

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3 | 2015



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.Л. Семёнов, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ

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 ИСТО 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

И.И. Маршак, кандидат технических наук, директор автономной некоммерческой организации содействия созданию и внедрению новых технологий в образовании «Центр научно-педагогической информации»

А.М. Цапенко, заместитель директора по науке НПБ им. К.Д. Ушинского

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

Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО

Дёмин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО

Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Президент РАО в 1997–2013 гг.

Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

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: **А.Л. Семёнов**

Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**

Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**

Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**

Литературный редактор: **Е.А. Пименова**

Младший редактор: **Ю.А. Тюменцева**

Перевод: **А.А. Пантелеев**

Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Неборский Е.В.</i> Асинхронизация идентичности в контексте глобализации образования.....	5
<i>Савина А.К.</i> Ученые степени и звания в зарубежных странах: общее и особенное.....	10
<i>Плаксына Н.В.</i> Миссия университета в системе высшего образования Великобритании.....	24
<i>Долгая О.И.</i> Новые типы воспитания в Чехии: гражданское воспитание	32

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Абдурахимов К.А.</i> Психологические особенности интеллектуальной деятельности.....	41
<i>Ломакина Т.Ю., Яковлева М.Б.</i> Обоснование разработки Дополнения к Энциклопедии профессионального образования.....	48

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Овчинников А.В., Козлова Г.Н.</i> Российская власть, общество и образование в историко-педагогической литературе	56
<i>Аллагулов А.М.</i> Деятельность органов местного самоуправления в сфере просвещения инородцев в дореволюционной России (на примере Оренбургского Губернского земства (1913 – 1917 гг.)).....	72

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Богуславская Т. Н., Каченовская Л. А.</i> Работа с педагогическим коллективом как средство повышения качества образовательного процесса ДОО	79
<i>Коростелева А.А.</i> Возможности реализации идей устойчивого развития в модуле «Духовная культура» курса «Обществознание».....	88
<i>Морозов Е.А., Морозова А.В., Новоселов А.В.</i> Организация внеурочной самостоятельной деятельности по математике.....	97

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Богуславская О.М.</i> Образовательные программы «Два поколения»: преимущества и потенциал	108
<i>Карманов М.В., Махова О.А.</i> Электронное образование как благо современного общества	122

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Сергеева М.Г.</i> Интеграция науки, образования и производства	128
---	-----

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» 2015.№ 2(23)	132
---	-----

MODERNIZATION OF EDUCATION

<i>Neborskiy E. V.</i> Identity Asynchronization in the Context of Globalization of Education.....	5
<i>Savina A. K.</i> Academic Degrees and Titles in Foreign Countries: General and Specific	10
<i>Plaksina N. V.</i> The Mission of the University in the Higher Education System of Great Britain.....	24
<i>Dolgaya O. I.</i> New Types of Upbringing in the Czech Republic: Civic Upbringing	32

THE THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Abduraximov Q. A.</i> Psychological CHaracteristics of Intellectual Activity.....	41
<i>Lomakina T. Y., Yakovleva M. B.</i> Substantiation of the Developing Addition to the Encyclopedia of Professional Education.....	48

HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

<i>Ovchinnikov A. V., Kozlova G. N.</i> Russian Government, Society and Education in Historical and Pedagogical Literature.....	56
<i>Allagulov A. M.</i> Activity of Local Authorities in the Field of Education of Foreigners in Pre-Revolutionary Russia (through the Example of the Orenburg Province Zemstvo (1913–1917))	72

NEW RESEARCH IN EDUCATION

<i>Boguslavskaya T. N., Kachenovskaya L. A.</i> Working with the Teaching Staff as a Means of Improving the Quality of the Preschool Educational Process	79
<i>Korosteleva A. A.</i> Possibilities of Realizing the Ideas of Stable Development in the «Spiritual Culture» Section of the Social Studies Course	88
<i>Morozov E. A., Morozova A. V., Novoselov A. V.</i> Organization of Extracurricular Activities in Mathematics.....	97

INNOVATIVE TECHNOLOGY

<i>Boguslavskaya O. M.</i> «Two Generations» Educational Programs: Advantages and Potential.....	108
<i>Karmanov M. V., Mahova O. A.</i> E-learning as a Virtue in Modern society.....	122

SCIENTIFIC LIFE

<i>Sergeyeva M. G.</i> Integration of Science, Education and Manufacture	128
--	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazin «National and Foreign Pedagogy» No 2 (23) 2015	132
--	-----

АСИНХРОНИЗАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

IDENTITY ASYNCHRONIZATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION OF EDUCATION

Неборский Е.В.

Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, кандидат педагогических наук

E-mail: neborskiy@list.ru

Аннотация. Статья раскрывает проблему асинхронизации идентичности в контексте глобализации образования. Глобализация стала триггером для системы Высшего образования, запустив в ней серьезные изменения. Национальное и наднациональное образование входят между собой в латентный конфликт, комбинируя новые типы идентичности.

Ключевые слова: система высшего образования, университеты, глобализация образования, национальное и наднациональное образование, асинхронизация идентичности

Neborskiy E.V.

Associate Professor at the Department of Pedagogics and Pedagogical Psychology, Candidate of science (Education).

E-mail: neborskiy@list.ru

Annotation. The article analyses with the problem of asynchronization of identity in the context of globalization of education. Globalization became the trigger for Higher Education system, initiating its serious changes. National and supranational education comes into latent conflict, which combines new types of identity.

Keywords: system of higher education, universities, globalization of education, national and supranational education, asynchronization of identity

Современная система Высшего образования переживает достаточно интересный, сложный и неоднозначный процесс трансформации. Будет ли эта система существовать в том виде, в котором мы представляем ее себе сегодня? Пожалуй, нет. Как справедливо заметил Кен Робинсон в своем учебном видео ролике «Новый взгляд на систему образования», система образования, существующая сейчас, создавалась в эпоху индустриализации. Она не является плохой. Она удовлетворяла иные цели и потребности в обществе. Актуальные потребности современного общества несколько иные, потому и система образования переживает сложную трансформацию, если не сказать стадию кризиса. Применительно к университетам канадский философ Б. Риддингс употреблял слово «руины», где и обитает, по его мнению, современная университетская идея [5].

Во второй половине XX века научно-технический прогресс сильно изменил облик мира, «сжав» его до размеров «Глобальной Деревни» [3]. В 1985 году Р. Робертсон ввел термин «глобализация», подразумевая под ним сжатие мира и интенсификацию осознания мира как единого целого [12, p. 8]. Сегодня глобализация трактуется с различных точек зрения в зависимости от ключевого аспекта, рассматриваемого тем или иным ученым. Так или иначе, употребляя термин глобализация, чаще всего подразумевают интенсификацию мировых социальных отношений, которые связывают отдаленные друг от друга области таким образом, что события, происходящие в одной области, формируются событиями другой и наоборот, как формулирует это британский социолог Э. Гидденс [9, p. 64].

Глобализация, спровоцированная различными факторами, повлекла за собой возникновение внутренних противоречий в системе Высшего образования. Она стала триггером (запуском) социальных, экономических, политических и культурных сторон современного общества, носящих бинарный характер. Как отмечает отечественный социолог Д.В. Русанов, глобализация провоцируя усиление гомогенности и гетерогенности, одновременно, представляет собой уникальность (какого-либо феномена или явления, не воспроизводимого в другой части мира) и в то же время является продолжением процессов интернационализации [6, с. 10].

Одним из серьезных вызовов глобализации для системы Высшего образования и ее «потребителей» (выражаясь в терминологии «академического капитализма») является асинхронизация идентичности. Кен Робинсон отмечал, что глобализация провоцирует тесное соприкосновение различных культур и таит в себе опасность интолерантности со стороны молодых людей, именно поэтому он считал, что креативное и мультикультурное обучение будет способствовать развитию не только добрососедских отношений, но и более широкому мышлению [13, p. 10].

Каким именно социально-культурным содержанием будет наполнено такое образование? Как справедливо утверждал С. Хантингтон, суть западной цивилизации – это Magna Carta (Великая хартия вольностей 1215 г.), а не Magna MacDonald's. Тот факт, что жители не-Запада могут укутить гамбургер, не подразумевает, что они примут первое [8, с. 76-77]. Например, в системе Высшего образования России произошел парадигмальный переход от либерально-вестернизаторской стратегии к традиционно-консервативной [1].

По мнению известного российского компаративиста И.А. Тагуновой в теоретическом ракурсе **можно выделить два вида образования: наднациональное и национальное**. Национальное связано с потребностями отдельно взятого государства, его социокультурными традициями и ценностными ориентациями. А наднациональное образование выражает потребности человека в реализации возможностей использования мирового пространства и соответствует ценностным ориентациям, сложившимся в данный отрезок времени [7, с. 15].

В основе национального образования лежит социокультурная матрица. Она представляет собой совокупность смыслов и ценностей, вкладываемых в систему образования обществом и его отдельными агентами, на четырех уровнях социального пространства: материальном, идеальном, социальном и культурном. Именно социокультурная матрица является той призмой, сквозь которую на образование смотрит общество и его отдельные

агенты. Она определяет предпочтение людей в выборе той или иной профессии, траектории образовательной программы, формы организации учебного процесса, учебного заведения и т.д. [4, с. 51].

Что касается наднационального образования, то, следуя логике, оно выстраивается из тех социально-культурных элементов, которые существуют за пределами национального государства и социокультурной матрицы образования. Более того, внутри университета и за его пределами возникают социальные институты, меняющие свой характер благодаря внешнему воздействию транснациональных потоков людей, финансов, информации и различных ресурсов [10, p. 112].

Система Высшего образования так же оказывается функционирующей одновременно на этих двух уровнях – национальном и наднациональном. И люди (профессура, студенты, администрация) оказываются под влиянием двух совершенно объективных факторов. В этой связи возникают асинхронные ритмы в функционировании системы высшего образования, приводящие, как следствие к асинхронизации идентичности, постепенной утрате национальной компоненты не только в образовательной среде, но и в сознании участников образовательного процесса. Остановимся подробнее на этом аспекте.

Синхронизация представляет собой процесс приведения к одному значению одного или нескольких параметров разных объектов. Соответственно, рассинхронизация – несовпадение параметров разных объектов. Асинхронизация куда более сложный процесс. Асинхронизация – частичное совпадение одного или нескольких параметров разных объектов с последующим изменением параметров самого объекта или конфликтом между параметрами, имеющим негативную окраску.

Существуя в двух уровнях образовательных пространств, студенты и профессура начинают мыслить комбинированными из двух уровней категориями, оказываясь в частичном конфликте между двумя уровнями, когда элементы, свойственные наднациональному образованию не совпадают с элементами национального образования. Иначе говоря, вырабатывается модель поведения, не всегда совпадающая с национальными традициями и ценностями. Таким образом, формируется новый стиль мышления, следствием которого уже становится новый тип современного работника – фрилансера, человека, не привязанного к конкретной локальности, не обремененного ответственностью и делающего карьеру там, где ему удобно. С повышением академической мобильности студентов, повышаются и их шансы на возможное трудоустройство в разных частях света.

Как упоминалось выше, глобализация требует от университета специфического конструирования образования (креативное и мультикультурное обучение по Робенсону), в связи с потребностью формирования у студентов представлений об особенностях глобализирующейся жизни. Многие западные университеты ставят своей целью подготовку специалистов, способных внести вклад в дело развития той общности в мире, которую они выберут в качестве места проживания [11, p. 288]. Это влечет за собой формирование граждан новой идентичности, ее асинхронизацию.

Данную проблему, по мнению отечественного компаративиста И.М. Курдюмовой, призвано решать «Глобальное образование» как учебный предмет [2]. Американские исследователи Р. Роудс и А. Лю полагают, что такого рода концепция «глобального гражданства»

столь же противоречива, как и сам феномен глобализации. С одной стороны, студенты получают новые возможности для карьеры, перемещаясь из одной страны в другую. С другой стороны – это «утечка мозгов» из тех регионов, откуда эти студенты выезжают. Ведущие университеты мира становятся мощным потребителем такого рода ресурсов, еще более укрепляя свое могущество. Не менее важным фактором в данном контексте является английский язык, выступающий своего рода аналогом средневековой латыни и инструментом еще большего асинхронизирования идентичности и самосознания студентов.

Данный вопрос носит открытый и дискуссионный характер. Вряд ли можно утверждать, что асинхронизация идентичности носит абсолютно негативный характер. Скорее, следует судить о том, что она является источником изменений в национальных системах образования. И этот феномен подлежит всестороннему изучению с привлечением культурологических, философских, психологических, социологических и лингвистических методологий, только в комплексе способных дать характеристику асинхронизации идентичности и тем перспективам, которые открываются в будущем. Система Высшего образования будет трансформироваться и дальше, являясь одновременно и инициатором, и жертвой, и противодействующей стороной процессов глобализации.

Список литературы:

1. Богуславский, М. В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность / М. В. Богуславский, Е.В. Неборский // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Краснодар : Наука и образование, 2014. – № 9. – С. 229–232.
2. Курдюмова, И. М. Глобальное образование как новый учебный предмет // Перемены. – 2006. – № 3. – С. 120–129.
3. Маклюэн, М. Галактика Гуттенберга. – М. : Академический проспект, 2005. – 496 с.
4. Неборский, Е. В. Социокультурная матрица Высшего образования: проблема воспроизводства человеческого капитала // Вестник Удмуртского университета. – Ижевск : Изд-во УдГУ, 2013. – № 3–4. – С. 51–54.
5. Риддингс Б. Университет в руинах. – М. : Высшая школа экономики, 2010. – 304 с.
6. Русанов, Д. В. Глобализация как триггер развития современного Высшего образования: социологический аспект : автореферат дисс... кан-дидата социологических наук. – Тамбов : Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2009. – 29 с.
7. Тагунова, И. А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства : автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М. : Институт теории и истории педагогики РАО, 2007. – 45 с.
8. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М. : АСТ, 2007. – 576 с.
9. Giddens A. The Consequences of Modernity. – Cambridge : Polity Press, 1991. – 186 p.
10. Luijten-Lub A. Globalization, Internationalization, Europeanization and Higher Education // Reflecting on Higher Education Policy Across Europe. A CHEPS resource book. University of Twente, 2006. – P. 112.

11. *Rhoads R., Liu A.* Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice // Higher Education Hand-book of Theory and Research. New York: Springer Netherlands. – Vol. 24. – 2009. – P. 288.
 12. *Robertson R.* Globalization : Social Theory and Global Culture. UK: SAGE, 1992. – 224 p.
 13. *Robinson K., Minkin L., Bolton E. and etc.* National Advisory Committee on Creative and Cultural Education // All Our Futures : Creativity, Culture and Education. – May, 1999. – 242 p.
-

Spisok literatury:

1. *Boguslavskii, M. V.* Vysshee obrazovanie v rossiiskoi traditsii: opyt i sovremennost' / M. V. Boguslavskii, E. V. Neborskiĭ // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – Krasnodar : Nauka i obrazovanie, 2014. – № 9. – S. 229–232.
2. *Kurdiunova, I. M.* Global'noe obrazovanie kak novyi uchebnyi predmet // Peremenny. – 2006. – № 3. – S. 120–129.
3. *Makliuĕn, M.* Galaktika Guttenberga. – M. : Akademicheskii prospekt, 2005. – 496 s.
4. *Neborskiĭ, E. V.* Sotsiokul'turnaia matritsa Vysshego obrazovaniia: problema proizvodstva chelovecheskogo kapitala // Vestnik Umrtskogo universiteta. – Izhevsk : Izd-vo UdGU, 2013. – № 3–4. – S. 51–54.
5. *Riddings, B.* Universitet v ruinakh. – M. : Vysshiaia shkola ekonomiki, 2010. – 304 s.
6. *Rusanov, D. V.* Globalizatsiia kak trigger razvitiia sovremennogo Vysshego obrazovaniia: sotsiologicheskii aspekt : avtoreferat diss... kandidata sotsiologicheskikh nauk. – Tambov : Tambovskii gosudarstvennyi universitet im. G. R. Derzhavina, 2009. – 29 s.
7. *Tagunova, I. A.* Razvitie nadnatsional'nogo obrazovaniia v kontekste mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva : avtoreferat na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. – M. : Institut teorii i istorii pedagogiki RAO, 2007. – 45 s.
8. *Khantington, S.* Stolknovenie tsivilizatsii. – M. : AST, 2007. – 576 s.
9. *Giddens, A.* The Consequences of Modernity. – Cambridge : Polity Press, 1991. – 186 p.
10. *Luijten-Lub, A.* Globalization, Internationalization, Europeanization and Higher Education // Reflecting on Higher Education Policy Across Europe. A CHEPS resource book. University of Twente, 2006. – P. 112.
11. *Rhoads, R.* Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice // Higher Education Handbook of Theory and Research. New York: Springer Netherlands. – Vol. 24. – 2009. – P. 288.
12. *Robertson, R.* Globalization : Social Theory and Global Culture. UK: SAGE, 1992. – 224 p.
13. *Robinson, K.* National Advisory Committee on Creative and Cultural Education / K. Robinson, L. Minkin, E. Bolton and etc. // All Our Futures : Creativity, Culture and Education. – May, 1999. – 242 p.

УЧЕННЫЕ СТЕПЕНИ И ЗВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

ACADEMIC DEGREES AND TITLES IN FOREIGN COUNTRIES: GENERAL AND SPECIFIC

Савина А.К.

ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук
E-mail: alicja@list.ru

Savina A.K.

Leading research fellow at the Laboratory of Pedagogical Comparativistics of the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education).
E-mail: alicja@list.ru

Аннотация: статья содержит характеристику современных способов присвоения ученых степеней и званий в зарубежных странах. Выявлены особенные и общие черты, способствующие построению Европейского пространства высшего образования.

Annotation. The article characterizes the modern ways of awarding degrees in foreign countries. The author brings out specific and general features, which favor the development of the European zone of higher education.

Ключевые слова: интеграция, система высшего образования, университеты, бакалавр, магистр, доктор, habilitation.

Keywords: integration, universal system of higher education, universities, bachelor, master, doctor, habilitation.

В условиях стремительного расширения информационного пространства и развития информационных технологий особую актуальность приобретает ориентация на усиление научного потенциала отдельных стран и подготовку высококвалифицированных специалистов, от которых зависит стабильность развития любой страны и ее авторитет на мировой арене. Образование и наука, сохраняя за собой роль важнейшего культурного фактора, становятся условием политического и экономического развития, средством международного общения. Обмен специалистами информацией высокого уровня приобретает значение гаранта экономического успеха многих стран мира.

Практика присуждения *ученых степеней и званий*, которые являются официальным подтверждением научной квалификации специалиста и его роли в учебно-воспитательном

процессе в высшем учебном заведении, формой аттестации научных кадров, ведет историю со времен первых западноевропейских университетов. В XII веке степень «доктор философии» и «доктор права» была присуждена в Болонском университете. В XIII веке Парижский университет ввел степень «доктор богословия». Первоначально наименования «доктор» (лат. doctus – ученый) и «магистр» (лат. Magister – учитель) были близки друг другу и взаимозаменяемы. Степени «доктор» предшествовала степень «лиценциат» (licenciatus – имеющий право), получение которой предполагало сдачу экзамена и представление письменной работы, а степень «магистр – бакалавр» (лат. Baccalaureus – увенченный лаврами) присуждалась лицам, успешно сдавшим экзамен по специальности.

Иерархическая система степеней «магистр» – «доктор» сложилась в XV–XVII веках. С распространением университетов она была введена в большинстве стран Европы и закреплена университетскими уставами. В XVI веке с преобразованием университетов в государственные учреждения была введена процедура защиты диссертаций на коллегиальном заседании ученого совета. В XIX веке присуждение степеней стало контролироваться государственными органами и регламентироваться законодательством.

Исторически сложившейся системе ученых степеней и званий, а также практике их присуждения в разных европейских странах, присущи многие национальные особенности. Перед участниками Болонского процесса стоит задача достижения такой ситуации, когда по типу диплома об образовании, записи в дипломе и в приложении к нему, можно было бы судить каково образование владельца диплома; какие образовательные программы вузов как внутри страны, так и в разных странах были им изучены. Содержащееся в дипломе указание на присвоение квалификации или присуждение ученой степени должно достаточно ясно говорить об уровне владения знаниями, умениями и навыками в той или иной сфере знаний.

Проблема унификации *ученых степеней и званий* в условиях глобализации и европейской образовательной интеграции имеет огромное значение для построения универсальной модели высшего образования. Уже в течение нескольких десятилетий интеграционные процессы в системе высшего образования сопровождаются разработкой соответствующих соглашений о взаимном признании документов об образовании и ученых степеней, что предполагает диверсификацию высшего образования.

Еще до появления Болонской декларации, в 1988 году в Болонье на съезде европейских ректоров, созванного по случаю 900-летия Болонского университета, была подписана «*Всеобщая хартия университетов*» (Magna Charta Universitatum), в которой подчеркивалась их особая роль в современном мире как центров культуры, знания и исследований. Университет декларировался в Хартии независимым от политической и экономической власти, а учебный процесс в нем был призван отвечать требованиям общества и быть неотделимым от исследовательской деятельности. Университеты, в соответствии с Хартией, должны обладать автономией, а преподаватели и студенты – свободой выбора места обучения и преподавания, применения своих знаний и умений.

В 1997 году большинство стран Европы, в том числе Россия, а также США, Канада, Австралия – всего 43 государства, подписали в Лиссабоне *Конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе*. Двумя наиболее важными

инструментами в процедуре взаимного признания документов об образовании, упомянутыми в конвенции, являются Европейская система перевода кредитов (European Credit Transfer System – ECTS) и Приложение к диплому, в котором дается детальное описание квалификации, перечень учебных дисциплин, полученные оценки и кредиты.

Важным шагом на пути построения единой Европы стала подписанная в 1998 году министрами образования четырех стран (Франции, Германии, Великобритании и Италии) *Совместная Декларация о гармонизации структуры системы европейского высшего образования* (Сорбонская декларация). Основной идеей декларации было создание в Европе открытой системы высшего образования, которая с одной стороны, смогла бы сохранять и беречь культурное наследие и разнообразие отдельных стран, а с другой – способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения, обладающего неограниченными возможностями для передвижения и сотрудничества, как преподавателей, так и студентов. Сорбонская декларация определяла следующие ключевые моменты: *мобильность, признание и доступ к рынкам труда*.

Указанные декларации являются предпосылками Болонской Декларации об архитектуре высшего европейского образования, получившей название Болонской декларации, которая была подписана в 1999 году 29 странами Европы. Болонская декларация поддержала основные принципы Сорбонской декларации, определила основные цели стран – участниц: международную конкурентоспособность, подвижность и востребованность на рынке труда.

В 2001 году в Праге министры образования стран, подписавших Болонскую декларацию, подтвердили свои обязательства по учреждению к 2010 году единой зоны Европейского высшего образования. Участники встречи приняли систему легко понимаемых и сопоставимых степеней, основанную на двух циклах обучения: достепенному и послеградуальному (undergraduate & graduate studies); учредили систему кредитов, обеспечивающую перезачетную и накопительную функции, используемую в приложении к диплому (Diploma Supplemente); содействовали устранению препятствий свободному передвижению студентов, преподавателей, исследователей и управленцев; способствовали европейскому сотрудничеству в обеспечении качества (ENQA и установления общих норм принятия рекомендаций и распространения лучшей практики); содействовали европейскому подходу к высшему образованию (развитие учебных модулей, курсов и программ, ведущих к совместному признанию степеней); способствовали в организации обучения в течение всей жизни (lifelong learning).

Смысл и идеология «Болонского процесса», развивающегося в условиях активно формирующегося в Европе единого образовательного пространства в странах, присоединившихся к Болонской конвенции (их 45, в том числе и Россия), состоит в унификации образовательных систем стран – участниц процесса: *вводятся две академические степени, подтверждающие наличие высшего образования – бакалавра и магистра; устанавливаются единые сроки для прохождения бакалаврской и магистерской подготовки; устанавливаются минимальные стандарты знаний, которыми должен владеть обладатель каждой из степеней*. При этом приветствуется наличие дополнительных (сверх стандартов) программ и курсов, сохраняющих культурно-исторические и образовательные особенности высшего учебного

заведения. Кроме того, студентам предоставляется возможность получить образование в различных странах, прослушивать интересующие их курсы. Все эти меры должны способствовать повышению мобильности работников и созданию единого рынка труда.

Корректными в болонском процессе признаются две модели: 3 + 2 + 3, либо 4 + 1 + 3, где цифры означают сроки (годы) обучения на уровне бакалавриата, магистратуры и докторантуры соответственно.

Помимо унификации национальных образовательных систем создается единый международный образовательный стандарт в рамках концепции Глобальной системы образования. Наличие единого международного эталона в области образования, значительно упрощает процедуру признания и установления эквивалентности дипломов и ученых степеней в мировом научном сообществе, поскольку в этом случае отпадает необходимость устанавливать эквивалентность дипломов одной страны с дипломами всех других стран.

Механизм присвоения ученых степеней и званий, аттестация исследователей в западных университетах отличается в зависимости от страны, статуса университета, программ подготовки и обучения. Этот процесс имеет свою терминологию и номенклатуру.

В настоящее время реальная ситуация такова, что в разных странах, а иногда даже в пределах одной страны, квалификации, получаемые выпускниками вузов, с трудом поддаются сравнению. Так, например, бакалавр во Франции – степень, присваиваемая выпускникам полной средней школы и дающая право поступления в вузы. Аналогом же *бакалавриата* в современной Франции выступает *licence*, эквивалент российскому или английскому бакалавриату.

Бакалавр – (лат. Baccalaureus) в большинстве зарубежных стран ученая степень, приобретаемая студентами после освоения программы базового высшего образования в течение 4–6 лет. В Европейском Союзе, Канаде и США – 3–4 года, а на медицинских направлениях подготовки обычно от 5 до 6 лет. В Великобритании, например, степень бакалавра присуждается после 3–4 летних, а в области медицины и фармакологии – 5–6 летних специализированных программ на дневном отделении колледжа или университета, успешного окончания обучения и сдачи экзаменов. Наиболее распространенными степенями бакалавриата в Великобритании являются: бакалавр искусств (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр бухгалтерского дела (Bachelor of Accountancy (BAcc)), бакалавр архитектуры (Bachelor of Architecture (BArch)), бакалавр инженерного дела (Bachelor of Engineering (BEng)), бакалавр наук (BSc), бакалавр медицины (Bachelor of Medicine (MB)), бакалавр права (Bachelor of Laws (LLB)), бакалавр в области образования Bachelor of Education (BEd)).

Кроме того, бакалавриат в Великобритании подразделяется на пять категорий. К наивысшей категории относится диплом первой степени (First class honors), обозначаемый (I). Вторая категория (Second class honors) также включает в себя две степени, соответственно, вторую высшую (2: i) и вторую низшую (2: ii). Диплом третьей степени (third class honors) обозначается (III). Студенты, которым не удалось достигнуть никаких успехов, получают простой диплом об окончании («ordinary degree» или «pass degree»).

В Дании степень «бакалавра» присуждается после окончания трехлетней базовой университетской программы (180 кредитов ECTS), которая основывается на исследованиях,

а также дает студентам широкую академическую базу и специализированные знания, вооружающие их теоретическими, практическими и аналитическими навыками. Датским студентам предоставляется право выбора бакалаврской программы – первая из них ориентированная на академические профессии, изучается в течение двух лет (120 кредитов ECTS). Выпускники этого направления могут выполнять практические и профессионально-технические задачи на аналитической базе. Студенты, выбравшие профессиональную программу, предусматривающую теоретическую и практическую подготовку, изучают ее в течение 3–4 лет (240 кредитов ECTS). Изучение обеих программ завершается написанием и защитой дипломной работы.

В Швеции обладатели т.н. университетского диплома (Hogskoleexamen), получаемого после двухлетнего обучения в университете, в течение 3–3,5 лет осваивают программу «Kandidatexamen» – эквивалент общепринятого в Европе бакалавра.

В Норвегии обучение по программам бакалавриата рассчитано, как правило, на 3 года и предполагает изучение базовых и факультативных предметов по основной специальности и написание дипломной работы.

Выпускники зарубежных университетов, получившие степень бакалавра имеют право работать по специальности и занимать должности, требующие высшего образования, а также продолжать образование в магистратуре. *Большинство выпускников вузов в странах ЕС и Северной Америки после бакалавриата не продолжает обучение в магистратуре потому, что бакалавриат является подтверждением полноценного высшего образования. Высшее образование чаще всего продолжают студенты, которые планируют заниматься научными исследованиями или педагогической деятельностью в вузе.*

Магистр (от лат. Magister – глава, учитель) – академическая степень, квалификация, в некоторых странах ученая степень, присуждаемая студентам после окончания университета или приравненного к нему учебного заведения. Магистратура – ступень высшего профессионального образования, следующая после бакалавриата, позволяющая углубить специализацию по определенному профессиональному направлению. В основном она предназначена для тех, кто собирается получить дополнительную квалификацию, но не планирует связывать свою судьбу с серьезными занятиями наукой, а напротив – ориентирован на скорейшую возможность заняться практической деятельностью.

В некоторых европейских университетах для ее получения необходимо сдавать экзамен, в других достаточно посещения занятий. Иногда требуется защитить «малую диссертацию» (thesis), соискатель которой должен показать умение разбираться в литературе и методах исследований, проблемах, стоящих перед данной наукой. За «диссертации» по гуманитарным специальностям присуждается степень «магистр искусств» (master of arts), за «диссертации» по техническим специальностям – «магистр наук» (master of sciences). В Японии степень «магистр» (shushi) присуждается по всем наукам.

В Великобритании, например, существуют две группы программ на степень магистра: первая ориентирована на исследовательскую деятельность (Research programmes) и вторая направлена на повышение профессионального уровня по одной из специализаций (Taught programmes). Овладение английскими студентами магистерскими

исследовательскими программами осуществляется в два этапа: после 8–9 месяцев лекций и семинаров происходит сдача экзаменов. Затем студенты в течение 3–4 месяцев под руководством научного консультанта, принадлежащего к старшему преподавательскому составу, готовят самостоятельную научно-исследовательскую работу (дипломный проект). По результатам экзаменов и защиты диплома присуждается степень магистра – исследователя, которую часто называют «магистром философии» (M. Phil.).

В отличие от России, где программы бакалавриата и магистратуры часто рассматриваются как две части единого образовательного процесса, в Великобритании эти программы являются самостоятельными. Типичной является ситуация, когда выпускник бакалаврской программы принимает решение о продолжении обучения на магистерском уровне после нескольких лет трудовой деятельности.

Диплом магистра и диплом бакалавра признается в большинстве стран мира зарубежными работодателями, а также он дает возможность перевода из вуза в вуз. В США и Западной Европе существуют разные степени магистра:

- Master of Arts, M. A. – магистр искусств, присуждается в гуманитарных областях знания;
- Master of Science, M. Sc. – магистр наук, присуждается в точных и естественных науках;
- Master of Business Administration, MBA – магистр делового администрирования;
- Legum magister, LLM – магистр права;
- Master of Public Administration, MPA – магистр государственного управления;
- Master of Engineering, M. Eng. – магистр технических наук;
- Master of Divinity, M. Div. – магистр богословия.

В Швеции степень магистра (magisterexamen) присуждается студентам после двухлетнего обучения и защиты дипломной работы. Самостоятельное место в квалификационной системе Швеции занимают профессиональные степени и звания (Yrkesexamina), которые присуждаются и присваиваются по 50 специальностям. Работа в области юриспруденции, искусства, медицины, инженерии, сельского и лесного хозяйства, ветеринарии и других специальностей, требует соответствующей регистрации и специального разрешения.

В Норвегии магистерские программы рассчитаны на 2 года и включают в себя углубленное изучение предметов по выбранной специальности и написание магистерской дипломной работы.

В структуре высшего образования ряда скандинавских стран (Норвегия, Исландия) до недавних пор присутствовала степень «*кандидата наук*» (лат. *candidatus/candidate* с добавлением названия науки), предшествующая степени «доктора». В настоящее время степень «кандидата наук», в связи с переходом на Болонский процесс, постепенно вытесняется PhD. В образовательной системе Бельгии и Нидерландов степень «кандидата» соответствовала значительно более низкому академическому уровню. Она присваивалась после прохождения первых двух или трех курсов вузовского образования, называемого «кандидатурой» и сдачи соответствующего экзамена. В ходе Болонского процесса дипломы кандидатов были упразднены.

