых стоит назвать следующие:

- существующая пятилетняя трехступенчатая структура (содержание материала физики в 9 классе представляет отдельный цикл изучения фундаментальных физических теорий: классическая механика – классическая электродинамика – квантовая физика) курса физики (2 + 1 + 2)) не позволяет согласовать сензитивные периоды и этапы развития мыслительных операций школьников с последовательностями изучения физических явлений, законов и теорий и с уровнями теоретической сложности учебного материала фундаментальных физических теорий;

- наилучшее согласование содержания учебного материала с сензитивными периодами психического развития достигается при изучении фундаментальных физических теорий в линейной последовательности: классическая механика → МКТ и термодинамика → классическая электродинамика → квантовая физика (9–11 классы);

- наиболее продуктивное время изучения школьниками основ классической механики соответствует началу сензитивного периода активации нейронных связей мозга,

соответствующих развитию операций сравнения, анализа, синтеза, позволяющих выявлять причинно-следственные связи в наиболее легкой и очевидной предметной области физики – естественного взаимодействия окружающих нас материальных предметов (9 класс);

- наиболее продуктивное время изучения школьниками основ молекулярно-кинетической теории и термодинамики соответствует началу сензитивного периода активации нейронных связей мозга, отвечающих за воображение и перенос умений выявлять причинно-следственные связи в воображаемую область неосознаваемых явлений и предметов (I полугодие 10 класса);

- наиболее продуктивное время для изучения основ классической электродинамики соответствует началу сензитивного периода активации у школьников нейронных связей мозга, соответствующих развитию мыслительных операций абстрагирования и идеализации (начиная со II полугодия 10 класса, уровень абстрагирования материала должен линейно возрастать на протяжении всего полугодия);

- изучение явлений и законов нестационарной электродинамики возможно только после основательного изучения теоретических основ стационарной электродинамики, развивающего абстрактное восприятие школьников до необходимого уровня (начало – не ранее I полугодия 11 класса);

- изучение основ квантовой физики возможно только после освоения основ классической электродинамики (не ранее II полугодия 11 класса);

- до 9 класса у школьников должны быть сформированы начальные пропедевтические представления о физических явлениях, основных понятиях и наиболее простых законах (например, законах Паскаля, Архимеда, Ньютона и др.), не требующих для усвоения понимания сложных суждений, умозаключений и других, непосильных 12-13-летним школьникам мыслительных операций;

- формирование у школьников представлений о механической, электродинамической и квантово-полевой картинах мира возможно единственным способом – в соответствии с принципом когнитивного построения содержания физического образования, на основе научного метода познания, с учетом внутреннего исторического опыта развития теорий, с обязательной опорой на натурные физические опыты и эксперименты.

### Суть системно-технологического подхода

Системно-технологический подход, как следует из его названия, складывается из общеметодологического (системного) подхода и технологического подхода, который является наиболее эффективным из инструментально-процессуальных в условиях современной парадигмы. Однако это не простое, не механическое сложение двух подходов, а **методологическое, взаимно проникающее и взаимно питающее их объединение, открывающее новые исследовательские возможности, которые не могут быть достигнуты применением этих подходов по отдельности.** Объединение системного и технологического

подходов в виде взаимного проникновения проявляется, в частности, в возникновении и применении новых интегративных методов, моделей и технологий, максимально соответствующих конкретным условиям и возникающим ситуациям.

В результате объединения двух подходов на принципах взаимного проникновения появилась возможность провести:

- документально-исторический и содержательно-когнитивный анализ школьного физического образования в России с целью выявления причин, приведших к ухудшению его состояния;
- системно-деятельностный анализ содержания учебного материала по ступеням и уровням физического образования;
- когнитивно-технологическое, пропедевтическое согласования и дидактического обоснования содержания школьного курса физики;
- проектирование содержания образовательной деятельности школьников по освоению четырех фундаментальных физических теорий на структуру поэтапного формирования умственных действий и периодизацию их развития с целью определения основных направлений оптимизации физического образования;
- выявление психолого-педагогических барьеров и моделирование когнитивной образовательной деятельности и др.

### Условия работы учителя физики

Имеющиеся условия в виде сложившейся системы профессиональной аттестации учителей не способствуют максимальной педагогической отдаче. Для получения представления о реальном объеме аттестационной работы учителя предлагаем ознакомиться с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 24 марта 2010 г. № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» [4]. В нем приводятся следующие требования к квалификационным категориям:

«30. Первая квалификационная категория может быть установлена педагогическим работникам, которые:

владеют современными образовательными технологиями и методиками и эффективно применяют их в практической профессиональной деятельности;

вносят личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания;

имеют стабильные результаты освоения обучающимися, воспитанниками образовательных программ и показатели динамики их достижений выше средних в субъекте Российской Федерации.

31. Высшая квалификационная категория может быть установлена педагогическим работникам, которые:

имеют установленную первую квалификационную категорию;

владеют современными образовательными технологиями и методиками и эффективно применяют их в практической профессиональной деятельности;

имеют стабильные результаты освоения обучающимися, воспитанниками образовательных программ и показатели динамики их достижений выше средних в субъекте Российской Федерации, в том числе с учетом результатов участия обучающихся и воспитанников во всероссийских, международных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях;

вносят личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания, инновационной деятельности, в освоение новых образовательных технологий и активно распространяют собственный опыт в области повышения качества образования и воспитания».

Напомним, что от квалификационной категории существенно зависит размер заработной платы учителя, так как квалификационных категорий всего три: высшая, первая и вторая. И ради повышения заработной платы учитель вынужден подвергать себя рутинной, а для опытных учителей (по их выражению) во многом унижительной административно надуманной процедуре аттестации на категорию, требующей приложения усилий не просто дополнительных, но значительно больших, чем требуются для его основной профессиональной деятельности. Важно отметить: согласно положению, учитель, чтобы подтвердить прежнюю категорию или получить новую, должен проходить аттестацию каждые пять лет.

А нужно, чтобы учитель предметник думал только о детях и для обучения школьников ему нужны были не прогрессивные, а максимально надежные методики и технологии, пусть даже традиционные, но дающие наибольший образовательный результат для школьников – его учеников. Будущему учителю нужно помнить, что все родители хотят именно этого, тем более что отечественная система образования имеет богатый положительный опыт обучения школьников физике.

Пора перейти от высоких идей об инновационной творческой миссии учителя к поощрению обычной рутинной практической ежедневной предметной работы учителя с каждым учеником – только ради его обучения, но не ради категорий, творческих семинаров или прогрессивных идей. Нужно поощрять в работе учителя только **заботливое отношение** к каждому ученику, **хорошее знание предмета**, а также строгое **соблюдение программы и методических рекомендаций ее авторов**. Не нужно перекладывать на плечи учителя огрехи составителей стандартов, программ, учебников и методических рекомендаций, материалов ГИА и ЕГЭ.

Прохождение аттестации загружает учителя посторонней работой, так как им необходимо заниматься не фактическим обучением детей, а показательными мероприятиями и оформлением актуальных документов – портфолио. По сути, произошла подмена ценностей учителя: в центре его системы образовательной деятельности оказались мероприятия и аттестационные документы, а не ребенок. Необходимо вернуть деятельность учителя в русло практической предметной работы с учащимися.

*Положение* дел нужно менять так, чтобы все мероприятия проводились учителем исключительно ради детей и во их благо. Квалификация учителя должна отражать только его фактический позитивный профессиональный стаж и ученую степень, а присвоение

категории должно осуществляться по результатам основной работы учителя – обучения детей физике, без малейших дополнительных усилий с его стороны, то есть автоматически. Известно, что во многих странах отказались от подобного «зарабатывания» учителем повышения зарплаты, поскольку такой процесс получения квалификационной категории изобилует недостатками:

1) отвлекает учителя от основной работы (учитель должен составлять и оформлять портфолио, проводить порой показательные мероприятия, которые, по сути, не оказывают заметного положительного влияния на конечный результат – уровень образованности школьников);

2) отвлекает учеников от их прямой задачи – изучения элементарной физики (они вынуждены участвовать в показательных мероприятиях, готовиться к ним и чрезмерно часто испытывать дискомфорт от работы на уроках в присутствии посторонних людей);

3) не выявляет всех объективных отличительных характеристик учителя и реального уровня его профессионализма (сама процедура требует от учителя несвойственных его профессии действий – «хождения» по инстанциям и выпячивания своих профессиональных достижений). Учителя, радеющие за педагогическое дело, чаще всего бывают людьми скромными, не пробивными в общественных отношениях и не обладающими социально-борцовскими качествами (типа расталкивания локтями коллег). Более того, результат проведения данной процедуры очень сильно зависит от субъективных факторов, из-за чего учителя часто получают категорию не за реальные педагогические достижения, а за их умелое и своевременное представление.

Настала пора задуматься над следующими вопросами. Нужны ли вообще такие учительские категории? Отражают ли они уровень профессионализма учителя? Действительно ли проходят аттестацию только самые лучшие учителя – или самые необремененные, но очень «хотящие» повышения зарплаты? Чего мы хотим от учителя в школе? Должен ли он «вымучивать» эфемерную методическую систему или просто качественно работать в соответствии с рабочей программой и помогая ученику выполнять учебный план? Что следует понимать под качественной работой учителя: создание методической системы или приобретенные учениками ЗУНы и компетенции; обилие игровых, ролевых и прочих околонучных и псевдопредметных мероприятий или ежедневную кропотливую рутинную ненормированную лично ориентированную работу с учениками по предмету?

Очевидно, что необходим иной механизм аттестации педагогов, максимально учитывающий, чего мы хотим от нее и от учителя, не требующий от учителя ничего кроме повседневной качественной педагогической деятельности.

Аттестация должна решить две основные задачи.

**Во-первых, педагогов необходимо поощрять за качественную позитивную педагогическую работу.** Под качественной позитивной педагогической работой следует понимать безусловное выполнение учебного плана, достижение всеми учениками запланированных результатов, а также соблюдение профессиональной и общей трудовой дисциплины.



**Во-вторых, педагогов необходимо стимулировать к повышению профессионального мастерства** через накопление позитивного педагогического опыта (выражаемого педагогическим стажем), а также через образование и получение более высокой ученой степени.

Наиболее адекватной представляется **многоуровневая профессиональная аттестация учителей** по максимально объективным признакам, таким как:

- *наличие ученой степени* (бакалавр, специалист, магистр, к.п.н., д.п.н.);
- *профессиональный стаж* (количество полных лет работы в образовательных учреждениях определенного типа);
- *отсутствие (наличие) взысканий* за грубые нарушения общей трудовой и профессиональной дисциплины. Перечень таких нарушений должен быть единым для всех образовательных учреждений. И с ним должны быть заранее ознакомлены учителя – до подписания трудового договора. Остальные способности учителя (в том числе и творческие) должны быть вынесены за пределы аттестации, определяющей его профессиональный уровень и заработную плату.

В частности, если учитель лишен творческого начала или по каким-то иным качествам не отвечает должностным требованиям (например, не способен провести показательное мероприятие), руководство школы должно решать вопрос об общей целесообразности допуска его к работе в должности учителя.

Особенно недопустимо отдавать вопросы о размере заработной платы учителя на рассмотрение руководства или коллектива образовательного учреждения. Эта деятельность, не свойственная педагогическим работникам, привносит нездоровую атмосферу в коллектив учителей и в конечном счете негативно отражается на образовательном процессе и его результатах. Учительский профессионализм достигается не написанием представлений или отчетов и не показательными мероприятиями, а кропотливой, изо дня в день многолетней безупречной работой с учениками, работой над собой, повышением своей образованности (которая выражается учеными степенями).

Рационально было бы в первый год работы положить учителю начальную ставку заработной платы, а за каждый позитивный последующий год стажа установить доплаты (лучше всего равные); за наличие ученых степеней установить коэффициенты, при условии отсутствия взысканий. Перерасчет коэффициентов и доплат должен осуществляться по окончании каждого полного учебного года. Наличие взысканий в прошедшем году либо уменьшает доплату за проработанный год, либо вовсе отменяет ее, оставляя неизменными достигнутый ранее квалификационный уровень и соответственно уровень заработной платы, не влияя на коэффициенты за ученую степень. Кроме того, ежегодно необходимо осуществлять индексацию ставок, доплат и коэффициентов заработной платы учителя соразмерно годовому уровню инфляции.

Такие изменения в аттестации учителей значительно улучшили бы условия работы педагогов, сделали бы профессиональную перспективу более прозрачной и понятной. Это, в свою очередь, *позволило бы каждому педагогу максимально сконцентрировать усилия на основной задаче – помощи школьникам в достижении запланированных предметных,*

метапредметных и личностных результатов: освоения физики, формирования личностных индивидуально и социально значимых качеств, развития функциональных механизмов психики.

Понятные и достижимые в процессе добросовестного исполнения прямых профессиональных обязанностей критерии позволят учителю обрести большую уверенность в завтрашнем дне, заинтересованность в улучшении результатов своей работы и высвободить время для профессионального и личностного роста. Работа учителя не должна быть сопряжена с методическими и бюрократическими подвигами ради аттестации. Наоборот, в образовательных учреждениях необходимо создать наиболее спокойную и комфортную атмосферу для максимального сосредоточения усилий каждого учителя в отдельности и всех вместе в едином стремлении на решении главной задачи образовательного учреждения – помощи каждому ученику в его образовании.

### **Заключение**

Новый Федеральный закон «Об образовании в РФ» и новые Федеральные государственные образовательные стандарты требуют от каждого учителя максимальной ориентации образовательного процесса на личности учеников, на достижения ими высоких результатов на личностном, метапредметном и предметном уровнях.

Применение системно-технологического подхода позволяет выявить наиболее проблемные участки содержания школьного физического образования и наметить пути их преодоления. Основной акцент сделан на обеспечении максимально доступного для школьника когнитивного построения содержания образования физике на основе одноименного принципа.

Суть системно-технологического подхода состоит в объединении системного и технологического подходов на принципах взаимного проникновения и обогащения. Такое объединение предоставляет дополнительные исследовательские возможности.