В Дании еще сохраняется в структуре университетского образования вторая после бакалавра «кандидатская» (магистерская) степень, которая присуждается после суммарного пятилетнего, обучения (3 года бакалавриата + 2–2,5 года «кандидат»). Программа «кандидатской степени» основана на исследованиях и вооружает студента теоретическими знаниями, аналитическими и научными или художественными навыками, а также умениями применять их на практике. Курс предполагает подготовку диссертации или художественного проекта.

В Финляндии «кандидат» – первая ступень обучения в университетском секторе. Обучение на этой ступени осуществляется в течение 3 лет. Степень магистра в Финляндии является второй после степени «кандидата» и получение ее предусматривает 2 года обучения.

В настоящее время во многих европейских странах, в Америке и Канаде самая высокая академическая степень в системе высшего образования *доктор философии (Ph.D – Doctor of Philosophy)*. В большинстве зарубежных стран наименование степени «доктор» не отражает детальной специализации: «доктор философии» означает присуждение этой степени философским факультетом, который, как правило, объединяет специалистов как гуманитарных, так и естественных наук. Данная степень не имеет прямого отношения к философии и присуждается во многих научных областях: помимо доктора философии на Западе существуют и другие степени того же ранга: доктор медицины, доктор права и доктор богословия. Наличие четырех степеней того же ранга связано с тем, что в средние века в университетах было четыре факультета: философии, медицины, права и богословия.

В университетах Великобритании и странах, традиционно применяющих британскую систему организации университетов, степень «доктор философии» присуждается гуманитариям (*doctor of philosophy*); для специалистов по естественным наукам принято обозначение «доктор наук» (*doctor of sciences*). Программы, целью которых является подготовка к получению высшей ученой степени – доктора философии, чаще всего имеют исследовательскую направленность, и на их освоение отводится два – три, а то и четыре года. Они называются «*Research programmes*» или «*PhD programmes*» и фактически эквивалентны программам российской аспирантуры. Соискатель докторской степени к концу периода обучения должен опубликовать полученные результаты в официальных отчетах и в научных или специализированных журналах и после опубликования материалов написать диссертацию. Помимо доктора философии, программы послевузовского образования могут вести в Великобритании к получению докторских степеней в определенных науках, например, доктора образования (*doctor of education, EdD*).

Во Франции и странах, использующих французскую систему высшего образования, характер университетских дипломов и ученых степеней связан с национальной спецификой, проявляющейся в особой структуре высшего образования, которое подразделяется на соответствующие циклы, отличающиеся своей продолжительностью: «короткий» (*les formations courtes*) и «длинный» (*les formations longues*). «Короткий» цикл длится, как правило, два года и пользуется большой популярностью в обществе, так как дает возможность реального и быстрого трудоустройства. По завершении «короткого» цикла выпускники получают университетский технологический диплом (*Diplome universitaire*

de technologie – DUT) или университетский диплом высшего технического образования (Diplome d'etudes universitaires scientifiques et techniques – DEUST). После этого образование может быть продолжено для приобретения дополнительной специальности. Обладателям дипломов выдается профессиональная лицензия (Licence professionnelle) или национальный специализированный технологический диплом (DNTS). Возможен также переход студента на «длинный» цикл обучения.

«Длинный» цикл университетского образования во Франции – это обучение в университете на нескольких последовательных циклах, каждый из которых завершается получением отдельного государственного диплома. Этих цикла три.

Первый цикл двухлетний, дающий базовую подготовку, завершается получением диплома об общем университетском образовании (DEUG). Этот диплом не имеет практической ценности на рынке труда, поэтому большинство студентов продолжает обучение на следующих циклах.

На уровне второго цикла знания, приобретенные за предыдущие два года, совершенствуются и углубляются. После годичного обучения на втором цикле студент получает диплом лицензиата (licence) и еще через год – диплом специалиста – Master 1.

Обучение на третьем цикле в течение одного – двух лет (последипломное образование) предусматривает совершенствование знаний по специальности и научную работу. По результатам этого цикла выдается диплом магистра в области углубленного изучения исследовательской работы – Master –2 Recherche или диплом высшего специализированного образования Master – 2 Professionnel.

Следующие три – четыре года занимает обучение в аспирантуре, в процессе которого студенты готовятся к написанию диссертации и получению докторской степени.

В Швеции присуждению ученой степени доктора предшествует лицензиат (Licenciatexamen), который присуждается соискателю после окончания аспирантуры при условии набора 80 кредитов за обучение и 40 кредитов за написание эссе или научной работы. Ученая степень доктора присуждается после набора 160 кредитов за обучение в аспирантуре и 80 кредитов за написание диссертации. Для получения докторской степени в Норвегии необходимо отучиться 3 года по программе Ph.D и защитить диссертацию по итогам проведения самостоятельных исследований.

Приобретение в западных странах ученой степени Ph.D. требует выполнения и соблюдения ряда правил и условий: наличия диплома о высшем образовании (магистерского); сдачи ряда устных и письменных экзаменов, подтверждающих соответствующий уровень знаний. В США, например, процесс достижения ученой степени доктора философии включает три основных этапа:

1. 3–4 летнее обучение в университете и получение степени бакалавра (B. Sc., B. A. – Bachelor of Science, Bachelor of Arts) на уровне undergraduate studies (предвыпускное обучение).
2. Двухлетнее обучение на уровне graduate studies (последипломное обучение) и получение степени магистра или мастера (M. Sc., M. A. – Master of Science, Master of Arts).
3. Получение степени Ph.D. предполагает, как минимум, трех – четырехлетнее обучение – два года курсов и два года самостоятельного научного исследования.

Пройдя эти испытания, в докторантуру попадают особенно одаренные американские студенты с хорошими результатами самостоятельных исследований и по рекомендации факультета. Американский аспирант первый год слушает лекции, второй год готовится к экзаменам, на третьем году проводит исследование, на четвертом году заканчивает его, подводит итоги и пишет диссертацию.

Обычно в зарубежных странах степень Ph.D присуждается после изучения трех – четырехлетних программ обучения в докторантуре и защиты оригинального диссертационного исследования. В Австрии, например, программа докторантуры требует, как минимум, двух лет обучения; в Испании для получения степени доктора требуется от трех до четырех лет обучения в докторантуре; в Норвегии в течение трех лет изучается программа PhD; в Дании степень доктора, присуждается, как правило, по окончании трехлетнего курса обучения и исследований (180 кредитов ECTS) на базе степени Candidatus.

В ряде стран (Франция, Бельгия, Италия и др.) существуют аналогичные степени доктора права (DL), медицины (DM), делового администрирования (DBA), которые рассматриваются как составляющие систему подготовки профессионального, а не академического доктора. В этих странах присуждается степень «специального доктора» или «доктора исследований». Предполагается, что обладатель такой степени занимается, как правило, практической деятельностью, а не наукой, в связи с чем ее получение не требует выполнения самостоятельного научного исследования. Профессиональный докторат обычно не считается ученой степенью.

Отнесение той или иной степени к профессиональному или исследовательскому докторату зависит от страны и даже от конкретного университета: так, например, в США и Канаде степень доктора медицины является профессиональной, а в Великобритании, Ирландии и многих странах Британского Содружества – исследовательской. Ряд университетов Великобритании (в том числе Оксфорд и Кембридж) даже включает степень доктора медицины в высший докторат (приблизительный аналог доктора наук в России), требующий существенного вклада в медицинскую науку.

В некоторых западных странах существует титул, который присуждается тому, кто уже является носителем докторской степени, и который может иногда приравниваться к ученой степени доктора наук в РФ. Так, в англо-саксонской академической системе (Великобритания и некоторые страны Содружества) следующая после доктора философии (Ph.D.) степень в естественных науках носит название доктор наук (Doctor of Science, D. Sc.); для исследователей, специализирующихся в области филологии – доктор словесности (Doctor of Letters, D. Litt.), в области права – доктор права (Doctor of Laws, LL.D.).

Присуждение этого титула осуществляется не по результатам защиты диссертации, а по сумме опубликованных работ и по общему вкладу в науку или даже по общественной и публицистической деятельности. В данном случае титул доктора наук является, прежде всего, почетным титулом, вручаемым после многолетних заслуг, а не по результатам направленной работы на получение ученой степени. Во многих странах специалисту в знак признания научных заслуг, без прохождения курса обучения и без учета обязательных требований (по публикациям и защите), но достигшим больших успехов в какой-либо области знаний, может быть присуждена почетная степень «доктор наук» (Honoris causa,

сокр. h.c., Honor doctor или Honor degree). Такие специалисты привлекаются к преподавательской деятельности и читают лекции в лучших вузах многих стран мира.

В современной континентальной европейской академической системе, в таких странах как Франция, Германия, Австрия, Швейцария, Португалия, Нидерланды, Швеция, Дания, Финляндия, Норвегия, Польша, Чехия, Болгария, Венгрия, Словакия и Словения, а также в некоторых азиатских странах, существует процедура «хабилитации» (Habilitation, от лат. Habilis – способный, пригодный), которая следует после присуждения докторской ученой степени. В определенном смысле эта степень, по ряду параметров, аналогична защите докторской диссертации в РФ, так как после прохождения «хабилитации», претенденту присваивается титул «хабилитированного доктора» (doctor habilitatus, Dr.habil), который дает право на занятие профессорской должности в университете. Однако следует отметить, что титул «хабилитации» не является отдельной ученой степенью, но квалификацией, добавочной к докторской степени.

Основным этапом «хабилитации» является защита диссертации, подготовка которой предполагает выполнение научной работы значительно более высокого уровня, чем это требуется для исследования, после которого присуждают ученую степень доктора. В отличие от диссертации на ученую степень доктора, данная диссертация выполняется самостоятельно, то есть не предполагает руководства более подготовленным ученым.

Процедура «хабилитации» проходит по-разному. В странах Западной Европы предметом рецензирования оппонентов является не только диссертационная работа, которая в России представляет собой рукопись, дублирующую так называемую докторскую монографию, а вся работа ученого в целом, включая научные публикации, которые оцениваются согласно принятой в стране пунктации, педагогическую деятельность (издание учебных пособий, разработку лекционных курсов) и организационную работу в сфере науки (участие в международных научных организациях, руководство научными проектами и др.).

В Польше, например, за последние десять лет ужесточились требования к публикациям. Поскольку все научные издания подлежат рецензированию, количество пунктов, получаемых автором за публикацию, зависит от рейтинга издания, в котором была опубликована работа. Рейтинг включает журналы, пунктированные Министерством науки и высшего образования. Кроме статей в журналах, пунктируются также научные монографии и разделы в них, объемом не менее 1 п.л. Остальные научные публикации, в том числе опубликованные материалы конференций, не пунктируются. Советы факультетов, к юрисдикции которых относится проведение процедуры «хабилитации», не допускают к защите соискателей, научные публикации которых оцениваются ниже 120 пунктов.

«Хабилитация» существует также и в некоторых странах бывшего Советского Союза – Латвии, Литве, Молдавии и Эстонии. В этих странах после выхода из СССР была введена европейская градация ученых степеней. Вместе с тем, в них признаются степени и звания, полученные в СССР.

В западной системе подготовки научных кадров, в отличие от России, диссертация на соискание ученой степени доктора философии является лишь одним из элементов выполнения программы подготовки к получению ученой степени, а в саму программу входит освоение значительного количества специальных курсов.

Что касается подготовки докторов философии, то далеко не во всех странах существуют систематизированные и структурированные, отвечающие единому стандарту качества докторские программы, что часто затрудняет сравнение степеней между собой. Кроме того, система послевузовского образования в различных странах отличается по степени централизованности ее управления. В некоторых странах, таких как, Франция и Япония образовательная система регулируется центральным правительством, а в США и Великобритании роль государства в управлении производством докторов крайне мала.

В США наиболее систематизированы докторские программы, хотя они децентрализованы и различаются от университета к университету. Исследовательские институты автономны и многочисленны, между ними наблюдается высокая конкуренция. Они производят около 20 тыс. докторов в год в области естественных и технических наук, что позволяет рационализировать академические программы и финансирование исследований, а также объединять различные источники финансирования и создавать условия для эффективного производства научного знания и докторов. Средства на исследовательскую деятельность привлекаются из различных фондов: федеральных, военных или частных.

Япония производит наименьшее число докторов в год (в относительных величинах). Это отражает низкий статус фундаментальной науки в стране и низкий уровень государственного финансирования. Управление осуществляется централизованно, сверху вниз, и у университетов нет возможности реформировать докторские программы.

В Европе докторские программы менее систематизированы, чем в США и Японии, и отражают различное национальное наследие институтов. Французская система отличается фрагментарностью университетских исследовательских групп и дихотомией между университетами и элитными высшими школами (*grandes ecoles*). Проводившиеся в последнее время реформы послевузовского образования во Франции имели целью увеличение численности выпускаемых докторов.

В Германии не существует большого различия между докторскими программами и другими программами углубленного обучения, и подготовка докторов наук остается относительно бессистемной. Отборочный процесс, набор курсов и содержание программ не являются высокоструктурированными как в американской системе. В результате наблюдается в Германии излишняя «растянутость» процесса подготовки докторантов и их «старение» из-за необходимости защиты второй диссертации (*Habilitation*), дающей право на профессорскую должность. Более того, непрозрачные методы отбора претендентов и часто несистематическая подготовка докторантов были причиной того, что карьерные пути докторов не были четко обозначены.

Усиливающаяся международная конкуренция, спрос на молодых ученых и преподавателей, вызванный заметным оттоком немецких ученых и преподавателей за рубеж, прежде всего в США, стала причиной переосмысления системы подготовки научно-педагогических кадров и внесения в ее функционирование существенных изменений. В качестве альтернативы традиционной подготовке молодых ученых в начале 2000-х годов по решению Научного Совета ФРГ, консультационного органа по вопросам развития высшего образования и науки, Конференции ректоров, в различных вузах, университетах, международных колледжах и специальных центрах начали действовать различные проекты,

предоставляющие выпускникам вузов альтернативные возможности трудоустройства и условия карьерного роста.

Упразднение требования обязательной защиты на должность «хабилитированного доктора», введение для молодых ученых со степенью «доктора» новой должности «младшего профессора» (Promotion), включенного в процесс преподавания, консультирования, ведения исследовательской деятельности, способствовали омоложению профессорско – преподавательского состава и сокращению срока подготовки научных кадров. После 6 лет работы в должности «младшего профессора» молодые специалисты получают возможность занять должность профессора, которая утверждается специальной аттестационной комиссией.

Характерной особенностью деятельности западных университетов является неразрывная связь учебного и научного процессов, установка на фундаментальность образования, обращение к основополагающим категориям соответствующих областей знания. «Болонский процесс» поощряет фундаментальность исследований и выдвигает тезис о преобразовании европейского образовательного пространства в общеевропейское образовательное и исследовательское пространство.

Финансирование обучения студентов по докторским программам в странах Запада во многом основано на системе грантов и различных фондов. Зачастую оно является многоканальным (используются средства государства, бизнеса, самих университетов). Так, в США многие студенты получают средства из исследовательских фондов, собранных вне университета, но управляемых университетом или индивидуальными исследовательскими группами. Эти фонды используются для создания мест ассистентов преподавателей и исследовательских должностей. Относительно в меньшем масштабе используются федеральные фонды. Распределение финансирования зависит от академической успеваемости студента.

Основным источником финансирования в Японии являются беспроцентные банковские ссуды. В последнее время правительство Японии разрабатывает систему финансирования подготовки научных кадров в высших учебных заведениях по образцу американской.

Финансирование студентов во Франции основано в большей своей части на различных грантах, предоставляемых государственными министерствами, и, в частности, министерством национального образования и исследований: от 85 до 95% студентов в области естественных и технических наук финансируется одним из таких учреждений. Кроме того, существуют гранты, предоставляемые такими крупными организациями, как DGA (General – Directorate), CEA (Nuclear Energy Centre), CES (Space Studies Centre), Франс Телеком и др. Эти гранты предоставляются определенному кругу лабораторий, с которыми у указанных организаций установлены хорошие партнерские отношения. В отличие от США финансирование студентов относительно независимо от их академической успеваемости. Система распределения грантов в большей степени административная или основана на долгосрочном партнерстве.

В Германии три четверти студентов работают в качестве младшего персонала в университетах, хотя условия работы сильно различаются. Эти рабочие места финансируются

частично федеральным и муниципальным правительствами (гранты), частично государственными и частными исследовательскими фондами (финансирование осуществляют выборочно по проектам, в которых студенты могут работать ассистентами). В последнем случае многое зависит от репутации профессора или руководителя: они часто ведут проекты, в которых участвуют университет и исследовательские институты с одной стороны и частный сектор – с другой. В результате студенты являются членами исследовательских групп, где их личная работа составляет лишь часть коллективного труда.

В Великобритании большая часть грантов распределяется по принципу индивидуальной академической успеваемости. Остальных студентов финансируют государственные учреждения, а также сами университеты. Финансирование со стороны компаний незначительно. В результате около 75% студентов полностью вовлеченных в процесс обучения по докторской программе, получают от государственных учреждений стипендии. Половина из них получает деньги от исследовательских советов, четверть – от университетов, министерств и муниципальных властей. Более половины студентов частично занятых финансируют сами себя. Лишь 23% имеют доступ к государственным грантам и 15% финансируется бизнесом. В Великобритании общая тенденция такова: расширяется государственное финансирование через исследовательские советы и университеты. Значительная доля студентов финансируется совместно бизнесом и университетами в рамках специальных программ.

Итак, построение Европейского пространства высшего образования (European Higher Education Area) ориентировано на развитие сотрудничества высших учебных заведений в рамках Европы, устойчивое развитие человеческого сообщества, решение многих проблем организационного и содержательного плана: свободного передвижения преподавателей и студентов; признания уровней и качества образовательных программ; признания ученых степеней и званий; утверждения системы кредитов типа ECTS и др.

Список литературы:

1. Реформа высшего образования в Европе (Блонский процесс) [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.skachatreferat.ru>, свободный.
2. Даргын, Ч. К., Захаров, Н. В. От обучения к науке: о статусе кандидатских и докторских диссертаций в российском и западном образовании // Человеческий потенциал России : информационно-исследовательский портал Московского гуманитарного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.hdirussia.ru, свободный.
3. Studieren in Deutschland = Учиться в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.study-in-germany.de, свободный.
4. Косинска, А. Интеграция Польши в Болонский процесс: плюсы и минусы / А. Косинска, Т. Дмоховски // Казанский государственный технологический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : oms.kstu.ru/rus/information/Poland.htm, свободный.
5. Hawkins, CF. «Write the MD Thesis // How To Do It. – London : British Medical Association 2 nd, 1985.

6. Ученые степени и звания за рубежом // Вузтест : учиться легко. Образование и самообразование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vuztest.ru>, свободный.
7. Федеральное государственное бюджетное учреждение : федеральный центр образовательного законодательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.lexed.ru, свободный.
8. Скандинавская школа. Высшее образование в Норвегии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.nordicschool.ru, свободный.
9. Тарасова, О. А. Система народного образования в Великобритании // Образование в современном мире: достижения и проблемы : коллективная монография / под ред. академика ГАН РАО Ю. С. Давыдова. – М. ; Пятигорск : РАО-ППАУ, 2009.
10. Томас Т. Системы профессионального образования в Великобритании и в мире / Гаар.ru : теория и практика финансового учета. Портал GAAP.RU [Электронный ресурс] – 24 ноября 2011. – Режим доступа : gaar.ru/articles/124081/, свободный
11. Department for Education=Департамент образования в Великобритании [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.education.gov.uk/, свободный
12. Global dialogs : обучение и образование за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.globaldialog.ru, свободный.
13. Academconsult. Образование за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа : academconsult.ru, свободный.
14. Международная стандартная классификация образования 2011. Институт статистики ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf, свободный.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

THE MISSION OF THE UNIVERSITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF GREAT BRITAIN

Плаксына Н.В.

Доцент кафедры иностранных языков
и профессиональной коммуникации Курского
государственного университета, кандидат
педагогических наук, доцент
e-mail: natalyanegrebetskaya@yandex.ru

Plaksina N.V.

Associate Professor at the Foreign Languages
and Professional Communication Department
of the Kursk State University, Candidate of
science (Education).

e-mail: natalyanegrebetskaya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ системы университетского образования Великобритании в конце XX – начале XXI века. Рассмотрены роль и место университета в системе высшего образования Великобритании в указанный период. Представлены характеристики 8 типов британских вузов, которые были выделены в системе высшего образования страны к концу XX века. Рассмотрена история их возникновения и основные миссии в начале XXI века.

Annotation. The article analyses the British university system at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries. The author reveals the role and the place of the university in the system of higher education in Great Britain for the aforementioned period. The eight types of universities are characterized. The history of their development and their missions at the beginning of the 21st century are analyzed.

Ключевые слова: университет, система высшего образования, академическое образование, профессиональное образование, система открытого и дистанционного обучения.

Keywords: university, higher education system, academic background, vocational education, open and distance learning system.

Великобритания имеет статус страны классического университетского и профессионального образования, сочетая в себе многовековые традиции и современные достижения. Квалификации высшей школы (бакалавр – магистр) соответствуют основным положениям деклараций, утвержденных министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании в Сорбонне (1998) и Болонье (1999).

Основной структурной единицей британской системы высшего образования являются университеты, которые на протяжении всей истории своего существования не только

реализуют академическое образование, но и являются центрами научно-исследовательской работы.

Следует отметить, что **в Великобритании университетское образование всегда было престижным и находилось на вершине образовательной пирамиды.** Университеты со времени своего возникновения являлись организаторами и активными участниками социальных, экономических и национальных программ развития. На протяжении долгого времени основное предназначение университетов состояло в распространении высокого уровня знания, в воспитании элиты общества, в развитии культуры мышления и деятельности, распространении культурных ценностей [7, с. 184].

Традиционная миссия университета – поиск, приумножение, распространение знаний. Со времен средневековья университет старается сохранить свою аполитичность или, как минимум, быть политически нейтральным. Его высшая миссия – служение знанию, а не достижение каких-то конкретных нравственных, социальных, политических целей. Следует отметить, что за всю историю своего существования университеты сформировали достаточно стройную концепцию рационального знания, которая составляет основу западной университетской традиции [1, с. 16].

С момента возникновения главной задачей университета как центра культуры и образования является формирование культуры общества, ориентированной на всестороннее развитие интеллекта, на познание, установление истины, определяющей одну из главных функций университета – исследовательскую [4, с. 85]. Именно данная функция на протяжении долгого времени определила эталонность вузов как центров постижения истины ради нее самой, существование которых является условием открытости и доступности культуры нации.

К концу XX века в системе высшего образования Великобритании были выделены 8 типов университетов [2, с. 20–25].

Первый тип представлен вузами с мировой известностью – Оксфордским (University of Oxford, 1249) и Кембриджским (University of Cambridge, 1284) университетами. Эти старейшие университеты Европы были основаны в средние века и на протяжении многих столетий занимают лидирующие позиции в системе высшего образования в Великобритании и характеризуются высокими академическими стандартами.

Образование в Оксфорде и Кембридже основано на разделении функций университетов и колледжей. Колледж – учебный центр университетов, который обеспечивает студентам и преподавателям не только обучение, но и проживание.

Другая особенность, характерная для образования в Оксфорде и Кембридже, заключается в использовании уникального, типично английского метода воспитания и обучения – тьюторской системы. Под этой системой подразумеваются регулярные занятия одного-двух студентов с преподавателем – тьютором на протяжении всего курса обучения. Тьюторские занятия предоставляют возможность постоянного персонального контакта между студентом и преподавателем.

Тьюторская система обучения возникла еще в средневековом английском университете. Затем развивалась как метод воспитания и обучения детей английского правящего класса. В XVI веке функции тьютора значительно расширяются. Ведущей становится

образовательная функция. В XVII веке тьюторская система официально утверждена как обучающая университетская система. В старейших университетах страны вплоть до конца XIX века тьюторская система занимала центральное место в обучении, а лекционная система служила дополнением.

Тьютор является, прежде всего, наставником студента. Он следит за успеваемостью студента и его отношением к учебе, оценивает формирование навыков самостоятельной работы. Кроме того, тьютор наблюдает за процессом формирования личности студента в процессе обучения и планирует его работу во время каникул.

Следует отметить, что тьюторская система упрочила свое положение в системе высшего образования Великобритании и используется во многих университетах страны, но в классическом варианте представлена только в Оксфорде и Кембридже.

В начале XXI века Оксфорд и Кембридж, по-прежнему, являются всемирно известными центрами обучения и научных исследований. В них обучается большое количество студентов из разных стран мира – США, Франции, Германии, Японии, Кореи, России. В этих вузах проводятся самые крупные международные научные симпозиумы и издаются наиболее авторитетные научные книги [8, с. 33].

Высокий уровень организации учебного процесса способствует тому, что количество желающих обучаться в Оксфорде и Кембридже постоянно увеличивается, так как дипломы вузов обеспечивают успешную карьеру во многих областях науки и бизнеса. Среди выпускников вузов – ведущие ученые и писатели, политики, адвокаты, служители церкви.

Второй тип вузов в Великобритании представлен шотландскими университетами, которые возникли в XV–XVI веках, до 1600 года. Этот тип университетов был создан для менее привилегированных социальных слоев с невысокой платой за обучение.

Один из знаменитых шотландских университетов – Сент-Эндрюсский университет (University of St. Andrews) стал третьим по времени возникновения в Великобритании вслед за Оксфордом и Кембриджем. Старейший университет Шотландии располагается на восточном побережье страны, в городе Сент-Эндрюс. Вуз был основан между 1410 и 1413 годом. Занимает достойное место в рейтинге университетов Великобритании и считается учебным заведением мирового класса. Университет является научно-исследовательским центром и среди университетов Шотландии занимает лидирующие позиции. В начале XXI века, согласно рейтинговым сводкам, представленных газетой «TheGuardian», Сент-Эндрюсскому университету принадлежит четвертое место в списке лучших университетов Великобритании [3].

Среди ведущих научно-исследовательских вузов Великобритании особое место занимает университет Глазго (University of Glasgow), основанный в 1451 году в одном из крупнейших городов Шотландии.

В университете Глазго обучаются около 23000 студентов, и среди них – иностранные студенты из более чем 120 стран мира. В соответствии с результатами программы оценки качества исследовательской работы в учебных заведениях (ResearchAssessmentExercise (RAE)), программа по истории искусства в университете признана лучшей в Великобритании. Программа по ветеринарии оценивается как одна из лучших, а программы по бухгалтерскому учету и финансам входят в пять лучших программ обучения в Великобритании.

Другие 14 программ находятся в первой десятке. Университет известен инженерным факультетом, который является старейшим в Великобритании.

Кроме того, имя университета Глазго связано с семью лауреатами Нобелевской премии, такими как: британский ученый-физиолог, профессор Роберт Эдвардс, основатель современной теории экономики Адам Смит, основатель абсолютной шкалы температур Кельвин и первая женщина-выпускник медицинской школы в Шотландии Марион Гилкрист.

Рассуждая о шотландских университетах, следует отметить еще один старейший университет Великобритании – Абердинский (University of Aberdeen), академической репутации которого уже более 500 лет. В начале XXI века в университете обучалось около 17000 студентов, представляющих большое количество европейских стран. Качество академического образования и организации научных исследований в вузе ценятся высоко в Европе. За работы, проведенные или начатые в Абердинском университете, было присуждено пять Нобелевских премий. Многие программы факультета искусств и социальных наук, факультета естественных наук и факультета медико-биологических наук и медицины, по многочисленным рейтингам, являются либо лучшими в Шотландии, либо входят в первую десятку в Великобритании [5].

Третий тип университетов Великобритании представлен Лондонским университетом (University of London). Он находится в самом центре Лондона, недалеко от Британской библиотеки и Британского музея.

Долгое время данный университет считался лишь экзаменующим учреждением. И только с 1898 года стал обучать студентов. Связано это было, прежде всего, с ростом интереса к области естественнонаучного знания. С самого начала существования в данном вузе была хорошо развита система медицинского образования. Лондонский университет предлагает многообразные программы для обучения и представляет собой федерацию многочисленных колледжей, специализирующихся по самым разным специальностям. Учебное заведение включает в себя, с одной стороны, институт Курто (CourtauldInstituteofArt), располагающий собственным художественным собранием и Варбург институт (WarburgInstitute), которые специализируются в области истории искусства. С другой стороны, в состав вуза входит Имперский колледж науки и технологии (ImperialCollegeLondon).

Следует отметить, что институт Варбурга специализируется в исследованиях классических традиций, элементов европейской мысли, литературы, искусства античного мира. Институт начал свою историю как личная библиотека гамбургского ученого Аби Варбурга, чьи исследования фокусировались на интеллектуальном и социальном контексте искусства эпохи Возрождения. В 1921 году эта библиотека стала научно-исследовательским институтом в области истории культуры, и исторический масштаб деятельности учреждения в качестве центра для проведения лекций и публикаций расширился. В 1933 году институт переехал из Германии в Лондон, а в 1944 году был включен в состав Лондонского университета. Институт Варбурга является одним из университетов коллегии, которая поддерживает научные исследования в области гуманитарных наук (University'sSchoolofAdvancedStudy).

Четвертый тип – это «Краснокирпичные» (RedbrickUniversities) университеты, которые возникли в результате повышенного интереса к области научно-технической проблематики. Функционируют как база объединения колледжей с естественнонаучным уклоном обучения. Здесь обучают тем профессиям, которые необходимы промышленным центрам страны.

«Краснокирпичные университеты» можно разделить на три группы по времени их основания: средневековые, викторианские и новые университеты. Среди «краснокирпичных университетов», основанных в эпоху средневековья и Возрождения следует выделить университеты Шотландии. «Краснокирпичные университеты» обладают меньшим престижем, чем университеты Оксбриджа. Но они более доступны студентам, не обладающим большим состоянием или принадлежностью к аристократическим семьям. Большинство студентов данных вузов стремятся поступить в аспирантуру Кембриджа или Оксфорда.

Пятый тип – федеральные университеты, которые возникли на базе объединения колледжей. Один из вузов данной категории – университет Уэльса (UniversityofWales) был основан в 1893 году и представлял собой объединение большей части высших учебных заведений Уэльса. В общей сложности, включая аккредитованные курсы, проводимые в других образовательных структурах, в университете проходило обучение более 100 000 человек.

В октябре 2011 года университет отозвал все аккредитации, и объявил о своей реорганизации. К моменту объявленного закрытия канцлером, то есть титульным главой, университета являлся принц Чарльз, должность про-канцлера замещал архиепископ Уэльса Барри Морган, а вице-канцлера, то есть фактического руководителя – профессор Марк Клемент.

Шестой тип – технологические университеты, основанные в 1964–1967 гг. (Астонский (Aston University), Суррейский (University of Surrey), Бредфордский (University of Bradford) и др.). Главными при изучении являются предметы естественнонаучного цикла.

Возросшая потребность в технических кадрах после последней мировой войны вызвала в Великобритании всплеск строительства новых технических университетов, к которым относятся высшие школы (HighSchools) Ноттингема, Эксетека, Сассекса, Кента.

Специализированные университеты нового типа часто называли «стеклянными» по современной архитектуре зданий. Еще одна волна увеличения количества технических ВУЗов пришлась на конец XX века (1992 г.). Более тридцати политехнических техникумов получили университетский статус.

Следует отметить, что технические университеты привязаны территориально к промышленным районам Великобритании и связаны с промышленными предприятиями. Запросы работодателей часто влияют на направления обучения, учебные программы. Технические вузы обучают меньшее количество студентов и при организации обучения очевидна практическая направленность и активная исследовательская деятельность.

Примером технического вуза может быть первый технологический университет Великобритании Лафборо (LoughboroughUniversity). Вуз был учрежден в 1966 году на базе городского Технологического колледжа, основанного в 1909 году.

Следует отметить, что в начале XXI века Лафборо утратил свой исключительно технологический статус, и около 45% студентов бакалаврских программ изучают искусство

и общественные науки. Но, по-прежнему, выпускники университета, главным образом, специалисты в области электроники и автомобильной инженерии пользуются большим спросом у работодателей. Вуз тесно связан с промышленными предприятиями страны. Успешное сотрудничество вуза с Британским аэрокосмическим комплексом и корпорацией Rolls-Royce отмечено Королевской премией в 1994 году.

Седьмой тип вузов Великобритании – новые университеты, представляющие собой учреждения классического типа, в которых совмещается изучение гуманитарных и естественных наук. Существуют с 1949 года. В них изначально были созданы все условия для достижения единства обучения и исследования в сферах естественнонаучного и гуманитарного знания.

Первоначально новые университеты не ставили перед собой задачу развития технологии, ограничиваясь развитием чистой науки. Но в 1953 году правительство выделило 12 миллионов фунтов стерлингов для специальной программы Имперского колледжа университета науки и технологии Лондона, предназначенной для технологического образования. Была создана программа по созданию передовой технологии («Colleges of Advanced Technology»). В соответствии с данной программой был построен процесс обучения в ряде колледжей Великобритании. Студенты, обучающиеся по данной программе, получали диплом по технологии. Изучение технологических дисциплин сочеталось с изучением социальных наук и иностранных языков. Таким образом, технология стала одним из предметов университетского цикла, что сыграло важную роль в развитии вузов данного типа в Великобритании.

И *восьмой тип* представлен так называемым Открытым университетом (Open University; University of the Air), который за годы своего существования стал мировым лидером в дистанционном обучении, общеевропейским «университетом без границ».

Следует отметить, что использоваться технологии открытого и дистанционного обучения в странах Западной Европы начали в 60-е годы XX века. Первые стандарты использования дистанционных методов обучения в области высшего образования и организации вуза такого типа были установлены Открытым университетом Великобритании [9, с. 53–60].

В 1963 году Гарольдом Вильсоном в Великобритании была предложена идея «Эфирного университета». Процесс обучения в вузе предполагал, что взрослые студенты будут обучаться дома, получая необходимые материалы с помощью системы радио- и телевидения.

В 1969 году по указу Королевы Великобритании был основан Открытый Университет (Open University; University of the Air). Вуз получил статус независимого университета и начал учебную деятельность наравне с другими университетами страны.

Появление данного учебного заведения было связано, прежде всего, с повышением актуальности высшего образования и спроса на него тех, кто не смог получить его вовремя.

Университет долгое время развивался под руководством премьер-министра Гарольда Уилсона, который принимал активное участие в разработке учебных планов, программ и технологий обучения, а также ряда учебно-методических пособий [10].

Данный вуз предлагал высшее образование без отрыва от производства и с момента своего основания осуществлял процесс обучения с помощью почтовых отправок

учебной литературы, контрольных работ, теле- и радиовещания, а также консультаций по телефону. Обучение происходило недалеко от места проживания студентов, где они занимались самостоятельно, используя специально разработанные пособия. Студенты работали под руководством тьюторов, которые территориально находились недалеко от студентов и проводили консультации и семинарские занятия в специально организованных филиалах университета.

В 1997/1998 учебном году в вузе насчитывалось более 200 тыс. студентов, что составляло 21% студентов-заочников всех британских вузов. Причем, две трети студентов Открытого университета принадлежали к возрастной группе от 25 до 44 лет [6, с. 38].

Со времени своего возникновения, университет успешно реализует формы заочного и дистанционного обучения не только для англичан, но и для иностранцев. Университет признан одним из крупнейших вузов в Европе и является одним из мировых лидеров в области открытого и дистанционного обучения, предлагая свои услуги в пространстве высшего и последиplomного образования не только в Великобритании, но и в ряде других европейских стран. Среди британских вузов рейтинг данного образовательного учреждения высок и сопоставим с рейтингами университетов Оксфорда и Кембриджа.

В последние десятилетия в Великобритании **придается огромное значение формированию имиджа страны как всемирного центра инновационных проектов в сфере образования.** Система образования Великобритании занимает в начале XXI века ведущие позиции среди европейских стран по качеству академического и профессионального образования, основным направлениям научно-исследовательской работы. Следует отметить, что получить высшее образование в Великобритании возможно в имеющих университетский статус колледжах и институтах высшего образования, но лидирующие позиции в системе высшего образования занимают по-прежнему университеты.

Список литературы:

1. *Афанасьев, Ю. Н.* Западная рационалистическая традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция / Ю. Н. Афанасьев // Университет на пороге XXI века : абрис учебного процесса. – М. : РГГУ, 1995. – 32 с.
2. *Барбарига, А. А.* Британские университеты / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – М. : Высшая школа, 1979. – 127 с.
3. Высшие школы и университеты Шотландии: университет Сент-Эндрюс // Информационный портал «Аделанта» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adelanta.info>, свободный.
4. *Мишед, Л.* Идея университета / Л. Мишед // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 85–90.
5. Шотландские университеты // Новые Знания ONLINE : образовательный журнал для взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://novznania.ru>, свободный.
6. *Тавгенъ, И. А.* Дистанционное обучение : опыт, проблемы, перспективы / под ред. Ю. В. Позняка. – Минск : БГУ, 2003. – 227 с.

7. Чертовских, О. О. Историко-педагогические основы системы университетского образования Великобритании / О. О. Чертовских // Вестник МГИМО. – 2013. – № 2 (29). – С. 183–187.
 8. Шестаков, В. П. Система высшего образования в Великобритании : proetcontra / В. П. Шестаков // Вопросы культурологии. – 2008. – № 10. – С. 31–37.
 9. Open and distance learning. Trends, policy and strategy considerations. Division of Higher Education. – Paris : UNESCO, 2002. – 95 p.
 10. The Open University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.open.ac.uk/>, свободный.
-

Spisok literatury:

1. Afanas'ev, Iu. N. Zapadnaia ratsionalisticheskaia traditsiia. Poniatie «gumanitarnost'». Russkaia universitetskaia traditsiia / Iu. N. Afanas'ev // Universitet na poroge XXI veka : abris uchebnogo protsessa. – M. : RGGU, 1995. – 32 s.
2. Barbariga, A. A. Britanskii universitet / A. A. Barbariga, N. V. Fedorova. – M. : Vysshiaia shkola, 1979. – 127 s.
3. Vysshie shkoly i universitety Shotlandii: universitet Sent-Endrius // Informatsionnyi portal «Adelanta» [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://adelanta.info>, svobodnyi.
4. Mished, L. Ideia universiteta / L. Mished // Vestnik vyssheĭ shkoly. – 1991. – № 9. – S. 85–90.
5. Shotlandskie universitety // Novye Znaniia ONLINE : obrazovatel'nyi zhurnal dlia vzroslykh [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://novznania.ru>, svobodnyi.
6. Tavgen', I. A. Distantionnoe obuchenie : opyt, problemy, perspektivy / pod red. Iu. V. Pozniaka. – Minsk : BGU, 2003. – 227 s.
7. Chertovskikh, O. O. Istoriko-pedagogicheskie osnovy sistemy universitetskogo obrazovaniia Velikobritanii / O. O. Chertovskikh // Vestnik MGIMO. – 2013. – № 2 (29). – S. 183–187.
8. Shestakov, V. P. Sistema vysshego obrazovaniia v Velikobritanii : proetcontra / V. P. Shestakov // Voprosy kul'turologii. – 2008. – № 10. – S. 31–37.
9. Open and distance learning. Trends, policy and strategy considerations. Division of Higher Education. – Paris : UNESCO, 2002. – 95 p.
10. The Open University [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.open.ac.uk/>, svobodnyi.

НОВЫЕ ТИПЫ ВОСПИТАНИЯ В ЧЕХИИ: ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ¹

NEW TYPES OF UPBRINGING IN THE CZECH REPUBLIC: CIVIC UPBRINGING

Долгая О.И.

Старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» кандидат педагогических наук,

e-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются изменения в целях воспитания в Чешской Республике, произошедшие в результате глубоких реформ в области образования в конце XX – начале XXI вв. Характеризуется гражданское воспитание как один из основных новых видов воспитания и его отражение в программах образования на дошкольной и основной ступенях общеобразовательной школы ЧР.

Ключевые слова: цели воспитания и образования, гражданское воспитание, гражданин демократического общества, человек и общество, человек и мир.

Dolgaya O.I.

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

e-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Annotation. The article analyzes the changes of the goals for upbringing in the Czech Republic which took place in the educational field at the end of the 20th-early 21st century as a result of considerable reforms. The author characterizes civic upbringing as one of the main new types of upbringing and its reflection in the educational programs at preschool and general school levels of secondary schools in the Czech Republic.

Keywords: goals of upbringing and education, civic upbringing, a citizen of a democratic society, man and society, man and world, civic upbringing in the content of education, social upbringing.

¹ «Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10102-а» 2015 год.

Для выявления новых типов воспитания, возникших в чешской школе на рубеже XX-XXI веков, необходимо обратиться к изменению целей и задач воспитания и образования личности, произошедших в данный период времени. Анализируя с современных позиций причины краха общественно-политической и экономической системы чехословацкого государства, приведшего к распаду страны и образованию Чехии и Словакии, смене политического строя, переходу на рыночную экономику и всем последующим кардинальным переменам конца XX в. – начала XXI в., чешские ученые в качестве педагогических причин, способствовавших этим процессам, выдвигают ошибки и недостатки созданного в социалистический период идеала человека и целей его формирования.

С одной стороны, чехословацкая школа в социалистический период развития давала молодежи широкий объем знаний, уровень которых вполне соответствовал мировым стандартам, с другой – деформировала личность, воспитывая в ней качества, погубившие в конечном итоге систему. Созданная в то время модель личности с преобладавшим общественным компонентом, ориентацией на коллективные ценности отличалась деятельностью и мыслительной пассивностью, отсутствием стремления к новому, адаптивностью к существующим условиям жизни во всех сферах. Такая личность не смогла вписаться в изменяющийся мир и соответствовать условиям его стремительного развития, когда на передний план вышли новые требования к качествам отдельного индивида.

В 1989 году в Чехословакии произошел переход власти к демократическим силам, что сопровождалось появлением политического плюрализма, отказом от моноидеологизации, переориентацией на рыночное развитие экономики. Все это дало возможность начать системные преобразования во всех областях.

Произошедшие перемены **обусловили необходимость реформирования всего образования, начиная с формулирования новых целей воспитания и образования.**

Кардинально изменившиеся условия жизни и возрастающий спрос на активных инициативных людей, способных к творческим решениям в различных жизненных ситуациях потребовали формирования нового типа личности, обладающего высоким творческим потенциалом. Кроме того, зарождающееся гражданское общество, нацеленное на движение к демократическим идеалам, потребовало воспитания личности, обладающей знаниями и навыками жизни в демократическом обществе, осознающей свои права и обязанности.

Стремление Чешской Республики вступить в Европейский Союз в начале 90-х годов и, соответственно, необходимость воспитания граждан в духе «двойной лояльности» – к своей стране, и к объединенной Европе во многом определили новое содержание целей образования и воспитания.

Важное влияние на усиление внимания к сфере воспитания и образования оказали и изменения, происходящие с самой молодежью в тот период, когда стремительные расширение и углубление научно-технической революции повлекли участвовавшие экологические катастрофы, возникновение мутагенной среды. А неконтролируемое развитие средств массовой культуры с их пропагандой антикультуры, насилия и жестокости во многом определило распад традиционных нравственных норм, ослабление воспитательной роли семьи. Все это вызвало рост преступности, наркомании, безнравственности, потерю духовных ориентиров. Как подчеркивалось в исследованиях «В этих условиях, созданных

самим человеком, гибнут общественные ценности, растет фанатизм, ненависть и государственный терроризм, формируется потребительское общество, в котором в погоне за материальным благополучием исчезают ценности высшего порядка» [1].

Принятие Закона о школе 1990 г. стало первым шагом на пути изменения приоритетов воспитания и образования молодежи Чехии в духе демократизации и гуманизации. Впервые в законодательном акте о школе прозвучали понятия «демократия», «гуманизм», «творчество», нашли отклик проблемы здорового образа жизни, знания человека о самом себе, своем психическом и физическом здоровье, проблемы формирования экологической культуры и экологического сознания молодежи [2].

Понимание важности проблем воспитания в современной Чехии нашло отражение и в образовательном проекте «Гражданская школа», разработанном министерством просвещения, молодежи и спорта в 1994 году [3]. Этот проект широко обсуждался в научных дискуссиях и на страницах общеполитических и педагогических изданий. Он не был осуществлен, но его идеи легли в основу многих документов, касающихся дальнейшего развития образования ЧР.

Гражданская школа, которую авторы считали новым педагогическим направлением, должна была охватить вторую ступень основной обязательной школы, т.е. детей в возрасте 11–15 лет. Идея заключалась в создании программы воспитания для наиболее широкого круга подрастающего поколения, обладающего в результате высоким уровнем общего образования, развитыми индивидуальными способностями и интересами.

По мнению авторов проекта такая «гражданская школа» необходима для создания демократического гражданского общества, где центром является человек, его личные качества. Путь к осуществлению поставленной цели авторы видели в соединении воспитательной и познавательной сторон образования.

При реализации программы «Гражданская школа» предполагалось опираться на традиции высокого качества чешского просвещения, заложенного Я.А. Коменским и творчески применять культурные традиции чешского народа. В тоже время авторы не отказывались от использования положительного опыта других педагогических систем. Авторы полагали, что школа второй ступени должна выполнять задачу основного воспитания, и воспитательный момент должен преобладать над научным. Однако из этого не следовало, что время, отведенное на воспитательные предметы будет больше, чем на научные. В научных дисциплинах должен быть выражен воспитательный аспект настолько, чтобы он стал ведущим принципом в педагогическом процессе в этот период.

Учебный материал был разделен по отдельным предметам, среди которых центральное место занимал предмет «Воспитание для жизни в обществе». Этот интегративный предмет должен был выполнять три задачи:

- давать учащимся информацию и знания об обществе,
- давать возможность учащимся получить целостные знания по разным учебным дисциплинам, благодаря интегративному содержанию, включающему научные знания из различных областей;
- формировать способность отбирать и анализировать материал в разных ситуациях и взаимосвязях.

Учебный материал делился на несколько тематических разделов, каждый из которых важен для воспитания личности:

1. *Родиноведение*, воспитывающее у учащихся чувство гордости за свою страну, патриотизм, причастность к её истории, культуре, традициям, которые они будут продолжать; понимание учащимися необходимости взаимодействия с другими европейскими странами, среди которых они станут жить.

2. *Правовая тематика* давала не только сведения о законах, государственном устройстве страны, что должен знать каждый гражданин, но и понимание необходимости выполнения этих законов.

3. *Экономический раздел* содержал сведения об основных экономических понятиях современной жизни отдельного человека и государства в целом, но, прежде всего, задачей этого раздела являлось подведение ученика к пониманию ценности труда, к формированию у него чувства хозяина, который печется о своем и общественном благе, находит радость в работе.

4. *Антропологический раздел*, целью которого является показать человека как существо, чья задача быть свободной, ответственной и зрелой личностью, способной занять свое место в мире, открыть перед ним таинства любви и человеческих взаимоотношений.

5. *Экологическая тематика* призвана показать неразрывную связь человека с природой, частью которой он является, формировать у учащихся навыки правильного поведения с экологической точки зрения.

6. *Политологический раздел* – это понимание основных общественных отношений, структур и механизмов, представление цели политики как заинтересованности в развитии общества, отличие политики от политиканства, от собственного интереса отдельных личностей или групп.

7. *Этика*. Этот раздел не являлся самостоятельным, а имплицитно включался в предыдущие темы.

Отдельные вопросы воспитания (здравоохранительное, правовое, экологическое, половое и т.д.) были включены в учебные программы по многим предметам, поскольку авторы считали невозможным для полноценного формирования личности гражданина разделять воспитание и обучение.

Этот проект не был реализован на практике, однако многие его положения и предложения оказались полезными для выработки приоритетов чешского образования, постановки новых задач, модернизации содержания обучения и воспитания в духе «гражданской школы».

Анализируя проект, можно также сделать вывод о выдвигании на передний план в чешской системе образования нового типа воспитания – «гражданское воспитание».

Итогом поисков в области образования и воспитания в течение 90-х годов стало принятие в 2004 году Закона о школе (новая редакция 2012 год), опиравшегося на «Народную программу развития образования в ЧР» (Белую книгу, 2001г.). В «Белой книге», явившейся стратегическим документом для чешского образования, обозначены его главные цели, среди которых одно из центральных мест занимают цели сохранения единства общества и поддержания демократии и гражданского общества. В документе сказано,

что «демократия является насущной потребностью критически и независимо мыслящей личности, обладающей собственным достоинством и уважающей права и свободы других» [4].

Сформулированные в законе и Белой книге новые цели воспитания и образования ЧР базируются на идеях гуманизма, равноправия, воспитания учащихся в духе мира, взаимопонимания между народами, уважения прав и достоинства личности, провозглашенных ООН и ЮНЕСКО в различных рекомендациях и на международных конференциях.

Среди главных целей называются усвоение принципов демократии и развитие способности человека использовать основные свои права, усвоение таких ценностей как свобода, ответственность и толерантность; поддержка осознания принадлежности собственного народа к европейскому и общемировому сообществу, уважения к другим народам, культуре и ценностям, которые выработались за период развития человеческого общества – все эти качества и способности относятся к воспитанию гражданина демократического общества.

Провозглашенные в государственных чешских документах цели формирования гражданина демократического общества нашли свое отражение в содержании образования, начиная с его **предшкольной ступени**.

В «Рамочной программе по предшкольному образованию» (действует с 2005 года по настоящее время), являющейся элементарной основой образования, на которой базируются последующие ступени образования, среди задач предшкольного образования есть задача формирования навыков поведения ребенка с другими членами общества, объяснение норм и ценностей жизни в этом обществе, что далее будет развиваться при формировании гражданина демократического общества [5].

Содержание образования на предшкольной ступени носит интегрированный характер, условно подразделяясь на пять областей, из которых две непосредственно призваны социализировать ребенка в обществе и заложить основы будущего гражданского воспитания: Ребенок и общество; Ребенок и мир.

В процессе изучения материала из этих областей знаний у детей должны сформироваться, в том числе, компетенции деятельности и жизни в обществе, т.е. можно судить не столько о гражданском воспитании детей, сколько об их социализации. Так ожидаемыми результатами из области «Ребенок и общество» должно стать приобретение навыков правильного поведения по отношению ко взрослым и детям (уметь попросить о помощи, поблагодарить, попрощаться и т.п.); понимание того, что у каждого в обществе есть своя роль (в семье, в классе, в группе), в соответствии с которыми нужно себя вести; умение сотрудничать со сверстниками, уважать их интересы; усвоение правил поведения в коллективе; уважение авторитета старших; соблюдение правил в игре, в коллективной деятельности и т.п.

В качестве образовательных задач области «Ребенок и мир» указываются знакомство с городом, где живет ребенок, и формирование положительного отношения к нему; получение элементарных сведений о природе, культуре, технике; знание о существовании разных культур; основы экологических знаний об окружающем мире.

Таким образом, в чешской системе образования уже в дошкольном возрасте у детей 3–6 лет закладываются основы поведения в обществе, ребенок знакомится в ходе игровой и другого рода деятельности со своими и чужими правами и обязанностями, нормами и правилами, что в дальнейшем станет необходимой частью его гражданского сознания.

Приобретенные на дошкольной ступени знания и компетенции в духе гражданского воспитания расширяются и углубляются в основной школе (1–9 классы). Рамочная программа основного образования [6] подразделяется на две части – 1-я ступень – начальная (1–5 класс) и 2-я ступень (6–9 классы).

Одной из образовательных областей на **1 ступени** является «Человек и его мир». Эта комплексная область содержания образования не подразделяется в учебном плане на отдельные предметы, и на её изучение отводится 12 часов в неделю в период с 1 по 5 классы. Т.е. количество еженедельных часов по годам решает конкретная школа. Подразделяясь на пять тематических подразделов: *Место, в котором мы живем; Люди вокруг нас; Люди и время; Разнообразие природы; Человек и его здоровье*, данная область образования содержит знания о человеке, семье, обществе, государстве, природе, культуре, технике, здоровье и т.п. Опираясь на историю и современность, направляет к формированию способностей к практической жизни. Эта интегративная область образования непосредственно опирается на знания и опыт, полученные в семье и в материнской школе (детский сад).

При изучении тематической области *Место, где мы живем* дети, познавая существующие в ближайшем окружении отношения, взаимосвязи учатся понимать организацию жизни в семье, в школе, на улице, в обществе. Они готовятся в повседневной жизни выступать с собственными инициативами и высказывать свое мнение, видеть новое и интересное и адаптироваться к ним. Упор делается на изучение родного города и региона, прививаются практические навыки жизни в нем (правила дорожного движения, правила пользования общественным транспортом и т.д.). При помощи различных, в основном, практических заданий, прививается любовь к родному городу, к месту, где ребенок живет, что затем должно перерасти в уважение и любовь к своему народу и стране.

Тематическая область *Люди вокруг нас* постепенно закладывает и формирует основы правильного отношения с людьми, дает понимание толерантности, взаимопомощи и солидарности между людьми, взаимного уважения, равенства полов. Учащиеся знакомятся с основными правами и обязанностями, с проблемами, существующими между человеческими сообществами, государствами, с глобальными проблемами и противоречиями.

Учебный материал включает такие основные подразделы как:

- семья (поведение индивида в семье, роли членов семьи, функции семьи и т.п.),
- окружающие люди и их поведение (межличностные отношения, общение, совместные интересы, помощь немощным, социально незащищенным, общий «европейский дом», правила примерного поведения, принципы демократии),
- понятие собственности (частная, церковная, общественная, личная),
- право и справедливость (основные права людей и права детей, права и обязанности учеников в школе, противоправное поведение, правовая охрана человека, его собственности, достоинства),
- культура, основные глобальные проблемы (социальные, военные, экологические).

Таким образом, вся эта комплексная область направлена на получение начальных сведений и навыков будущего гражданина демократического общества.

Следующим этапом формирования гражданина и, следовательно, гражданского воспитания, является **вторая ступень основной школы – 6–9 классы**. В этот период обучения на передний план выходит именно гражданское воспитание в отличие от предшкольной и начальной ступеней, когда речь шла в большей мере о социализации ребенка. Расширяются и возможности для данного вида воспитания.

Как и на предыдущих ступенях содержание образования в «Рамочной программе образования в основной школе» для 2-й ступени (6–9 классы) делится на области. Непосредственно областью, продолжающей гражданское воспитание, является область *«Человек и общество»*. В характеристике данной области в «Рамочной программе ...» сказано, что она снабжает ученика знаниями и умениями, необходимыми для его активного включения в жизнь демократического общества.

Обучение направлено на познание учеником исторических, социальных, культурно исторических аспектов жизни людей в их разнообразии, изменчивости, взаимозависимости. Оно знакомит учащихся с общественным развитием, различными общественными явлениями и процессами, которые влияют на каждодневную жизнь и формирование климата в обществе. Происходит формирование положительного общественного поведения, развития знаний о принадлежности к европейской цивилизации и культуре, знакомство с европейскими демократическими ценностями. Важной частью образования в этой области является профилактика расистских, националистических, ксенофобских, экстремистских идей, воспитание в духе толерантности и уважения прав людей, равноправия мужчин и женщин, уважения к культурным и природным ценностям, к охране художественных и культурных ценностей.

В образовательной области «Человек и общество», состоящей из «Истории» и «Гражданского воспитания», у учащихся формируются умения и навыки, необходимые для активного применения сведений об обществе и человеческих отношениях в общественной жизни. Они учатся распознавать и формулировать проблемы, стоящие перед обществом в прошлые времена и в современности, получать и анализировать информацию, делать выводы и предлагать пути решения тех или иных общественных ситуаций. У них вырабатывается умение применять полученные знания из области общественной жизни в конкретных жизненных ситуациях.

Предмет «Гражданское воспитание» посредством тем «Человек в обществе», «Человек как индивид», «Человек и экономика», «Государство и право», «Международные отношения, глобальный мир» на новом уровне расширяет, углубляет и структурирует знания и навыки, полученные на ранних ступенях школьного образования о государственном устройстве, органах региональной и местной власти, государственных организациях и учреждениях, разных типах и видах государства, формах и проявлениях демократии, о правовых отношениях личности и государства и т.д. На основе изучения государственных документов Чешской Республики (Конституции, законов), Деклараций о правах человека, знакомства с различными документами ООН, ЮНЕСКО, Европейского Союза у учащихся формируется картина современного состояния общественного развития в Чехии, в Европе, в мире.

Помимо обязательных областей образования в учебный план чешской школы включена, так называемая, сквозная тема, на изучение которой отводится по годам разное количество часов на усмотрение школы. Эта тема включает в себя разные виды воспитания, среди которых второе место занимает «Воспитание гражданина демократического общества». Хотя остальные направления воспитания, входящие в сквозную тему, также влияют на формирование личности, живущей в современном демократическом обществе: воспитание в духе европейского и глобального мышления; мультикультурное воспитание; экологическое воспитание; медиальное воспитание.

Сквозная тема является обязательной частью основного содержания образования и все её подтемы постепенно вводятся в основные дисциплины в качестве их интегрированной части, включаются в различную деятельность учащихся в школе и во внешкольной деятельности.

Подтема «Воспитание гражданина демократического общества», тесно связанная по своему содержанию и предполагаемым результатам с основной областью образования «Человек и общество», носит междисциплинарный и мультикультурный характер, прививая учащимся основные ценности: справедливость, толерантность и ответственность, формируя у них критическое мышление, осознание собственных прав и обязанностей, давая знания о демократическом устройстве общественной жизни, формируя умение решать спорные ситуации и конфликты демократическими способами.

На основе изученного материала, включающего государственные стратегические документы чешского образования и образовательные программы разных ступеней школьного обучения, можно сделать вывод о появлении новых видов воспитания, среди которых одно из центральных мест занимает гражданское воспитание. Реализация данного вида воспитания начинается с предшкольного возраста, когда оно обладает характеристиками, прежде всего, социального воспитания (социализации) детей. Затем на основной обязательной ступени гражданское воспитание становится одним из главных видов, реализуемым посредством нескольких учебных дисциплин и сквозной темы.

Список литературы:

1. Гуманистическая парадигма образования и воспитания : теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / под ред. М. В. Богуславского, З. И. Равкина. – М. : ИТО и П РАО, 1998. – 290 с.
2. Obcanská škola // Učitelské noviny. – Praha. – 1994, 10.05. – P. 13–20.
3. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : školský zákon // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 1990. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz>, zdarma.
4. Bila kniha : národní program rozvoje vzdělávání v České Republice // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2001. – Režim přístupu : www.msmt.cz, zdarma.
5. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : školský zákon // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2004 ; 2012. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz>, zdarma.

6. Ramcovy vzdelavaci program pro predskolni vzdelavani // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2005. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz>, zdarma.
 7. Ramcovy vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2007. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>, zdarma.
-

Spisok literatury:

1. Gumanisticheskaia paradigma obrazovaniia i vospitaniia : teoreticheskie osnovy i istoricheskiĭ opyt realizatsii (konets XIX – 90-e gg. XX vv.) / pod red. M. V. Boguslavskogo, Z. I. Ravkina. – M. : ITO i P RAO, 1998. – 290 s.
2. Obcanska skola // Ucitelske noviny. – Praha. – 1994, 10.05. – P. 13–20.
3. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : školský zákon // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 1990. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz>, zdarma.
4. Bila kniha : narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske Republice // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2001. – Režim přístupu : www.msmt.cz, zdarma.
5. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : školský zákon // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2004 ; 2012. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz>, zdarma.
6. Ramcovy vzdelavaci program pro predskolni vzdelavani // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2005. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz>, zdarma.
7. Ramcovy vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Elektronický zdroj]. – Praha, 2007. – Režim přístupu : <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>, zdarma.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTELLECTUAL ACTIVITY

Абдурахимов К.А. (Кадир Абдухалилович)

Преподаватель философского факультета
кафедры Психологии Национального
университета Узбекистана

E-mail: gulchehra_3@mail.ru

Abdurakhimov K.A.

Lecturer at the Faculty of Philosophy of the
Psychology Department of the National
University of Uzbekistan,

E-mail: gulchehra_3@mail.ru

Аннотация. В статье интеллектуальная деятельность рассматривается как одна из форм жизнедеятельности человека, направленной на создание интеллектуального продукта и воспроизводство интеллектуального капитала, которая характеризуется как мощная движущая сила развития человеческой цивилизации. Она опирается на совокупность достижений науки, культуры, традиции и на духовные ценности, накопленные человечеством на протяжении тысячелетий.

Annotation. The author considers intellectual activity as a form of human activity aimed at creating intellectual products and reproduction of intellectual capital, which is characterized as a powerful driving force in the development of human civilization. It is based on the totality of the achievements of science, culture, traditions and spiritual values, accumulated by humankind over the millennia.

Ключевые слова. Самосозидание, способность, осознание, познание, мышление, анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, интеллектуальная деятельность, психологические процессы, действия, речевые символы, мотивы, цели, потребности, чувства, внутренние побуждения.

Keywords. Self-creation, awareness, cognition, thinking, analysis, synthesis, comparison, generalization, abstraction, instantiation, intellectual activity, psychological processes, actions, speech characters, motives, goals, needs, feelings, internal motivation.

Человек с давних времен является творцом, обеспечивает свою повседневную деятельность, производит продукты питания, строит жилье, создает орудия труда, одежду, украшения, произведения искусства. В процессе труда, в постоянном взаимодействии с окружающей средой происходит становление, самосозидание человека и как биологического

вида, и как разумного существа, который познает мир и самого себя. Вместе с физическим развитием человека осуществляется и его интеллектуальное развитие. Со временем человек понял, что тяжелую изнурительную физическую работу можно облегчить более совершенными орудиями труда, технологиями, способами использования различных ресурсов. По своей сути, это и есть наглядный результат интеллектуальной деятельности человека [12].

Развитие интеллектуальной деятельности в различных формах приводит к появлению новых объектов интеллектуальной собственности. Результаты интеллектуальной деятельности являются ценнейшими продуктами человечества, а также товаром на рынке, как и материальная продукция [21].

Интеллектуальную деятельность, в общем понимании, можно характеризовать преимущественным выделением и вниманием к некоторым раздражителям окружающей действительности, она, по своей природе, является информационным процессом, сопровождающимся мыслительной переработкой выделяемой информации о предмете познания [17, с. 241–265]. Интеллектуальная деятельность человека отражает применение индивидом способностей рационального осознания и познания. Вместе с тем, понятие интеллектуальная деятельность человека не совпадает с термином творческая деятельность. Творчество человека предполагает новизну итогов данного вида деятельности, тогда как интеллектуальная деятельность человека предполагает рациональную деятельность, осуществляемую посредством логических умозаключений. Интеллектуальная деятельность человека в целом имеет значимое влияние на становление науки, техники, литературы [8, с. 224].

Интеллектуальная деятельность человека – это действия контролируемые мозгом. В свою очередь, мозг может являться одним из самых сложных и многогранных из живых структур. Он выполняет множество функций, которые еще меньше зависят от нашего активного сознания [9].

При этом, интеллектуальная деятельность по созданию каких либо новых технологий, конструкторов, как правило, характеризуется различными проявлениями бессознательного, по результатам которого возникают догадки, влияющие на результативность интеллектуальной деятельности в целом [1, с. 27–46].

Интеллектуальная деятельность человека непосредственно вытекает из мышления. Мышление – это высшая форма отражения реальности и сознательной целенаправленной деятельности человека, направленной на опосредование, абстрактное обобщенное познание явлений окружающего мира, сути этих явлений и связей между явлениями [22].

Рассмотрим общепринятую классификацию видов мышления: по форме существования: конкретно-действенное, наглядно-образное и абстрактное; по характеру интеллектуальной деятельности: теоретическое и практическое; по степени оригинальности: репродуктивное и продуктивное [7, с. 236–278].

Исторически сначала произошло становление практической деятельности и лишь позднее с развитием человеческого общества – теоретической интеллектуальной деятельности. Однако, несмотря на высокий уровень развития общества, практическое мышление является основой сознательной деятельности личности. У людей рабочих профессий, труд которых связан с реальными предметами, преобладает практическое,

конкретно-действенное мышление. Задача практического мышления – решение конкретных задач [5].

На основе практического и наглядно-чувственного опыта у детей школьного возраста постепенно формируется абстрактное (понятийное) мышление, которое существует в виде абстрактных понятий и суждений. Этот вид мышления сопровождается речью. Его еще иногда называют словесно-логическим. Определенная логика присуща всем видам мышления [13; 14; 16].