Особо важное значение для оптимизации содержания физического образования имеет деятельность учителя, его методическая подготовка, условия его профессиональной деятельности. Без обеспечения максимально благоприятных условий деятельности учителя, способствующих выполнению им несвойственных функций, повысить качество образовательного процесса не удастся.

#### ***Список литературы:***

1. Философский энциклопедический словарь / сост.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Концепция физического образования в Российской Федерации. – М.: ИОО, 1992. – 142.
3. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобр. Советом Федерации 26 дек. 2012 г. //

Сайт Министерства образования РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 24 марта 2010 г. № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» // Сайт Российской газеты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/05/14/attestacia-dok.html>.
  5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Сайт издательства «Просвещение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
  6. Курская, А. PISA-2012: Российские школьники улучшили показатели грамотности / Анна Курская // РИА Новости: сетевое издание [Электронный ресурс]. – 2013. – 3 дек. – Режим доступа: [http://ria.ru/sn\\_edu/20131203/981498065.html](http://ria.ru/sn_edu/20131203/981498065.html).
- 

#### *Spisok literatury:*

1. Filosofskii èntsiklopedicheskiï slovar' / sost.: L. F. Il'ichëv, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalëv, V. G. Panov – M.: Sov. èntsiklopediia, 1983. – 840 s.
2. Kontseptsiiia fizicheskogo obrazovaniia v Rossiïskoï Federatsii. – M.: IOO, 1992. – 142.
3. Ob obrazovanii v Rossiïskoï Federatsii : feder. zakon : ot 29.12.2012 № 273-FZ : priiat Gos. Dumoi 21 dek. 2012 g. : odobr. Sovetom Federatsii 26 dek. 2012 g. // Saït Ministerstva obrazovaniia RF [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974>.
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossiïskoï Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 24 marta 2010 g. № 209 «O poriadke attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov gosudarstvennykh i munitsipal'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniiï» // Saït Rossiïskoï gazety [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2010/05/14/attestacia-dok.html>.
5. Federal'nyï gosudarstvennyï obrazovatel'nyï standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia // Saït izdatel'stva «Prosveshchenie» [Èlektronnyï resurs]. Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
6. Kurskaia, A. PISA-2012: Rossiïskie shkol'niki uluchshili pokazateli gramotnosti / Anna Kurskaia // RIA Novosti: setevoe izdanie [Èlektronnyï resurs]. – 2013. – 3 dek. – Rezhim dostupa: [http://ria.ru/sn\\_edu/20131203/981498065.html](http://ria.ru/sn_edu/20131203/981498065.html).

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ ОТКРЫТЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

DEVELOPMENT PERSPECTIVES OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL INFORMATION  
RESOURCES BASED ON OPEN TECHNOLOGY

---

**Антопольский А.Б.**

Заведующий лабораторией ИНИПИ РАО,  
доктор технических наук  
**E-mail: ale5695@yandex.ru**

**Antopolsky A.B.**

Head of the laboratory at the Institute of  
Scientific and Pedagogical Information of the  
Russian Academy of Education, Doctor of  
Science (Engineering).

**E-mail: ale5695@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье характеризуются  
возможности использования открытых  
информационных ресурсов, в том числе в сфере  
образования.

**Annotation.** The article characterizes the  
possibilities of using open information  
resources in the field of education.

**Ключевые слова:** открытое программное  
обеспечение, открытые стандарты, открытые  
архивы, открытое образование, открытая наука.

**Keywords:** open software, open standards,  
open archives, open education, open science.

---

## Об общественном движении открытых технологий

В последнее время стали быстро распространяться идеи и методы, связанные с открытыми технологиями. Назовем среди них такие направления, как открытое программное обеспечение, открытые стандарты, открытые архивы, открытое образование, открытая наука и др. Важным шагом по развитию открытых технологий стало распространение открытых данных и, как очередной этап технологического развития, связанных открытых данных. Общим для всех открытых технологий является то, что их использование предпо-

лагают отказ от всех или большинства ограничений, налагаемых на использование результатов исследований и разработок.

Эти ограничения могут иметь правовой, экономический или социальный характер. Например, множество ограничений накладывает современное авторское право, в котором нарушен баланс интересов потребителей и правообладателей информации в сторону интересов правообладателей. На снятие этих ограничений направлены различные общественные движения, для которых в качестве общего названия используется понятие *copyleft*. Наиболее популярным инструментом, используемым для ликвидации или хотя бы сокращения сферы этих ограничений, являются открытые лицензии *Common Creative*. Необходимо отметить, что недавно принятые изменения в часть четвертую Гражданского кодекса РФ наконец делают открытые лицензии легальными и в России.

Другой класс ограничений связан с рыночным характером некоторых научных и образовательных коммуникаций, например издательских. Платный доступ к знаниям, представленным в научных и учебных произведениях, несомненно, противоречит идее всеобщего образования и равенства образовательных прав. Кроме того, весьма распространено мнение, что продукты, создаваемые за счет бюджетных средств, должны быть бесплатно доступны для налогоплательщиков. Однако до сих пор не разработаны или не внедрены приемлемые бизнес-модели бесплатного доступа к информационным ресурсам, при которых были бы гарантированы экономические условия нормального функционирования для всех участников коммуникаций.

Ограничения также могут быть связаны с различием прав некоторых категорий физических лиц, например граждан данной страны и иностранцев или учащихся данного учебного заведения и других граждан.

Важное свойство открытых технологий – это предоставление пользователям права применять полученные результаты и продукты интеллектуальной деятельности различными способами, как некоммерческими, так и коммерческими.

Если формулировать в общем виде, движение открытых технологий – это не столько технологическое, сколько общественное движение тех, кто не удовлетворен нынешним рыночным креном в научных и образовательных коммуникациях.

Причем данное движение не предполагает массовое огосударствление названных коммуникаций, как это было реализовано в СССР. Речь идет именно об общественном движении, иницируемом и поддерживаемом участниками добровольно, подобно многим аналогичным инициативам информационного общества.

## Открытые данные

Обычно под открытыми данными понимаются просто данные, открыто публикуемые в Интернете, однако это представляется упрощением. Чтобы открытые данные можно было свободно использовать, они должны удовлетворять определенным технологическим



требованиям. Прежде всего, это относится к связанным открытым данным, использующим технологии семантического веба.

Среди открытых данных, являющихся предметом настоящей статьи, важнейшее место занимают две категории – правительственные данные и научно-образовательные данные. За рубежом, особенно в США, эти понятия пересекаются: в систему открытого правительства включены и государственные структуры, осуществляющие или заказывающие научную деятельность.

Так, NASA имеет большой опыт хранения научных данных, выкладываемых в свободном доступе в Интернете, при этом надо особо отметить, что агентством накоплено огромное количество научных данных. Например, в рамках проекта «Системные данные NASA и информационная система наблюдения Земли» (NASA's Earth Observing System Data and Information System, EOSDIS) [1] начиная с 2005 г. было получено свыше 5 Пб данных, хранящихся в распределенных хранилищах данных. Для сравнения, приблизительно такой же объем данных имеет Библиотека Конгресса США. Агентство NASA уже выложило в Сеть значительную часть своих данных, полученных в ходе выполнения различных космических программ, включая данные в области наук, изучающих Землю (это свыше 4 Тб научных данных, полученных только за один день проведенных исследований).

В рамках инициативы открытого правительства (Open Government Initiative) агентство NASA работает над улучшением качества доступа к этим данным. В агентстве также проводятся исследовательские работы в области открытых государственных данных. В 2010 г. NASA добавило три массива научных данных и 18 инструментов для работы с ними на сайт открытого правительства США (<http://data.gov/>). Концепция открытого правительства и, следовательно, концепция использования открытых данных предполагает соблюдение следующих принципов [2]:

- увеличение прозрачности и подотчетности по отношению к гражданам;
- увеличение уровня вовлеченности граждан в деятельность NASA;
- повышение качества внутреннего сотрудничества между исследователями NASA;
- большее поощрение совместной работы, по сравнению с экономическим сотрудничеством;
- применение доктрины открытого правительства в NASA.

В 2004 г. Организацией экономического развития и сотрудничества (ОЭСР, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) было подписано коммюнике, определяющее доступность для граждан всех архивов, финансируемых за счет государственных средств [3].

В 2007 г. были опубликованы Принципы и положения обеспечения доступа к научным данным исследований, финансируемых государством (OECD Principles and Guidelines for Access to Research Data from Public Funding) [4]. В них говорится о том, что в связи с высокой скоростью развития Интернета и технологий, связанных с передачей, хранением и обработкой информации, появились новые возможности совместного использования научных данных мировым сообществом. В качестве наглядного примера

в них приводится международный проект «Геном человека» (The International Human Genome Project).

В июле 2009 г. был опубликован первый вариант Пантонских принципов (Panton Principles), которые представляют собой свод рекомендаций по опубликованию научных данных, доступных для их последующего использования всеми заинтересованными лицами. В 2010 г. Пантонские принципы были уточнены и доработаны при участии членов рабочей группы «Открытые данные в науке» (Open Data in Science Working Group) фонда Открытых знаний (Open Knowledge Foundation) [5].

В Пантонских принципах, в частности, сказано о том, что научные данные должны представлять собой общественное достояние и публиковаться при наличии соответствующей лицензии таким образом, чтобы была возможность использовать их повторно.

В 2009 г. Европейская организация по ядерным исследованиям (CERN) опубликовала книжный каталог открытых данных в рамках проекта «Открытая библиотека» (Open Library) [6]. CERN входит в консорциум SCOAP (Sponsoring Consortium for Open Access Publishing in Particle Physics) и поддерживает инициативу открытого доступа (Open Access), поэтому неудивительно, что эта организация заключила соглашение с Американским физическим обществом, Институтом Сисса, издательскими домами «Эльзевир» и «Шпрингер», по которому научные данные, полученные при помощи Большого адронного коллайдера, публикуются в открытом доступе под лицензией Creative Commons [7].

## Понятие связанных данных

Связанные данные (Linked Data) – это набор данных, опубликованных в RDF-формате в соответствии с концепцией семантического веба при использовании унифицированного идентификатора ресурсов URI для отождествления и связывания между собой элементов, которые они содержат. Связываемость данных – одна из основных возможностей, предоставляемых семантической паутиной. Семантические связи между данными повышают их ценность и предоставляют дополнительные возможности для информационного поиска. Таким образом, данные, интегрированные в единую семантическую паутину, представляют собой пространство знаний о некоторой предметной области.

Возможность и простота связывания данных в семантической паутине – результат использования стандартного формата их представления Resource Description Framework (RDF). RDF – это простой способ описания данных в формате «субъект – отношение – объект», в котором в качестве любого элемента RDF-триплета используются идентификаторы ресурсов. В виде RDF-триплетов может быть представлена любая информация, любые информационные объекты, которые можно выделить и идентифицировать в Интернете.

Одним из активных сторонников идеологии открытых данных является знаменитый создатель веба и основатель Фонда открытого знания Тим Бернес-Ли. Он пред-

ложил идею связанных данных [8], в основе которой четыре принципа веба для доступа к данным:

- применение универсальных идентификаторов ресурсов (URI) в качестве имен объектов;
- применение идентификаторов HTTP URI для реализации возможности обращения по этим именам;
- предоставление полезной информации тому, кто обращается по URI, с помощью стандартов RDF, SPARQL;
- включение ссылок на другие универсальные идентификаторы ресурсов, позволяющих найти дополнительную информацию.

Распределенная открытая модель данных, используемая в концепции связанных данных, делает этот подход очень удобным для интеграции данных, хранящихся в различных базах данных и файловых системах, а также приложений, касающихся конкретных данных. Ниже перечислены некоторые возможности, благодаря которым связанные данные становятся очень удобным инструментом интеграции данных:

- единый интерфейс (определенный методами HTTP), универсально понимаемый и неизменный для всех приложений;
- универсальная схема адресации (благодаря URL) как для идентификации, так и для доступа ко всем объектам;
- простая и в то же время расширяемая модель данных для описания ресурсов, которая не требует предварительного изучения специальной терминологии.

Связанные данные опираются на существующую инфраструктуру Интернета и обладают такими важными характеристиками, как распределенность и масштабируемость.

## Связанные открытые данные

Связанные открытые данные (Linked Open Data, LOD) можно определить как связанные наборы данных, опубликованные в RDF-формате и доступные для свободного использования всеми пользователями без каких-либо ограничений в виде авторских прав, патентов и других механизмов контроля.

В 1999 г. консорциум W3C опубликовал набор открытых стандартов семантической паутины, включающий в себя описание модели RDF. Этот стандарт и стал использоваться в проекте DBpedia [9], который составил ядро пространства наборов данных Linked Open Data, также называемое LOD-облаком (LOD-cloud). Проект DBpedia стартовал в 2007 г.

Тим Бернерс-Ли предложил также пятизвездочную шкалу классификации открытых данных [8]:

- одна звезда: данные доступны в вебе (в любом формате), но подпадают под лицензию открытых данных правительства Великобритании (Open Government Licence for public sector information);

- две звезды: открытые данные доступны в качестве машиночитаемых структурированных данных (например, в виде Excel-таблицы вместо отсканированного изображения таблицы);
- три звезды: открытые данные соответствуют двум звездам плюс представлены в непроприетарном формате (например, в формате CSV вместо Excel);
- четыре звезды: открытые данные соответствуют трем звездам плюс представлены в открытых стандартах консорциума W3C (RDF и SPARQL), предназначенных для идентификации данных;
- пять звезд: открытые данные соответствуют четырем звездам плюс связаны с другими данными с учетом использования открытых данных.

Из перечисленного следует, что наиболее предпочтительны и удобны в использовании связанные открытые данные, интегрированные в пространство LOD (имеющие пять звезд по представленной шкале классификации открытых данных), – это позволяет не только повторно их использовать, но и производить их машинную обработку, осуществлять поиск, разрабатывать аналитические инструменты и интегрировать их в различные системы.