В основе абстрактного мышления лежат логические операции и понятия. Особенно высоким уровнем отмечается этот вид мышления у ученых. Мышление сочетает в себе репродуктивные и творческие элементы. Возникает вопрос: почему мы не все и не всегда мыслим творчески, что препятствует такому мышлению? На эти вопросы можем найти ответ в трудах Т. Линдсея, К. Халла и Р. Томпсона: мы нерешительны – не хотим выглядеть смешными в своих суждениях; стремимся подражать поведению большинства и быть такими, как все; быстро воспринимаем критику, вежливы, тактичны, корректны, но, как следствие, не умеем постоять за себя, открыто высказаться, обосновать мнение, несмотря на отношение тех, кто нас окружает; неадекватно (несоответственно) оцениваем свои идеи и, как следствие, решаем не раскрывать их ни перед кем, оставить при себе [11, с. 11–19].

Интеллектуальный труд требует, в среднем в 5–10 раз большей степени напряжения внимания, чем при физическом труде [7, с. 236–278; 14, с. 209–227; 20]. Электроэнцефалографические исследования показывают, что при переходе человека к интеллектуальной деятельности происходит сдвиг мощности в высокочастотную зону спектра и пики мощности более часто регистрируются в диапазоне 13–16 Гц. Уровень когерентности во всех исследуемых диапазонах ниже, чем для тех же пар в фоне, за исключением симметричных затылочных зон [23, с. 595–601].

Прекращение интеллектуальной деятельности вовсе не прерывает данный процесс. Развивается особое состояние организма – усталость, что со временем может перерасти в переутомление. Все это приводит к нарушению нормального физиологического функционирования организма. Люди, занимающиеся интеллектуальной деятельностью, даже в состоянии переутомления способны долгое время выполнять свои обязанности без особого снижения уровня работоспособности и производительности. Преимущественно люди интеллектуальной деятельности неспособны выключить механизм переработки информации на ночь, они работают не только 8–12 часов в сутки, а почти постоянно с короткими переключениями. Это и есть подтверждение так называемой информационной теории, согласно которой человек, во время сна перерабатывает информацию, полученную в период активного бодрствования.

Под информацией понимаются сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые и интерпретируемые человеком или специальными устройствами. В научной литературе информация трактуется неоднозначно. С одной стороны, как некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний. С другой – как одно из основных понятий кибернетики. В этом случае научное понятие информации отвлекается от содержательной стороны сообщений, берётся во внимание количественный аспект [8].

Закономерности теории познания направляют интеллектуальную деятельность человека на объективное понимание окружающей действительности, на реальную оценку событий, объектов и явлений в действительных, закономерных связях и отношениях.

Обучение и интеллектуальная деятельность – понятия неразрывные и по существу, и по форме. Это относится и к самому широкому пониманию образования, и к любому отдельному акту обучения.

Общепризнанно, что в условиях постиндустриального общества ведущую роль в системе общественного разделения труда играет интеллектуальная деятельность, которая превращается в определяющую силу формирования и развития человеческой цивилизации [4; 6, с. 50–80; 18].

Интеллектуальная деятельность объединяет два взаимосвязанных аспекта: репродуктивный – направлен на решение стандартных задач, достижение заданных результатов, применение известных алгоритмов и типовых средств; творческий (продуктивный) – направлен на решение нестандартных задач, которые требуют создания новых (неповторимых, оригинальных, уникальных) или нестандартных способов применения известных средств в принципиально новых ситуациях, не имеющих аналогов в прошлом.

Сочетая творческую и репродуктивную составляющие, интеллектуальная деятельность воплощается и выражается в определенных результатах – интеллектуальных продуктах. Следует заметить, что не существует абсолютно творческого результата, при этом не существует интеллектуального продукта, полученного без минимальных творческих усилий. Не любая интеллектуальная деятельность является творческим трудом, одновременно любой творческий результат – продукт интеллектуальной деятельности [2; 8].

По мнению Т. Стюарта, интеллектуальная деятельность, выступая сущностной основой создания интеллектуального продукта, несет в себе еще два важных аспекта: в ее процессе воспроизводится персонифицированный интеллектуальный капитал и интеллектуальное развитие личности, которые выступают важнейшими мотивационными факторами трудовой деятельности [6, с. 50–80; 15; 21].

Таким образом, основным инструментом, который люди используют, чтобы выжить, является интеллект. Без интеллекта все другие инструменты бесполезны и даже могут нанести вред вместо пользы.

В связи с этим, интеллектуальную деятельность можно рассматривать как одну из форм жизнедеятельности человека, направленную на создание интеллектуального продукта и воспроизводство интеллектуального капитала, которая характеризуется как мощная движущая сила развития человеческой цивилизации. Она опирается на совокупность достижений науки, культуры, традиции и духовные ценности, накопленные человечеством на протяжении тысячелетий.

Человечество все больше переключается в этом процессе на создание новых орудий и средств, то есть акцент переносится именно на интеллект, мастерство, умение. Интеллектуальным трудом человека создаются все богатства общества. Человечество в своем развитии никогда не достигнет такого состояния, когда бы его удовлетворяли имеющиеся средства обеспечения жизнедеятельности. Человек постоянно находится в интеллектуальном поиске. Это неотъемлемое свойство человека, которым природа наделяет каждого из нас.

Список литературы:

1. Бассин, Ф. В. Роль бессознательного в активности мышления и речи / Ф. В. Бассин, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия // Бессознательное = The unconscious. Т. 3 / под ред. А. С. Прангишвили [и др.]. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 27–46.
2. Береславский, Л. Я. Интеллектуальная мастерская [Электронный ресурс] / Л. Я. Береславский. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 96 с. – Режим доступа : <http://mirknig.com>, свободный.
3. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А В Брушлинский. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
4. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1970. – 190 с.
5. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 335 с.
6. Воловикова, М. И. Мышление как процесс и познавательная мотивация / М. И. Воловикова // Мышление: процесс, деятельность, общение / отв. ред. А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – С. 50–80.
7. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1966. – С. 236–278.
8. Голицын, Г. А. Информация – поведение – творчество / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М. : Наука, 1991. – 224 с.
9. Крепак, М. А. Интеллектуальное развитие человека / М. А. Крепак. – // Дома солнца – эзотерический мегапортал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sunhome.ru>, свободный.
10. Пиаже, Ж. Речь и мышление / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика – Пресс, 1994. – 528 с.
11. Повьякель, Н. И. Мышление практического психолога в измерениях профессиональной компетентности и профессионализма / Н. И. Повьякель // Философия, социология, психология : сборник научных трудов. – Киев : Плай, 2002. – Вып. 7. – Ч. 2. – С. 11–19.
12. Робинсон, Д. Н. Интеллектуальная история психологии [Электронный ресурс] / Д. Н. Робинсон. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 568 с. – Режим доступа : <http://mirknig.com>, свободный.
13. Селиванов, В. В. Мышление в личностном развитии субъекта / В. В. Селиванов. – Смоленск : Универсум, 2003. – 312 с.
14. Семиченко, В. А. Теоретические и методологические предпосылки системной рефлексии как компонента профессионального мышления и жизнедеятельности человека // Профессиональное образование : педагогика и психология (польск.). – 1999, № 1. – С. 209–227.
15. Сэдживик, М. Наперекор современному миру. Традиционализм и тайная интеллектуальная история XX века [Электронный ресурс] / М. Сэдживик ; [пер. с англ. М. Маршака и А. Лазарева]. – М. : Новое литературное обозрение, 2014. – 527, [1] с. – Режим доступа : <http://mirknig.com>, свободный.

16. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. К. Тихомиров. – М. : «Академия», 2002. – 288 с.
17. Ушаков, Д. В. Мышление и интеллект / Д. В. Ушаков // Современная психология / под ред. В. Н. Дружинина. – М., 1999. – С. 241-265.
18. Холодная, М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. ; Томск : «Барс», 1997. – 364 с.
19. Цветкова, Л. С. Мозг и интеллект [Электронный ресурс] / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1995. – 304 с. – Режим доступа : <http://mirknig.com>, свободный.
20. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность [Электронный ресурс] / Л. С. Цветкова. – М. : МПСИ, 2004. – 424 с. – Режим доступа : <http://mirknig.com>, свободный.
21. Шишков, А. М. Средневековая интеллектуальная культура [Электронный ресурс] / А. М. Шишков. – М. : Савин, 2003. – 591 с. – Режим доступа : <http://mirknig.com>, свободный.
22. Шульдик, Г. А. Психология мышления / Г. А. Шульдик. – М. : Интеллект, 1999. – 170 с.
23. Яковенко, А. И. Межполушарная асимметрия пространственно – временной организации потенциалов коры человека при выполнении интеллектуального задания / А. И. Яковенко // Журнал высшей нервной деятельности. – 1989. – Т. 39. – С. 595-601.

Spisok literatury:

1. Bassin, F. V. Rol' bessoznatel'nogo v aktivnosti myshleniia i rechi / F. V. Bassin, A. S. Prangishvili, A. E. Sheroziia // Bessoznatel'noe = Ghe unconscious. T. 3 / pod red. A. S. Prangishvili [i dr.]. – Tbilisi : Metsniereba, 1978. – S. 27-46.
2. Bereslavskii, L. Ia. Intellektual'naia masterskaia [Elektronnyĭ resurs] / L. Ia. Bereslavskii. – M. : LINKA-PRESS, 2000. – 96 s. – Rezhim dostupa : <http://mirknig.com>, svobodnyĭ.
3. Brushlinskii, A. V. Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie / A. V. Brushlinskii. – M. : Institut prakticheskoi psikhologii ; Voronezh : NPO «Modék», 1996. – 392 s.
4. Brushlinskii, A. V. Psikhologiya myshleniia i kibernetika / A. V. Brushlinskii. – M. : Mysl', 1970. – 190 s.
5. Vertgeimer, M. Produktivnoe myshlenie / M. Vertgeimer. – M. : Progress, 1987. – 335 s.
6. Volovikova, M. I. Myshlenie kak protsess i poznavatel'naia motivatsiia / M. I. Volovikova // Myshlenie: protsess, deiatel'nost', obshchenie / otv. red. A. V. Brushlinskii. – M. : Nauka, 1982. – S. 50-80.
7. Gal'perin, P. Ia. Psikhologiya myshleniia i uchenie o poëtapnom formirovanii umstvennykh deĭstviĭ / P. Ia. Gal'perin // Issledovaniia myshleniia v sovetskoĭ psikhologii / otv. red. E. V. Shorokhova. – M. : Nauka, 1966. – S. 236-278.
8. Golitsyn, G. A. Informatsiia – povedenie – tvorchestvo / G. A. Golitsyn, V. M. Petrov. – M. : Nauka, 1991. – 224 s.
9. Krepak, M. A. Intellektual'noe razvitie cheloveka / M. A. Krepak. – // Doma solntsa – ézotericheskii megaportal [Elektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.sun-home.ru>, svobodnyĭ.

10. *Piazhe, Zh.* Rech' i myshlenie / Zh. Piazhe. – M. : Pedagogika – Press, 1994. – 528 s.
11. *Pov'iakel', N. I.* Myshlenie prakticheskogo psikhologa v izmereniiakh professional'noi kompetentnosti i professionalizma / N. I. Pov'iakel' // Filosofiia, sotsiologiia, psikhologiia : sbornik nauchnykh trudov. – Kiev : Plaï, 2002. – Vyp. 7. – Ch. 2. – S. 11-19.
12. *Robinson, D. N.* Intellectual'naia istoriia psikhologii [Elektronnyi resurs] / D. N. Robinson. – M. : Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2005. – 568 s. – Rezhim dostupa : <http://mirknig.com>, svobodnyi.
13. *Selivanov, V. V.* Myshlenie v lichnostnom razvitii sub"ekta / V. V. Selivanov. – Smolensk : Universum, 2003. – 312 s.
14. *Semichenko, V. A.* Teoreticheskie i metodologicheskie predposylki sistemnoi refleksii kak komponenta professional'nogo myshleniia i zhiznedeiatel'nosti cheloveka // Professional'noe obrazovanie : pedagogika i psikhologiia (pol'sk.). – 1999, № 1. – S. 209-227.
15. *Sédzhvik, M.* Naperekor sovremennomu miru. Traditsionalizm i taïnaia intellektual'naia istoriia XX veka [Elektronnyi resurs] / M. Sédzhvik ; [per. s angl. M. Marshaka i A. Lazareva]. – M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. – 527, [1] s. – Rezhim dostupa : <http://mirknig.com>, svobodnyi.
16. *Tikhomirov, O. K.* Psikhologiia myshleniia : ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedeniï / O. K. Tikhomirov. – M. : «Akademiia», 2002. – 288 s.
17. *Ushakov, D. V.* Myshlenie i intellekt / D. V. Ushakov // Sovremennaia psikhologiia / pod red. V. N. Druzhinina. – M., 1999. – S. 241-265.
18. *Kholodnaia, M. A.* Psikhologiia intellekta : paradoksy issledovaniia / M. A. Kholodnaia. – M. ; Tomsk : «Bars», 1997. – 364 s.
19. *Tsvetkova, L. S.* Mozg i intellekt [Elektronnyi resurs] / L. S. Tsvetkova. – M. : Prosveshchenie, 1995. – 304 s. – Rezhim dostupa : <http://mirknig.com>, svobodnyi.
20. *Tsvetkova, L. S.* Neïropsikhologicheskaia rehabilitatsiia bol'nykh. Rech' i intellektual'naia deiatel'nost' [Elektronnyi resurs] / L. S. Tsvetkova. – M. : MPSI, 2004. – 424 s. – Rezhim dostupa : <http://mirknig.com>, svobodnyi.
21. *Shishkov, A. M.* Srednevekovaia intellektual'naia kul'tura [Elektronnyi resurs] / A. M. Shishkov. – M. : Savin, 2003. – 591 s. – Rezhim dostupa : <http://mirknig.com>, svobodnyi.
22. *Shuldik, G. A.* Psikhologiia myshleniia / G. A. Shuldik. – M. : Intellekt, 1999. – 170 s.
23. *Iakovenko, A. I.* Mezhpolusharnaia asimmetriia prostranstvenno – vremennoi organizatsii potentsialov kory cheloveka pri vypolnenii intellektual'nogo zadaniia / A. I. Iakovenko // Zhurnal vyssheï nervnoi deiatel'nosti. – 1989. – T. 39. – S. 595-601.

ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ДОПОЛНЕНИЯ К ЭНЦИКЛОПЕДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SUBSTANTIATION OF THE DEVELOPING ADDITION TO THE ENCYCLOPEDIA OF PROFESSIONAL
EDUCATION

Ломакина Т.Ю.

Руководитель Центра теории непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор

E-mail:sasa-82@mail.ru

Lomakina T.Y.

Head of the Center of Continuous Education Theory of the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail:sasa-82@mail.ru

Яковлева М.Б.

Старший научный сотрудник Центра теории непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук

E-mail:sasa-82@mail.ru

Yakovleva M.B.

Senior research fellow at the Center of Continuous Education Theory of the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education), Professor.

E-mail:sasa-82@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована необходимость разработки Дополнения к Энциклопедии профессионального образования и представлены методологические основания разработки Дополнения.

Annotation. The article substantiates the need of developing an addition to the Encyclopedia of Professional Education and presents the methodological basis of the development.

Ключевые слова: профессиональное образование, терминологическое поле, факторы, основания, содержание термина.

Keywords: professional education, terminological field, factors, basis, term content.

Концептуальные преобразования в системах общего и профессионального образования в России, происходящие в настоящий постиндустриальный период развития, богаты появлением новых терминов и понятий, которые необходимо отобразить в понятийно-терминологических системах с целью однозначного понимания и использования их в профессиональной деятельности специалистов, отражения в профессиональном мышлении. Однозначная трактовка новых терминов облегчит понимание основ целостного профессионального явления и выбор оптимальных вариантов решения профессиональных задач.

Актуальность обращения к понятийно-терминологическим проблемам, возникающим в научно-педагогических исследованиях, обусловлена также широкомасштабными процессами обновления российского образования. Целесообразность нового облика системы образования, создающей условия, возможности и опции для личностного и профессионального развития при гарантии их качества, обязывает пересмотреть специализированную лексику, сделав акцент на ее доступность, ясность и приемлемость для сообщества [1].

Педагогика профессионального образования является сравнительно молодой отраслью и поэтому не содержит устоявшихся, систематизированных в полной мере знаний. С целью решения этой проблемы авторским коллективом под руководством академика РАО С.Я. Батышева в 1999 г. были выпущены три тома Энциклопедии профессионального образования. В Энциклопедию вошли термины, обладающие одинаковой значимостью для всех профессиональных учебных заведений и направлений профессиональной деятельности того периода, а также важнейшие понятия в структуре научного знания и функционирования системы подготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов. Равнозначных по содержанию и объему информации изданий до сих пор нет.

Общепринятый в педагогике подход к определению понятийно-терминологической системы нового понятия (В.С. Безрукова, М.И. Махмутов, А.М. Новиков и др.) предполагает:

- установление происхождения и словарного анализа основного термина понятийно-терминологической системы,
- установление научной обоснованности и полноты определения содержания понятия,
- определение состава понятийно-терминологической системы: производных от системообразующего термина и понятий, используемых в теории педагогики и в практике развития образовательных систем.

К числу ключевых факторов, влияющих на развитие российской научной терминологии в области профессионального образования, могут быть отнесены такие общие факторы, как глобализация, диверсификация и интеграционные процессы в образовании. К частным факторам, касающимся профессионального образования, можно отнести следующие: стандартизация образовательных программ, расширение прав образовательных учреждений, развитие партнерских отношений, реструктуризация образовательных систем и создание системы непрерывного профессионального образования.

Создание новых терминов и отказ от традиционной терминологии, прежде всего, связан с процессами глобализации, при которых наиболее принятая в мире англоязычная лексика становится одним из средств научно-педагогического общения.

Появление новых научных терминов следует рассматривать в контексте развития научного знания и последующих достижений практического применения этого знания. Термины часто на много лет опережают формальное появление той или иной отрасли научного знания. Факт появления новой отрасли часто связан с созданием нового понятия или новых терминов, а также с переосмысливанием старых или с соединением нескольких слов в новую лексическую единицу, идентифицирующих это научное направление. Подобное наблюдается и с терминами «непрерывное образование» и «непрерывное профессиональное образование», которые вошли в научный и общеупотребительный оборот задолго до институционализации этих научных направлений [3].

С учетом возрастающей терминологической экспансии в условиях глобализации и интеграции российского образования в мировое образовательное пространство **появилась необходимость разработки Дополнения к Энциклопедии профессионального образования, где будет отражено современное состояние терминологии в сфере профессионального образования, а также впервые представлены часть понятий и специализированных терминов.** Издание Дополнения позволит понять сущность некоторых процессов, связанных с глобализацией и интеграцией образовательных систем, упорядочить терминологию, которая будет отражать современное развитие профессиональной подготовки кадров с учетом достижений профессиональной педагогики России.

Методологическими основаниями отбора содержания материала по Дополнению к Энциклопедии являются: полнота информации по отобранному материалу, системность изложения, научность, объективность, фактологическая точность и достоверность, а также унификация подачи материала, не исключая сохранения стилистики автора, лаконичность и популярность изложения материала, наличия дефиниции (определения) в каждой статье, изложение фактов безличностных оценок и др..

Такой подход позволит:

- ✓ дать достаточно полное представление о современной трактовке «непрерывного профессионального образования» как самостоятельной области научного знания;
- ✓ через содержание терминов раскрыть сущность теоретических основ непрерывного профессионального образования, практических форм и способов их реализации;
- ✓ обеспечить непротиворечивость содержания Дополнения с принятой в Энциклопедии парадигмой;
- ✓ обеспечить смысловую и логическую соотнесенность терминов и раскрывающих их понятий требованию системного принципа соподчиненности, т.е. понятия более высокого уровня теоретического обобщения определяют содержание понятий, которые в иерархической структуре Энциклопедии находятся ниже и выражают частное или узкое представление о той или иной составляющей системы непрерывного профессионального образования.

Представленное коллективом авторов Дополнение к Энциклопедии профессионального образования будет выполнять следующие функции:

- толковательная – представлена в статьях через объяснения терминов в авторских или взятых из иных источников формулировках;

- справочная – помогает вскрыть нюансы рассматриваемого термина через дополнительную информацию;
- мировоззренческая – на основе информации энциклопедического характера способствует формированию научного мировоззрения в соответствующей области знания;
- информационно-нормативная – расширяет знания в области государственных законов и актов [2].

Исходя из перечисленных выше функций Дополнения к Энциклопедии профессионального образования, определены источники отбора содержания:

- Энциклопедия профессионального образования (издание 1999г.),
- тексты научно-педагогической литературы (монографии, научно-педагогические издания, журналы и т.п.)
- нормативные документы, относящиеся к области профессионального образования,
- определения, сформулированные авторами в оригинальных научных работах.

Тезаурус Дополнения к Энциклопедии профессионального образования включает более тысячи терминов, в том числе междисциплинарных, а также новые понятия из смежных отраслей науки. Все термины классифицированы по 16 тематическим разделам: непрерывное образование, профессиональное образование, профессиональная ориентация, профессиональная подготовка на производстве, организация образования, содержание профессионального образования, качество профессионального образования, виды образования, уровни образования, управление образованием, технологии обучения, самообразование и карьера, воспитание, научная база, информатизация, квалиметрия. В Энциклопедию войдут термины, обладающие одинаковой значимостью для всех типов и видов образовательных организаций и отражающие интегративные тенденции в разработке современных подходов к содержанию и технологиям образования.

Следует отметить, что термины, используемые в настоящее время в понятийно-терминологическом аппарате теории непрерывного образования заимствованы, в основном, из классической теории традиционного образования, при этом наблюдается не только самостоятельное развитие новой отрасли научного знания, но и вытеснение ею традиционного образования из информационного поля образования.

Например, термин «непрерывное образование» не является лингвистическим продуктом нового научного открытия, что характерно для многих научных терминов последнего времени. Данный термин известен довольно давно, но глобальное социальное звучание получил только во второй половине XX века, что связано с возросшей ролью образования как такового и непрерывного образования, в частности. Непрерывное профессиональное образование как отрасль научного знания продолжает формироваться, опираясь на фундамент традиционной системы образования, но не в качестве противоположного концептуального видения развития образования, а как результат ее эволюции, естественно-логический ответ на вызов нового времени.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса, в котором главными являются результаты обучения, выражающиеся в степенях сформированности компетенций, способствовал накоплению терминов и понятий, не использовавшихся

ранее в научно-педагогической лексике, например: асинхронное обучение, модуль, онлайн-новые технологии и т.д.

Стержнем различных авторских подходов к содержанию статей, терминов и понятий является гуманизация науки и практики непрерывного образования. Социально-экономические интеграционные процессы наглядно проявляются на примерах университетских комплексов, кластеризации образования (новый термин: кластер и др.) Интеграционные процессы при формировании содержания образования раскрываются на примере модульной системы, межпредметной и внутрипредметной интеграции, что также способствует накоплению новой и смешанной терминологии.

Как известно, в профессиональной педагогике ряд понятий имеет многовариантность определений, не всегда согласующихся друг с другом. Так, например, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, руководитель авторского коллектива, научный и литературный редактор Энциклопедии профессионального образования (1999) С.Я. Батышев в Предисловии к Энциклопедии подчеркивал, что научная трактовка тех или иных понятий часто дается авторами с разных позиций, например понятия «навыки» и «умения» имеют до 50 определений. В некоторых учебных пособиях по педагогике сначала речь идет о формировании умений, а затем навыков. В Энциклопедии же такой порядок изменен: сначала речь идет о формировании навыков и лишь потом – умений. Ведь конечная цель обучения – это формирование умений выполнять какую-либо работу.

Приведем пример «рождения» современного общепедагогического принципа – «диверсификация педагогической системы непрерывного образования» [4]. Проведенный автором анализ различных по содержанию толкований термина «диверсификация», а также использования данного термина в литературе, связанной с проблемами образования, показал, что его применение разнообразно и не всегда отвечает той или иной идее, выдвигаемой авторами определений данного принципа. Это позволило под диверсификацией понимать общепедагогический принцип развития системы непрерывного образования в современной социально-экономической ситуации, который позволяет создать условия для многообразия образовательных траекторий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности и сформировать новую типологию образовательных учреждений.

Научный анализ событий в мировой и российской системах образования позволил также выявить факторы возникновения и развития диверсификации непрерывного образования. Для России характерны следующие факторы: переструктуризация экономики, изменение места личности в сфере образовательных услуг, изменение роли образовательных учреждений в образовательном пространстве в связи с новыми целями образования и др.

Выявленные факторы позволили сформулировать следующую совокупность частных принципов диверсификации непрерывного образования: принцип соответствия, принцип качественного образования, принцип личностной направленности, принцип свободы выбора. Проведенный автором анализ педагогической отечественной и зарубежной литературы по проблеме диверсификации образования и системный подход к изучению любых сложных объектов, который предусматривает рассмотрение в виде совокупности взаимосвязанных элементов, позволил рассмотреть диверсификацию непрерывного

образования как **диверсификацию педагогической системы непрерывного образования и диверсификацию образовательных учреждений** в структуре непрерывного образования, и, тем самым, внести вклад в «рождение» новой терминологии.

В представленных статьях по **профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению** (авторы: С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев) раскрывается не только современная трактовка терминов по данной проблематике, но и согласно определению введенному и одобряемому Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Экспертной группой еврокомиссии по непрерывной профориентации, Советом европейского союза и Всемирным банком в 2004 г. расширяется значение термина «профессиональная ориентация»: ориентация на профессию предполагает и ориентацию на карьеру, что требует объединения учебной и профессиональной ориентации, в интегрированный процесс, обеспечивающий укрепление взаимодействия между обучением и профессиональной деятельностью.

В статьях подчеркивается также необходимость комплексного подхода при формировании компетентностей (готовность прогнозировать и планировать свои профориентационно значимые действия; действовать в социуме и рабочей группе; презентовать себя на рынке труда и образовательных услуг и др.), значимых для профессионального самоопределения.

Таким образом, можно сделать вывод, что **термины по проблеме профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению молодежи не потеряли своей актуальности и в XXI веке.**

В настоящее время наиболее востребован практикой и наименее разработан в педагогической теории процесс **реструктуризации системы профессионального образования как отрасли российского образования.** В российской педагогической науке проблема теории и практики реструктуризации отрасли «образование» определилась в конце XX века как одно из основных направлений модернизации профессионального образования и как новое направление профессиональной педагогики.

Широко используемые в настоящее время термины «реструктуризация, реструктурирование» заимствованы из английского языка и буквально означают «перестраивать». На основе анализа определения термина «реструктуризация» в более 50 российских и иностранных словарях можно сделать вывод, что термин и понятие «реструктуризация» заимствован педагогикой из экономической и юридической науки и практики, а также его употребление в российских словарях практически отсутствует.

С целью определения понятийно-терминологической системы «реструктуризация» был проведен анализ терминов и понятий активно, но не всегда корректно используемых в педагогической литературе. В настоящее время педагогическое понятие «реструктуризация» действительно используется и развивается на управленческом, организационно-педагогическом и научно-методическом уровне. Российскими педагогами введено в научный аппарат проблемы «реструктуризация» понятие «реструктуризация образовательной сети учреждений НПО и СПО» (А.М. Новиков, М.В. Никитин, Т.Ю. Ломакина). Именно эти два подхода дали наиболее глубокое теоретическое развитие понятийно-терминологической системы «реструктуризация образовательной системы».

Осознание необходимости комплексного научного исследования территориальных аспектов человеческой деятельности пришло в мировую и отечественную науку почти

полвека назад. Сначала на Западе, а затем и в России, началось становление нового интегрального научного направления – «региональной науки» (на Западе) и «**регионологии**» (в России). Исходным понятием регионологии служит понятие региона как территории с относительно целостной организацией экономической и социальной жизни, наличием определенных органов управления.

Важной составляющей в развитии региональных систем непрерывного профессионального образования являются **ресурсные центры** как интегрированная форма обучения и воспитания. Ресурсные центры профессионального образования являются единицей региональной сети непрерывного профессионального образования, в которой концентрируются ресурсы, необходимые для подготовки высококвалифицированных рабочих, специалистов, востребованных региональным рынком труда.

Передача учреждений НПО-СПО на уровень субъекта Федерации и их интеграция позволили сформулировать новую цель региональной системы среднего профессионального образования – повышение мощности (пропускной, потоковой способности) образовательных учреждений на основе преимущественно горизонтально-отраслевой (корпоративной) направленности деятельности.

В рамках реализации «Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.» в некоторых регионах РФ начали создаваться **Многофункциональные центры профессиональных квалификаций учреждений среднего профессионального образования (МЦПК УСПО)** с участием бизнес-сообщества. Появление МЦПК УСПО рассматривается как прототип институциональной инфраструктуры частно-государственного партнерства, где государственный вклад представлен многоуровневыми образовательными организациями, а отраслевой – корпоративным кластером. Новизна результатов деятельности МЦПК УСПО – в предоставлении новых форматов практикоориентированной деятельности обучающихся разных возрастных групп, где практика не только должна носить элементы самокупаемости, но и обеспечивать профессиональную успешность [5].

Следует признать недостаточным (в условиях МЦПК УСПО) состояние и нормативное закрепление научно-понятийного аппарата проблемы качества «базовых компетенций», «дополнительных», «прикладных», «профессиональных квалификаций», «независимой оценки качества квалификаций» и др., которые должны формироваться как у студентов дневной формы обучения, так и у взрослых, обучаемых в течение всей жизни. Сферы труда и профессионального образования еще только формируют общее терминологическое поле, для мотивации обучающихся к проектированию своей профессиональной карьеры.

Принципиальная необходимость конкретизации понятийного аппарата практической деятельности в системе среднего профессионального образования состоит в том, что идет формирование терминологии новой культуры образования, основанной на подходе learning outcomes (результатов обучения). Ее основные категории связаны, как с индустриальным производством, так и с частным предпринимательством, которые влияют, не только на результат деятельности УСПО, но и на успешность профессиональной деятельности конкретных групп студентов.

Материал в Энциклопедии профессионального образования будет представлен в форме, традиционно принятой в отечественных энциклопедических изданиях. Статьи

планируется располагать в алфавитном порядке. Термины, состоящие из двух и более слов, будут размещены таким образом, чтобы на первом месте стояло слово, несущее логическое ударение (например, Профессиональное образование), за исключением случаев устоявшихся словосочетаний (например, Возрастная психология). Связи между различными статьями будут устанавливаться при помощи ссылок.

Таким образом, подготовленное и изданное Приложение к Энциклопедии профессионального образования позволит соотнести новые термины и их дефиниции с характеристиками и прогнозом развития сложившейся проблемной ситуации в сфере профессионального образования.

Список литературы:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.
2. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование». – Казань : ИППО РАО, 2013.
3. Лобанов, Н. А. Проблемы лексикографии непрерывного образования: социально-педагогический аспект. – СПб. : Издательский дом «Петрополис», 2004. – 24 с.
4. Ломакина, Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М. : Наука, 2006. – 221 с.
5. Никитин, М. В. Многофункциональный центр профессиональных квалификаций СПО: подходы, механизмы, результаты // Инновации в профессиональной школе. – 2014. – № 6. – 48 с.

Spisok literatury:

1. Kontseptsiiia Federal'noĭ tselevoĭ programmy razvitiia obrazovaniia na 2016–2020 gody.
2. Ėntsiklopedicheskiĭ slovar'-spravochnik «Professional'noe obrazovanie». – Kazan' : IPPPO RAO, 2013.
3. Lobanov, N. A. Problemy leksikografii nepreryvnogo obrazovaniia: sotsial'no-pedagogicheskiĭ aspekt. – SPb. : Izdatel'skiĭ dom «Petropolis», 2004. – 24 s.
4. Lomakina, T. Iu. Sovremennyĭ printsip razvitiia nepreryvnogo obrazovaniia. – M. : Nauka, 2006. – 221 s.
5. Nikitin, M. V. Mnogofunktsional'nyĭ tsentr professional'nykh kvalifikatsiĭ SPO: podkhody, mekhanizmy, rezul'taty // Innovatsii v professional'noĭ shkole. – 2014. – № 6. – 48 s.

РОССИЙСКАЯ ВЛАСТЬ, ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ¹

RUSSIAN GOVERNMENT, SOCIETY AND EDUCATION IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL
LITERATURE

Овчинников А.В.

Начальник научно-организационного
и аналитического отдела ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования Российской
академии образования», доктор педагогических
наук

E-mail: anatovch2014@yandex.ru

Ovchinnikov A.V.

Head of scientific organizational and analytical
Department of the Institute of the Strategy
of Education Development of the Russian
Academy of Education, Doctor of science
(Education).

E-mail: anatovch2014@yandex.ru

Козлова Г.Н.

Профессор Нижегородского государственного
педагогического университета им. К. Минина
(г. Нижний Новгород), доктор педагогических
наук, доцент

E-mail: dek14dek@yandex.ru

Kozlova G.N.

Professor at the Nizhny Novgorod State
Pedagogical University named after K. Minin,
Doctor of science (Education).

E-mail: dek14dek@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются основные
научные труды, посвященные проблеме
взаимодействия власти и общества в развитии
общего образования в России XIX – XX вв.
Проанализированы различные подходы
к периодизации истории отечественного
образования, к анализу сложных проблем
взаимоотношения государственной власти
и представителей общественности во взглядах

Annotation. The article analyzes the main
scientific works devoted to the problem of
interaction between the government and
society through the process of the development
of General education in Russia during the
19th and 20th centuries. The author analyzes
different approaches to the periodization
of national education history and complex
problems of the relations between the state

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-0424

на пути развития отечественного образования в условиях модернизации.

authorities and members of the public in their views on the development of Russian education in the context of modernization.

Ключевые слова: историография отечественного образования, роль власти в развитии российского образования, периодизация общего образования в России, политика власти и общественные взгляды на развитие образования.

Keywords: historiography of national education, role of government in Russian education development, periodization of General education in Russia, government policy and public perceptions of education.

Историю отечественного просвещения невозможно представить без взаимодействия сил государства и общества в выработке стратегии развития образования на том или ином этапе. Эта проблема на протяжении многих десятилетий занимала умы лучших представителей гуманитарной культуры России. Ей посвящены труды историков, педагогов, философов, социологов, юристов. И сегодня становится очевидным, что дальнейшая разработка этой важной и актуальной проблемы невозможна без серьезной инвентаризации накопленных знаний. Тем более, что в каждую историческую эпоху эта проблема наполнялась своеобразными смыслами, во многом отражая отнюдь не историческую картину развития образования, а мысли, чаяния, домыслы, в порой и вымыслы современников.

Неиссякаемость интереса к проблеме диктуется тем обстоятельством, что в зависимости от конкретных социально-политических условий развития нашей страны, она постоянно высвечивается новыми гранями. Эти грани нередко зависят от особенностей тех задач, которые встают перед обществом. И сегодня нам крайне необходима современная репрезентация исследований, которые накоплены многими поколениями ученых.

В настоящей работе авторы обратились лишь к наиболее показательным, знаковым трудам, определившим основные тенденции в развитии проблемы. Именно эти труды задали логику научного познания проблемы и методы историко-педагогической репрезентации.

В течение XIX – XX вв. российская власть и общество совместными усилиями создавали грандиозные проекты модернизации духовной сферы жизни. Однако, как сложилось в отечественной истории, на первое место выдвигались не эти совместные усилия, а, напротив, антагонизмы и противоречия. И этот негатив весьма часто формировал, идеологически зашоренную, к тому же, в конечном итоге, иррациональную репрезентацию проблемы.

Начало становлению научных представлений о взаимоотношениях власти и общества в сфере общего образования в нашей стране принято связывать с выходом в свет в 1878 г. «Истории среднеучебных заведений в России». В этом издании обосновывалась роль преобразований, осуществлённых в годы деятельности министра народного просвещения Д.А. Толстого. Уже тогда было подмечено тот факт, что российская власть целенаправленно стремилась расширить сеть учреждений общего образования: «...никогда

не проявлялось столько забот об увеличении числа учебных заведений, соответственно возрастающим потребностям общества» [34, с. 504]. Е.К. Шмид подчеркивал «ясное осознание» властью «верных принципов» общего образования, восхвалял волю и энергию Д.А. Толстого при воплощении этих принципов в жизнь.

Вот уже более ста лет в качестве историко-педагогического источника активно используется книга С.В. Рождественского «Исторический обзор Министерства Народного Просвещения» [24]. Как и в любом юбилейном издании, в ней приведены, прежде всего, многочисленные и очевидные заслуги ведомства. Работавшему в Комиссии по научному описанию архива Министерства народного просвещения С.В. Рождественскому принадлежит вводная статья «Значение Комиссии об учреждении народных училищ в истории политики народного просвещения в XVIII–XIX вв.» к изданному в 1917 г. «Описанию дел Архива Министерства народного просвещения» и вышедший пятью годами позже том «Основы социальной организации педагогического труда в XVIII–XIX вв.» многотомного издания Архива истории труда в России. Во всех этих изданиях проблеме взаимоотношения власти и общества уделяется особое внимание.

От официальных подходов к оценке роли власти в развитии общего образования в России отошел И.А. Алешинцев. Два наиболее известных его труда (1908 и 1912 гг.) – «Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий XIX в.», «История гимназического образования в России». В них автор указал на «недоверчивое отношение к обществу и семье» со стороны власти, акцентировал внимание на ее «охранительных тенденциях и боязни всякой живой мысли» [3, с. 83].

Показательно, что оба вышеназванные автора использовали термины «передовые слои русского общества», «масса общества» [24; 13; 7], «русская публика» [2, с. 11], «взаимоотношения правительства с обществом» [3, с. 10].

На протяжении многих лет в научных представлениях исследователей того времени можно было наблюдать абсолютизацию роли власти в развитии общего образования. И это вполне объяснимо. В России именно власть инициировала развитие народного просвещения, и в этом есть главное отличие от Запада. На это определенно концентрировал внимание Э.Д. Днепров [33, с. 51].

С конца XX века проблема взаимоотношений власти и общества в вопросах содержания образования наполняется новым смыслом. Формируются новые направления историографии этой проблемы. В частности, узко-педагогические вопросы всё чаще стали рассматриваться в широком социокультурном контексте, в сравнении с другими областями государственной и общественной деятельности в России.

В этой связи необходимо отметить книгу М.М. Шевченко «Конец одного Величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ», в которой анализируются тенденции развития образования начала XIX в. При этом выводы сделаны исходя из того, что любое политическое начинание Министерства народного просвещения «должно было в то время более, чем в позднейшие времена, укладываться в диапазон личных представлений властного самодержца о характере, значении и перспективах системы общего образования» [31, с. 90]. Совершенно справедливо заключение М.М. Шевченко и о том, что «как первое, так и последнее слово в политической

оценке продолжительной деятельности целого министерства оставалось за императором Николаем I» [31, с. 86].

Еще Е.К. Шмид в своей книге выделил периоды развития общего образования, которые хронологически точно соответствовали царствованию каждого императора. Такую основу для периодизации общего образования в России, упорядочения его событий автор объяснял уже тогда сущностно близко к исследователям начала XXI в. Деятельность всех отраслей государственного устройства в России определялась личностью императора [24, с. 1]. Сходные доводы приводил И.А. Алешинцев: «В России, где общество лишено политических прав, а в то время и образования, личность правителя имеет влияние гораздо более значительное, чем где бы то ни было» [3, с. 9].

Однако эти позиции не были восприняты более поздними авторами, а в историографии советского периода становились предметом критики [26, с. 12].

Остановимся особо на фундаментальном труде «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII – первой половины XIX в.», в котором авторы показали «борьбу прогрессивных сил за демократизацию образования и создание научной педагогики» [18, с. 11], иными словами – противопоставили усилия власти и усилия общества. Усиление реакционных начал в политике, выделение периодов реакции, обнародование записки князя Д.А. Оболенского в Государственный Совет о вреде созданной властью системы общего образования для всей России, «глубокий архаизм правительственной политики» и ее столкновение с интересами общества, семьи – все это было отмечено еще до исследователей советского периода [13, с. 170, 183; 27, с. 201]. Они распространили конкретно-исторические характеристики своих предшественников на более широкий контекст историко-педагогической реальности.

Известный историк педагогики Е.Н. Медынский в 20-е гг. XX в. с марксистских позиций утверждал факт наличия причинно-следственных связей между развитием промышленности и началом реформаторской деятельности власти [15, с. 403], указывал на обострение вопроса о реформе общего образования «под влиянием экономического сдвига России» [15, с. 411].

По заключению Э.Д. Днепров, именно Е.Н. Медынский впервые обратил внимание на вынужденный характер реформаторской деятельности власти. Этот же специалист еще тогда указал на тормозящее влияние школьных контрреформ 70-х – 90-х гг. XIX в. в сфере общего образования [12, с. 25].

Многие свои несколько упрощенные оценки и прямолинейные социологизаторские выводы Е.Н. Медынский, как показал Э.Д. Днепров, снял уже в 1936 г., отказавшись от выдвинутых ранее тезисов о «повальной педагогической реакции» и о «застое» в образовании, которые существенно выправляли политику власти и не учитывали ее изгибов. Тем не менее, схематичная характеристика процесса борьбы двух разнонаправленных сил в развитии общего образования – власти и общества, прочно вошла в основы историографии советского периода.

В этом отношении показательны «Очерки по истории воспитания и педагогической мысли» Е.И. Зейлингер-Рубинштейн. В них вся история воспитания и педагогической мысли представлена лишь революционно-демократической публицистикой [10]. В целом,

на протяжении достаточно продолжительного времени представление о взаимодействии власти и общества в развитии общего образования оставалось таким: «Власть всегда играла роль тормоза, который под давлением общественных требований моментами ослабевал и допускал «уступки», чтобы потом, при новом возврате реакции, вновь сжать пресс и взять эти уступки обратно. Всякий прогресс достигался ценою напряженной борьбы передовой общественности с властью» [25, с. 220].

Обратимся теперь к исследованиям замечательного отечественного историка педагогики Н.А. Константинова. В своих многочисленных публикациях, посвященных истории отечественного образования, естественно с поправками на необходимый для того времени атрибут идеологии, учёный наглядно показал крах усилий власти, которая возлагала большие политические надежды на систему общего образования.

Власть, признанная ограждать молодёжь от антиобщественных и антигосударственных проявлений «не спасла молодёжь от революционного влияния» и в результате «остро назрел вопрос о реформе средней школы, которую требовали разные общественные круги страны» [14, с. 5]. И такая позиция присутствовала в трудах многих исследователей. Возьмём, к примеру, труды В.З. Смирнова. Противопоставляя «общий дух правительственной политики» прогрессивным идеям, автор особо подчеркивал их непримиримую вражду [26, с. 25], характеризуя общее образование как «орудие просветительной политики царизма», указывая на «полицейские меры в практике обучения и воспитания» [26, с. 4].

Ш.И. Ганелин характеризовал организацию учебно-воспитательного процесса в те годы также преимущественно через его социальную направленность, усиление «охранительных мер», «укрепление полицейского надзора». Деятельность классных наставников он представлял через «политический сыск и шпионаж», а роль власти в развитии общего образования сводил к подавлению общественной активности молодёжи [7, с. 68, 52].

Существенное приращение научного знания по проблеме взаимодействия власти и общества в развитии общего образования в России XIX – начала XX вв. связано с личной научной деятельностью Э.Д. Днепров и его коллектива [1; 6; 12; 32; 33]. Именно Э.Д. Днепров дал характеристику процесса эволюции просветительной доктрины Российской Империи, которая была обозначена «апогеем, крайним и ярчайшим выражением реакционной утопии управления историей» [33, с. 62]. В основу своего видения просветительной доктрины власти Э.Д. Днепров положил взаимодействие власти и общества. С начала XIX в. до 1866 г. доктрина носила органический характер, с 1866 г. до середины 90-х гг. XIX в. – наступательный, с середины 90-х гг. до революционных событий 1917 г. – оборонительный характер.

Центральная идея просветительной доктрины власти впервые была публично провозглашена Николаем I в Манифесте 13 июля 1826 г. Этот документ, как известно, объявлял приговор декабристам. В нем император прямо указал на школу как на одно из важнейших средств управления развитием общества. Угрозу «благоустройству общества» власть видела во «вредных лжеучениях», которые считала в значительной степени продуктом демократизации образования. Поэтому власть полагала, что лучше на некоторое время приостановиться на пути просвещения, чем выпускать «недоучившийся уродливый слой». Об этом говорилось в широко известном в историко-педагогической литературе

рескрипте Александра II на имя председателя Комитета министров П.П. Гагарина 13 мая 1866 г. В этом же документе ставилась цель: «...охранить русский народ от тех вредных лжеучений, которые со временем могли бы поколебать общественное благоустройство». Для этого предлагалось усилить «воспитание юношества в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка» [19, с. 32].

Через политически выстроенное общее образование власть стремилась ослабить нарастающую демократизацию российского общества. Особенно власти неуютна была интеллигенция, которая формировала в антивластном направлении общественное сознание и тем самым противоречила государственной идеологии. Социально – воспитательная стратегия же власти должна была сплотить касту чиновной интеллигенции – основу стабильности общества. Именно эта чиновная каста и выступала в намерениях власти культурным барьером против радикальных планов переустройства российского общества.

Воспитание учащейся молодежи привлекало власть огромными возможностями именно этого возраста для формирования характера человека. Видоизменяя школьное воспитание, власть при минимальной затрате сил стремилась подготовить качественно новый состав студентов – будущую интеллигенцию. Школьное воспитание, поэтому и привлекало власть глубиной и долговременностью социально-воспитательных последствий политического курса.

По заключению Э.Д. Днепров, с появлением общественной деятельности в сфере образования «просветительный курс самодержавия утратил свой органический (внутри себя пребывающий) характер. Он становился резко наступательным, стремящимся всячески отторгнуть общественные инициативы в школьном деле или, по меньшей мере, сузить, ограничить сферу этого вторжения» [33, с. 66].

Несмотря на постепенно формировавшиеся ракурсы изучения проблемы взаимоотношений российской власти и общества XIX – начала XX вв., до сих пор остается не охарактеризованным процесс, в результате которого власть стала все более утрачивать свою монополию на развитие общего образования. Специалистам еще предстоит конкретно и концептуально раскрыть, как постепенно общество превращалось из объекта управления в самостоятельный фактор развития воспитания как компонента общего образования.

В историографии советского периода общепризнанным стал факт: к началу XX в. уже не власть, а общество определяло общие результаты деятельности школы. Не случайно Э.Д. Днепров указал в своей периодизации на оборонительный характер просветительной доктрины правительства с середины 90-х гг. XIX в.

Современный этап развития научных представлений о взаимоотношениях российской власти и общества делает насущным новое прочтение различных проблем воспитания и образования в нашей стране в те или иные периоды её исторического развития. Например, необходимо вернуться к характеристике термина «общественное воспитание». Оказывается, этот термин употреблялся официальными лицами первой половины XIX в. Само появление термина связано с альтернативой домашнему, гувернерскому воспитанию и традициям воспитания российской молодежи за границей. Власть стремилась содействовать росту численности образованных чиновников. Так власть заботилась о своем собственном воспроизводстве и повышении качества деятельности государственного

аппарата. Ведь цели гимназии как единственного в то время типа полной общеобразовательной средней школы того времени определялись так: подготовка к государственной службе и поступлению в университет.

Николай I лично следил за выполнением указа Сенату 18 февраля 1831 г. «О воспитании российского юношества в отечественных учебных заведениях». Власть старалась не допустить отчуждения образованных представителей общества от отечественных устоев быта и русской культуры. Известен факт: ставшему инвалидом из-за несчастного случая воспитаннику, Николай I назначил пенсию из личных средств на время лечения [31, с. 97]. Это было сделано для того, чтобы тот остался в России и не создал прецедента в отношении указа Сенату 18 февраля 1831 г. Он запрещал лицам до 18 лет покидать Россию не только для получения образования, но и по какому-либо другому поводу.

Интерес для современных исследователей представляют и **способы, механизмы продуктивного взаимодействия власти и общества в развитии школьного воспитания первой половины XIX в.** Тогда власть продуктивно опиралась на возможности общества в укреплении общественного авторитета школы, повышении общей эффективности ее работы.

Конкретная практика взаимодействия власти и общества в развитии школьного воспитания второй половины XIX в. не изучалась, главным образом, из-за давления на сознание научного сообщества массы стереотипов. Еще первые организаторы советской школы дали установку: в дореволюционной России воспитание учащейся молодежи строилось как процесс межличностного взаимодействия, власть бдительно охраняла молодое поколение и ход его воспитания от влияния общества. На фоне такой лишь отчасти справедливой характеристики новаторским выглядел термин «социальное воспитание» и сам подход привлечения общества к воспитанию молодого поколения. Инновационную окраску приобретал также принцип консолидации усилий власти, общества и семьи в воспитании учащихся. На самом деле, по своей педагогической сути это были уже известные в прошлом основы организации воспитательного процесса. Просто в новых исторических условиях эти базовые установки реализовывались иными способами.

Главным регулятором во взаимоотношении власти и общества выступает школьное законодательство, интерес к которому в историко-педагогической литературе, скажем прямо, невелик. Следует отметить попытки Ш.И. Ганелина и В.З. Смирнова дать характеристику школьного устава 1864 г. в сравнении с более ранними законодательными актами.

В историографии отечественного общего образования дореволюционного периода устоялось представление о том, что одни и те же педагогические идеи, средства и методы активно использовались «представителями полярно противоположных социально-педагогических сил в полярно противоположных политических целях» [1, с. 1]. При этом весь арсенал педагогических методов власти в его развитии, преломлении задаваемых властью воспитательных смыслов во внутреннем мире личности в процессе ее социализации, проявления нарастающего отчуждения учащихся от основ самодержавного воспитания – все это так и осталось практически не изученным.

Безусловно, в эти годы общее образование правомерно рассматривалось как сложная целенаправленная, а не саморазвивающаяся социальная система [33; 35]. Именно

с целенаправленным характером развития общего образования связывались жесткие связи в макросистеме «общее образование – общество». Поэтому, факторы, лежащие вне сферы общего образования, выступали для исследователей советского периода как факторы первостепенного значения. Они определяли место школы как социально-воспитательного института в общественной жизни, ее цель, задачи, функции, организацию, социальный состав, содержание деятельности. При этом признавалось, что при «доминирующем, решающем характере внешнего влияния», жизнедеятельность общего образования определяли и внутренние факторы [33, с. 37].

При характеристике внутренней детерминированности общего образования в России, специалисты почти не обращали внимания на его реальные результаты. Хотя именно они «более всего интересуют лучших зарубежных историков дореволюционной отечественной школы» [12, с. 55]. Обычно ученые лишь констатировали: «Все лучшее, что имело место в российской действительности тех лет, и многое из того, что составляло ее негативные стороны, произрастало из школы» [21, с. 7]. Большой вклад в понимание связи политического курса власти и образования внес П.А. Зайончковский. Многие из его архивных изысканий, глубина анализа и системность мышления до сих пор могут служить примером для современных исследователей [8, с. 9].

Усилиями специалистов советского периода было выяснено, что внешние факторы во многом предопределяли саму эффективность взаимодействия власти и общества в развитии общего образования. Отставание школы от потребностей жизни и общества по существу вытекало из хода исторического развития страны: «И если российский капитализм (несмотря на быстрый рост промышленности, транспорта, банков и т.д.) не смог в своем развитии преодолеть вековой отсталости России, то в еще большей степени не смогла преодолеть собственной отсталости русская школа – при всем росте количества учебных заведений и числа учащихся в них» [19, с. 515].

Признавая в целом справедливость вывода о том, что развитие общего образования в России значительно отставало «и по характеру, и по темпам, и по масштабам от общего социально-экономического развития страны» [19, с. 515], предстоит еще выяснять, как это отставание отражалось на организации воспитательного и учебного процессов и их результатах, насколько это отставание осознавалось самой властью и участниками педагогического процесса.

В историографии советского периода была приведена совокупность факторов, которые влияли на развитие общего образования в России второй половины XIX в.: социально-экономические условия, школьная политика правительства, общественная деятельность, педагогическая мысль [19, с. 515]. В отношении конца XIX – начала XX вв. из состава этих факторов выпала власть. В числе факторов развития общего образования обозначены лишь: «резко возросшие потребности страны в образовании», «энергичная общественная деятельность в области просвещения», «прогрессивная отечественная педагогическая мысль» [20; с. 7]. Другой вопрос, на который необходимо дать ответ: насколько справедливо исключение власти из совокупности факторов развития общего образования в России начала XX в.? При этом вряд ли стоит подвергать сомнению вывод об оборонительном характере просветительной доктрины правительства.

Гражданские историки справедливо настаивают на том, что невозможно изучать власть как самодовлеющий политический институт, «развивающийся по своим законам вне связи с развитием общества» [17, с. 3].

В начале XXI в. В.В. Тянь, характеризуя эволюцию верховной власти в России на рубеже XIX – начале XX века, сделал вывод о системном кризисе самодержавия. При этом он подчеркнул, что «кризис системы» вовсе не означал исчерпанности ее политического ресурса, хотя и явился предвестием социальной катастрофы. Как и прежде, писал В.В. Тянь, «самодержавие, пройдя многовековой путь эволюционного развития, проявляло свою жизнеспособность и стойкость, стремление самостоятельно преодолевать кризисные явления в сфере власти и общества, находить источники для самоутверждения» [30, с. 5]. По выводам ученого, к началу XX в. «самодержавный режим попал в трудное, но не катастрофическое положение», «бесспорно, что именно Николай II упустил предоставленные историей возможности добиться согласия в обществе путем диалога и примирения» [30, с. 8, 12].

В современных историко-педагогических публикациях подчеркивается, что **к началу XX в. в сфере образования сложилась новая культурно-историческая ситуация, на которую реагировала власть.** Однако, при имеющейся характеристике реакций власти, до сих пор в историографии слабо представлен «низовой» срез образовательной практики, настроения и ожидания учащейся молодежи, содержание и формы ее воздействий на власть.

Историки педагогики и школы советского периода концентрировали свои усилия на изучении участия учащейся молодежи в революционной борьбе против власти. При этом акцент делался главным образом на политических требованиях школьников, их гражданской позиции в отношении власти. В современных условиях необходимо дополнить ракурсы взаимодействия власти и общества по развитию образования анализом новых источников, которые отражали бы позицию общества относительно устоев внутренней жизни школы и ее социализирующего смысла.

Современные историки при определении вклада России в мировую культуру бесспорной ценностью признают «достижения нашей науки и образования во второй половине XIX – XX вв.» [4, с. 334]. Однако многие существенные черты этих достижений до сих пор нуждаются в уточнении и конкретизации, особенно в аспекте характеристики наиболее глубоких явлений образовательной практики в их преломлении во внутреннем мире личности.

Специалисты-историки в своих дальнейших исследованиях российского общества первой трети XX в. отталкиваются от вывода отечественной историографии о том, что общество этого периода было «сложной структурированной, противоречивой социальной системой, которая выступала как важный самостоятельный фактор, оказывающий влияние на государство, властные структуры и особенности развития страны» [16, с. 12]. Советское общее образование характеризуется специалистами начала XXI в. как лучшее в мире. Эффективность образовательной политики власти проявлялась, по их выводам, многообразно. Но особенно наглядно – в превосходстве и в победе нашего оружия в Великой Отечественной войне, в достижениях нашей космонавтики, в обеспечении к началу 1980-х гг. паритета вооружений [16, с. 931].

Признавая достоверным вывод авторов фундаментальных очерков по истории советской школы о том, что общее образование в СССР развивалось в целом поступательно [21; 22; 23], все же отметим следующее обстоятельство. Отсутствие глубокой методологической рефлексии со стороны власти и науки, которая обосновывала задачи власти в области педагогического процесса, вело к окостенению учебно-воспитательной практики. Усилия власти и общества по развитию образования школьников в советское время представлялись как однонаправленные и взаимодополняющие. При этом значимые общественные инициативы по стратегии развития общего образования, подтвержденные эффективной практикой, оставались фактически незамеченными педагогической наукой. В то же время, эти инициативы, попадая в поле зрения власти, оказывались и для нее по разным причинам неприемлемыми. Обращение к этим инициативам, их анализ и отсроченная оценка – важный и новый аспект предстоящих исследований.

В тот или иной период общественного развития в СССР направления совершенствования общего определялись очередным решением государственных и партийных органов. Школьное образование, как следует из современного методологического обобщения, всегда рассматривалось как вторичное, надстроечное явление. Поэтому оно систематически перестраивалось в соответствии с новыми идеологическими установками власти. В итоге многие историки были вынуждены «искусственно подгонять свои исследования под господствовавшее в определенный период методологическое веяние» [11 с. 17]. В результате действительно актуальные проблемы учебно-воспитательной практики оставались без достаточно глубокой научной проработки.

Авторы многотомного издания, изучая разные стороны общественной жизни и государственной политики 50-х – 60-х гг. XX в., выразили убеждение в том, что «хрущевское десятилетие» – это «золотой век» советской системы, когда раскрылся весь заложенный в ней потенциал, и она дала максимум того, на что была способна в идеале» [5, с. 5]. В это время заметно вырос общеобразовательный, общекультурный уровень советского народа, сложилась определенная степень доверия общества к власти. Непрерывные попытки осуществления реформ в социально-экономической сфере, в органах управления не затрагивали коренных политических и идеологических устоев советской системы. А именно они определяли главное содержание важнейших исторических событий.

Историки признают, что советская власть сделала плодотворную попытку устранить вековую социальную несправедливость, ликвидировала неграмотность и осуществила в стране культурную революцию. «Простой народ оценил это и, думается, посчитал за главную заслугу и главное достижение советской власти», – пишут современные историки [16, с. 931]. Бесспорно, что многие поколения дореволюционной России привыкли смотреть на общее образование как на громадную привилегию, ранее им совершенно недоступную.

Главный методологический посыл всех без исключения трудов по истории общего образования в советской школе состоял в том, что система деятельности школы – органическая часть развивающихся социальных и идеологических процессов в стране. Школьное образование как социальный институт социалистического общества действительно было подвержено действию общих законов социального развития. Советский опыт общего образования обычно характеризовался как не имеющий аналогов в мировой истории.

При этом ученые исходили из ключевой роли учителя в учебно-воспитательном процессе, неисчерпаемых возможностях мастерства и творческого стиля деятельности педагога. Эти идеологические механизмы утверждали в педагогической сфере решающую роль человеческого фактора и должны были подчеркивать незыблемую ценность базисных основ образовательного процесса. Между тем, как показывают современные поиски в истории школы, именно в этих базисных основах ее организации скрывались существенные изъяны. Их игнорирование, непонимание, сведение подлинного значения до уровня отдельных недостатков в своем отсроченном действии негативно сказалось на отношении общества к самим педагогическим явлениям.

Историографический анализ проблемы взаимодействия власти и общества в развитии общего образования XX в. актуализирует дальнейшие источниковедческие изыскания. Именно они должны заложить начало разработке имевшихся в прошлом опыте альтернатив, доведенных до власти своевременно. Эти общественные инициативы возникли благодаря условиям, которые создала сама власть. Существенными для возникновения общественных альтернатив модернизации основ общего образования выступали направление поиска и задачи, которые выдвинула сама власть. В советский период педагогической истории общество дозрело до альтернатив, которые пережили свое время и имеют значение методологического ориентира для настоящего и будущего отечественного образования.

Эти общественные инициативы **формировались в специфических условиях, их подвижники наполняли абстрактный идеал нового человека конкретным содержанием, превращали образовательный процесс в часть бытия человека в совершенствующемся обществе.** Во многом общественно-педагогические инициативы обгоняли потребности власти и демонстрировали подлинно творческий, глубокий и основательный подход к явлениям учебно-воспитательной практики. Такой подход вступал в противоречие со стилем деятельности властных структур. Лакировка противоречий и проблем социально-воспитательной деятельности вытекала из общих традиций оценки явлений социалистической жизни в целом. Проблемы образования в СССР рассматривались в их подчиненном значении для социально-экономической сферы и политических задач. При столкновении задач социально-экономической сферы и учебно-воспитательной практики приоритет всегда отдавался базисным явлениям.

Эта традиция во многом предопределяла смысл диалога власти и общества по стратегии развития общего образования. В историографии власть представлена как олицетворение прогресса, к которому привлекаются и усилия общества. Однако при этом основополагающие для учебно-воспитательной практики явления, определяющие весь смысл жизнедеятельности педагогического учреждения, власть всегда регулировала самостоятельно. В числе этих явлений – штаты, финансирование, регулирование состава учащихся, порядок приема и перевода, жизненная перспектива выпускника, плата за обучение, правовое положение педагога и учащихся.

Советский образ жизни хорошо подкреплял педагогическую организацию учебно-воспитательного процесса и компенсировал многие изъяны в его организации. В те десятилетия провозглашалось, что руководящая деятельность партии и принятие решений по развитию общего образования надежно опираются на научные подходы,

закономерности функционирования школы и общества. Постигнутые научные подходы и обозначенные закономерности считались предельно верными, точно обозначенными и поэтому подвергать их сомнению, уточнять в те годы было немыслимо.

В современных условиях нет необходимости искусственно подгонять трактовки взаимодействия власти и общества в развитии образования школьников под заранее заданные штампы и стереотипы. Анализ научно достоверных положений и фактов прошлого позволяет представить развитие педагогического процесса с точки зрения содержания и механизмов взаимоотношения властных структур и повседневных пластов учебно-воспитательной практики. Для этого необходимо исследовать реакции субъектов педагогического процесса на политические акции власти, общественные настроения и действия участников педагогического процесса, формы давления на власть «снизу» с целью выражения оценки тех или иных сторон политики. Тщательному анализу необходимо подвергнуть демонстративные выходки учащихся, посредством которых они информировали власть о своем реальном отношении к ней.

Открытым для историографии остается вопрос о раздвоенности общественного сознания на протяжении всего XX в. Публично – и, нередко вполне искренне, – люди выражали поддержку политики и действий власти в общем образовании, а внутренне, в отдельные десятилетия сохранялось скрытое, публично не выраженное неприятие этой политики. Такое целостное выяснение взаимодействия власти и общества в развитии общего образования XX в. возможно через репрезентативный подбор и анализ исторических источников, которые дают представление о скрытых механизмах взаимоотношения власти и общества рассматриваемого периода.

Список литературы:

1. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики : сборник АПН СССР / под ред. Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелевой. – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1986. – 230 с.
2. *Алешинцев, И. А.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке / И. А. Алёшинцев. – СПб., 1908. – 86 с.
3. *Алешинцев, И. А.* История гимназического образования в России / И. А. Алешинцев. – СПб., 1912. – 346 с.
4. *Артамонова, Л. М.* Общество, власть и просвещение в русской провинции XVIII–XX века / Л. М. Артамонова. – Самара : Изд-во Самарского научного центра Российской Академии наук, 2001. – 392 с.
5. Власть и общество. Российская провинция. 1953–1965 гг. Т. 4, ч. 1 / сост. А. А. Кулаков, В. В. Смирнов, Л. П. Колодникова. – М. : Институт Российской истории РАН, 2007. – 680 с.
6. Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России : сборник научных трудов НИИ общей педагогики АПН СССР / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : НИИ ОП, 1978. – 102 с.
7. *Ганелин, Ш. И.* Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш. И. Ганелин. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1950. – 275 с.

8. *Зайончковский, П. А.* Российское самодержавие в конце XIX – начале XX столетия / П. А. Зайончковский. – М. : Мысль, 1970. – 444 с.
9. *Зайончковский, П. А.* Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. / П. А. Зайончковский. – М. : Мысль, 1978. – 288 с.
10. *Зейлингер-Рубинштейн, Е. И.* Очерки по истории воспитания и педагогической мысли / под общ. ред. Ш. И. Ганелина, Н. С. Зенченко. – Л. : ЛГУ, 1978. – 108 с.
11. *Историография общеобразовательной школы РСФСР : монография / В. А. Мясников, А. В. Овчинников, Г. Н. Козлова.* – М. : ФГНУ ИТИП РАО, ИЭТ, 2013. – 184 с.
12. *Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики : сборник научных трудов АПН СССР, НИИ общей педагогики / ред. Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелевой.* – М. : АПН СССР, 1989. – 216 с.
13. *История школы в XIX в. В 7 т. Т. 7.* – СПб. : Тип. Мин-ва путей сообщения, 1907. – 272 с.
14. *Константинов, Н. А.* Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 247 с.
15. *Медынский, Е. Н.* История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Т. 3 / Е. Н. Медынский. – М. ; Л. : Гиз, 1927. – 548 с.
16. *Кулаков, А. А.* Общество и власть. Российская провинция. 1930 – июнь 1941 г. Т. 2 / сост. А. А. Кулаков, В. В. Смирнов, Л. П. Колодникова. – М. : Институт Российской истории РАН, 2005. – 1152 с.
17. *Общество и власть: 1930-е годы : повествование в документах / отв. ред. А. К. Соколов.* – М. : Российская политическая энциклопедия, 1998. – 352 с.
18. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII – первой половины XIX в. / отв. ред. М. Ф. Шабаева.* – М. : Педагогика, 1973. – 608 с.
19. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР второй половины XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов.* – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
20. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров [и др.].* – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
21. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) / отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин.* – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
22. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина.* – М. : Педагогика, 1988. – 270 с.
23. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина.* М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
24. *Рождественский, С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения / С. В. Рождественский. – СПб. : Гос. тип., 1902. – 785 с.
25. *Скафтымов, А.* Преподавание литературы в дореволюционной школе 40–60-х гг. / А. Скафтымов // Ученые записки Саратовского педагогического института. – 1938, вып. 3. – С. 143–228.