## Открытые данные в образовании

Основными участниками движения открытых технологий, в частности открытых данных, за рубежом стали университеты. Естественно, в пространство открытых данных, в том числе связанных открытых данных, стали активно вовлекаться различные образовательные ресурсы. Это тем более удобно, поскольку в последние годы стали активно распространяться открытые образовательные технологии, включая массовые открытые онлайн-курсы. В качестве примера можно привести проекты OLKOS (Open eLearning Content Observatory Services), Coursera, деятельность фонда Хьюлетт по открытым образовательным ресурсам и многие другие. Открытые образовательные ресурсы было естественно размещать в форматах открытых данных. В современном университете, ориентированном на мировые образовательные стандарты, очень востребованы, например, базы данных по экспертам, научным сотрудникам, научным публикациям, учебным курсам и другие ресурсы, относящиеся к процессам жизнедеятельности университета.

Существует большая проблема интеграции этих баз данных внутри университета. Данные из одной базы не всегда синхронизируются с данными из другой. Часто возникают ошибки при синхронизации баз, при выгрузке данных из одной базы в другую. Связанные данные на основе онтологий – это мощный инструментарий для решения подобных проблем. Университетов, занимающихся исследованиями в области связанных данных на Западе довольно много. Они выкладывают свои данные в виде связанных открытых данных и делают их «перевязку» в облаке связанных открытых данных.

## Ситуация в России

В России движение открытых данных еще не приобрело массового характера. Тем не менее можно отметить несколько инициатив, представляющих интерес. Исторически первая из них – это открытая социальная сеть для науки Соционет [10], созданная и руководимая С.И. Париновым, подлинным энтузиастом открытой науки. Соционет включает открытый архив и целый ряд сервисов, обеспечивающих реализацию открытых технологий в науке. С.И. Паринов является также автором многих публикаций, содержащих интересные идеи по созданию онлайн-инфраструктуры открытой науки.

Можно отметить цикл публикаций А.И. Земскова и Я.Л. Шрайберга в журнале «Научные и технические библиотеки» за 2010–2011 гг., в которых пропагандируются идеи открытого доступа – одного из центральных направлений движения открытых технологий.

Определенные результаты по открытию данных в сфере науки и образования получены и в рамках открытого правительства, хотя в основном программа электронного правительства, равно как и законодательные инициативы, направлена на открытие данных органов государственной власти и местного самоуправления. Подробности о деятельности правительства в области открытых данных, а также полуофициальный реестр открытых правительственных данных можно найти на сайте НП «Информационная культура», возглавляемом Иваном Бегтиным [11].

В целом идеология открытых данных еще не стала базовой для деятельности в области научно-образовательных информационных ресурсов, хотя применение открытых программных средств для учреждений среднего образования вошло в государственную программу информатизации образования.

Что касается собственно научно-образовательных информационных ресурсов, то в настоящее время можно констатировать отсутствие государственной идеологии в этой сфере, как и вообще государственной информационной политики в области науки и образования. Соответственно не определено и отношение государства к движению открытых данных в этой сфере.

Важным событием стало создание российского отделения Фонда открытого знания, которое также возглавил И. Бегтин. Заметим, что почетным председателем этого фонда является Тим Бернерс-Ли.

В рамках данной общественной организации создана секция «Открытая наука и образование», которая начала работать на базе Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского. Душой секции является И.А. Радченко, научный сотрудник НИУ ВШЭ, которая ведет информационный ресурс по данной проблеме [12] и является автором множества инициатив в области открытых данных. Одной из таких инициатив стала организация в Высшей школе экономики Школы открытых данных [13], где дается дополнительное образование по данной проблеме для всех желающих. Кроме того, И.А. Радченко ведет учебные курсы по журналистике данных – новой дисциплине, возникшей на основе движения открытых данных. В деятельности секции «Открытая наука и образование» принимает участие и автор данной статьи.



Мы надеемся, что российское отделение Фонда открытого знания станет центром кристаллизации идей и инициатив в сфере открытой науки и образования и приглашаем к участию в работе секции всех заинтересованных лиц, особенно сотрудников научных и образовательных учреждений, связанных с проблематикой информационных ресурсов.

Автор выражает благодарность И.А. Радченко за предоставленные материалы, которые были использованы при написании данной статьи.

### *Список литературы:*

1. Earth Observing System Data and Information System (EOSDIS) // Data.NASA [Электронный ресурс] : project of the NASA Open Government. – Mode of access: <http://data.nasa.gov/earth-observing-system-data-and-information-system-eosdis>.
2. NASA Open Government Plan // Open Government at NASA [Электронный ресурс] : сайт открытого правительства США. – Mode of access: <http://www.nasa.gov/open>.
3. Science, Technology and Innovation for the 21st Century. Meeting of the OECD Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level. 29–30 January 2004. Final Communique // OECD [Электронный ресурс] : [сайт Организации экономического развития и сотрудничества]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/sciencetechnologyandinnovationforth-21stcenturymeetingoftheoecdcommitteeforscientificandtechnologicalpolicyatministeriallevel29-30january2004-finalcommunique.htm>.
4. OECD Principles and Guidelines for Access to Research Data from Public Funding // OECD [Электронный ресурс] : [сайт Организации экономического развития и сотрудничества]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/oecdprinciplesandguidelinesforaccesstoresearchdatafrompublicfunding.htm>.
5. Open Knowledge Foundation [Электронный ресурс] : [сайт фонда Открытых знаний]. – Mode of access: <http://okfn.org>.
6. Open Library = Открытая библиотека [Электронный ресурс] / НКО “The Internet Archive”. – Mode of access: <http://openlibrary.org>.
7. Supporting Open Access Publishing // Scientific Information Service [Электронный ресурс] : [сайт Научно-информационной службы]. – Mode of access: <http://library.web.cern.ch/library/OpenAccess/OpenAccessPolicy.html>.
8. Berners-Lee, T. Linked Data / Tim Berners-Lee // The World Wide Web Consortium (W3C) [Электронный ресурс] : [сайт Консорциума Всемирной паутины – Международного сообщества по содействию развитию Интернета]. – Mode of access: <http://www.w3.org/DesignIssues/LinkedData.html>.
9. DBpedia [Электронный ресурс] / Universität Leipzig, Freie Universität Berlin, OpenLink Software. – Mode of access: <http://dbpedia.org/About>.
10. Соционет [Электронный ресурс] : науч.-образоват. социальн. сеть / ЦЭМИ РАН ; ИЭОПП СО РАН. – Режим доступа: [socionet.ru](http://socionet.ru).

11. Информационная культура [Электронный ресурс] / НП «Инфокультура». – Режим доступа: <http://infoculture.ru>.
12. Радченко, И. Открытые данные, семантические технологии и светлое будущее [Электронный ресурс] / И. Радченко. – Режим доступа: <http://iradche.ru/category/открытая-наука-2>.
13. Школа открытых данных [Электронный ресурс] : [сайт]. – Режим доступа: <http://opendataschool.ru>.

---

**Spisok literatury:**

1. Earth Observing System Data and Information System (EOSDIS) // Data.NASA [Электронный ресурс] : project of the NASA Open Government. – Mode of access: <http://data.nasa.gov/earth-observing-system-data-and-information-system-eosdis>.
2. NASA Open Government Plan // Open Government at NASA [Электронный ресурс] : сайт открытого правительства США. – Mode of access: <http://www.nasa.gov/open>.
3. Science, Technology and Innovation for the 21st Century. Meeting of the OECD Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level. 29–30 January 2004. Final Communique // OECD [Электронный ресурс] : [сайт Организации экономического развития и сотрудничества]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/sciencetechnologyandinnovationforthet21stcenturymeetingoftheoecdcommitteeforscientificandtechnologicalpolicyatministeriallevel29-30january2004-finalcommunique.htm>.
4. OECD Principles and Guidelines for Access to Research Data from Public Funding // OECD [Электронный ресурс] : [сайт Организации экономического развития и сотрудничества]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/oecdprinciplesandguidelinesforaccesstoresearchdatafrompublicfunding.htm>.
5. Open Knowledge Foundation [Электронный ресурс] : [сайт фонда Открытых знаний]. – Mode of access: <http://okfn.org>.
6. Open Library = Открытая библиотека [Электронный ресурс] / NKO «The Internet Archive». – Mode of access: <http://openlibrary.org>.
7. Supporting Open Access Publishing // Scientific Information Service [Электронный ресурс] : [сайт Научно-информационной службы]. – Mode of access: <http://library.web.cern.ch/library/OpenAccess/OpenAccessPolicy.html>.
8. Berners-Lee, T. Linked Data / Tim Berners-Lee // The World Wide Web Consortium (W3C) [Электронный ресурс] : [сайт Консорциума Всемирной паутины – Международного сообщества по содействию развитию Интернета]. – Mode of access: <http://www.w3.org/DesignIssues/LinkedData.html>.
9. DBpedia [Электронный ресурс] / Universität Leipzig, Freie Universität Berlin, Open-Link Software. – Mode of access: <http://dbpedia.org/About>.
10. Sotsionet [Электронный ресурс] : науч.-образоват. социал'н. сет' / TsEMI RAN ; IEOPP SO RAN. – Режим доступа: [socionet.ru](http://socionet.ru).

11. Informatsionnaia kul'tura [Elektronnyĭ resurs] / NP «Infokul'tura». – Rezhim dostupa: <http://infoculture.ru>.
12. *Radchenko, I.* Otkrytye dannye, semanticheskie tekhnologii i svetloe budushchee [Elektronnyĭ resurs] / I. Radchenko. – Rezhim dostupa: <http://iradche.ru/category/otkrytaia-nauka-2>.
13. Shkola otkrytykh dannykh [Elektronnyĭ resurs] : [saĭt]. – Rezhim dostupa: <http://opendataschool.ru>.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# АСИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

ASYNCHRONOUS LEARNING AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY IN STUDENTS

---

## **Дьяконов Б.П.**

Доцент кафедры анализа систем и принятия решений Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург), кандидат педагогических наук  
**E-mail: [dyakonovbp@mail.ru](mailto:dyakonovbp@mail.ru)**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития субъектности студентов как участников образовательного процесса и показывается, что наиболее благоприятные условия для этого обеспечивают различные формы асинхронного обучения, которые получают все большее распространение в практике вузовского преподавания.

**Ключевые слова:** синхронное обучение, асинхронное обучение, субъект-субъектное взаимодействие, тьютор, фасилитатор, модератор.

## **Dyakonov B.P.**

Associate Professor of the Department of Analysis of Systems and Company Decisions at the B.N. Yeltsin Ural Federal University (Yekaterinburg), Candidate of science (Education).  
**E-mail: [dyakonovbp@mail.ru](mailto:dyakonovbp@mail.ru)**

**Annotation.** The article focuses on the problem of students' subjectivity development as participants of the educational process. The author shows that different forms of asynchronous learning, which are widespread and inculcated into higher education practice, provide the best way for this development.

**Keywords:** synchronous education, asynchronous education, subject-to-subject educational relationship, tutor, facilitator, moderator.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнений, что главным результатом образования, особенно когда речь идет о выпускниках профессиональной школы, должны быть умения и навыки самообразования. Если еще каких-нибудь 30 лет назад выпускник вуза мог полагать, что он приобрел надежный «запас знаний», который обеспечит ему возможность стать профессионалом в избранной сфере деятельности, то сегодня уже на момент получения диплома значительная часть знаний, освоенных в процессе обучения, может оказаться устаревшей. Более того, может стать маловостребованной и сама выбранная несколько лет назад профессия. Поэтому главное для нынешнего выпускника вуза – быть постоянно готовым к освоению новых знаний и умений – причем в самых разных сферах профессиональной деятельности, – уметь самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения.

Это, в свою очередь, требует существенного обновления подходов к организации образовательного процесса в вузах, которое можно обозначить как переход от стратегии «научить» к стратегии «научить учиться». И прежде всего, такие подходы должны обеспечивать тот самый перевод обучающегося из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов, о необходимости которого так много говорят в отечественной педагогике в последние годы.

При всем многообразии точек зрения по этой проблематике практически все авторы сходятся в том, что субъектная позиция учащихся характеризуется сознательным и деятельностью отношением к своему образованию и саморазвитию, «аккумулирует в себе способности к целеполаганию и рефлексии, ответственности, активности, свободе выбора» [1, с. 440]. Соответственно, именно формирование этих личностных качеств должны обеспечивать организационно-педагогические условия обучения студентов в вузе.

Очевидно, что в условиях традиционной для вуза организации обучения, когда студент жестко ограничен сроками посещения лекций, семинарских и практических занятий, формами текущих отчетностей и контрольных мероприятий (то есть функционально поставлен в позицию исполнителя кем-то выстроенной программы), и задача учащегося состоит в соблюдении установленных нормативов и требований, трудно ожидать от него проявления «субъектности». Даже при высокой степени личной заинтересованности в получении качественного образования он все равно остается «объектом управления» по отношению к преподавателям и организаторам учебного процесса. В связи с этим отказ от жестко регламентированного воздействия на обучаемых, предоставление им возможности проявить и развивать субъектные качества становится определяющим условием обеспечения в учебном процессе субъект-субъектных отношений.

Достаточно широко распространенным является мнение, что формированию субъектности студентов способствуют различные формы самостоятельной работы, которые являются обязательным компонентом вузовского обучения и в традиционном понимании включают «разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время» [2, с. 163]. Однако самостоятельная работа в таком ее понимании, как правило, является прямым продолжением основного процесса обучения, протекающего преимущественно



в лекционно-семинарском формате, и организуется педагогом, который направляет активную деятельность обучающихся на выполнение определенной дидактической задачи, чаще всего в специально отведенные для этого сроки. Иначе говоря, самостоятельная работа как дидактическое явление в традиционном ее понимании представляет собой особую разновидность учебного задания – то, что должен выполнить учащийся как объект педагогического воздействия.

С этой точки зрения представляется недостаточно обоснованным утверждение, что «самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое ... вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач» [3, с. 315]. На наш взгляд, этот вид учебной работы способствует формированию самостоятельности не меньше, но и не больше, чем другие виды учебных заданий, которые являются непременной частью обучения в вузе. Собственно, это подтверждает и вся практика образования, поскольку ни раньше, ни теперь традиционное вузовское обучение реально не обеспечивало достижение таких результатов. Главным доказательством служит то, что проблема формирования у студентов вузов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию и на сегодняшний день является одной из самых остро актуальных. Если бы она решалась традиционными методами обучения, сегодня такая проблема не стояла бы.

Конечно, было бы странно отрицать, что самостоятельная работа как таковая включает в себе значительный потенциал с точки зрения формирования готовности к самообразованию. Утверждение И. А. Зимней, что «именно самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебном процессе» [4, с. 61], вполне справедливо. Но возникает закономерный вопрос: когда, при каких условиях, каким образом организованная самостоятельная работа студентов может реально обеспечить такую «перестройку»? Если она должна представлять собой «целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет учащемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [там же], то это означает, что роль обучающегося в организации самостоятельной работы, выборе способов и средств ее осуществления должна существенно возрастать.

С другой стороны, даже если самостоятельная работа будет оставаться «важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения» [3, с. 315], функции преподавателя по отношению к такой деятельности студента не могут не измениться. В самом общем смысле речь идет об отказе от прямого руководства познавательной деятельностью студента при сохранении направляющей и организующей роли преподавателя.

Иными словами, только самостоятельная работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, хотя и управляется им, позволяет студентам проявить

и развить самостоятельность, активность, инициативность, позволяющие, в свою очередь, формировать такие новые комплексные качества личности, как самоорганизованность, саморегуляция, самоконтроль, способность к саморазвитию (самосовершенствованию). А именно эти качества обеспечивают готовность человека к самообразованию.

Таких форм обучения, при которых была бы возможна подобная самостоятельная деятельность учащегося, в рамках традиционного высшего образования до недавнего времени, строго говоря, практически не было, за исключением разве что научно-исследовательской работы студентов, и то при неформальной ее организации. Однако в настоящее время информационно-технологическая модернизация образования создает оптимальные условия для их появления и активного развития. Речь идет о дистанционном обучении, различные формы которого становятся возможными благодаря широкому внедрению в учебный процесс вузов телекоммуникационных и компьютерных технологий.

В отличие от традиционных вузовских форм и методов обучения, дистанционное обучение строится на основе новейших технических возможностей (видеотрансляции и конференции, блоги, дистанционное тестирование и др.) и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая последним возможность обучаться, не посещая учебного заведения. Так могут осваиваться какие-то фрагменты образовательной программы, отдельные курсы, темы и т. д. Кроме того, хорошо развитая в вузе ресурсная база дистанционного обучения (соответствующее оборудование и техника, методики и технологии, владеющие ими преподаватели и т. д.) обеспечивает возможность реализации индивидуальной траектории обучения для обучаемого при координирующей и направляющей роли обучающего.

Обширная практика развития электронного обучения за рубежом (e-learning) и применения различных форм дистанционного обучения в отечественном образовании показывает, что они могут быть весьма разнообразными. На сегодняшний день еще фактически нет серьезных теоретических обобщений и классификаций дидактических форм, в которых взаимодействие участников учебного процесса опосредовано средствами информатизации и телекоммуникаций. В то же время определенная специфика, которая может стать основой их систематизации, проявляется достаточно ясно. С этой точки зрения принципиально различаются, прежде всего, синхронное или асинхронное обучение, которые выделяются в зависимости от того, какие коммуникационные подходы используются для передачи образовательного контента.

Для синхронного обучения характерно непосредственное взаимодействие между участниками учебного процесса в режиме реального времени, которое чаще всего осуществляется посредством видеосвязи. Поскольку при таком учебном взаимодействии, несмотря на весь технико-технологический антураж учебного процесса, грань между аудиторным обучением и виртуальным практически стирается, характер взаимодействия в принципе тоже может оставаться традиционным – с привычным распределением ролей и функций между всеми участниками.

Асинхронное обучение, которое не предполагает регулярного непосредственного онлайн-взаимодействия участников учебного процесса, ставит и преподавателя, и студентов в принципиально иные ролевые позиции.

Студент, который при асинхронном изучении дисциплины имеет только четкие сроки освоения материала, выполнения контрольных работ, сдачи зачета или экзамена, а также рекомендуемые учебные материалы, оказывается в ситуации, требующей от него предельной целеустремленности, самостоятельности и самоорганизации, поскольку процесс изучения дисциплины он выстраивает сам.

В силу этого в рамках асинхронного обучения самостоятельная работа студентов выполняет принципиально иную функцию. Это уже не просто дополнительные «учебные задания», позволяющие студентам «углубить и конкретизировать свои знания», а преподавателям – осуществить «педагогическое руководство и управление» этим процессом. Самостоятельная работа при асинхронном обучении становится организующим началом, центральной, ведущей формой обучения студентов. Поэтому именно асинхронное дистанционное обучение создает наиболее эффективные педагогические условия для формирования у студентов социально востребованных в современном мире умений и навыков самообразования и самообучения.

Принципиальное изменение субъектной позиции студента, который при асинхронном обучении фактически становится самообучающимся, неизбежно влечет за собой и соответствующее изменение позиции преподавателя как субъекта обучающей деятельности.

С одной стороны, глубина, объем, широта знаний преподавателя, сила его личностного воздействия, которые при традиционном аудиторном лекционно-семинарском общении со студентами, как всем хорошо известно, могут оказывать определяющее влияние на отношение последних к учебной дисциплине и, соответственно, ее освоение, при асинхронном обучении остаются за рамками учебного взаимодействия.

В то же время этот «дидактический ресурс», представленный в разнообразных публикациях преподавателя – его научных статьях, монографиях, учебных пособиях и учебно-методических материалах, – приобретает еще большее педагогическое значение. Преподаватель, из года в год читающий однажды написанный курс лекций по дисциплине и не имеющий собственных серьезных научных работ, что не так уж давно было достаточно распространенным явлением в вузовской практике, в современной технологически насыщенной информационно-образовательной среде выглядит пережитком далекого прошлого.

Большое значение приобретает способность преподавателя заинтересовать студента тематикой дисциплины, мотивировать его к самостоятельному изучению материала, к неформальному – личностному и деятельностному – осмыслению изученного. Это, в свою очередь, невозможно, если преподаватель сам не рассматривает дисциплину как важный компонент образовательной программы, не видит ее в соотношении и взаимосвязи с другими учебными курсами.

При асинхронном обучении особую значимость приобретает также умение педагога работать с информационными источниками, ориентироваться в их многообразии. Сегодня преподаватель вуза должен хорошо знать все интернет-ресурсы, из которых студенты могут «надергать» материал для своих учебных работ. Без этого невозможно объективно оценить степень самостоятельности обучающихся.

Наконец, при асинхронном взаимодействии, которое осуществляется посредством таких ресурсов, как электронная почта, электронные дискуссионные панели, блоги, обще-

ние преподавателя со студентами фактически носит индивидуальный характер, в отличие от традиционного обучения, в рамках которого он общается с академической группой.

С учетом новых требований правомерно предположить, что субъектность преподавателя при использовании дистанционных форм обучения в образовательном процессе существенно изменяется и содержательно, и функционально. Если при синхронном обучении, как было отмечено выше, весь учебный процесс в принципе может традиционно выстраиваться вокруг личности преподавателя как носителя знаний, то при асинхронном обучении роль педагога меняется более существенно. Она скорее сводится к роли фасилитатора или модератора общения. Оба эти понятия, возникшие и получившие широкое распространение в сфере деловой групповой коммуникации, в последние годы все более активно используются и в образовании.

Понятие «фасилитатор» (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* – «легкий, удобный») вошло в педагогику в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования. Оно используется для обозначения функции педагога, направленной на помощь ребенку в процессе развития, оказание ему содействия в «трудной работе роста» (К. Роджерс). Именно поэтому чаще всего педагога называют фасилитатором в социальной педагогике. Однако в последнее время это понятие применяется и в предметном обучении, особенно в дидактически ориентированном на усиление субъектной позиции обучающегося, то есть на его самостоятельность в обучении.

В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, которые помогают организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводят участника групповой работы к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. Таким образом, модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала участников коммуникации. Она не привносит нового, а лишь «помогает потенциальное сделать актуальным» [5].

При всей кажущейся близости этих понятий, они выражают различные функции педагога. Педагог-фасилитатор ориентирован на то, чтобы сделать процесс обучения удобным и легким для всех обучающихся, оказать индивидуальную помощь каждому в освоении учебного материала, но обучающийся при этом во многом сохраняет позицию объекта деятельности педагога, то есть ведомого (ср. этимологию слова «педагог»).

Главная задача педагога-модератора – организовать оптимальные условия, обеспечивающие всем возможность включиться в процесс обучения, не пытаясь в то же время кого-то куда-то «вести» – это дело и ответственность каждого обучающегося. По существу, функция модератора в образовательном процессе не столько педагогическая, сколько организационно-управленческая. Сущности асинхронного обучения в большей мере отвечает модерация.

Такая ролевая специфика педагогического взаимодействия в асинхронном обучении, существенно меняющая содержательное наполнение субъектности всех участников образовательного процесса – и преподавателя, и студентов, – в значительно большей степени, чем другие дидактические ресурсы, обеспечивает условия для реализации субъект-субъектных отношений в вузовском обучении.

**Список литературы:**

1. Ленглер, О. А. Субъектность человека : психолого-педагогические основы / О. А. Ленглер // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 440–442.
  2. Педагогика высшей школы : учебно-методич. пособие. – Казань : изд-во Казанского ун-та, 1985. – 192 с.
  3. Педагогика : учебное пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995. – 638 с.
  4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
  5. Новые функции преподавателей в организации самостоятельной работы магистрантов : материал д-да «Проектирование основных образовательных программ (уровень бакалавриата и уровень магистратуры) на основе ФГОС ВПО третьего поколения», проведенного на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского 16 – 18 июля 2010 года, сотрудниками РГПУ им. И.А. Герцена [Электронный ресурс] // Сайт ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – Режим доступа: [http://yspu.org/trn\\_level\\_edu](http://yspu.org/trn_level_edu).
- 

**Spisok literatury:**

1. Lengler, O. A. Sub"ektnost' cheloveka : psikhologo-pedagogicheskie osno-vy / O. A. Lengler // Molodoĭ uchenyĭ. – 2012. – № 11. – S. 440–442.
2. Pedagogika vyssheĭ shkoly : uchebno-metodich. posobie. – Kazan' : izd-vo Kazanskogo un-ta, 1985. – 192 s.
3. Pedagogika : uchebnoe posobie dlia uchaschchikhsia ped. vuzov i ped. kolledzheĭ / pod red. P. I. Pidkasistogo. – M., 1995. – 638 s.
4. Zimniaia, I. A. Pedagogicheskaia psikhologiya : uchebnoe posobie / I. A. Zimniaia. – Rostov n/D : Feniks, 1997. – 480 s.
5. Novye funktsii prepodavatelei v organizatsii samostoiatel'noĭ raboty magistrantov : material d-da «Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm (uroven' bakalavriata i uroven' magistratury) na osnove FGOS VPO tret'ego pokoleniia», provedennogo na baze IaGPU im. K.D. Ushinskogo 16 – 18 iiulia 2010 goda, sotrudnikami RGPU im. I.A. Gertsena [Elektronnyĭ resurs] // Saĭt IaGPU im. K.D. Ushinskogo. – Rezhim dostupa: [http://yspu.org/trn\\_level\\_edu](http://yspu.org/trn_level_edu).

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3



# ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОИСКА В ИНТЕРНЕТЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ<sup>1</sup>

EFFECTIVENESS OF SEARCHING FOR MUSIC INFORMATICS EDUCATIONAL MATERIALS ON THE INTERNET

---

## **Белоозеров В.Н.**

Зав. сектором ВИНТИ РАН,  
доцент Московского государственного  
университета культуры и искусств,  
кандидат филологических наук  
**E-mail: [informling.narod.ru](mailto:informling.narod.ru)**

## **Beloozerov V.N.**

Head of the VINITI sector of the Russian  
Academy of Sciences, Associate Professor at  
the Moscow State University for Culture and  
Arts, Candidate of science (Philology).  
**E-mail: [informling@narod.ru](mailto:informling@narod.ru)**

**Аннотация.** В статье описан эксперимент по оценке эффективности поиска в Интернете учебного материала по курсу «Введение в информатику» студентами музыкальных специальностей Московского государственного университета культуры и искусств. В качестве инструмента поиска взяты поисковые системы Яндекс и Гугл. Их эффективность оценивалась классическим показателем точности T и вновь введённым показателем достаточности поиска D. Показатель D определялся по степени удовлетворенности пользователя результатами поиска. Эксперимент свидетельствует о пригодности показателей T и D для численной оценки и сравнения эффективности поисковых систем Интернета.

**Annotation.** The article describes an experiment to assess the effectiveness of Internet search for «Introduction to information science» course training material by students of musical specialties at the Moscow State University for Culture and Arts. Yandex and Google search engines were taken as the search tools. Their effectiveness was assessed by the classic accuracy rate T and the newly introduced adequacy search ratio D. Figure D was determined by the degree of user satisfaction of the search results. The experiment demonstrates the suitability of T and D indicators for numerical evaluation of Internet search engines efficiency.

---

<sup>1</sup> В обработке экспериментальных данных принимали участие студенты Московского государственного университета культуры и искусств: Мария Баранова (Институт музыки МГУКИ), Полина Терехова и Арина Овечкина (Институт социально-культурной деятельности МГУКИ).

**Ключевые слова:** эффективность информационного поиска, поисковые системы Интернета, точность поиска, достаточность поиска, Яндекс, Гугл, введение в информатику, музыкальная информатика

**Keywords:** information search effectiveness, Internet search engines, search accuracy, search sufficiency, Yandex, Google, introduction to informatics, music informatics.

---

Проникновение сетевых информационных технологий в образовательный процесс ставит на повестку дня задачу оценки эффективности и целесообразности использования тех или иных инструментов. В частности, среди студентов распространена тенденция искать сведения, необходимые для выполнения зачётных заданий, не в учебниках, а в Интернете с помощью той или иной общепользовательской поисковой системы. При этом зачастую необходимые сведения удаётся получить быстрее и легче, чем путём изучения учебных пособий в книжной форме или освоения специализированных сетевых ресурсов. Для объективной оценки и сравнения различных методов нахождения учебных материалов требуется разработать методику такой оценки. В настоящей работе предлагается способ определения эффективности поисковых систем Интернета на основе показателей **точности** и **достаточности** поиска.