26. Смирнов, В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-е годы XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 310 с.
27. Смирнов, В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 312 с.
28. Сперанский, Н. Кризис русской школы. Торжество политической реакции / Н. Сперанский. – М. : Тип. Кушнеров, 1914. – 271 с.
29. Твардовская, В. А. Идеология пореформенного самодержавия / В. А. Твардовская. – М. : Наука, 1978. – 277 с.
30. Тян, В. В. Эволюция верховной власти в России на рубеже XIX–XX веков / В. В. Тян. – М. : Экслибрис-Пресс, 2004. – 72 с.
31. Шевченко, М. М. Конец одного Величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ / М. М. Шевченко. – М. : Три квадрата, 2003. – 256 с.
32. Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. : сборник научных трудов / под ред. Э. Д. Днепров, Б. К. Тебиева. – М. : АПН СССР, 1985. – 220 с.
33. Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций : сборник научных трудов / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1984. – 244 с.
34. Шмид, Е. К. История среднеучебных заведений России / Е. К. Шмид. – СПб., 1878. – 684 с.

Spisok literatury:

1. Aktual'nye voprosy istoriografii i istochnikovedeniia istorii shkoly i pedagogiki : sbornik APN SSSR / pod red. È. D. Dneprova, O. E. Koshelevoi. – M. : NII obshchei pedagogiki APN SSSR, 1986. – 230 s.
2. Aleshintsev, I. A. Soslovnyi vopros i politika v istorii nashikh gimnaziï v XIX veke / I. A. Alëshintsev. – SPb., 1908. – 86 s.
3. Aleshintse, I. A. Istoriia gimnazicheskogo obrazovaniia v Rossii / I. A. Aleshintsev. – SPb., 1912. – 346 s.
4. Artamonova, L. M. Obshchestvo, vlast' i prosveshchenie v russkoï provintsii XVIII–XX veka / L. M. Artamonova. – Samara : Izd-vo Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiïskoï Akademii nauk, 2001. – 392 s.
5. Vlast' i obshchestvo. Rossiïskaia provintsii. 1953–1965 gg. T. 4, ch. 1 / sost. A. A. Kulakov, V. V. Smirnov, L. P. Kolodnikova. – M. : Institut Rossiïskoï istorii RAN, 2007. – 680 s.
6. Voprosy istorii shkoly i pedagogiki dorevoliutsionnoi Rossii : sbornik nauchnykh trudov NII obshchei pedagogiki APN SSSR / pod red. È. D. Dneprova. – M. : NII OP, 1978. – 102 s.
7. Ganelin, Sh. I. Ocherki po istorii srednei shkoly v Rossii vtoroi poloviny XIX v. / Sh. I. Ganelin. – M. ; L. : Uchpedgiz, 1950. – 275 s.
8. Zaïonchkovskiï, P. A. Rossiïskoe samoderzhavie v kontse KhIKh – nachale XX stoletia / P. A. Zaïonchkovskiï. – M. : Mysl', 1970. – 444 s.

9. *Zaionchkovskii, P. A.* Pravitel'stvennyiĭ apparat samoderzhavnoi Rossii v XIX v. / P. A. Zaionchkovskiiĭ. – M. : Mysl', 1978. – 288 s.
10. *Zeilinge-Rubinshtein, E. I.* Ocherki po istorii vospitaniia i pedagogicheskoi mysli / pod obshch. red. Sh. I. Ganelina, N. S. Zenchenko. – L. : LGU, 1978. – 108 s.
11. Istoriofografiia obshcheobrazovatel'noi shkoly RSFSR : monografiia / V. A. Miasnikov, A. V. Ovchinnikov, G. N. Kozlova. – M. : FGNU ITIP RAO, IET, 2013. – 184 s.
12. Istoriofraficheskie i metodologicheskie problemy izucheniia otechestvennoi shkoly i pedagogiki : sbornik nauchnykh trudov APN SSSR, NII obshchei pedagogiki / red. È. D. Dneprova, O. E. Koshelevoi. – M. : APN SSSR, 1989. – 216 s.
13. Istoriia shkoly v KhIKh v. V 7 t. T. 7. – SPb. : Tip. Min-va putei soobshcheniia, 1907. – 272 s.
14. *Konstantinov, N. A.* Ocherki po istorii srednei shkoly / N. A. Konstantinov. – M. : Uchpedgiz, 1947. – 247 s.
15. *Medynskii, E. N.* Istoriia pedagogiki v sviazi s ekonomicheskim razvitiem obshchestva. T. 3 / E. N. Medynskiiĭ. – M. ; L. : Giz, 1927. – 548 s.
16. *Kulakov, A. A.* Obshchestvo i vlast'. Rossiiskaia provintsiia. 1930 – iun' 1941 g. T. 2 / sost. A. A. Kulakov, V. V. Smirnov, L. P. Kolodnikova. – M. : Institut Rossiiskoi istorii RAN, 2005. – 1152 s.
17. Obshchestvo i vlast': 1930-e gody : povestvovanie v dokumentakh / otv. red. A. K. Sokolov. – M. : Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia, 1998. – 352 s.
18. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR XVIII – pervoi poloviny KhIKh v. / otv. red. M. F. Shabaeva. – M. : Pedagogika, 1973. – 608 s.
19. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR vtoroi poloviny XIX v. / otv. red. A. I. Piskunov. – M. : Pedagogika, 1976. – 600 s.
20. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Konets KhIKh – nachalo KhKh vv. / pod red. È. D. Dneprova [i dr.]. – M. : Pedagogika, 1991. – 448 s.
21. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR (1917–1941 gg.) / otv. red. N. P. Kuzin, M. N. Kolmakova, Z. I. Ravkin. – M. : Pedagogika, 1980. – 456 s.
22. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR (1941–1961 gg.) / pod red. F. G. Panachina, M. N. Kolmakovoĭ, Z. I. Ravkina. – M. : Pedagogika, 1988. – 270 s.
23. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR (1961–1986 gg.) / pod red. F. G. Panachina, M. N. Kolmakovoĭ, Z. I. Ravkina. M. : Pedagogika, 1987. – 416 s.
24. *Rozhdestvenskii, S. V.* Istoricheskii obzor deiatel'nosti Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniia / S. V. Rozhdestvenskiiĭ. – SPb. : Gos. tip., 1902. – 785 s.
25. *Skaftymov, A.* Prepodavanie literatury v dorevoliutsionnoi shkole 40–60-kh gg. / A. Skaftymov // Uchenye zapiski Saratovskogo pedagogicheskogo instituta. – 1938, vyp. 3. – S. 143–228.
26. *Smirnov, V. Z.* Reforma nachal'noi i srednei shkoly v 60-e gody XIX v. / V. Z. Smirnov. – M. : APN RSFSR, 1954. – 310 s.
27. *Smirnov, V. Z.* Ocherki po istorii progressivnoi russkoi pedagogiki XIX v. / V. Z. Smirnov. – M. : Uchpedgiz, 1963. – 312 s.

28. *Speranskiĭ, N.* Krizis russkoĭ shkoly. Torzhestvo politicheskoi reaktsii / N. Speranskiĭ. – M. : Tip. Kushnerov, 1914. – 271 s.
29. *Tvardovskaia, V. A.* Ideologiya poreformennogo samoderzhaviia / V. A. Tvardovskaia. – M. : Nauka, 1978. – 277 s.
30. *Tian, V. V.* Ėvoliutsiya verkhovnoi vlasti v Rossii na rubezhe XIX–XX vekov / V. V. Tian. – M. : Ėkslibris-Press, 2004. – 72 s.
31. *Shevchenko, M. M.* Konets odnogo Velichia: Vlast', obrazovanie i pechatnoe slovo v Imperatorskoi Rossii na poroge Osvoboditel'nykh reform / M. M. Shevchenko. – M. : Tri kvadrata, 2003. – 256 s.
32. Shkola Rossii nakanune i v period revoliutsii 1905–1907 gg. : sbornik nauchnykh trudov / pod red. Ė. D. Dneprova, B. K. Tebieva. – M. : APN SSSR, 1985. – 220 s.
33. Shkola i pedagogicheskaya mysl' Rossii perioda dvukh burzhuaizno-demokraticheskikh revoliutsii : sbornik nauchnykh trudov / pod red. Ė. D. Dneprova. – M. : NII obshcheĭ pedagogiki APN SSSR, 1984. – 244 s.
34. *Shmid, E. K.* Istoriya sredneuchebnykh zavedeniĭ Rossii / E. K. Shmid. – SPb., 1878. – 684 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ ИНОРОДЦЕВ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЗЕМСТВА (1913–1917 ГГ.))

ACTIVITY OF LOCAL AUTHORITIES IN THE FIELD OF EDUCATION OF FOREIGNERS IN PRE-
REVOLUTIONARY RUSSIA (THROUGH THE EXAMPLE OF THE ORENBURG PROVINCE ZEMSTVO
(1913–1917))

Аллагулов А.М.

Заведующий кафедрой гуманитарных
и социально-экономических дисциплин
Оренбургского филиала Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, доктор педагогических наук,
доцент

E-mail: art_hist@bk.ru

Allagulov A.M.

Head of the humanitarian and socio-economic
disciplines of the Orenburg branch of the
Russian Academy of National Economy and
Public Administration under the President of
the Russian Federation, Doctor of science
(Education), Associate Professor.

E-mail: art_hist@bk.ru

Аннотация. В статье представлен анализ
деятельности Оренбургского Губернского земства
в сфере просвещения инородцев. Представлено
понимание сущности понятия «орган местного
самоуправления», «инородцы», как теоретико-
методологической основы историко-
педагогического познания изучаемого феномена.
Автор выделяет основные формы просвещения
инородцев в период с 1913 по 1917 год.

Annotation. The article presents the analysis
of the Orenburg Province Zemstvo activity in
the field of education of foreigners. The author
presents his understanding of the concept of
«local authority», «aliens» as the theoretical and
methodological foundations of historical and
pedagogical knowledge of the phenomenon
under study. The author identifies the basic
forms of education of foreigners during the
period from 1913 to 1917.

Ключевые слова: просвещение инородцев, орган
местного самоуправления, государственная
образовательная политика, Н.И. Ильминский.

Keywords: education of foreigners, local
government, state education policy,
N.I. Ilminsky.

В настоящее время актуальным вопросом становится проблема организации деятельности органов государственной власти и местного самоуправления в сфере образования. Как отмечает видный историк педагогики М.В. Богуславский сегодня «разворачивается сложный процесс формирования новой стратегии развития российского образования, целью которой является сочетание его традиционных преимуществ и обеспечение конкурентоспособности в современном мире» [4, с. 6].

В данной связи возрастает значимость историко-педагогического опыта организации образования, который позволит определить эффективные механизмы управления системой образования в контексте сохранения национально-культурной идентичности. Отметим, что за последние годы опубликованы работы, обобщающие новации в государственной образовательной политике в историко-педагогической ретроспективе [1; 2; 3]. Следовательно, актуальным становится осмысление деятельности органов местного самоуправления в дореволюционный период (до октября 1917 г.), особенно в аспекте народного просвещения. Именно в этот период отмечается и достаточно четко прослеживается региональная (локальная) специфика их деятельности.

Историко-педагогическая реконструкция деятельности органов местного самоуправления в сфере просвещения инородцев в дореволюционной России требует уточнения основных понятий – «орган местного самоуправления» и «инородцы».

Орган местного самоуправления рассматривается нами как независимый от органов государственной власти субъект реализации образовательной политики. Изначально понимание местного самоуправления основано на том, что они создаются местным сообществом для решения местных вопросов, но за свой счет. В соответствии со статьей 3 Европейской хартии местного самоуправления (1985 г.) под местным самоуправлением понимается право и реальная способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть публичных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения.

В начале XX века Российская империя включала обширные территории, на которых проживало значительное количество народностей, «принадлежавших к различным культурным традициям и говоривших на различных языках» [9, с. 212]. При этом правительство четко нормативно регламентировало порядок управления ими. В 1822 году был принят «Устав об управлении инородцев», а также подготовленный М.М. Сперанским «Устав о сибирских киргизах».

Кто же подразумевался в Российской империи под инородцами? Ответ на этот вопрос можно найти в категориальном аппарате российских законов. Термины «этнос», «нация» в рассматриваемый период широко не употреблялись. Более того в Своде Законов Российской Империи их вообще нет. В тот период все народонаселение подразделялось по вере, языку и образу жизни. По определению М.А. Фадеичевой «Род – это россияне или русские, главным признаком была православная вера. Православие являлось ядром русской этнонациональной идентичности. Поэтому принадлежность к вере означала принадлежность к роду. Также было население неправославного вероисповедания. Все неправославные обитатели империи назывались иноверцами. Этот люд иной веры, следовательно, и иного рода – инородцы, которые тоже народились на российской территории, но верили,

говорили, выглядели и жили по-другому. Однако они хоть и иного рода, но были своими в отличие от иностранцев, не российских подданных» [8, с. 369–370].

На особом положении находились евреи, принадлежность к которому определялась только религиозным фактором – отказ от иудаизма и принятие православия автоматически означало потерю статуса инородца. Принадлежность же к восточным народностям определялось исключительно этническим происхождением.

Стоит отметить, что сложившаяся в советской историографии проблема просвещения инородцев через призму ущемления их прав, не состоятельна. Нормативно закреплялось право инородцев на образование: «инородцы имели право отдавать детей своих для обучения в учрежденные от правительства учебные заведения. Они имеют право заводить и собственные школы, но не иначе, как с позволения начальников губерний или областей» [8, с. 374].

Методологическим основанием организации просвещения инородцев выступили педагогические идеи Н.И. Ильминского. Основной акцент им ставился на изучении православной веры. В «Очерке просветительской деятельности Н.И. Ильминского» отмечалось, что «истины веры ученики изучают не на память только, а воспринимают всей душой, что, видимо, отражается даже на их внешнем поведении: шалости, обычные в других школах, неизвестны в школе Н.И. Ильминского; нет ни ссор, ни обманов и плутней, ни насмешек. Дети живут, как братья, отличаются скромностью и сдержанностью; самым могучим средством к утверждению религиозного настроения в детях служит пение церковных песен» [6, с. 19].

Педагогической основой педагогических взглядов Н.И. Ильминского явилось понимание сущности народной школы, как интегратора духа народа, его традиций и опыта. Приоритет должен был отводиться воспитанию душевному на основах непреходящих духовно-нравственных ценностей.

Согласно суждению И.З. Сковородкиной [7], модель народной школы Н.И. Ильминского включала в себя следующие компоненты: статус (начальное народное училище, низшее училище); назначение (общеобязательность для каждого человека); цель (образовывать непосредственно людей, из которых слагается народ; выпускать хороших людей, пусть сначала будет хороший человек, а потом хороший специалист); средство (воспитание – развитие и увеличение уважения и послушания); условия воспитания (строго соотноситься с возрастом своих питомцев; учет нравственно-религиозных особенностей общественных групп); виды народной школы (министерские, земские, церковноприходские с 1884 г.); главный предмет (Закон Божий); русская народная школа (цель – воспитывать нравственных и религиозных людей по началам и в формах православной церкви и русской народности); инородческая школа (цель – прочное сближение инородцев с русскими, просвещение должно быть религиозное, нравственное и умственное); требования к учителю (авторитет учителя, равный авторитету отца, отношения неофициальные, называть учителя по имени, отчеству или, смотря по возрасту, «дядюшкой, дедушкой»); идеал учителя (народный учитель – пожилой человек, сановитый, преимущественно духовный, восседающий спокойно на кресле; народная учительница (черничка-келейница, пожилая девица, степенного и набожного вида, одета в черное).

В августе 1899 года в г. Самаре состоялся Съезд представителей инородческого образования, на котором программа Н.И. Ильминского признана лучшей в просвещении инородцев. Помимо Н.И. Ильминского в разработке и обосновании теоретико-методологических

основ просвещения инородцев активное участие принимали С.М. Граменицкий, Ф.И. Егоров, Н.И. Золотницкий, Н.П. Остроумов, Н.А. Бобровников.

Выделим, что «насаждение» русского языка через школы не являлось русификацией, а выступало скорее как огосударствление недержавных народов. Русский язык и православие выступали ключевыми факторами сближения инородцев с державным народом, обеспечивающими потерю ими статуса народов отсталых колониальных окраин.

Оренбургская губерния в рассматриваемый период представляла собой уникальный регион, находившийся на стыке Европы и Азии, и в этой связи имевшая отличительные особенности от других. К ним можно отнести: высокую долю инородцев, многонациональный и многоконфессиональный состав. В соответствии с данными переписи населения 1897 года в Оренбургской губернии проживало: 70,4% – русских, 15,9% – башкир, 5,8% – татар, 2,6% – украинцев, 2,4 – мордвы, 1,4% – мещер и тептяр.

Отметим, что Оренбургское Губернское земство учреждено в 1913 году и по сравнению с другими имело недолгую историю. Хотя вопрос об его учреждении инициировался в МВД в 1874 году. Однако имея столь «малую» историю Оренбургское Губернское земство осуществило реальный прорыв в области просвещения, особенно это коснулось инородцев.

В начале 1914 года на первом заседании Оренбургского Губернского земства земской управе было поручено выполнить пять основных действий [5]:

- разработать программу для начальных и двухклассных инородческих школ;
- проанализировать уже имеющиеся учебники и руководство для инородческих школ и изыскать способы к изданию новых;
- ходатайствовать перед Министерством народного просвещения об открытии в Оренбурге мужской и женской татарских учительских семинарий;
- организовать краткосрочные курсы и осуществить выдачу стипендий для лиц, обучающихся в инородческих учительских курсах и семинариях;
- рекомендовать уездным земствам приобретать книги на родном языке для комплектования библиотеки.

С середины 1915 года начинает функционировать инородческий отдел под руководством И.М. Бикчентеева и его помощника С.К. Шарипова. В целях координации деятельности органов местного самоуправления в сфере образования созданы уездные подотделы по образованию инородцев. Заведующие подотделов были командированы в мае – июле 1916 года в университет Шанявского на курсы по внешкольному образованию. В 1916 году заведующим инородческим отделом Управы назначен преподаватель Казанской учительской семинарии И.В. Терегулов. Инородцы Оренбургской губернии подразделялись на две группы. Первая группа, представленная чувашами, мордвой, черемисами, в силу своей малочисленности не создавали своих собственных школ. В данной связи для них открывались начальные общие школы и русско-инородческие школы. По материалам «Однодневной переписи начальных школ в империи», произведенной 18 января 1911 года, насчитывалось следующее количество русско-инородческих школ в Оренбургской губернии: Оренбургский уезд – 17, Верхнеуральский уезд – 8, Орский уезд – 10, Троицкий уезд – 155, Челябинский уезд – 112. Большое количество школ в Троицком уезде было обусловлено функционированием в казачьих войсках одноклассных училищ.

Вторая группа, включавшая башкир, татар, киргиз и тептяр, имела свои школы, а также издавали газеты и журналы. Для них учреждали начальные школы (новометодное мектебе).

Как показывают архивные данные, в Оренбургской губернии в 1915 году мектебе содержались за счет: прихода – 78, частных лиц – 9, на плату учащихся – 224, на пособие с различных лиц и учреждений – 19, Земства – 8.

В целях приближения мектебов к общеобразовательным школам был разработан проект программы четырех годичного мектебе, который получил одобрение уездными земствами. В соответствии с проектом должны были изучаться такие предметы как вероучение, родной язык, арифметика, история, география, русский язык, пение, правила гигиены, природоведение, рисование. Причем на изучение родного языка и русского отводилось равное количество часов – по шесть часов в неделю.

Земство, наряду с разработкой планов и программ инородческих школ, выделяло значительные суммы на их материальное обеспечение, как министерских, так и частных. Но в отношении частных выдвигалось одно условие – введение в программу школы русского языка. Жалование учителю выплачивало Земство.

Для развития инородческого образования Земство способствовало подготовке учительских кадров. С 1916 года стали организовываться краткосрочные курсы (по два месяца и более) за счет средств земств. Однако данная форма не удовлетворяла нужды в подготовке необходимых кадров. Осенью 1916 года Управа просила VIII Чрезвычайную сессию Губернского земского собрания ходатайствовать перед Попечителем Оренбургского учебного округа об открытии трехгодичных педагогических курсов. Содержание курсов должно было быть за счет Земства. В сентябре 1917 года они начали свою работу.

Еще одной формой просвещения выступали курсы для взрослых, подразделявшиеся на два вида: содержащиеся полностью за счет Губернского земства; возникшие по частной инициативе, но имеющие пособие от Земства. Обратим внимание, что преобладал первый вид. Внутри этих видов существовало разделение для грамотных и неграмотных.

Первые курсы открылись в 1915 году в селе Мраково и деревне Старо-Аллабердиной. В 1916 году было открыто девять курсов в шести пунктах. Всего же предполагалось открыть в Оренбургской губернии в 1917 году тридцать один курс для взрослых.

К еще одной форме просвещения инородцев относится открытие библиотек. Нехватка финансовых средств привела к необходимости обращения к востоковедам и крупным издательствам с просьбой прислать бесплатно по одному экземпляру книг. Но ответа так и не последовало от первых. При этом книготорговцы-мусульмане прислали книги для инородческой библиотеки при Отделе образования (более 900 книг).

В 1915 году были открыты шесть районных и девять подрайонных библиотек. При библиотеках открывались вечерние курсы для взрослых, а также устраивались народные чтения. Тематика чтений была разнообразной, но носила практикоориентированный характер: «Что такое Земство?», «Кредитные товарищества» и другие.

В вопросах организации просвещения инородцев использовался опыт Уфимского Губернского земства, которое имело более длительную историю своего существования (и финансирование более высокое). Выделим, что учителя для русско-чувашских и русско-мордовских школ проходили подготовку в русских учительских семинариях.

Летом 1916 года стали устраиваться курсы для учительниц-мусульманок по инициативе Б. Мукминовой. Война потребовала более широкое привлечение лиц женского пола, но их подготовка оказывалась слабой. Так, например, до начала войны большинство учителей (93%) были мужчины, при этом высшего и среднего светского образования не имел ни один из учителей.

Подводя итог, отметим, что деятельность органов местного самоуправления в рассматриваемый период характеризовалось усиленным вниманием к вопросам просвещения инородцев. Формы организации просвещения были приближены к местным условиям, а также учитывали род хозяйственной деятельности инородцев.

Список литературы:

1. Аллагулов, А. М. Основные направления реализации образовательной политики в России во второй половине XIX–начале XX века / А. М. Аллагулов // Вестник ОГУ. – 2011. – №16 (135). – С. 394–397.
2. Аллагулов, А. М. Новации в образовательной политике России: возможности интеграции общего и дополнительного образования в условиях перехода к стандартам второго поколения / А. М. Аллагулов // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2011. – №1. – С. 42–47. – Режим доступа к журн. : www.pmedu.ru, свободный.
3. Аллагулов, А. М. Особенности реализации государственной образовательной политики в России во второй половине XIX–начале XX века / А. М. Аллагулов // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2013. – № 2. – С. 65–71. – Режим доступа к журн.: www.pmedu.ru, свободный.
4. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX–начале XXI вв. / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2014. – №1. – С. 5–11. – Режим доступа к журн.: www.pmedu.ru, свободный.
5. Доклады Оренбургского Губернского земства IV очередной сессии. Ч. I. (15 декабря 1916 – 18 сентября 1917 г.) // Государственный архив Оренбургской области. – Ф. 43. – Оп. 1. – Д. 106. – 45 л.
6. Очерк просветительской деятельности Н. И. Ильминского. – СПб. : Училищ.совет при Святейшем синоде, 1904. – 87 с.
7. Сковородкина, И. З. Этнопедагогический подход к образованию народов России: история, теория, практика: монография / И. З. Сковородкина. – М. : ИТИП РАО, 2008. – 163 с.
8. Фадеичева, М. А. Этническая политика Российской империи XIX в. «Положение об инородцах» / М. А. Фадеичева // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 4. – С. 369–382.
9. Яценко, Р. В. Государственная политика в сфере народного образования среди мусульманского населения России во второй половине XIX – начале XX века / Р. В. Яценко, И. Н. Наумов, А. В. Соловьева // Исторические, философские, по-

литические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (30). – С. 212–215.

Spisok literatury:

1. *Allagulov, A. M. Osnovnye napravleniia realizatsii obrazovatel'noĭ politiki v Rossii vo vtoroi polovine XIX–nachale XX veka / A. M. Allagulov // Vestnik OGU. – 2011. – №16 (135). – С. 394–397.*
2. *Allagulov, A. M. Novatsii v obrazovatel'noĭ politike Rossii: vozmozhnosti integratsii obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniia v usloviakh perekhoda k standartam vtorogo pokoleniia / A. M. Allagulov // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Elektronnyi resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2011. – №1. – С. 42–47. – Rezhim dostupa k zhurn. : www.pmedu.ru, svobodnyi.*
3. *Allagulov, A. M. Osobennosti realizatsii gosudarstvennoi obrazovatel'noĭ politiki v Rossii vo vtoroi polovine XIX–nachale XX veka / A. M. Allagulov // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Elektronnyi resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2013. – № 2. – С. 65–71. – Rezhim dostupa k zhurn.: www.pmedu.ru, svobodnyi.*
4. *Boguslavskii, M. V. Konservativnaia strategiiia modernizatsii rossiiskogo obrazovaniia v XX–nachale XXI vv. / M. V. Boguslavskii // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Elektronnyi resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2014. – №1. – С. 5–11. – Rezhim dostupa k zhurn.: www.pmedu.ru, svobodnyi.*
5. *Doklady Orenburgskogo Gubernskogo zemstva IV ocherednoi sessii. Ch. I. (15 dekabria 1916 – 18 sentiabria 1917 g.) // Gosudarstvennyi arkhiv Orenburgskoi oblasti. – F. 43. – Op. 1. – D. 106. – 45 l.*
6. *Ocherk prosvetitel'skoi deiatel'nosti N. I. Il'minskogo. – SPb. : Uchilishch.sovet pri Sviateishem sinode, 1904. – 87 s.*
7. *Skovorodkina, I. Z. Ėtnopedagogicheskiĭ podkhod k obrazovaniiu narodov Rossii: istoriia, teoriia, praktika: monografiia / I. Z. Skovorodkina. – M. : ITIP RAO, 2008. – 163 s.*
8. *Fadeicheva, M. A. Ėtnicheskaia politika Rossiiskoi imperii XIX v. «Polozhenie ob inorodtsakh» / M. A. Fadeicheva // Nauchnyi ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdeleniia Rossiiskoi akademii nauk. – Ekaterinburg, 2004. – Vyp. 4. – С. 369–382.*
9. *Iashchenko, R. V. Gosudarstvennaia politika v sfere narodnogo obrazovaniia sredi musul'manskogo naseleniia Rossii vo vtoroi polovine XIX – nachale XX veka / R. V. Iashchenko, I. N. Naumov, A. V. Solov'eva // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – 2013. – № 4 (30). – С. 212–215.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОО

WORKING WITH THE TEACHING STAFF AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF THE
PRESCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

Богуславская Т.Н.

Доцент ИППО МГПУ, кандидат педагогических наук

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Boguslavskaya T.N.

Associate Professor at the Institute of Pedagogics and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, Candidate of science (Education).

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Каченовская Л.А.

Магистрант ИППО МГПУ

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Kachenovskaya L.A.

Graduate Student at the Institute of Pedagogics and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University.

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Аннотация. В статье характеризуются подходы к повышению качества дошкольного образования в условиях введения стандарта дошкольного образования и создания образовательных комплексов

Annotation. The article characterizes different approaches to improving the quality of preschool education in the conditions of the new standards of preschool education and the creation of educational complexes.

Ключевые слова: качество образования, дошкольное образование, педагогический коллектив, образовательные комплексы

Key words: quality of education, preschool education, teaching staff, educational complexes

Проблема повышения качества образования является остро актуальной для российского образования. Термин «качество образования» заимствован из менеджмента и обозначает соответствие результатов образования государственным стандартам и потребностям населения, пользующегося образовательными услугами.

Качество образования в дошкольной организации – это результат деятельности коллектива, который определяется следующими позициями:

- как ребенок в учреждении реализует свое право на индивидуальное развитие в соответствии с возрастными возможностями и способностями;
- как организован педагогический процесс в детском саду;
- какие условия созданы в ДОО и др.

Конечной целью данного направления работы является создание конкурентоспособной организации с гибкой образовательной системой, отзывающейся на современные научные тенденции, на изменение потребностей и запросов государства, на ожидания потребителей.

В современных условиях, когда перемены в жизни общества и деятельности образовательных организаций происходят динамично, особое внимание уделяется управленческому мастерству руководителя.

Менеджмент качества образования в дошкольной организации включает в себя несколько составляющих:

- организация учебно-воспитательного процесса (пространственно-предметная среда, программно-методическое и материально-техническое обеспечение);
- сотрудничество с законными представителями воспитанников;
- управление кадрами;
- прогнозирование развития;
- формирование имиджа дошкольной организации.

Ведущим выступает качество образовательного процесса ДОО.

Нормативно-правовые документы федерального уровня последних лет внесли значительные коррективы в сложившееся представление работников системы образования

В соответствии с Распоряжением Правительства Москвы от 13.04.2013 г.

№ 232-РП « Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки в городе Москве», Программой Правительства Москвы « Приоритеты развития Москвы « Москва – город удобный для жизни», Государственной программой города Москвы на среднесрочный период (2012-2016гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование») для обеспечения введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), и с учетом новых требований к качеству образовательного процесса методическим центром города Москвы была разработана модель введения ФГОС ДО [1].

Основными направлениями реализации введения ФГОС стали:

1. Нормативно-правовое.
2. Организационно-методическое.
3. Организационно-педагогическое.

Так, например, организационно-методическая работа включала в себя

- разработку и апробацию образовательных программ дошкольного и дополнительного образования детей;
- создание и апробацию моделей управления ДОО в условиях перехода на ФГОС ДО;

- использование средств распространения позитивного опыта инновационной деятельности ОО, в целях повышения грамотности педагогов (участие в методических мероприятиях, конкурсах, издательская деятельность и пр.);
 - подготовку методических рекомендаций по итогам инновационной деятельности.
- Организационно-педагогическая работа была направлена на*
- осуществление комплекса мер для обеспечения качества реализации ООП дошкольного образования, успешной адаптации ребёнка на школьном старте;
 - развитие, поддержку интересов, способностей детей, коррекция возможных проблем;
 - оптимизацию взаимодействия с семьёй, адаптацию родителей к условиям нового формата дошкольного образования;
 - развитие форм социального партнёрства, активное взаимодействие с микро – и районным социумом;
 - поддержку, развитие воспитательного потенциала педагогов и родителей.

В данной связи, при реализации модели введения ФГОС ДОВ сети дошкольного образования целесообразно опираться на потенциал инновационных образовательных организаций и созданных *многопрофильных образовательных комплексов [1]*.

Формирование многопрофильных образовательных комплексов (объединение/присоединение школ и детских садов) является одной из задач Городской целевой Программы развития образования города Москвы на 2012–2018 гг.

Смыслом формирования многопрофильных образовательных комплексов является взаимоусиление конкурентных преимуществ объединяемых образовательных организаций (синергетический эффект) для более полного и качественного удовлетворения потребностей.

В данной связи, при реализации модели введения ФГОС ДО в сети дошкольного образования целесообразно опираться на потенциал инновационных образовательных организаций и созданных многопрофильных образовательных комплексов.

При этом актуальной задачей является формирование нового имиджа многопрофильных образовательных комплексов – как образа, сознательно сформированного, обладающего целенаправленно заданными характеристиками и призванного оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [2].