Согласно классической теории информационного поиска [1, 2, 3] эффективность поисковых систем определяется двумя показателями – **точностью** ( $T$ ) и **полнотой** ( $\Pi$ ). Определение этих величин основано на усреднении результатов поиска в массиве документов по представительному набору типичных запросов при определённых условиях. Показатель точности равен отношению числа найденных релевантных документов (соответствующих запросу) ( $Nr$ ) к общему числу выданных документов ( $Nout$ ):

$$T = Nr/Nout.$$

Показатель полноты равен отношению числа найденных релевантных документов ( $Nr$ ) к общему числу релевантных документов, имеющихся в поисковом массиве ( $Mr$ ):

$$\Pi = Nr/Mr.$$

Достаточно удачным признаком хорошей работы поисковой системы оказался показатель суммарной эффективности  $\mathcal{E} = T + \Pi$ , который должен быть больше или не на много меньше единицы ( $\mathcal{E} \geq 1$ ), чтобы систему поиска можно было признать достаточно эффективной.

Данные критерии доказали свою полезность для систем, работающих на контролируемых массивах документов, какими являются книжные коллекции библиотек и фонды информационных центров. В названных условиях применение этих показателей не сопряжено с принципиальными сложностями. При этом многие закономерности, приемы анализа и поиска информации, установленные для библиотечных информационных массивов,

с успехом могут быть применены и для совокупности информационных ресурсов, доступных в Интернете (см., напр., [4]). Однако определение показателя полноты  $P$  для поиска в Интернете требует оценки общего количества доступных ресурсов и общего количества имеющихся в них пертинентных документов (удовлетворяющих информационную потребность), что связано с очевидными методическими и практическими затруднениями.

Имеется и другое основание не включать полноту  $P$  в число основных показателей эффективности при анализе поисковых систем Интернета. Использование этого показателя подразумевает, что идеальным результатом поиска была бы выдача ВСЕХ пертинентных документов ( $Nr = Mr$ ). Но при поиске в Интернете такая задача никогда не ставится (в отличие от поиска в библиотечных коллекциях). Что же касается показателя точности  $T$ , то его смысл и способ определения при поиске в Интернете сохраняется в том же виде, как при поиске в библиотечных массивах. Однако одного этого показателя для оценки эффективности недостаточно. Может существовать поисковая система с очень низкой точностью, которая сразу выдаёт документ, полностью удовлетворяющий пользователя. Возможны также ситуации, когда выдача системы будет содержать только релевантные документы ( $T = 1 = 100\%$  – максимальное значение), которые при этом дают крайне мало необходимых сведений.

Поиск в Интернете идёт до тех пор, пока пользователь не получит ДОСТАТОЧНУЮ для удовлетворения его потребности информацию либо пока не убедится, что это невозможно. Качество системы определяется тем, как быстро пользователь найдёт нужные ему сведения. Это соображение послужило основанием введения в работе [5] оценки качества систем по показателю глубины пользовательского поиска, который определялся как сумма номера первого пертинентного документа в выдаче поисковой системы и числа переходов со страницы на страницу внутри документа. Окончательная оценка эффективности вычислялась как сумма баллов глубины первых десяти ссылок в выдаче системы с учётом ряда условий поиска нужных сведений. На наш взгляд этот метод имеет право на использование, но он излишне усложнён, а поставленный в работе эксперимент также усложнён формальными процедурами, не свойственными естественному поиску сведений.

Для учёта именно удовлетворённости пользователя работой системы мы предлагаем использовать показатель **достаточность** поиска ( $D$ ).

Достаточность определяется как доля (выраженная в процентах) от того объёма сведений, который мы надеялись получить при обращении к системе. Например, когда при запросе «Расписание самолётов в аэропортах Москвы» мы находим расписание по аэропорту Шереметьево, наша потребность удовлетворена только на треть и достаточность такого поиска составляет 33%. Но когда мы при дальнейшем просмотре выдачи находим также расписания по аэропортам Домодедово и Внуково, удовлетворённость становится полной и  $D = 100\%$ . Таким образом, достаточность зависит не только от характеристик системы поиска, но также от психологической установки клиента. Поэтому может показаться, что этот критерий (в отличие от точности  $T$  и полноты  $P$ ) менее объективен. Однако нужно вспомнить, что и классические показатели  $T$  и  $P$  определяются в зависимости от оценки клиентом полезности (пертинентности) того или иного документа в выдаче. Во всех случаях оценка эффективности поиска информации зависит от степени психологической удов-

летворённости пользователя системы. В этом отношении вводимый критерий  $D$  не имеет принципиальных отличий от критериев  $T$  и  $P$ .

По примеру классического набора показателей мы будем рассматривать также суммарный показатель эффективности  $\Sigma = T + D$ .

Чтобы исследовать практическую применимость критериев  $T$  и  $D$  для оценки эффективности поиска в Интернете, в течение 2011–2012 гг. был проведён эксперимент с участием в качестве информантов студентов IV курса Института музыки Московского государственного университета культуры и искусств (МГУКИ), проходивших обучение по курсу «Введение в информатику». Всем студентам предлагалась типовая домашняя контрольная работа «Исследование эффективности поиска в Интернете сведений по теме...». Тема поиска из области музыкальной информатики у каждого была своя и назначалась по согласованию преподавателя со студентом. По выбранной теме студент составлял простой словесный запрос к поисковым системам Интернета в обычной форме названия темы, например «Форматы музыкальных электронных изданий», «Аналоговая запись музыки», «Электронные музыкальные издания» и т. п.

Эта формулировка подавалась для поиска в две поисковые системы по выбору студента (Яндекс и Рамблер, АльтаВиста и Гугл, Рамблер и АльтаВиста и т. п.)<sup>2</sup>. Студент последовательно просматривал подряд все документы, выданные машинами на первых страницах выдачи, и выписывал адреса тех документов, которые, на его взгляд, содержат сведения, полезные при сдаче экзамена по заданной теме. Для каждой поисковой системы подсчитывалось число полезных документов в каждом из четырёх первых десятков выдач. Результаты подсчётов сводили в таблицу (см. таблицу 1 на с. 150).

В столбцы таблицы «Число полезных» заносилось количество полезных документов в каждом десятке для каждой поисковой системы.

В столбцы «Точность поиска» записывалась доля найденных полезных документов в данном десятке плюс все предыдущие.

В столбцы «Достаточность поиска» заносили оценку того, на сколько процентов студент был удовлетворен найденными сведениями в соответствии с его представлением о требованиях к отличному ответу на экзамене по данному вопросу и с учетом всех найденных к данному моменту сведений – на этой и предыдущих страницах.

В столбцы «Сумма  $T + D$ » заносят сумму процентов точности ( $T$ ) и достаточности ( $D$ ).

Данные студентов обсуждались с преподавателем. При этом студент делал доклад по существу найденных сведений, а в его письменном отчёте исправлялись арифметические и логические ошибки.

Результаты одного такого эксперимента показаны в таблице 1. Данные получены по выдачам поисковых систем Яндекс и Гугл в ответ на запрос «*обработка музыкальной информации*». Из таблицы следует, что поиск в системе Яндекс в целом оказался более эффективен, поскольку она выдала больше полезных (пертинентных) ссылок и более полно

---

<sup>2</sup> В настоящей статье мы рассматриваем только результаты, полученные по системам Яндекс и Гугл. Статистика по другим системам недостаточно представительна.

Таблица 1

## Показатели поиска в зависимости от глубины просмотра выдачи

Количество просмотренных ссылок	Показатели эффективности, %							
	Яндекс				Google			
	Число полезных	Т	Д	Т + Д	Число полезных	Т	Д	Т + Д
10	1	10	10	20	5	50	50	100
20	4	40	60	100	2	35	65	100
30	4	30	70	100	0	23	65	88
40	1	25	80	105	0	18	65	83
Всего полезных ссылок	10				7			
Из них совпадают	1							

удовлетворила информационную потребность. Хотя в пределах первой страницы выдач преимущество было на стороне Гугла, который позволил получить 50% необходимой информации быстрее.

Полезные сведения были обнаружены по следующим ссылкам поисковых систем, приведённым в таблицах 2 и 3 (см. с. 151). Всего обеими системами было найдено 16 полезных ссылок, из которых одна ссылка оказалась общей. Незначительное число пересечений между выдачами разных систем свидетельствует о том, что они пользуются различными критериями поиска.

Для статистического анализа эффективности системы Яндекс при поиске по разным запросам составлены сводные таблицы результатов, полученных студентами Института музыки МГУКИ в разные годы. При этом вычислены средние значения показателей эффективности по десяткам выдач и сделаны выводы о возможности оценки эффективности поиска в Интернете по предлагаемым критериям. Все поисковые запросы относились к области музыкальной информатики.

На таблицах 4 и 5 (см. с. 152) представлены данные по эффективности поисков, проведённых в 2012 и 2011 гг. На таблице 6 (см. с. 154) представлены данные по поискам в системе Гугл, проведённым в 2012 г. одновременно с поисками в Яндексе. Поиск проводили те же студенты по тем же запросам.

В таблицах в каждой строке приведены результаты поиска одного студента. Первая клетка строки содержит условный идентификатор студента, вторая – формулировку запроса, по которому проводился поиск. Далее приведены показатели эффективности по четырём вариантам глубины просмотра выдачи: анализ одной страницы (10 ссылок), двух страниц (20 ссылок), трёх страниц (30 ссылок) и четырёх страниц (40 ссылок). В каждой клетке указывается значение показателя (точность, достаточность и их сумма) и че-



Таблица 2

## Полезные ссылки, выданные системой Яндекс

Адрес ссылки	Порядковый номер в выдаче	Д, %
<a href="http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4140">http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4140</a>	3	10
<a href="http://weldingshop.3dn.ru/publ/obrazovatelnye/studentam/tekhnologii_i_sredstva_obrabotki_zvukovoj_informacii/8-1-0-101">http://weldingshop.3dn.ru/publ/obrazovatelnye/studentam/tekhnologii_i_sredstva_obrabotki_zvukovoj_informacii/8-1-0-101</a>	11	
<a href="http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=528900">http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=528900</a>	18	
<a href="http://the-programmer.ru/publ/informatika/informatika/osnovnye_trebovanija_k_kachestvu_informacii/13-1-0-31">http://the-programmer.ru/publ/informatika/informatika/osnovnye_trebovanija_k_kachestvu_informacii/13-1-0-31</a>	19	
<a href="http://www.0zd.ru/programmirovanie_kompyutery_i/programmy_dlya_obrabotki_zvukovoj.html">http://www.0zd.ru/programmirovanie_kompyutery_i/programmy_dlya_obrabotki_zvukovoj.html</a>	20	60
<a href="http://library.by/portalus/modules/culture/referat_readme.php?subaction=showfull&amp;id=1168426343&amp;archive=&amp;start_from=&amp;ucat=&amp;">http://library.by/portalus/modules/culture/referat_readme.php?subaction=showfull&amp;id=1168426343&amp;archive=&amp;start_from=&amp;ucat=&amp;</a>	22	
<a href="http://mmagaa.narod.ru/vop/4.html">http://mmagaa.narod.ru/vop/4.html</a>	23	
<a href="http://rudocs.exdat.com/docs/index-568736.html?page=5">http://rudocs.exdat.com/docs/index-568736.html?page=5</a>	25	
<a href="http://reformaobrazovaniya.blogspot.ru/2012/10/blog-post_28.html">http://reformaobrazovaniya.blogspot.ru/2012/10/blog-post_28.html</a>	30	70
<a href="http://www.master-skills.ru/articles/mixing/734-amb">http://www.master-skills.ru/articles/mixing/734-amb</a>	40	80

Таблица 3

## Полезные ссылки, выданные системой Гугл

Адрес ссылки	Порядковый номер в выдаче	Д, %
<a href="http://rudocs.exdat.com/docs/index-374548.html?page=14">http://rudocs.exdat.com/docs/index-374548.html?page=14</a>	1	
<a href="http://ru.wikibooks.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%B4%D1%8B_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%B8_%D0%B5%D1%91_%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0">http://ru.wikibooks.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%B4%D1%8B_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%B8_%D0%B5%D1%91_%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0</a>	3	
<a href="http://distant.ioso.ru/do/curse/informat/inf10.htm">http://distant.ioso.ru/do/curse/informat/inf10.htm</a>	4	
<a href="http://lib.podelise.ru/docs/50940/index-2019.html">http://lib.podelise.ru/docs/50940/index-2019.html</a>	5	
<a href="http://weldingshop.3dn.ru/publ/obrazovatelnye/studentam/tekhnologii_i_sredstva_obrabotki_zvukovoj_informacii/8-1-0-101">http://weldingshop.3dn.ru/publ/obrazovatelnye/studentam/tekhnologii_i_sredstva_obrabotki_zvukovoj_informacii/8-1-0-101</a>	7	50
<a href="http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%B0_%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85">http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%B0_%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85</a>	18	
<a href="http://daxnow.narod.ru/index/0-51">http://daxnow.narod.ru/index/0-51</a>	20	65

Таблица 4

Статистика поиска в системе Яндекс за 2012 г.

Студент	Запрос (формулировка)	Показатели эффективности по десяткам ссылок в выдаче														
		Точность (Т), %						Достаточность (Д), %								
		Просмотрено ссылок			Просмотрено ссылок			Просмотрено ссылок			Просмотрено ссылок					
10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	40	
A12н	Форматы музыкальных электронных изданий	60	50	45	37	70	73	75	80	130	123	120	117			
B12	Полнота и точность поиска музыкальных публикаций	60	50	40	30	35	60	75	80	95	110	115	118			
Д12	Компьютерные технологии музыки	70	70	77	67	70	70	90	95	140	149	167	162			
К12	Законопроект о культуре	90	75	63	55	70	80	85	90	160	155	148	145			
Ла12	Международный стандартный музыкальный номер	60	-	-	-	60	-	-	-	120	-	-	-			
Лю12	Аналоговая запись музыки	80	60	53	43	90	95	98	98	170	155	151	141			
Лы12	Цифровая запись музыки	40	50	47	38	40	60	65	100	80	110	112	138			
М12	Цифровая запись музыки	90	65	53	43	70	90	100	100	160	155	153	143			
Пана12	Аналоговая запись музыки	20	25	27	23	30	80	80	80	50	105	107	103			
Панч12	Нотный текст как источник информации	20	25	23	23	25	45	55	65	45	70	78	87			
Пас12	Обработка музыкальной информации	20	10	10	7,5	50	50	70	70	70	60	80	78			
Х12	Форматы музыкальных записей	40	25	17	15	80	85	85	85	120	110	101	100			
Шабал12	Аналоговая запись музыки	20	25	23	22	25	45	55	65	45	70	78	87			
Шабан12	Средства тематического поиска музыкальной информации	20	15	17	13	20	50	70	70	40	55	87	83			
Ше12	Электронные музыкальные издания	40	30	20	10	80	87	90	99	120	117	110	109			
Средние показатели		49	41	37	30	54	69	78	84	103	110	115	115			
Среднее отклонение от среднего значения		23	19	17	14	21	14	12	11	39	28	24	21			

Таблица 5

Статистика поиска в системе Яндекс за 2011 г.

Студент	Запрос (формулировка)	Показатели эффективности по десяткам ссылок в выдаче															
		Точность (Т), %						Достаточность (Д), %						$\Sigma = Т + Д$			
		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок					
		10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	40
Ба11	Форматы аудиофайлов	50	55	46	42	50	60	70	80	100	115	116	122	100	100	115	116
Бе11	Информационный аспект музыки	10	15	10	7,5	30	45	45	45	40	60	55	52,5	40	60	55	52,5
Г11		40	30	20	15	70	80	80	80	110	110	100	95	110	110	100	95
Ж11	Цифровая запись музыки	70	45	47	35	100	100	100	100	170	145	147	135	160	155	153	143
И11	Аналоговая запись музыки	90	65	53	43	70	90	100	100	160	155	153	143	160	155	153	143
К11	Виды музыкальных изданий	10	10	10	7,5	20	20	20	20	30	30	30	27,5	30	30	30	27,5
М11	Соотношение понятий релевантность и пертинентность музыкального документа	80	75	73	65	100	100	100	100	180	175	173	165	180	175	173	165
Па11	Соотношение полноты и точности информационного поиска в музыке	30	20	13	12,5	30	60	60	70	60	80	73	82,5	60	80	73	82,5
Пл11	Аудиоформаты	70	45	37	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Р11	Компьютерные вирусы в музыкальной информации	0	0	13	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Х11	Виды музыкальных произведений печати	10	10	10	-	30	60	70	-	40	70	80	-	40	70	80	-
Средние показатели		42	34	30	28	56	68	72	74	99	104	103	103	99	104	103	103
Среднее отклонение от среднего значения		27	21	19	15	26	21	21	22	50	40	39	38	50	40	39	38

Таблица 6

Статистика поиска в системе Гугл за 2012 г.

Студент	Запрос (формулировка)	Показатели эффективности по десяткам ссылок в выдаче											
		Точность (Т), %						Достигаемость (Д), %					
		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок	
		10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	40
В12	Полнота и точность поиска музыкальных публикаций	50	40	37	33	25	45	55	75	751	85	93	108
Д12	Компьютерные технологии музыки	60	60	46	40	60	60	65	70	120	120	111	110
Ла12	Международный стандартный музыкальный номер	90	-	-	-	60	-	-	-	150	-	-	-
Ло12	Аналоговая запись музыки	40	20	13	10	40	40	40	40	80	60	53	50
Ль12	Цифровая запись музыки	50	30	23	20	50	60	70	80	100	90	93	100
Шабал12	Нотный текст как источник информации	30	40	40	35	35	65	75	85	65	105	115	120
Шабан12	Средства тематического поиска музыкальной информации	40	35	33	30	30	60	80	90	70	95	113	120
Средние показатели		51	37,5	32	28	43	55	64	73	94	92,5	96	101
Среднее отклонение от среднего значения		13	9	9	9	16	8	11	13	24	14	17	16

Таблица 7

Средние значения показателей эффективности

Запрос (формулировка)	Показатели эффективности по десяткам ссылок в выдаче												
	Точность (Т), %						Достигаемость (Д), %						
	Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		Просмотрено ссылок		
		10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	40
Яндекс 2011 г.	42/27	34/21	30/19	28/15	56/26	68/21	72/21	74/22	99/50	104/40	103/39	103/38	
Яндекс 2012 г.	48/22	39/20	35/17	29/16	55/20	69/14	77/11	83/11	102/38	108/27	113/23	111/21	
Гугл 2012 г.	51/13	37,5/9	32/9	28/9	43/16	55/8	64/11	73/13	94/24	92,5/14	96/17	101/16	
Преимущество имеет:	Гугл 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2011 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.	Яндекс 2012 г.

рез дробь – отклонение от среднего значения, указанного в последней строке таблицы. Там же (в последней строке) через дробь указывается и среднее отклонение.

Обращает на себя внимание то, что поиск разных студентов по одному и тому же запросу даёт разные результаты. Отчасти это обусловлено тем, что выдача систем поиска изменяется с течением времени, но основная причина – разница в оценках студентами полезности полученной информации. Это различие вполне естественно и не свидетельствует о противоречивости данных. В целом данные согласуются с ожиданиями теории информационного поиска: наиболее релевантная информация (полезные ссылки) находится в начале выдачи; с увеличением полноты поиска (количества просмотренных ссылок) точность  $T$  убывает, а степень удовлетворённости ( $D$ ) возрастает. Суммарный показатель эффективности  $\Sigma = T + D$ , как правило, достигает определённого максимума на одной из начальных страниц выдачи и затем закономерно снижается вслед за снижением точности  $T$  и стабилизацией показателя достаточности  $D$  поиска около 100%.

В таблице 7 (см. с. 154) сведены средние значения показателей эффективности для всех трёх случаев поиска. По этим данным видно, что показатели системы Яндекс, вычисленные по двум разным независимым совокупностям экспериментов, достаточно близки. Их различие гораздо меньше среднего разброса показателей для отдельных поисков. Это свидетельствует об устойчивости выбранных параметров – точности  $T$ , достаточности  $D$  и их суммы  $\Sigma$  – и о возможности использовать их в качестве показателей эффективности поисковых систем. Система Гугл оказалась несколько менее эффективна, несмотря на то, что показатель точности у неё выше, чем у Яндекса. Параметр достаточности у Гугла оказался закономерно ниже при всех значениях глубины поиска. Соответственно, меньшая эффективность Гугла выражается в менее высоком показателе суммы точности и достаточности ( $\Sigma$ ). Предварительно можно выдвинуть гипотезу, что Гугл позволяет быстрее найти основные сведения, но Яндекс при углублённом поиске более полно удовлетворяет информационную потребность.

Видимо, по причине меньшей информативности выдач Гугл пользуется у студентов МГУКИ меньшей популярностью, чем Яндекс. Гугл был выбран для исследования меньшим количеством студентов. В силу этого статистика для Гугла не очень представительна. Окончательный вывод об относительной эффективности этих двух авторитетных поисковиков можно будет сделать на основе привлечения дополнительных данных. Кроме того, следует изучить, как влияет на эффективность поиска общий характер запросов, различия в специализации студентов и возможность совершенствования систем с течением времени.

#### *Список литературы:*

1. Основы информатики / А. И. Михайлов, А. И. Чёрный, Р. С. Гиляревский. – М., 1968. – 756 с.
2. *Гиляревский, Р. С.* Основы информатики : курс лекций / Р. С. Гиляревский. – М.: Экзамен, 2004. – 320 с.
3. *Белоозеров, В. Н.* Социальная теория информатики : курс лекций / В. Н. Белоозеров. – М.: МГУКИ, 2013. – 160 с.



4. *Ефимов, А. Н.* Интернет как информационный массив: Применимы ли общие информационные законы к Интернету? / А. Н. Ефимов, М. В. Шойхер // Научно-техническая информация. Сер. 1. – 1999. – № 7. – С. 34–38.
5. *Козлов, М. В.* Метод оценки эффективности функционирования современных информационно-поисковых систем Интернета / М. В. Козлов, В. А. Яцко // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : сб. тр. междуна-родн. конф. по компьютерной лингвистике «Диалог» [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2006/materials/html/Kozlov.htm>.

---

***Spisok literatury:***

1. *Osnovy informatiki / A. I. Mikhaïlov, A. I. Chërnyĭ, R. S. Giliarevskii.* – М., 1968. – 756 с.
2. *Giliarevskii, R. S. Osnovy informatiki : kurs lektsii / R. S. Giliarevskii.* – М.: Èkzamen, 2004. – 320 с.
3. *Beloozerov, V. N. Sotsial'naia teoriia informatiki : kurs lektsii / V. N. Beloozerov.* – М.: MGUKI, 2013. – 160 с.
4. *Efimov, A. N. Internet kak informatsionnyĭ massiv: Primenimy li obshchie informat-sionnye zakony k Internetu? / A. N. Efimov, M. V. Shoïkher // Nauchno-tekhnichesk-aia informatsiia. Ser. 1. – 1999. – № 7. – S. 34–38.*
5. *Kozlov, M. V. Metod otsenki éffektivnosti funktsionirovaniia sovremennykh infor-matsionno-poiskovykh sistem Interneta / M. V. Kozlov, V. A. Iatsko // Komp'iuternaia lingvistika i intellektual'nye tekhnologii : sb. tr. mezhdunarodn. konf. po komp'iuternoĭ lingvistike «Dialog» [Élektronnyĭ resurs]. – 2006. – Rezhim dostupa: <http://www.dia-log-21.ru/digests/dialog2006/materials/html/Kozlov.htm>.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# МОДЕРНИЗАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В РОССИЙСКОМ И ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ

PROCESSES OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

---

## **Богуславский М.В.**

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО, доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru)

## **Boguslavsky M.V.**

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Chair of the History of Education and Pedagogics Scientific Council of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru)

## **Куликова С.В.**

Заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», учёный секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: [Svetlana\\_kulikova@rambler.ru](mailto:Svetlana_kulikova@rambler.ru)

## **Kulikova S.V.**

Deputy Head of the Department of Pedagogics at the Volgograd State Socio-Pedagogical University, Doctor of science (Education), Professor, Scientific secretary of the History of Education and Pedagogical Science Problems Scientific Council of the RAE.

E-mail: [Svetlana\\_kulikova@rambler.ru](mailto:Svetlana_kulikova@rambler.ru)

---

*16–17 июня 2014 г. в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования прошла XXX юбилейная сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, которая была посвящена модернизационным процессам в российском и зарубежном образовании XVIII– начала XXI вв.*

Организаторами конференции выступили Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования, Санкт-Петер-

бургская академия постдипломного педагогического образования и Институт теории и истории педагогики РАО. Сессия проходила на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. В ней приняли участие более 100 историков педагогики, из которых 65, принявших участие в сессии лично, были представителями 21 региона России (Москва, Благовещенск, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Нижний Тагил, Омск, Рязань, Тверь и др.). К началу сессии был издан содержательный сборник научных трудов, объемом 42 п.л., включающий статьи 120 авторов из России, Белоруссии, Украины и Китая.

На открытии конференции выступил Михаил Викторович Богуславский, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, который отметил особую значимость проведения юбилейной сессии именно в Санкт-Петербурге – городе, являющем собой колыбель отечественной педагогической науки и образовательной практики. М.В. Богуславский также подчеркнул важность истории педагогики для осмысления модернизационных процессов современного образования.

С приветственным словом выступил Степан Васильевич Жолован, кандидат педагогических наук, профессор, ректор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, который внес большой личный вклад в успешное проведение сессии. Он поприветствовал участников XXX юбилейной сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО от имени коллектива С-Пб АППО, подчеркнув огромную роль Санкт-Петербурга как культурной столицы в развитии отечественного образования и педагогической мысли, в модернизационных процессах созидания российского образования на всех его ступенях. С.В. Жолован отметил, что «Петербург всегда был научно-педагогическим центром, задававшим перспективы развития различных направлений в педагогике, от общедидактических до частнометодических, от сравнительно-педагогических до историко-образовательных. Петербург как научный центр всегда сближал педагогику с фундаментальными основами междисциплинарного научного знания, базируясь на огромном вузовском потенциале города».

Программа сессии была очень насыщенной. Она включала в себя два пленарных заседания, на которых с обстоятельными докладами выступили 14 ведущих историков педагогики страны.

Первое пленарное заседание открыла доктор педагогических наук, профессор Ирина Аполлоновна Колесникова, выступившая с докладом на тему «Модернизация образования как объект историко-педагогического исследования». Особый интерес, по мнению докладчика, представляет историческая составляющая научной рефлексии по поводу текущих кардинальных обновлений отечественного образования. И.А. Колесникова обозначила некоторые из её возможных направлений.

1. Изучение ценностно-смысловой динамики нормативных документов, задающих масштаб и характер преобразований.
2. Оценка новизны преобразований.
3. Изменение педагогической лексики периодов обновления образования как предмет исторического исследования.

4. Исторический анализ практической направленности и новизны реальных результатов.
5. Изучение массовой реакции людей на изменения в системе образования.
6. Гуманитарная цена модернизации.
7. Изучение имитации образовательных результатов как историко-педагогического явления.

Подводя итоги, И.А. Колесникова сказала: «Модернизация образования с позиций современной науки предстаёт как нелинейный историко-педагогический процесс, логика развития которого производна от общего контекста изменений, происходящих в конкретной стране (группе стран) и в мире. На этом фоне очевидна неоднозначность метаморфоз, происходящих с российским образованием. В контексте инновационного развития и «культуры поиска нового» (А. Радченко) следует говорить о культуре модернизации образования, которая в обязательном порядке предполагает знание предшествующего историко-педагогического контекста. Исторический подход нужен, чтобы в ходе реформирования и (ли) модернизации обеспечивать преемственность развития образования, а не торможение или бег по кругу. Историко-педагогический анализ в этом случае выступает как обязательный компонент выработки стратегии любой модернизации образования».