Интересен **нестандартный подход к решению этой проблемы, который разработал коллектив образовательного холдинга Школа 2077 г. Москвы**. Дошкольное отделение образовательного холдинга Школа 2077 представляет собой сеть, состоящую из 11 структурных подразделений, расположенных на значительном расстоянии друг от друга. В связи с этим возникает проблема ежедневного регулирования, контроля и методического сопровождения образовательного процесса в каждом из 11 зданий.

Актуальной задачей стала выработка **унифицированных правил** регулирования деятельности такой крупной многофункциональной образовательной организации, которые охватывают всех участников образовательного пространства: управленцев, педагогов, родителей и детей, как основных субъектов образовательного процесса

Для этого были выработаны **стратегические линии развития многопрофильной образовательной организации:**

- внутренний анализ состояния образовательного процесса и условий его обеспечения;
- определение проблем, требующих первостепенного решения;
- определение стратегии развития;
- опора на человеческий потенциал как основу организации.

Далее были сформированы **позиции эффективной управленческой команды ДОО [3]:**

- общее видение ценностного поля образовательного комплекса, стратегии его развития и ее результатов, стратегии управления по реализации поставленных задач;
- работа по формированию организационной культуры;
- разработка Программы развития комплекса;
- выработка «групповой идентификации»;
- достижение открытости внутренней информации.

Каждая из поставленных задач характеризуется определенным уровнем новизны и объективными трудностями. Успешность решения поставленных задач, в первую очередь, **зависит от готовности педагогического коллектива к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в инновационном режиме.**

Педагогический состав дошкольного отделения представлен следующими категориями:

- *кураторы по физической культуре* (обеспечивают методическую поддержку воспитателей в рамках образовательной области физическое развитие). Каждый куратор регулирует деятельность 10-12 групп;
- *специалисты*, к которым относятся логопеды, психологи и музыкальные руководители, инструкторы по плаванию, социальные педагоги. Каждый логопед и психолог сопровождает от 10 до 12 групп. Музыкальный руководитель отвечает за музыкальное и эстетическое развитие детей. За каждым музыкальным руководителем закреплено 6 групп полного дня, и 1 группа кратковременного пребывания;
- *педагоги дополнительного образования*. В дошкольном отделении предоставляются платные и бесплатные услуги дополнительного образования;
- *воспитатели групп полного дня и групп кратковременного пребывания* – это самая многочисленная категория, на которую возлагается наибольшая часть ответственности.

Помимо педагогического состава, к участникам воспитательно-образовательного процесса относятся дети, их родители и младший обслуживающий персонал.

Коллективом дошкольного отделения разработан **управленческий комплекс мероприятий по введению ФГОС дошкольного образования** по направлению «Нормативное обеспечение введения ФГОС ДО», основной целью которого было **[4]:**

- сформировать банк нормативно-правовых документов федерального, регионального, районного уровней, регламентирующих введение и реализацию ФГОС ДО;

- привести локальные акты ДОО в соответствие с требованиями ФГОС ДО (устав, приказы, должностные инструкции работников ДОО, положения, договоры и др.) и довести их до сведения всех заинтересованных лиц;
- разработать на основе ФГОС ДО основную образовательную программу дошкольного образования, разместить ее на сайте ДОО;
- внести изменения в программу развития ДОО.

Основными задачами по разработке и внедрению **управленческой модели по нормативно-правовому направлению введения ФГОС** стали [3]:

- разработка локальных актов ОО к организации работы в рамках ФГОС ДО (положения, договора, приказы, регламенты);
- создание организационно-педагогической документации (вариативные режимы, учебные планы, расписание НОД, графики работы специалистов);
- систематизация пакета документов к организации работы с педагогами, детьми и родителями в новых условиях ДО.

Для полноценного сотрудничества и достижения взаимопонимания, всем субъектам образовательной деятельности *необходимо наладить конструктивный диалог*. Однако как показывает практика, участники педагогического процесса не всегда способны на конструктивное решение возникающих ситуаций, что нередко выливается в конфликты и взаимные претензии. С целью урегулирования и предотвращения подобных ситуаций, администрация дошкольного отделения разработала **свод правил поведения для сотрудников детей и родителей**. За основу для написания правил нами были взяты следующие документы:

1. Профессиональные стандарты.

2. Требования к соответствию должности (исходят от государственной аттестационной комиссии).

3. Устав образовательной организации.

4. Должностные инструкции.

5. Родительский договор.

Также при создании правил, мы руководствовались аналитическими данными комиссии по урегулированию конфликтов.

Данные правила направлены на соблюдение *следующих принципов кодекса профессиональной этики педагога*: гуманность, законность, демократичность, справедливость, профессионализм, взаимное уважение.

Правила для сотрудников разработаны с учетом деятельности каждой категории персонала, но включают и общие положения, касающиеся организации деятельности сотрудников, внутреннего распорядка, внешнего вида и норм поведения.

Правила для воспитателей обеспечивают безопасное пребывание дошкольников в детском саду, как с физиологической, так и с психической стороны, а также предусматривают правильную организацию воспитательно-образовательного процесса.

Правила для помощников воспитателей регулируют отношения помощника воспитателя с другими категориями сотрудников образовательной организации, с детьми и их родителями. Помощник воспитателя, согласно правилам, становится полноправным

участником образовательного процесса, помогает воспитателю при проведении НОД, способствует формированию КГН у дошкольников.

Согласно **правилам для специалистов и педагогов дополнительного образования**, данные категории несут ответственность за качество образования и воспитания детей по одному или нескольким направлениям деятельности, согласно ФГОС, за жизнь и здоровье детей (физическое и психическое).

Все правила записаны в журнале «Правила организации рабочего времени сотрудников учреждения», находящейся у охранника и сотрудники ежедневно ставят свою роспись об ознакомлении с ними.

Правила для детей регулируют взаимоотношения детей со сверстниками и взрослыми. Также правила для детей направлены на соблюдение норм безопасного поведения в различных помещениях детского сада и на прогулочных участках, на формирование культуры поведения.

С правилами поведения дошкольников знакомит воспитатель. В дошкольном возрасте преобладающий тип мышления – наглядно-образный, поэтому содержание правил поведения для детей представлено в форме картинок. Чтобы родители могли ориентироваться в требованиях, предъявляемых к их ребенку в детском саду, и осуществлять воспитание ребенка в едином русле с образовательной организацией, правила поведения для дошкольников вывешиваются в виде текста на информационные стенды.

Правила поведения для родителей регулируют их отношения с родителями других воспитанников и педагогами образовательной организации. Ведущее направление – соблюдение единого режима пребывания детей в группе, санитарно-эпидемиологических требований и проявления взаимного уважения всеми участниками образовательного процесса.

Помимо этого, родителей знакомят с основными компетенциями педагогов, чтобы родители могли видеть, какими качествами обладают люди, которым они доверяют своих детей. Поэтому на информационном стенде располагаются компетенции педагога дошкольной организации.

При разработке данных правил из опыта работы мы учли максимальное количество тех конфликтных ситуаций, которые могут возникнуть в дошкольной образовательной организации. Мы полагаем, что соблюдение данных правил способно предотвратить непонимание, возникновение споров, проявление неуважительного отношения и нарушение прав всех участников, а, следовательно, сократить количество конфликтов.

Поэтому **простого соблюдения правил поведения и осознания воспитателями содержания ФГОС для обеспечения качества образования недостаточно**. В процессе внедрения ФГОС в ДО в первую очередь необходимо повышение профессиональной компетентности педагогов. Педагог ДОО должен быть компетентным в вопросах организации и содержания воспитательно-образовательной, учебно – методической и социально – педагогической деятельности.

Решение данной проблемы предполагает не только вариативное использование активных форм методической работы, но и внедрение нового подхода к моделированию

предметно-пространственной среды (трансформируемость, полифункциональность, вариативность, безопасность, доступность).

При переходе на ФГОС ДО, необходимо было убедиться в том, что педагогами хорошо усвоены основные положения стандарта, что воспитатели имеют четкое представление об этом документе и ясно понимают способы его реализации. В дошкольном отделении старшие воспитатели проводили круглые столы, семинары и консультирование воспитателей по данному направлению. После проведения информационного этапа, было проведено тестирование воспитателей с целью выявления проблемных областей в понимании педагогами содержательной составляющей ФГОС.

Для выявления направлений необходимой работы с педагогами, нами были проанализированы следующие вопросы:

1. Знание педагогами программных задач и методики проведения образовательной деятельности для детей своей возрастной группы.
2. Знание и учет индивидуальных особенностей детей своей группы.
3. Использование педагогами разных форм организации непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности детей.
4. Наличие партнерских взаимоотношений с детьми.
5. Разнообразие форм работы с родителями.
6. Взаимодействие воспитателей со специалистами.
7. Участие педагогов в активных формах методической работы (форма участия, уровень подготовки).
8. Участие воспитателей в конкурсах профессионального мастерства.
9. Способность воспитателей моделировать предметно-пространственную среду с учетом трансформируемости, полифункциональности, вариативности, безопасности, доступности.

С этой целью мы провели наблюдения и осуществили анализ совместной деятельности воспитателей и детей в разных видах деятельности и пришли к выводу, что *большинство педагогов переориентировано на партнерские субъект-субъектные отношения с воспитанниками, умение поддержать инициативу ребенка, способность учета индивидуальных особенностей детей.* Это благополучно сказывается на психо-эмоциональном состоянии детей и их развитии.

Однако при переходе на ФГОС ДО, старшие воспитатели организации отметили, что воспитатели затрудняются в работе по следующим направлениям:

- сбор и обработка информации. Педагогам сложно самостоятельно делать выводы о применении требований стандарта на практике;
- определение содержания вариативной части программы. Воспитатели не могут отойти от готовых конспектов занятий, они боятся самостоятельности. При анкетировании педагогов по содержанию программы, большинство из них указало на необходимость методического обеспечения программы именно готовыми конспектами занятий по образовательным областям;
- сотрудничество с семьями воспитанников. Воспитателям сложно перевести родителей в субъектную позицию, т.к. длительное время воспитатель представал перед родителем в качестве единственного консультанта, знающего лучше мамы,

как нужно воспитывать ее ребенка. Все консультации носили назидательный характер и мнение родителей и особенности ребенка не всегда выступали основой для педагогических воздействий;

- организация образовательной среды. Наблюдения и опрос воспитателей показывает, что педагоги не до конца осознали значение трансформируемости, полифункциональности и вариативности образовательной среды и возможности применения этих требований на практике.

Таким образом, выявив затруднения воспитателей, мы продолжили организацию повышения квалификации педагогического коллектива, используя **классические формы работ и инновационные подходы** в следующих направлениях: сотрудничество с семьями воспитанников, организация образовательной среды, внедрение эффективных технологий образования дошкольников, информационное сопровождение.

Многие воспитатели нашей организации в начале учебного года были направлены для прохождения обучения на курсах повышения квалификации по теме «Организация образовательного процесса в соответствии с ФГОС». На курсах были освещены следующие вопросы:

- что такое ФГОС и какие требования он включает;
- чем ФГОС отличается от ФГТ;
- особенности календарного планирования в соответствии с ФГОС;
- структура основной образовательной программы в соответствии с ФГОС.

Работа *стажировочной площадки* «Ребенок в многонациональном мегаполисе», организованная в дошкольном отделении нашей школы, помогла решить проблему индивидуализации педагогического процесса, повернула воспитателей лицом к проблемам детей и родителей разных национальностей.

На базе дошкольного отделения в этом году проходили *научно-практические конференции*, к участию в которых привлекались воспитатели. Был организован совместный с Эрмитажным детским садом проект «Две столицы, единый народ, общая культура» в ходе которого воспитатели и дети двух городов обменивались опытом. К работе проекта подключились и другие регионы нашей страны: Рязанская область, республика Тыва, Саратовская область, Республика Саха (город Якутск), Челябинск, Новосибирск, Свердловская область. Мы надеемся, что проект получит достойную поддержку и широкое распространение, а возможно, и приобретет всероссийский характер.

Также в целях повышения качества образования, мы ежегодно проводим *анкетирование*, направленное на выявление удовлетворенности родителей качеством образования. По результатам анкетирования разрабатывается дальнейшая стратегия взаимодействия сторон, и принимаются кадровые решения.

Список литературы:

1. Богуславская, Т. Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО / Т. Н. Богуславская // Международная научно-теоретическая конференция, 20 окт. 2014 г. [Текст] : материалы. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – С.172-185.

2. *Богуславская, Т. Н.* Вариативные формы обеспечения доступности качественного дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2013. – № 6. – С. 22–30. – Режим доступа к журн. : <http://www.pmedu.ru>, свободный. (статья)
3. *Пуденко, Т. И.* Методологические и теоретические основания управления устойчивым развитием территориальных систем образования / Т. И. Пуденко // Теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления образованием : сборник научных трудов / ФГНУ «Институт управления образованием» РАО. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2013. – С. 115–131.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : письма и приказы Минобрнауки.* – М. : ТЦ «Сфера», 2015. – 96 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В МОДУЛЕ «ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА» КУРСА «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ»

POSSIBILITIES OF REALIZING THE IDEAS OF STABLE DEVELOPMENT IN THE «SPIRITUAL
CULTURE» SECTION OF THE SOCIAL STUDIES COURSE

Коростелева А.А.

Старший научный сотрудник лаборатории
дидактики обществознания ФГБНУ
«ИСРО РАО», кандидат педагогических наук
e-mail: talina219@mail.ru

Korosteleva A.A.

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

e-mail: talina219@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются
возможности более широкого включения идеи
устойчивого развития в учебный контекст курса
«Обществознание» через модуль «Духовная
культура».

Annotation. The article examines the
possibilities of a broader implementation of
the idea of a stable development into the
educational context of the social studies course
via the «Spiritual Culture» section.

Ключевые слова: аксиология, биосфера,
воспитание, культура, образование, образование
для устойчивого развития (ОУР), устойчивое
развитие (УР), экология, этика.

Keywords: axiology, biosphere, upbringing,
culture, education, education for stable
development, stable development, ecology,
ethics.

Идея устойчивого развития (УР) (от англ. *sustainable development* – *поддерживаемое развитие*) предполагает создание такого уровня взаимодействия человека и окружающей его среды, при котором минимизируется негативное влияние человека на биосферу при сохранении и улучшении качества его жизни. При этом термин «устойчивое развитие» (англ. вариант) звучит во французском варианте как *developpement durable*, что переводится соответственно как «долговременное, прочное» (*durable*) «развитие» (*developpement*).

Оба эти переводы выявляют главное в идее УР – создание такой системы взаимодействия *человек-природа-социум*, при которой обеспечивается долговременное и прочное развитие данного триединства при всемерной поддержке его со стороны человека, социальной системы в целом.

Начав свое развитие в 70-е годы XX века, идея УР становится все более насущной для современного мира, полного противоречий в своем развитии. УР, как отмечалось на конференции ООН по устойчивому развитию «РИО+20» в Рио-де-Жанейро в 2012 году, – «это безопасный путь к справедливому, экологически чистому и процветающему миру для всех» [9]. Идея, безусловно, благая, представляется достаточно утопичной в современный период, однако когда-то столь утопичной казалась и идея полета человека, а теперь даже полеты в космос утратили некий элемент новизны для человечества, приобретая все больший флер повседневной событийности и каждодневности.

Итак, идея УР тесно связывает *социально-экономические* и *экологические* факторы развития нашей современной цивилизации, что, в частности, обусловлено и тем обстоятельством, что биосфера нашей планеты несет все большую нагрузку, которая, в первую очередь, определяется антропогенным фактором. Здесь мы имеем в виду всё возрастающий фактор ответственности человека за сохранение окружающей его среды, установление безопасной системы природопользования, глобальной ответственности за сохранение нашей планеты в целом.

Безусловно, что экологическая составляющая становится в современном мире все более значимым фактором, поддерживающим и обеспечивающим устойчивость его развития. О взаимосвязи же экономической и социальной составляющей заговорили гораздо раньше, так, например, об этом свидетельствует закон немецкого социолога XIX века Эрнста Энгеля, гласивший, что любая социальная система теряет признаки своей стабильности, если доходы богатых ее членов более чем на 10% превышают доходы беднейших слоев населения. Вспомним, что, по статистическим данным рубежа XX–XXI веков, в России был в целом зафиксирован перевес до 20%, при этом в таких крупных мегаполисах, как Москва, он достигал 60%. О какой социально-экономической стабильности и устойчивости развития может идти речь при такой неравномерности доходов населения? Это, в частности, лишь единичный фактор, говорящий о трудностях построения «процветающего и справедливого мира для всех» (по доктрине УР) в масштабе даже одной страны. Однако полагаем, что именно идея УР становится неким фактором достижения стабильности в современный период, преодоления кризисных явлений в действительности и залогом развития нового мышления человека в извечных координатах противостояния добра и зла в новых техногенных условиях развития человечества.

Важнейшим инструментом развития идей УР в современном мире является фактор образования, т.к. именно оно призвано ответить на ключевой вопрос УР: как жить и развиваться современной цивилизации, чтобы сохранить землю, ее природу и ресурсы для будущего?

Обобщая все сказанное выше об идеях УР, можно сделать следующие выводы:

– идея УР – идея глобальная, объединяющая в себе такие составляющие, как *социальная* и *экономическая* стабильность;

- идея УР, безусловно, связана с идеей *экологизации мышления* современного человека, требующей ответственности по отношению к природе, ее ресурсам не только от конкретной личности, но и от всей социальной системы в целом;
- идея УР включает в себя не только социально-экономический и экологический, но и *мировоззренческий компонент*, что выводит ее непосредственно в воспитательную сферу, позволяющую многое сформировать и скорректировать на уровне реализации образовательной модели;
- на мировоззренческом уровне идея УР требует определенной встроенности *духовно-нравственного, ценностного и культурологического* векторов в ее смысловой контекст как факторов, обуславливающих ее становление и развитие на личностном уровне;
- идея УР в образовательной сфере носит *междисциплинарный и интеграционный* характер.

Учебный курс «Обществознание» представляет собой уникальную платформу для развития идей УР, так как вопросы социального, экономического, экологического, правового, культурного, духовно-нравственного развития являются для него ключевыми и приоритетными. Рассмотрим, как развиваются идеи УР в современном курсе «Обществознание» под редакцией академика РАО Л.Н. Боголюбова.

Само понятие УР вводится авторами курса «Обществознание» только в 10-м классе (!). Тем не менее, уже в основной школе для учащихся 8-го класса представлен раздел «Глобальные проблемы современности», в котором перечисляются и проблемы ухудшения природной среды, и трудности развития экономически отсталых стран, и увеличение техногенных катастроф, и проблемы народонаселения [см.: 7, с. 25–26].

В материалах данного параграфа подчеркивается, что экологическая проблематика является одной из острейших проблем развития современной цивилизации. Она напрямую связывается авторами с проблемами *экономического (нищета населения) и морально-личностного развития*, в частности, проявляющегося в необходимости самоограничения, понимания экологических возможностей нашей планеты. В §9 «Наука в современном обществе» в разделе «Нравственные принципы ученого» предлагаются к рассмотрению вопросы нравственной ответственности ученых за последствия их открытий и разработок, в частности, в области ядерного оружия [7, с. 71–74].

С самим понятием УР, как отмечалось выше, авторы курса «Обществознание» знакомят учащихся в 10-м классе: «УР – *такое развитие общества, которое позволяет удовлетворять потребности нынешнего поколения, не нанося при этом ущерба будущим поколениям для удовлетворения их потребностей*» [8, с. 154], связывая его напрямую с проблемой ответственности личности перед другими людьми и обществом в целом. Так, размышляя о важности решения современных экологических проблем, авторы не скрывают тот факт, что «в современной России уровень экологического сознания в предпринимательской среде еще достаточно низок» [8, с. 145]. При этом авторы склонны делать вывод о том, что *экономика и экология* тесно взаимосвязаны: «Используя мировой опыт, российским предпринимателям необходимо разработать нормы поведения для национальных фирм в области защиты окружающей среды и перехода на модель устойчивого развития» [8, с. 146].

В учебнике «Обществознание» для учащихся 11 классов вопросы, касающиеся идеи УР, затрагиваются косвенно, в частности, в основном через экологическую проблематику. Так, в § 29 «Взгляд в будущее» вновь поднимаются современные проблемы (экологические, угрозы термоядерной войны, международного терроризма, преодоления экономической отсталости и нищеты стран «третьего мира», социально-демографические проблемы, проблемы наркобизнеса и преодоления опасных последствий научно-технического прогресса, использования его результатов во вред человечеству и пр.) [9, с. 338].

В рамках нашего исследования важнейшим представляется вывод о том, что первичным условием реализации альтернативного пути развития общества является его *гуманизация, укрепление духовно-нравственных основ жизни людей* [9, с. 339]. При этом повышение качества образования, создание условий для разностороннего развития личности, полного раскрытия и реализации ее потенциала становится возможностью достижения подобного альтернативного пути общественного развития.

Столь беглый обзор идей УР в курсе «Обществознание» позволяет сделать следующий вывод:

- идеям УР уделяется в курсе определенное внимание, при этом в них доминирует экологическая и экономическая составляющая;
- экологическая проблематика достаточно тесно увязывается с проблемами морально-личностного развития человека;
- повышение образовательного потенциала личности, уровня ответственности за развитие общества и окружающей среды представляется авторам одной из реальных возможностей реализации и развития идей УР в современном мире.

Безусловно, что данные основания курса «Обществознание» позволяют в дальнейшем органично встраивать идеи УР в его содержательный контекст.

Рассмотрим возможности их включения в раздел «Духовная культура» курса «Обществознание» как некое логическое продолжение реализации идей «образования для УР» (ОУР). Термин ОУР понимается нами как «осознание необходимости изменений в образовательной педагогике с целью обеспечения дальнейшего устойчивого развития общества, экономики и окружающей среды» [10, с. 4]. *Ведь именно термин ОУР предполагает широкие междисциплинарные связи, гуманизацию и экологизацию современного образования, а также его проблематизацию, что соответствует развитию современной образовательной доктрины.*

Духовно-нравственный компонент курса «Обществознание» представлен такими разделами, как *культура, наука, образование, мораль, искусство и религия*. Методологическое обоснование такого подхода опирается на суждение философа Алексея Лосева о том, что именно в таких отраслях человеческого знания, как наука, религия, философия, искусство и нравственность и производятся духовные ценности. В связи с этим следует ответить глубинную связь *аксиологического и воспитательного компонентов* образования в материалах данного курса, направленного на формирование гражданских качеств личности во всей ее многомерной неповторимости (социальной, духовно-нравственной, культурной и пр.). Безусловно, что идеи УР вписываются в данный раздел курса «Обществознание» через *аксиологическую, культурологическую и этическую* составляющую. Объединяющим элементом данного подхода становится **воспитание** как таковое, требующее изменения отношения человека к себе

(через систему потребления, самоограничение), природе (отход от потребительского отношения к ней), принятие культуры как ценного наследия, а не бескрайнего ресурса, социальной ценности справедливости как основ нового экологического мышления, на котором базируется экологическая этика современности, органично взаимодействующая с идеями УР.

Именно экологическая этика, с нашей точки зрения, имеет потенциальные возможности встраивания в раздел духовной культуры курса «Обществознание», т.к. позволяет выявить этико-экологические аспекты идей УР, а также вечную *проблематичность*, всегда апеллирующую к человеку, его личной ответственности, идеалам, чувствам и реальным делам. Важным является и тот факт, что экологическая этика как органичная часть экологического образования опирается на «эколого-культурные традиции разных народов, экологическую составляющую искусства, литературы, права, этики» [1, с.5].

Итак, *экологическая этика и экологическая культура* как вектор общей культуры человека призваны стать, с нашей точки зрения, возможностью активного включения идей УР в контекст раздела духовно-нравственная культура курса «Обществознание».

В курсе «Обществознание» вопросы, относящиеся к духовно-нравственной культуре, органично встроены в учебный контекст. Так, например, значимые аспекты культурного поведения, уважения к другим людям, толерантности поднимаются уже в 5-ом классе в таких разделах, как «Учимся общаться», «Учимся быть терпимыми» [6, с. 20–22]. Полагая, что уже в пятом классе в учебный контекст могут и должны быть включены материалы, рассказывающие не только об этических основах общения человека в семье и социуме, но и об этике построения взаимоотношений человек-природа, «ведь трудно переоценить важность формирования субъект-субъектных отношений ребенка к природным объектам в воспитании ребенка» [2, с. 8].

Уже в пятом классе учащиеся знакомятся с такой ценностной категорией, как *добро*. Избранный авторами подход позволяет определить такие составляющие этой категории, как *доброта* (рубрика «Доброе – значит хорошее»), *понимание* (рассказ о деятельности академика Андрея Сахарова), *прощение* (библейская притча о блудном сыне), *любовь* («грузинская песня» Булата Окуджавы), *смелость* (как преодоление страха во имя добра, умение сказать «нет» злу).

Безусловно, что в этой тематике должна и может звучать тема любви к природе, необходимости заботы и защиты ее. В этом возрасте важно через *эмоциональность* ребенка, его природную открытость миру начать тончайшее построение вектора экологической культуры и экологической этики взаимоотношений природа-человек-социум.

Вопросы необходимости *познания* себя, окружающего мира предложены учащимся в учебнике для 6-го класса (§2 «Человек-личность», §4 «Познай самого себя» и др.). Важно отметить, что учебный материал позволяет не только познакомиться с определениями «личность», «индивидуальность», «самооценка», но и содействует осознанию того, что личность человека «прорастает» через его дела, отношение к другим людям, самореализацию в творчестве и труде, самопознание и самосозидание.

Полагаем, что в этот материал органично может быть встроен и компонент экологической этики, также содействующий становлению, развитию и реализации личности в современном мире, как и остальные ее социальные составляющие. Таким образом,

от эмоционального вектора взаимоотношений человек-природа (5 класс) мы можем перейти к осознанию необходимости ее сохранения в современном мире ради будущего развития человеческой цивилизации в целом (6 класс).

Со всей очевидностью аспекты развития личности, общества, сферы духовной культуры предстают перед нами в учебнике для 8-го класса по курсу «Обществознание», где вопросы становления личности, ее жизненных ценностей и ориентиров рассматриваются на более сложном учебном материале, что и соответствует данному школьному возрасту (Глава II. Сфера духовной культуры [7, с. 29–83]).

Материалы этой главы выстраиваются на культурологическом подходе, позволяющем, в частности, рассматривать культуру как пласт бытия, вводящий учащихся в контекст ее функционирования и развития. К вопросам изучения морали, ее норм, духовных ценностей жизни и культуры авторы также подходят с позиций многоголосья (от религиозных ценностей до подвига Я. Корчака, А. Швейцера, противостояния системе А. Сахарова и пр.). При этом достаточно внимания уделяется уже самим сферам духовного производства: мораль, образование, наука, религия и философия. Полагаем, что идея УР может здесь быть органично встроена в учебный материал через знакомство на понятийном уровне (через ее терминологию). На ценностном уровне она также может быть подвергнута такой, например, «расшифровке», как:

- ценность экологической этики;
- ценность экологической культуры;
- ценность здоровья личности;
- ценность осознанного самоограничения и устойчивого потребления.

Таким образом, идея УР будет развиваться в данных учебных материалах через осознание учащимися необходимости изменения отношения к природе и себе на уровне изменения своих потребностей. *Принятие необходимости нравственного выбора на уровне повседневного поведения людей*, – вот, с нашей точки зрения, ключ к развитию идей УР на данном образовательном контексте.

Уровню эмоционального принятия того, что лучше построить кормушку для птиц, чем стрелять из рогатки по ним (5 класс), осознанию, что именно такое поведение является социальной нормой культурного человека (6 класс), должно соответствовать и представление о необходимости разумного самоограничения человека в современном мире (выбор экологического пакета в магазине, правильная утилизация мусора, даже выбор экологических материалов в одежде и пр.) (8–11 классы).

Рассуждая о морали, авторы совершенно обоснованно и органично вводят в контекст учебника для 10-х классов материал, касающийся религии и системы религиозного мировоззрения (§10 «Мораль, Религия»). Широкий диапазон привлекаемого материала к рассмотрению (от античного периода до становления религиозного самосознания в рамках мировых религий, а также взглядов на религиозную проблематику таких антиподов, как П.А. Флоренский и Ф. Энгельс) позволяет учащимся осознать весь диапазон важности таких нравственных категорий, как *Долг, Справедливость, Совесть, Истина, Добро*. Полагаем, что такая философская категория, как *Справедливость* должна быть подвергнута особому статусу рассмотрения в свете реализации идей УР в рамках курса «Обществознание»,

ведь именно она встраивается в вектор развития системы человек-природа-социум как базовое понятие.

Проблемы религиозного и светского мировоззрения рассмотрены в их глобальном взаимодействии в современном мире, полном противоречий и трудностей развития. Однако именно это и позволяет каждому самостоятельно определить свою систему жизненных ценностей и следовать ей в логике личностного самоопределения и саморазвития. Полагаем, что *экологическая проблематика в философии и мировых религиях* органично может вписаться в данный учебный материал, ведь она может быть обнаружена и в произведениях Аристотеля, Платона, и в повествованиях о том, как пророк Мухаммед отрезал полу своего нового халата, не желая беспокоить уснувшего на ней кота и пр.

Рассуждая об искусстве как особой сфере деятельности и способе познания человеком окружающей жизни (§11 «Искусство и духовная жизнь» [8, с. 111–125], авторы используют широчайший диапазон материалов иллюстративного плана, позволяющего обращаться и к творчеству А. Стендаля, И. Бродского, В. Высоцкого, и к наследию В. Мейерхольда, А. Шнитке и др., что создает особую «напряженность» учебного текста в смысловом плане, далеко от схоластики и излишней пафосности одновременно, что было бы одинаково разрушительно для учебного пособия в целом. Именно в этот контекст органично встраиваются идеи *экологической проблематики* (экологической этики и культуры) *в искусстве, художественной литературе и мифологическом народном творчестве*. От чеховской «Каштанки» до переживаний толстовских героев «Войны и мира», – вот широчайший диапазон возможностей представить развитие данных идей в мировой культуре и литературе. Использование широкого иллюстративного ряда в материалах данного параграфа (от скульптурных изображений, например, животных: от знаменитого Хатико до покорителей космоса Белки и Стрелки) также призвано стать дополнительным инструментом развития экологической проблематики в контексте реализации идей УР в курсе «Обществознание».

Наука и образование как особые сферы духовного производства представлены в курсе «Обществознание» не только через свои основные функции, но и в контексте этических ценностей, что также связывает *воспитательные, образовательные и аксиологические подходы*, избранные в рамках данного курса в качестве основополагающих. Этот раздел духовно-нравственной культуры курса «Обществознание» также органичен для развития идей УР, так как позволяет выйти на уровень осознанной необходимости защиты современной природной среды от вреда, который увы (!) уже нанесен или может быть нанесен вследствие техногенного развития.

Эту тему продолжают развивать и учебные материалы для 11-го класса. Ведь даже изучение такого феномена, как *свобода* [9, с. 140–146] дает учащимся возможность осознать ее сложность как социального явления и важность в векторе личностного развития человека. «Свобода и экологическая этика», – вот возможность для включения материалов нового параграфа для понимания значимости и равновеликого смысла данных понятий.

Вывод о том, что экологическая культура и этика становятся одним из важнейших путей развития человека, социума и цивилизации в целом должен и может быть освоен учащимися в рамках курса «Обществознание», но гораздо важнее, чтобы он стал основой повседневного поведения людей, не мыслящих своей жизни вне экологических норм,

правил, этики и культуры. Ведь «на современном историческом этапе развития, человечество вступило в новую эру, для которой характерно расширение социальной ответственности – личной и общественной – за сохранение благоприятных экологических условий жизни на нашей планете» [5, с. 28].

Список литературы:

1. Дзятковская, Е. Н. Психологические проблемы школьного экологического образования / Е. Н. Дзятковская // Гуманитарный вектор. – 2014. – № 1.
2. Захлебный, А. Н. О Концепции общего экологического образования для устойчивого развития (2010) / А. Н. Захлебный [и др.] // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2010. – № 4. – С. 3–8.
3. Коростелева, А. А. Основы реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Обществознание» / А. А. Коростелева // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2014. – № 3. – С. 91–99. – Режим доступа к журн. : <http://www.pmedu.ru/>, свободный.
4. Коростелева, А. А. Перспективы развития духовно-нравственного образования / А. А. Коростелева // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2012. – № 2. – С. 11–20. – Режим доступа к журн. : <http://www.pmedu.ru/>, свободный.
5. Марфенин, Н. Н. Экологическое образование в интересах устойчивого развития : новые задачи и проблемы / Н. Н. Марфенин, Л. В. Попова // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2006. – № 2. – С. 16–28.
6. Обществоведение: гражданин, общество, государство : учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений / [Л. Н. Боголюбов [и др.]] ; ред. кол. Л. Н. Боголюбова [и др.]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 141 с.
7. Обществознание. 10 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : базовый уровень / Л. Н. Боголюбов [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 351 с.
8. Обществознание. 11 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : базовый уровень / [Л. Н. Боголюбов [и др.]] ; под ред. Л. Н. Боголюбова. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 349 с.
9. Обществознание. 8 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / [Л. Н. Боголюбов [и др.]] ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Н. И. Городецкой. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
10. Садовничий, В. А. Становление образования для устойчивого развития в России / В. А. Садовничий, Н. С. Касимов // Экономическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2006. – № 4 (29). – С. 3–9.