В докладе «Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX века» М.В. Богуславский отметил особенность и неоднозначность современной образовательной ситуации, которая заключается в «одновременном существовании двух образовательных парадигм. Парадигма, носящая либеральный, вестернизаторский и инновационный характер, сейчас определяет процессы, происходящие в российском образовании (ЕГЭ, образовательные стандарты, двухуровневая система высшего образования). Однако, представляется, что эта парадигма идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики. У высшего руководства страны после избрания в 2012 г. Президентом РФ В.В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012 и на протяжении последующего времени в явном виде и по нарастающей, формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, построения его на традиционно-консервативной основе. Вместо либерализма будет доминировать консерватизм, на смену западной (вестернизаторской) образовательной модели придёт ориентация на традиционализм и традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации заменят ретроинновации. В политологии такой тип реформ характеризуется как «возвратная модернизация». Выработка новой стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе объективно предполагает всеобъемлющий исторический анализ процесса разработки и осуществления подобных стратегий модернизации образования на протяжении такого длительного и существенного хронологического периода, каким является эпоха XX –начала XXI вв.».

Александр Николаевич Шевелев, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО, в докладе «Дореволюционный столичный город в процессе модернизации школьного образования России начала XX века» сообщил,

что «города в истории неизменно представляют социокультурную среду (особые пространство, хронотоп, ментальность), обеспечивающую производство инноваций в модернизирующемся социуме. Они выступают центрами науки, образования, религии, искусства. Крупные российские города в деятельности своих систем образования намечали пути решения школьных проблем задолго до того, как они реализовывались в масштабах всей страны. Крупный город выступал своеобразной инновационной площадкой апробации развития школьного образования, несмотря на то, что только 8% городских бюджетных ассигнований шли на развитие образования и не менее 65% детей школьного возраста европейской части дореволюционной России не имели возможности учиться».

Светлана Вячеславовна Куликова, доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», учёный секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, выступила с докладом «Аксиологические основы воспитания национального самосознания в России». Она обратила внимание на то, что одним из важнейших направлений модернизации отечественного образования является формирование у россиян национального самосознания, а основным методологическим инструментом историко-педагогического исследования национального самосознания выступает аксиологический подход. С.В. Куликова определила национальное самосознание как сущностную системную характеристику нации, которая определяет её целостность в качестве субъекта историко-цивилизационного процесса: «Полеми национальной самоидентификации русского человека является русская национальная культура, благодаря которой в отечественной педагогике к началу XX века и были сформулированы базовые основы воспитания национального самосознания (семья, традиции народной педагогики, религия, природа и фольклор), выступающие в качестве аксиологических доминант педагогической теории и воспитательно-образовательной практики».

Семен Григорьевич Вершловский, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, в докладе «История педагогических идей: антропологический подход» подчеркнул необходимость обращения в историко-педагогическом исследовании к личности. Он заключил: «История педагогики – это история педагогических идей, а идеи создают люди».

Виктория Константиновна Пичугина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», выступила с докладом «Дискурсивно-антропологические доминанты модернизации российского образования». Она определила основные сюжеты, обуславливающие «необходимость переосмысления модернизации образования, которая, с одной стороны, беспредельна и не всегда предполагает наличие некоего предзаданного общего формата понимания, а с другой – сама обозначает себе пределы и становится понятной через конкретные формулировки, неразрывно связанные с судьбами тех, для кого они были сформулированы».

Второе пленарное заседание открылось выступлением Анатолия Валерьевича Уткина, доктора педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая



академия». В докладе «Модернизация образования как основа социокультурной трансформации российского общества» он предложил рассматривать модернизацию как процесс социокультурной трансформации. Анализируя опыт модернизации в России, он обратил внимание на фигуру Петра I и российскую государственность как главный инструмент модернизации в руках самодержавия. А.В. Уткин раскрыл главную исходную причину слабой эффективности модернизационных процессов в России, которая состоит «в веками укоренившейся, детерминированной сложной совокупностью объективных и субъективных обстоятельств природе отечественной власти как структуры самодовлеющей и самодостаточной, а также в традиционно сложившихся взаимоотношениях власти и общества».

Михаил Викторович Савин, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», выступил с докладом «Синергетические подходы к методологическим основам исследований историко-педагогического процесса». В нем он говорил о том, что «в рамках возникающего междисциплинарного диалога в педагогической науке на сегодняшнем методологическом перепутье заметна тенденция обособления историко-педагогического знания, но при этом краеугольный вопрос всякой самостоятельной отрасли знания – что составляет её предмет – имеет множество порой достаточно противоречивых трактовок. <...> синергетика способна преодолеть ограниченность классических подходов в трактовке историко-педагогических событий».

Тамара Петровна Днепровна, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» в докладе «Особенности отечественной образовательной политики и перспективы её развития» выявила одну из ведущих причин неудачного реформирования российского образования в прошлом и настоящем, а именно нерешенную проблему «противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм, порождаемая жёсткой детерминацией образования государственной политикой, которая не всегда была нравственно и научно обоснована».

Анатолий Владимирович Овчинников, доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной деятельности, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, представил доклад на тему «Великие реформы и модернизация образовательного законодательства России (вторая половина 60-х – начало 70-х гг. XIX в.)». Он обратился к «историческому опыту этого важного, а главное продуманного, выстраданного российской властью и обществом шага в модернизации страны. Сегодня, с высоты исторического опыта, можно с уверенностью сказать, что благодаря реформам, проведённым по инициативе Александра II, за 30–40 лет российское государство и общество сделали мощный прорыв в своем социально-экономическом, политическом, духовном развитии. Одной из важнейших задач реформ стало внедрение новаций в уже существовавшее в то время общероссийское образовательное законодательство. А оно ко времени начала реформ стало реальным культурно-историческим явлением, во многом определявшим пути развития народного образования».

Алексей Алексеевич Романов, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», выступил с докладом «Санкт-Петербург как центр становления экспериментальной педагогики в России начала XX века», в котором раскрыл генезис экспериментальной педагогики в России. Он сообщил, что «первые экспериментальные работы были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей. Экспериментальная педагогика рассматривается нами как научный феномен, получивший название не по ключевому звену в понимании природы человека и назначения педагогики, как были классифицированы естественно-научное, философское, социологическое, синтетически-антропологическое направления педагогики. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования ориентировались на задачи, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. С целью приближения экспериментальных исследований к нуждам школы учёные начали поиск форм психологического эксперимента, в условиях которого становилось возможным изучение личности учащегося не психологом, а педагогом непосредственно в педагогическом процессе».

Марина Алексеевна Захарищева, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», в докладе «Реформирование отечественной гимназии как поиск аксиологических приоритетов её деятельности» проанализировав более чем 100-летнюю историю деятельности отечественной гимназии как основного типа среднего общеобразовательного учебного заведения, выделила этапы её развития.

Ирина Робертовна Петерсон, кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики, психологии, социологии ФГБОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», в докладе «Университет как субъект модернизации городской среды» сделала акцент на важной роли города в развитии высшего образования в Западной Европе. Историко-педагогический анализ многовекового взаимодействия города и университета позволил И.Р. Петерсон сделать вывод о том, что «ориентация города на университет делала и его зависимым от высшего учебного заведения. Благополучие мелких и средних университетских городов было прямо связано с числом студентов. Уменьшение количества студентов во многих отношениях влияло на экономическую жизнь города. Поэтому типичные университетские города ничего не боялись так сильно, как сокращения числа студентов или – более того – планов ликвидации или переноса университета».

Людмила Михайловна Перминова, доктор педагогических наук, профессор Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, в своем выступлении «Дидактика: статус, детерминанты развития, теории» обратила внимание историков педагогики на то, что «в классификациях научного знания ни педагогика, ни дидактика не нашли отражения». Л.М. Перминова сделала важный вывод: «Педагогика является примером социально-гуманитарного знания, которому имманентно присуща нормативная функция... В этом ключе дидактика представляется гуманитарной и нормативной наукой, имеющей выраженную социальную направленность в силу принадлежности педагогике (социально-гуманитарному знанию), отличаясь от педагогики некоторыми существенными особенностями как часть

в составе целого. Так, объект педагогики – образование – не однороден, он включает воспитание и обучение, социально-исторические корни которых отличны между собой во времени и пространстве».

Большой интерес вызвала презентация научной школы историков педагогики и образования Санкт-Петербурга. Открывая её А.Н. Шевелев, подчеркнул многообразие исследовательских направлений петербургских учёных.

Заключительным аккордом первого дня была презентация научных трудов лабораторий Института теории и истории педагогики РАО. Руководители лабораторий М.В. Богуславский, В.Г. Безрогов, А.В. Овчинников представили десять солидных изданий, а также журналы «Ценности и смыслы» и «Отечественная и зарубежная педагогика».

В ходе сессии была организована работа трёх секций. Секцией «Методологические проблемы историко-педагогических исследований. Педагогическая персоналистика» руководили И.А. Колесникова и М.В. Савин.

Секцией «Актуальный исторический опыт модернизации российского и зарубежного образования: процессы и феномены» руководили М.А. Захарищева, А.В. Овчинников, А.Н. Шевелёв:

Секцией «Исторический контекст модернизации педагогического образования» руководили С.В. Куликова, И.Р. Петерсон, А.А. Романов. На секциях выступили 38 учёных – историков педагогики, аспирантов и соискателей.

На заключительном пленуме были подведены итоги работы сессии, состоялась плодотворная дискуссия о перспективах развития историко-педагогического знания. Вёл пленум председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО М.В. Богуславский.

Участники конференции обсудили три важных проблемы:

1. Новые трактовки модернизационных процессов в образовании.
2. Перспективные направления историко-педагогических исследований.
3. Модернизация содержания и направлений деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО:

Подводя итоги, М.В. Богуславский сердечно поблагодарил коллектив и ректора Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования С.В. Жолована, членов Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, всех, кто принял участие в работе сессии.

Незабываемое впечатление на участников произвела логично завершающая сессию трехчасовая пешеходная и водная экскурсия «Педагогический Петербург».

Следующая, XXXI сессия Научного совета состоится 5–6 июня 2016 г. в г. Тверь.

# ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

CONCEPTUAL ASPECT OF METHODOLOGY IN PEDAGOGICS

---

**Беляева М.А.**

Профессор кафедры технологий социальной работы Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор культурологии, доцент

**E-mail: [marysia@e343.ru](mailto:marysia@e343.ru)**

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой обзор материалов сборника научных трудов «Методология педагогики: понятийный аспект»<sup>1</sup>, составленного академиком РАО Ткаченко Е.В. и профессором Галагузовой М.А. В книге представлены статьи деятелей образования по указанной тематике, опубликованные в ведущих педагогических журналах.

**Ключевые слова:** рецензия, методология педагогики, обзор, Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова, сборник научных трудов.

**Belyaeva M.A.**

Professor at the Department of Social Work Technology of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg), Doctor of science (Culturology), Associate Professor.

**E-mail: [marysia@e343.ru](mailto:marysia@e343.ru)**

**Annotation.** The article is a review of the materials from the scientific work compilation «Methodology of Pedagogics: Conceptual Aspect», composed by an Academician of the Russian Academy of Education E.V.Tkachenko and Professor M.A. Galaguzova. The book presents the articles of educational workers on the discussed topic, published in the leading pedagogical journals.

**Keywords:** review, methodology of pedagogics, E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova, scientific work compilation.

---

<sup>1</sup> Методология педагогики: понятийный аспект: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – 212 с.

Сборник подготовлен академиком РАО Е.В. Ткаченко и профессором М.А. Галагузовой, известными деятелями отечественного образования, которые не в первый раз обращаются к методологическому обоснованию педагогики и проблемам ее понятийного аппарата.

Особенность настоящего издания в том, что оно создано по материалам статей, опубликованных в ведущих педагогических журналах: «Педагогика», «Профессиональное образование. Столица», «Ценности и смыслы» и др. Каждый из авторов, участвовавший в создании этого труда, – признанный эксперт в своей области, представляющий собственный подход либо систематизирующий многообразие существующих подходов. Редакторский замысел заключался в том, чтобы, аккумулируя разрозненные публикации представителей различных региональных научных сообществ, отразить методологию современных педагогических исследований и продолжить полемику вокруг злободневных проблем российской науки и образования.

Первый раздел «*Методология педагогики*» погружает читателя в осмысление методологии как целостного и относительно самостоятельного раздела педагогики.

В статье доцента Н.Л. Коршуновой (г. Владивосток) уточняется понятие «методология педагогики». Автор стремится показать предметную специфику методологии именно в педагогической науке и предлагает трехаспектное определение этого понятия, доказывая его преимущества.

В материале академика РАО Е.В. Ткаченко (г. Москва) выразилась обеспокоенность автора отсутствием в новом Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» уровня начального профессионального образования (НПО). Автор утверждает, что «вузоцентристская модель» профессионального образования в сочетании с упразднением НПО может нанести значительный урон экономике и социальной сфере, усиливая люмпенизацию страны, провоцируя наплыв малоквалифицированных мигрантов. Однако несмотря на мрачные прогнозы, остается место для оптимизма: по мнению автора, любое противоречие служит стимулом для развития, в том числе развития методологии педагогики как универсального способа оптимизации возникающих рисков функционирования отечественной системы образования.

Профессор Н.В. Ипполитова (г. Шадринск) определяет понятие «методологический подход», его функции; делает обзор методологических подходов, которые чаще всего являются основаниями современных педагогических исследований; обозначает их соотносительность с разными уровнями методологии педагогической науки (философским, общенаучным, конкретно-научным, уровнем методики и техники исследования).

В статье профессора Н.М. Назаровой (г. Москва) представлен исторический анализ развития идеи обучения детей-инвалидов совместно с обычными детьми и появления термина «инклюзивное образование». Автор критикует формальный перенос зарубежных моделей образовательной интеграции инвалидов без надлежащего осмысления ее философии, теории и методологии. Н.М. Назарова полагает, что истоки инклюзивного образования связаны с гуманистической психологией и ее философскими основаниями – феноменологией и экзистенциализмом. Такая методология непривычна российскому



образованию. Исследователь убеждена, что обращение к конструктивистской методологии позволит преодолеть полувековое отставание в этой области.

Член-корреспондент РАО М.В. Богуславский (г. Москва) демонстрирует свое видение модели современного историко-педагогического знания, выделяет его уровни и соответствующие им методологические подходы: синергетический, цивилизационный, парадигмальный и др. Автор стремится адекватно охарактеризовать развитие историко-педагогического знания, раскрыть присущие ему закономерности.

В статье профессора Н.П. Юдиной (г. Хабаровск) рассматривается возможность применения моделирования в педагогических исследованиях. Автор анализирует методологические концепции историко-педагогического моделирования, выделяет его сущностные черты и характеризует специфику, связанную с разномасштабностью педагогических явлений.

Член-корреспондент РАО В.М. Полонский (г. Москва) развивает идею объектно-компонентного метода описания результатов научно-педагогических исследований (НПИ). Данный метод позволяет представить структуру результата в виде трех взаимосвязанных компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего. Объектно-компонентный метод тесно связан с решением проблемы стандартизации описания результатов НПИ, которая позволила бы не «потерять» научные идеи и результаты в бесконечном потоке педагогических изысканий.

Второй раздел *«Методология педагогических исследований»* содержит ответы на актуальнейший вопрос: «Как повысить качество педагогических исследований?».

Профессор Л.А. Беляева (г. Екатеринбург) полагает, что качество научного исследования кроется в понятийных и содержательных аспектах его обоснования, в наличии «герменевтического круга», то есть движения от фактов к теории и обратного движения – от теории к фактам, способствующего более глубокому пониманию научной проблемы и ее решению.

Понятийный аспект обоснования педагогических исследований анализирует и доктор педагогических наук А.А. Саламатов (г. Челябинск). Он констатирует принципы проектирования понятийно-категориального аппарата, раскрывает его типовую структуру. Продолжает эту тему профессор М.А. Галагузова (г. Екатеринбург): она вскрывает объективные и субъективные проблемы соискателей, возникающие при определении понятийного аппарата исследования, и говорит о насущной потребности в технологии определения понятий педагогических исследований.

Понятийной проблематики касается и статья профессора Г.Д. Бухаровой (г. Екатеринбург), в которой обосновывается дифференциация опытно-поисковой, опытно-экспериментальной работы и педагогического эксперимента.

Профессор Л.В. Мардахаев (г. Москва) поднимает проблему оценки (экспертизы) качества диссертационных исследований в целом. Инструментом такой оценки является наличие и соотношенность базовых компонентов диссертации. В материале Л.В. Мардахаева приводится технологическая матрица (таблица), позволяющая оценить общую логику диссертационного исследования и его результаты (с. 110). Если такую оценку способен провести сам диссертант, это априори повысит качество его исследования.

Продолжая осмысление проблемы повышения качества научного исследования, профессор Т.Н. Шамало и профессор А.П. Усольцев (г. Екатеринбург) рассматривают синергетический аспект функционирования педагогических систем. Авторы отмечают, что синергетический подход нередко используется только как декларация, как дань моде. Они раскрывают свойства синергетических систем и возможности их реального учета в педагогических исследованиях.

Другая группа авторов из Екатеринбурга также поднимают проблемы некорректного использования конкретного инструментария педагогических исследований: психологических тестовых методик (доцент Н.В. Молчанова), математических методов (профессор Л.Д. Старикова), информационных и коммуникационных технологий (доцент С.А. Стариков), – которые нередко применяются «вслепую», исходя из конъюнктурных соображений, без учета их возможностей и ограничений, зависящих от содержания и логики самого исследования.

Третий раздел «*Методологическая культура исследователя*» затрагивает личностные аспекты и сложившиеся социокультурные практики научно-исследовательской деятельности.

Профессор Е.В. Бережнова (г. Москва), размышляя о методологической культуре как компоненте профессиональной педагогической культуры, обосновывает базовые ценностные ориентации ученого, демонстрирует различия и общие свойства методологической культуры учителя-практика в сравнении с преподавателем-исследователем.

В ряде статей этого раздела прослеживается единая проблематика, касающаяся этических и правовых норм исследовательской деятельности. Так, доцент И.Д. Котляров (г. Санкт-Петербург) предлагает и обосновывает «шкалу некорректности заимствований» (с. 170–171). Профессор С.В. Иванова (г. Москва), рассматривая феномен плагиата в науке и образовании для борьбы с подобным явлением, предлагает не только использовать технические устройства, но и проводить качественный анализ «научной самодостаточности» претендента на ученую степень. Критерии такого анализа присутствуют в тексте (с. 177–178). Профессор С.А. Новоселов и профессор Б.М. Игошев (г. Екатеринбург) в своей работе соотносят проблему кризиса педагогической науки и проблему рассмотрения диссертации как объекта охраны интеллектуальной собственности, а также размышляют о критериях границ интеллектуальной собственности в процессе экспертизы диссертаций.

Статья профессора В.С. Третьяковой (г. Екатеринбург) освещает вопросы самопрезентации диссертанта в деловом общении и непосредственно в процессе защиты диссертации. Автор рассуждает о «когнитивном конфликте» в ситуации защиты диссертации и возможностях его преодоления. Некоторые рекомендации сходного плана содержатся и в материале профессора Н.В. Суленевой (г. Челябинск), посвященной понятийным аспектам ораторского искусства в научной деятельности. Названные статьи, в первую очередь, будут интересны тем, кому предстоит в скором времени проходить через процедуру защиты диссертации.

В целом, представленное издание обладает большим научным и учебно-методическим потенциалом, оно может служить настольной книгой для исследователей всех рангов

(магистрантов, соискателей кандидатской и докторской степеней по педагогике). Преподаватели соответствующих дисциплин («Философия науки», «Методы научных исследований» и др.) могут использовать материалы статей в качестве основы тематических лекционных и семинарских занятий.

Тот факт, что редакторы обозначили сборник научных трудов как «Выпуск 1», позволяет надеяться на продолжение данного издания, которое, я уверена, найдет широкую заинтересованную аудиторию и привлечет новых талантливых авторов к его созданию.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

# ВРЕМЯ СВОБОДЫ, ВРЕМЯ НАДЕЖД

## (РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГОЙ «ПОНИМАЯ “ДЕВЯНОСТЫЕ”»<sup>1</sup>)

A TIME OF FREEDOM, A TIME OF HOPE

---

**Ланин Б.А.**

Заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО, доктор филологических наук, профессор

**E-mail: 99bbb@mail.ru**

**Lanin B.A.**

Head of the Laboratory of Didactics of Literature at the Institute for Content and Methods of Education of the Russian Academy of Education, Doctor of Philology, Professor.

**E-mail: 99bbb@mail.ru**

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой размышления о книге «Понимая “девяностые”», в которой рассматриваются различные трактовки 90-х гг. XX в. Особое внимание в рассматриваемом издании уделяется моральному обновлению страны, становлению политических и юридических институтов, развитию новых отношений между СМИ и государством, важная роль отводится реформам, которые фактически преобразили страну и создали основу для дальнейшей интеграции России в мировое сообщество.

**Annotation.** The article discusses various approaches to the 90s. Moral aspect of renovation is in focus though political and judicial institutions are also interpreted deeply as well as new relationships between state and mass-media. The most important was the process of reformation that built a foundation for future Russia's integration into the modern world.

**Ключевые слова:** реформы, моральное обновление, становление демократических институтов, СМИ, культура.

**Keywords:** reforms, moral renewal, establishing of democratic institutions, the media, and culture.

---

<sup>1</sup> Понимая «девяностые» / Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина» ; под ред. А. А. Евлахова. – М.: Знание, 2013. – 270 с.

90-е годы XX в. сегодня принято называть «лихими». Коллектив авторов этой книги, изданной при поддержке фонда «Президентский центр Б.Н. Ельцина» относится к такому наименованию по меньшей мере с презрением. В 90-е они самореализовались, добились известности, обрели публичный или профессиональный вес. Популярная в советское время фраза «Историю творят люди» неожиданно оказалась правдивой – такими людьми стали они...

То была ельцинская эпоха. Менялось всё. Кто-то должен был всё это поменять. Люди не только не выезжали, они даже не имели паспортов, которые следовало изготовить и раздать. Люди не привыкли обращаться в суд с жалобами на чиновников – нужно было воспитать эту привычку. Они не знали, что выбирать можно из двух, из трёх, из сотни кандидатов: раньше кандидат был один. Раньше был Госплан – теперь экономистов слушали, как прежде Жванецкого. Впрочем, Жванецкий остался: общественный строй изменился, а люди – нет. Чтобы вспомнить, какая страна досталась реформаторам, достаточно упомянуть, что не хватало нескольких тысяч законов, а налогов существовало только два – подоходный и по бездетности – да и то лишь для физических лиц.

Вдохновителю и редактору книги А.А. Евлахову удалось пригласить в качестве авторов людей поистине замечательных – участников конференции, посвященной 80-летию со дня рождения Б.Н. Ельцина. Книга скомпонована таким образом, что реформаторы сами рассказывают о том, как и почему именно так проходили демократические реформы.

С. Алексахенко и А. Чубайс, Е. Ясин и Т. Морщакова, Я. Уринсон и Г. Сатаров, С. Филатов и В. Рыжков, Г. Бурбулис и Ю. Батулин, Л. Пихоя и М. Касьянов – кто лучше них может рассказать о внутренних мотивах реформаторов и скрытых перипетиях политического процесса 90-х?

Очень удачным получился и раздел «Утверждая свободу», в котором А. Архангельский, А. Венедиктов, Д. Дондурей и А. Евлахов рассказывают о процессе становления новой культуры, новых СМИ, новых взаимоотношений между властью и медиасферой, нового отношения к истории. Взгляд на внешнюю политику России с двух точек зрения – А. Козна и В. Шевченко – позволяет по-новому оценить наследие прагматизма и место России в современном мире.

Мне представляется особенно важной моральная оценка эпохи, о которой сейчас часто говорят много несправедливого. Л. Арон, известный современный политолог, подходит к оценке эпохи с неожиданной стороны. Он отмечает, что в 90-е произошло нечто не менее важное, чем политические и экономические реформы, а именно моральное обновление страны. Его доминантой было *самоограничение* государственной власти. Кто сейчас вспомнит чересчур эксцентричного мэра Владивостока В. Черепкова, который порой принимал посетителей, сидя под столом, потому что, дескать, оттуда был лучше контакт с космосом? Но когда Б.Н. Ельцин отстранил его от должности, Черепков нашел защиту в московском суде: суд постановил, что указ Ельцина был незаконным, президент подчинился решению суда и восстановил Черепкова в должности.

К сожалению, урок Ельцина – суд выше президента – похоже, надолго забыт.



Именно в 90-е критерием национального успеха перестало быть только непоколебимое величие государства. Образ и уровень жизни гражданина стал важной категорией успешного продвижения нации к прогрессу. Известную фразу Б.Н. Ельцина «...единственная мера величия нашей Родины – это в какой степени каждый гражданин России свободен, здоров, образован и счастлив» Леон Арон напомнил нам очень удачно и своевременно.

Отдельный раздел книги посвящен воспоминаниям о Б.Н. Ельцине. В книге представлены абсолютно новые, нигде прежде не опубликованные материалы, поэтому и читается она как откровение об эпохе.

Мне очень понравилось, что последний раздел отведен исследованиям молодых ученых, аспирантов и студентов. Они будут хранить издание, где им посчастливилось опубликоваться с выдающимися учеными и политиками, а вместе с книгой сохранят и свой искренний интерес к этому трудному для жизни, нелегкому для осмысления, но все же замечательному десятилетию.

Один будет учебник истории или несколько, одна концепция, единственно правильная, или гораздо больше, хотя бы потому, что историков все еще остается много, – соавторы этой книги заслужили в истории свое место. Книга, несомненно, претендует на то, чтобы с ней сверяли концепции и истории 90-х.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 3

*Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов. Если Вы тоже выпускаете периодические издания данной тематики, то предлагаем Вам размещать информацию о них в данной рубрике. Для этого нужно прислать нам сведения об издании и содержание готовящегося выпуска (можно с аннотациями статей). Будем рады сотрудничеству!*

*We continue to inform our readers about the content of the leading pedagogical journals. If you are yourself a publisher on the same subject-matter, we propose you submit information on your periodical and on the content of the planned publication (with annotations) to this rubric. Looking forward to collaborating with you!*

*Представляем вашему вниманию журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики».*

*Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.*

*We present to your attention the journal “NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY”, published by the “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Education. The editor-in-chief of this journal is the director of the institute, Doctor of science (Philosophy) – Ivanova S.V. The journal is published quarterly.*

## «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 3 (18) 2014

Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” № 3 (18) 2014

JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

### СЛОВО РЕДАКТОРА (ИВАНОВА СВЕТАНА ВЕНИАМИНОВНА)

### НАСЛЕДИЕ АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВИЧА НОВИКОВА: СОХРАНЯЕМ И РАЗВИВАЕМ

*Осипов П.Н.* Педагог по образованию, педагог по призванию

*Ломакина Т.Ю., Введенский В.Н.* Научное наследие А.М. Новикова

*Шаповалова И.А., Рубцова Н.Е.* Перспективы обновления отечественного образования: исследовательские программы экспериментальных площадок РАО

*Сергеева М.Г.* Концептуальные положения развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования

*Литвин А.В.* К вопросу о методологии педагогических исследований

### ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

*Супрунова Л.Л.* Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе.

*Слипчишина Л.В.* Интеграция профессий как эффективный механизм адаптации к изменениям на рынке труда.

*Креденец Н.Д.* Теории управления трудовой деятельностью: педагогический контекст.

*Руденко Л.А.* Формирование коммуникативной культуры будущих специалистов в контексте инновационной образовательной деятельности.

*Руденченко А.А.* Этнодизайн: организационно-педагогические условия проектирования творческой образовательной среды художественных учебных заведений.

*Шульдова С.Г.* Анализ требований к информационной компетентности выпускника вуза экономического профиля.

### ПОИСК. ИССЛЕДОВАНИЯ

*Тарасова Н.В.* Педагогический опыт добровольческой деятельности школьников в России второй половины XIX – начала XX вв.