Spisok literatury:

1. Dziatkovskaia, E. N. Psikhologicheskie problemy shkol'nogo ékologicheskogo obrazovaniia / E. N. Dziatkovskaia // Gumanitarnyĭ vektor. – 2014. – № 1.

2. Zakhlebnyĭ, A. N. O Kontseptsii obshchego ėkologicheskogo obrazovaniia dlia ustoĭchivogo razvitiia (2010) / A. N. Zakhlebnyĭ [i dr.] // Ėkologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly. – 2010. – № 4. – S. 3–8.
3. Korosteleva, A. A. Osnovy realizatsii vospitatel'nogo potentsiala uchebnogo predmeta «Obshchestvoznanie» / A. A. Korosteleva // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Ėlektronnyĭ resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2014. – № 3. – S. 91–99. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://www.pmedu.ru/>, svobodnyĭ.
4. Korosteleva, A. A. Perspektivy razvitiia dukhovno-nravstvennogo obrazovaniia / A. A. Korosteleva // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Ėlektronnyĭ resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2012. – № 2. – S. 11–20. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://www.pmedu.ru/>, svobodnyĭ.
5. Marfenin, N. N. Ėkologicheskoe obrazovanie v interesakh ustoĭchivogo razvitiia : novye zadachi i problemy / N. N. Marfenin, L. V. Popova // Ėkologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly. – 2006. – № 2. – S. 16–28.
6. Obshchestvovedenie: grazhdanin, obshchestvo, gosudarstvo : uchebnik dlia 5 kl. obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniĭ / [L. N. Bogoliubov [i dr.]] ; red. kol. L. N. Bogoliubova [i dr.]. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2006. – 141 s.
7. Obshchestvoznanie. 10 klass : uchebnik dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniĭ : bazovyĭ uroven' / L. N. Bogoliubov [i dr.] ; pod red. L. N. Bogoliubova. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2009. – 351 s.
8. Obshchestvoznanie. 11 klass : uchebnik dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniĭ : bazovyĭ uroven' / [L. N. Bogoliubov [i dr.]] ; pod red. L. N. Bogoliubova. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 349 s.
9. Obshchestvoznanie. 8 klass : uchebnik dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniĭ / [L. N. Bogoliubov [i dr.]] ; pod red. L. N. Bogoliubova, N. I. Gorodetskoĭ. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 223 s.
10. Sadovnichiiĭ, V. A. Stanovlenie obrazovaniia dlia ustoĭchivogo razvitiia v Rossii / V. A. Sadovnichiiĭ, N. S. Kasimov // Ėkonomicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly. – 2006. – № 4 (29). – S. 3–9.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS

Морозов Е.А.

Старший преподаватель кафедры высшей математики НИУ ВШЭ-Пермь

E-mail: emorozov@hse.ru

Morozov E.A.

Senior lecturer at the Department of Higher Mathematics of the Higher School of Economics (Perm branch).

E-mail: emorozov@hse.ru

Морозова А.В.

Старший преподаватель кафедры высшей математики НИУ ВШЭ-Пермь

E-mail: amorozova@hse.ru

Morozova A.V.

Senior lecturer at the Department of Higher Mathematics of the Higher School of Economics (Perm branch).

E-mail: amorozova@hse.ru

Новоселов А.В.

Старший преподаватель кафедры высшей математики НИУ ВШЭ-Пермь

E-mail: anovoselov@hse.ru

Novoselov A.V.

Senior lecturer at the Department of Higher Mathematics of the Higher School of Economics (Perm branch).

E-mail: anovoselov@hse.ru

Аннотация. Охарактеризован опыт работы в общеобразовательных учреждениях г. Перми по организации внеурочной самостоятельной работы учащихся старшей школы при выполнении домашних заданий по математике. Представлено практическое использование комплекса тематических тестов по основным разделам школьного курса алгебры, направленное на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Annotation. The article describes the experience of the organization of extracurricular independent work of secondary school students when doing homework in mathematics in educational institutions of Perm. The practical use of a thematic test complex on the main sections of a school algebra course, aimed at individualization and differentiation of teaching, is presented.

Ключевые слова: обучение математике в школе, внеурочная учебная деятельность, самостоятельная работа учащихся, система тестирования, тестовые задания.

Keywords: teaching mathematics at school, extracurricular educational activities, independent work of students, testing system, test tasks.

В статье обобщен опыт работы авторов в качестве учителей математики по организации самостоятельной работы учащихся 10–11-х классов ряда школ г. Перми по математике во внеурочное время.

Еще в начале XX столетия на смену традиционной системе обучения рождаются новые дидактические концепции: педоцентрическая и современная [8, с. 45]. В отличие от традиционной системы обучения, в которой доминирующая роль отводилась деятельности учителя, в педоцентрической главным являются учащиеся, для которых процесс обучения носит больше самостоятельный, естественный характер, а получение знаний происходит в процессе их спонтанной учебной деятельности. Современная дидактическая система обучения включает в себя и преподавание учителя, и учение учащихся в равной степени. Цель такого обучения предусматривает не только формирование теоретических знаний и практических навыков, но и общее развитие учащихся под руководством учителя, который одновременно направляет учебно-познавательную деятельность учеников и стимулирует их к самостоятельной работе.

За последнее десятилетия представления современного общества о целях образования и способах их реализации существенно изменились. Главной целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, которое обеспечивает основную компетенцию – умение учиться. Реализация новых ФГОС требует от учителя поиска и использования новых подходов по организации учебного процесса для достижения современных целей образования.

Несмотря на все изменения в отечественном образовании и внедрение многочисленных нововведений, и классики педагогики, и современные учителя едины в главном – роль самостоятельной деятельности, способность обучаемого к самообразованию огромна.

Еще в XIX веке о значении самостоятельной деятельности немецкий педагог А. Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [1, с. 118]. К.Д. Ушинский считал: «Самостоятельность головы учащегося – единственное прочное основание всякого плодотворного учения» [9, с. 114].

В 2012г. на пленарном заседании I Всероссийской научно-практической конференции Университетского округа НИУ ВШЭ «Инновационное развитие современной школы: практика, проблемы, перспективы» ординарный профессор, д.э.н. Л.Л. Любимов говорил о важности «заменить трансляционную школу на деятельностьную, teachers на learners, teachings (тех, кого учат) на learners (тех, кто сам учится приобретать знания)...» [7, с. 8].

Задача современной школы состоит в создании такой системы взаимодействия учителя и ученика, в которой учитель управляет процессом усвоения знаний и способствует развитию самостоятельной познавательной деятельности школьника. Именно самостоятельная работа, на наш взгляд, является важным инструментом развития мышления и формирования навыков проектной, исследовательской и творческой деятельности учащихся.

При изучении школьного курса математики можно применять различные виды самостоятельных работ и на уроках, и во внеурочное время. Примерами использования самостоятельной работы на уроках могут быть: работа с учебной литературой, выполнение индивидуальных заданий и работа в группах, ИКТ и др.

Во внеурочное время – это, в первую очередь, выполнение домашних заданий, подготовка докладов и рефератов, участие в олимпиадах, викторинах, НПК, занятия в кружках и на факультативных занятиях. Обязательными условиями при организации любого вида самостоятельной работы должны быть контроль и оценка результатов выполнения учебной деятельности школьников. К сожалению, если работа не проверяется, то и у учащихся пропадает интерес к ней в дальнейшем, что приводит к снижению положительной учебной мотивации в целом.

Бесспорно, что при изучении различных тем школьной математики учащиеся от урока к уроку выполняют большое число однотипных заданий, без которых невозможно глубокое усвоение базовых знаний и умений. Дальнейшее повторение учебного материала и закрепление полученных на уроках навыков при выполнении однообразных домашних заданий нередко только снижает степень заинтересованности к предмету.

В своей работе при организации самостоятельной работы учащихся при выполнении домашних заданий по математике в 10–11-х классах авторами осуществляется учебно-методическая работа по внедрению комплекса пособий для 9–11-х классов, опубликованных ординарным профессором заведующим кафедрой высшей математики НИУ ВШЭ-Пермь А.П. Ивановым [3; 4; 5] с использованием системы тестирования, которая представляет собой комплекс тематических тестов различных уровней сложности по основным разделам школьной математики.

Такая работа, в первую очередь, **направлена на систематизацию знаний и умений по всем основным темам школьного курса алгебры.** Ограниченность учителя временными рамками урока, типовыми задачами из учебников, часто не позволяет на уроках решать задания повышенной сложности или творческого характера. Дидактической основой указанного учебного комплекса является обширная база тестовых заданий пяти уровней сложности, значительная часть которых отсутствует в обычных школьных учебниках.

Особо отметим, что к этим заданиям нет «решебников», которых огромное количество ко всем школьным задачникам по математике. На сегодняшний день «решебники» превращают процесс изучения математики в имитацию, поскольку современный школьник уже на уроке не утруждает себя подумать над задачей, а обратившись к какому-либо гаджету, найдет ее решение в интернете. Чтобы избежать подобной имитации, авторы в дополнение к обычным домашним заданиям из базовых школьных учебников по математике

предлагали учащимся старших классов МАОУ «Лицея № 10» и МАОУ «Гимназии № 31» г. Перми еженедельно выполнять по одному тесту [3; 4; 5]. Грамотно продуманные и насыщенные разноуровневым дидактическим материалом используемые пособия позволяют, учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося, индивидуализировать процесс самостоятельного выполнения домашних заданий как каждого ученика в отдельности, так и класса в целом.

По результатам входного тестирования в начале учебного года в 10-х классах определяется уровень знаний каждого ученика. Входной тест содержит 30 заданий по основным разделам математики средней школы, которые разделены на две части: обязательная и необязательная. Выполнение обязательной части обеспечивает базовые знания учащихся и позволяет определить уровень их подготовленности для дальнейшего изучения тем в старшей школе. Необязательная часть рассчитана на применение более глубоких знаний и позволяет выявить тех учащихся, которые способны к решению более сложных заданий. На выполнение теста отводится 60 минут. Опираясь на многолетний опыт использования тестов А.П. Иванова [2, с.277; 6, с. 57], авторы придерживались следующих критериев оценок: верное выполнение не более 11 заданий соответствует школьной оценке «неудовлетворительно», от 12 до 15 правильно решенных заданий – «удовлетворительно», от 16 до 18 – «хорошо», за 19 и более верно выполненных – «отлично». Отметим, что использование приведенной шкалы перевода из 30-балльной шкалы в 5-балльную не обязывает учащихся выполнять все 30 заданий теста, а структура теста составлена по степени возрастания сложности выполнения заданий.

В дальнейшем, учитывая индивидуальные результаты входного тестирования, каждому ученику предлагаются тесты, соответствующего уровня сложности: обязательный (базовый), повышенный или продвинутый. Выполнение тестов обязательного (базового) уровня направлено на систематизацию базовых знаний и умений по основным темам курса алгебры за 5–9-е классы. Как правило, это задания, которые решаются в одно или два действия. Тестовые задания второго или повышенного уровня позволяют применить базовые знания при решении задач творческого характера. Для выполнения большей части таких заданий требуется выполнение двух действий. Тесты третьего или продвинутого уровня сложности содержат двухшаговые и трехшаговые задания и готовят учащихся к решению более сложных задач с элементами олимпиадных приемов.

Практической реализацией использования системы тестирования является применение тестов при выполнении еженедельных домашних заданий в системе «ТiТ» (рис. 1). Как правило, в начале учебного года в 10-м классе по результатам входного тестирования учителем математики для каждого ученика составляется первоначальный график выполнения домашних тестов с указанием темы, уровня сложности, сроков выполнения и требований к предоставлению результатов тестирований. По результатам выполнения первого тематического теста график корректируется и учащимся рекомендуется уровень сложности следующего теста (рис.2).

Удобный и простой в использовании интерфейс компьютерной программы «ТiТ» позволяет за ограниченное время в спокойной домашней обстановке выполнить задания теста (рис. 3).

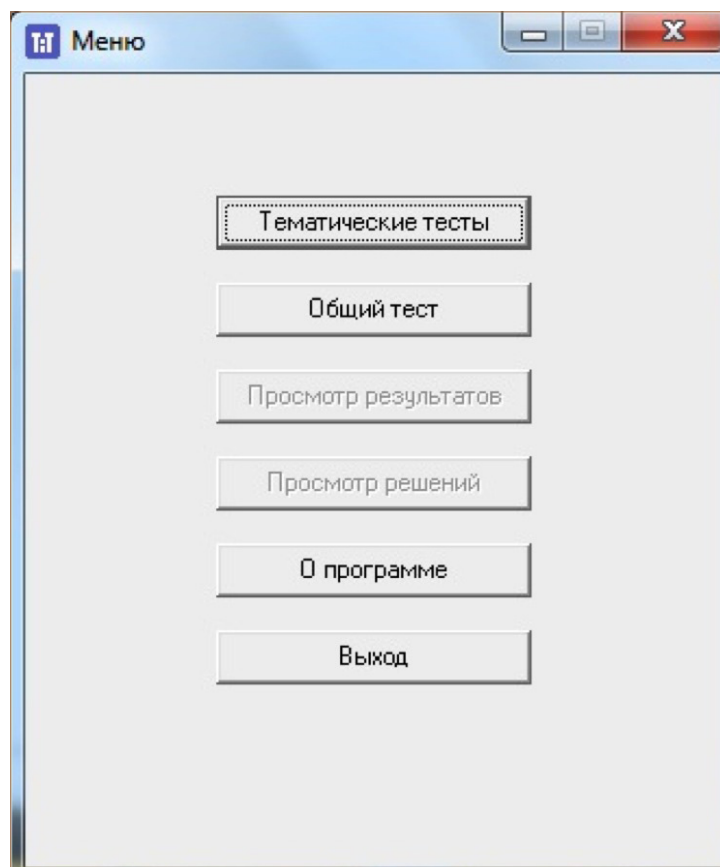


Рис.1. Интерфейс главного меню программы «TiT»

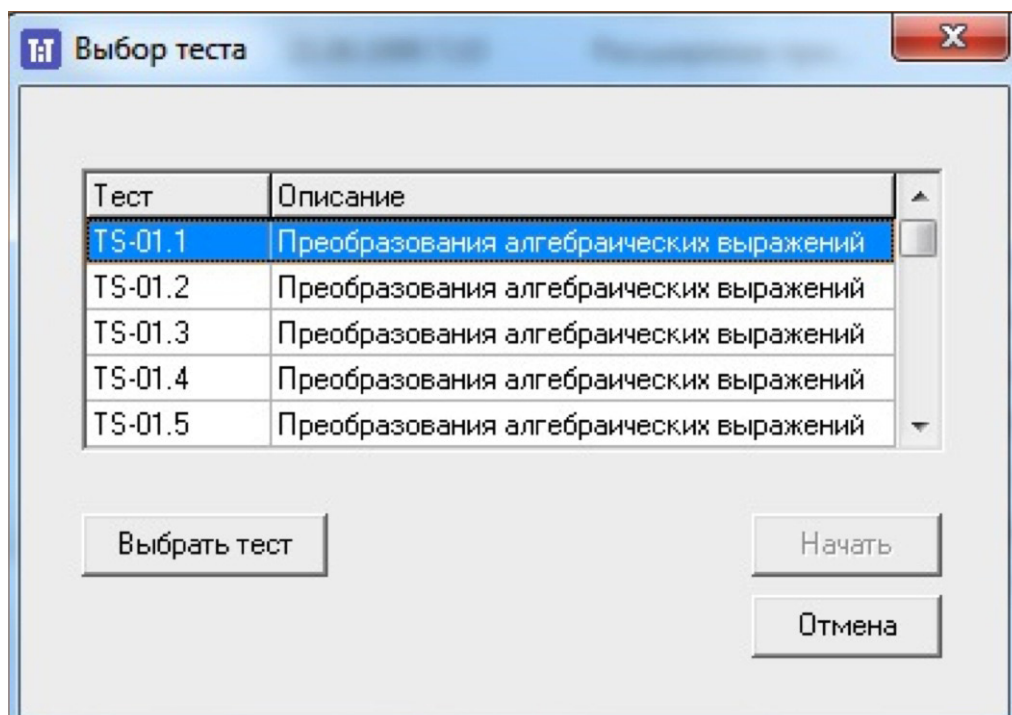


Рис.2. Интерфейс меню выбора темы и уровня сложности теста в системе «TiT»

Тестирование

01 Без остатка на 15 делится число

1 6940 2 6708 3 6462 4 8230 5 5385

02 Наибольшим общим делителем чисел 42 и 140 является

1 7 2 2 3 6 4 8 5 14

03 Средний член пропорции $\frac{3,6}{14 - 15\frac{1}{8} : 2,2} = \frac{x}{1,5 + 2\frac{2}{3} + 3,75}$ x равен

1 12 2 3 3 0,25 4 4 5 19

Ответы

01	1	2	3	4	5
02	1	2	3	4	5
03	1	2	3	4	5
04	1	2	3	4	5
05	1	2	3	4	5
06	1	2	3	4	5
07	1	2	3	4	5
08	1	2	3	4	5
09	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5
27	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5
29	1	2	3	4	5
30	1	2	3	4	5

Информация: Тест TS-01.1
Тема: Преобразования алгебраических выражений
Результаты тестирования: ☒ печать ☐ сохранить в файл
00:14
Закончить тестирование
Для навигации по вопросам теста используйте клавиши "Вперед", "Назад"

Рис.3. Текст заданий теста и бланк ответов в системе «TiT»

По истечению отведенного времени (60 минут) на выполнение теста программа «TiT» выводит результаты тестирования на экран и в файл, который ученик и предоставляет учителю (рис. 4, 5).

По результатам тестирования каждый ученик выполняет работу над ошибками по неверно выполненным заданиям теста, условия которых компьютерная программа «TiT» автоматически выводит в отчете (рис. 5).

Весьма полезным для практической работы учителя является отчет-график, где отражен хронометраж выполнения теста по времени (рис. 4), где по оси абсцисс откладывается время в минутах, а по оси ординат – количество тестовых заданий с указанием порядкового номера в тесте. Отметим, что верхняя кривая соответствует всем отмеченным в бланке ответов заданиям, а нижняя – только верно решенным.

Например, из приведенных данных на рис.4 можно сказать, что учащийся на выполнение теста TS-01.1 «Преобразования алгебраических выражений» использовал около 36 минут из 60 отведенных. При этом приступал к решению 21 задания, из которых верно решил 17. Самыми «долгими» по времени были решения заданий №№ 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, на выполнение каждого из которых ученик потратил около 1,5 минут. В течение первых 20 минут учащийся уже выполнил половину заданий теста. Несмотря на то, что из них с двумя заданиями не справился, такой темп выполнения говорит о хорошем уровне базовых знаний ученика по тестируемой теме. К сожалению, тот факт, что в оставшиеся 15 минут было решено только шесть заданий, из которых два неверно, говорит о том, что учащийся неусидчив и нецелеустремлен. Подтверждением сказанному можно увидеть в отчете по заданиям теста (рис. 5). Так, для выполнения задания №3 ученику 10

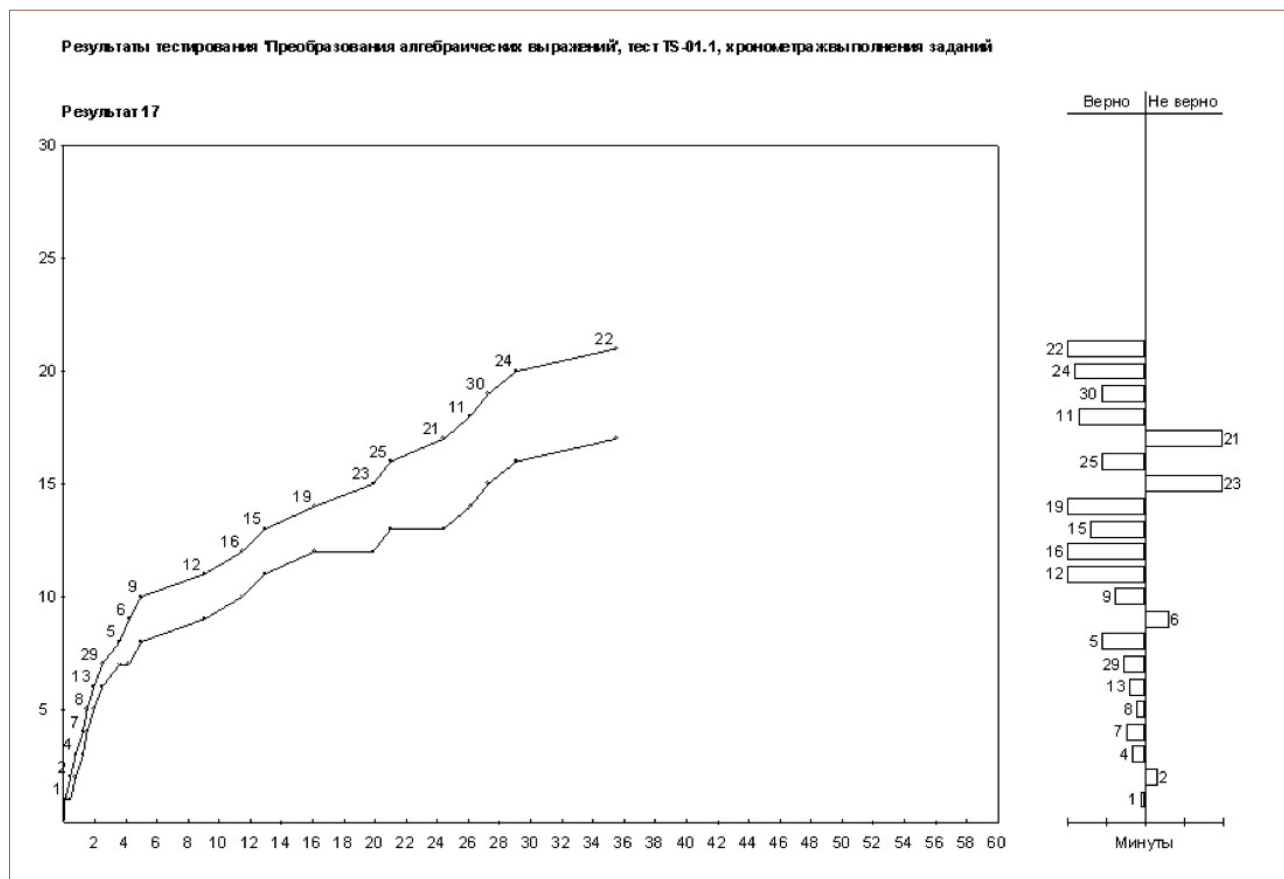


Рис.4. Хронометраж выполнения заданий теста в системе «TiT»

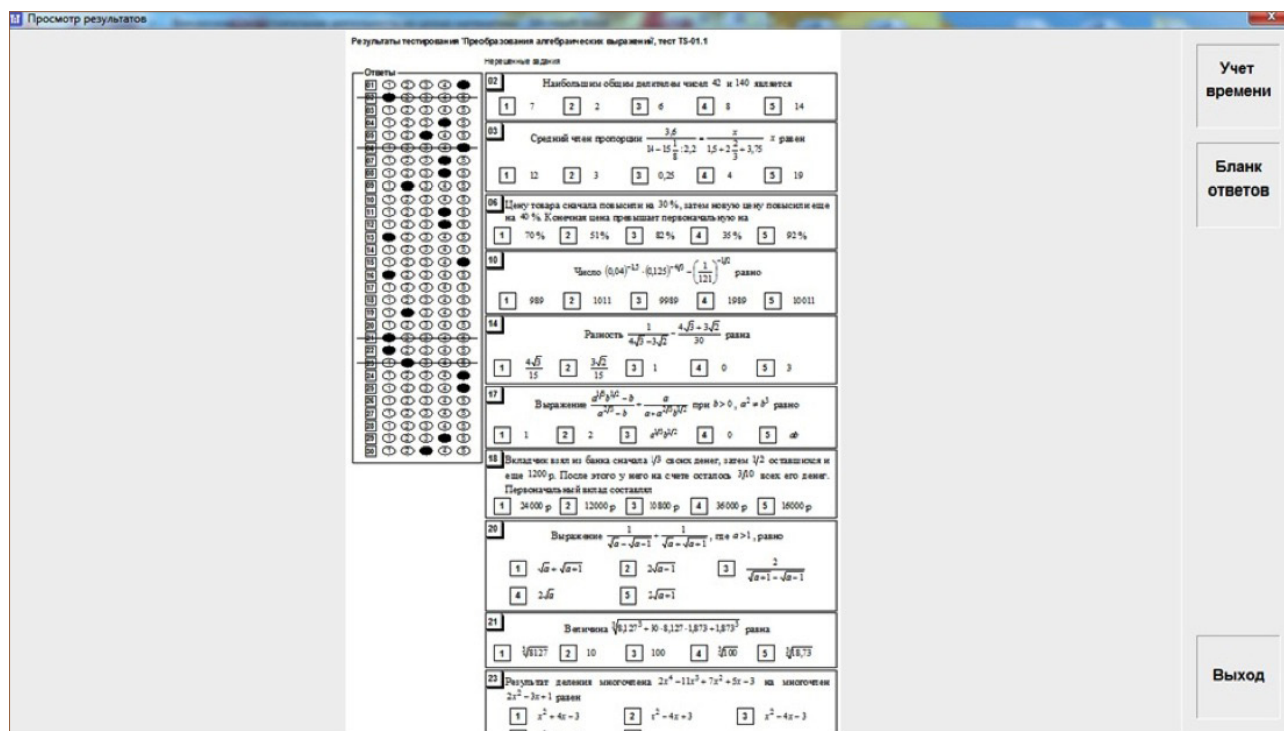


Рис.5. Результаты выполнения по заданиям теста в системе «TiT»

класса не надо знать какие-то специальные алгоритмы решений, достаточно аккуратно выполнить последовательно арифметические действия, для этого нужна лишь тщательность исполнения. Тоже касается и задания № 18.

Как показывает опыт авторов, на сегодняшний день большая часть школьников не хотят думать над текстовыми задачами. По приведенным данным рис. 5. можно отметить, что к выполнению заданий № 10, 14, 17, 20 учащийся даже не приступал. Эти задания относятся к теме «Действия со степенями и корнями» и очень важно, чтобы учитель обратил внимание на «провальную» тему и помог разобраться ученику с ней, подготовив дополнительный материал для освоения и закрепления умений и навыков.

В течение всего учебного года учитель по результатам выполнения домашних тестов формирует рейтинг достижений каждого учащегося по завершению темы, месяца, четверти, полугодия и учебного года. Такая информация дает представление об уровне усвоения учебного материала и позволяет спрогнозировать выполнение последующих тем и скорректировать уровень сложности теста для каждого ученика.

Как правило, авторами в течение 10-го класса школьникам предлагались тематические тесты по таким учебным разделам как «Преобразования алгебраических

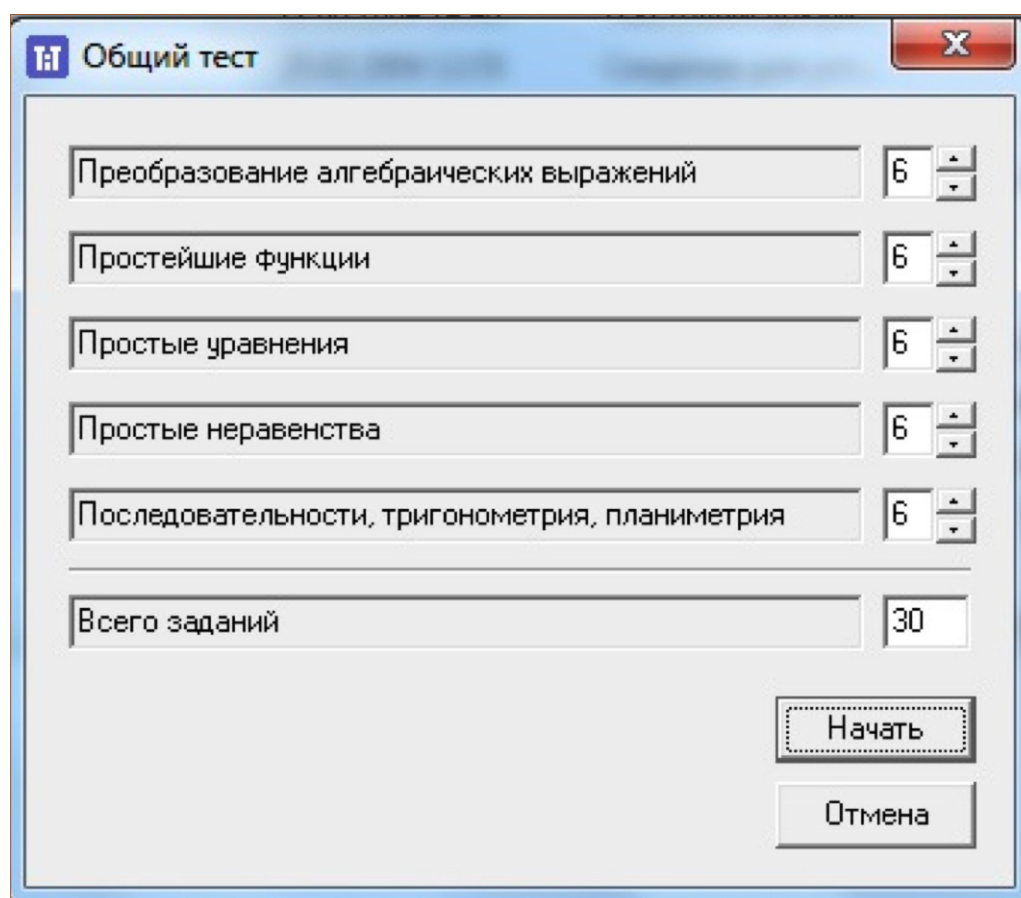


Рис.6. Интерфейс меню выбора тем и количества заданий для формирования общего теста в системе «TiT»

уравнений», «Простейшие функции», «Простые уравнения», «Простые неравенства», «Последовательности» и «Начала тригонометрии». В 11-м классе учащиеся выполняют как тематические тесты по «Тригонометрии», «Показательные и логарифмические функции, уравнения и неравенства», так и общие тесты по нескольким темам школьного курса алгебры (рис. 6).

В дополнение к выше указанным отчетам (рис. 4, 5) по окончании выполнения заданий общего теста системой «TiT» формируется отчет усвоения тем (рис. 7).

Просмотр результатов

Результаты тестирования, усвоение по темам

Тема	Преобразования алгебраических выражений	Простейшие функции	Простые уравнения	Простые неравенства	Последовательности, тригонометрия, планиметрия	Балл
Оценка	'5'	'5'	'2'	'5'	'5'	19

Критерии оценки

- '2': 0 - 11
- '3': 12 - 15
- '4': 16 - 18
- '5': 19 - 30

Учет времени

Бланк ответов

Темы

Выход

Рис.7. Результаты усвоения по темам в системе «TiT»

16 Уравнение $x^2 + n^2(x-1) - x = 0$ имеет корни, равные по абсолютной величине, но противоположные по знаку при n , равном

1 2 2 ± 1 3 таких n не существует 4 0 5 -2

По теореме Виета для уравнения $x^2 - (1-n^2)x - n^2 = 0$ имеем

$$\begin{cases} x_1 + (-x_1) = 0 = 1 - n^2 \\ x_1 \cdot (-x_1) = -n^2 \end{cases} \Rightarrow n = \pm 1.$$

Верх

Вниз

Выход

Рис.8. Пример задания с решением в системе «TiT»

После выполнения заданий общего теста в главном меню автоматизированной программы «ТiТ» становится доступной кнопка «Просмотр решений», что позволяет учащимся самостоятельно познакомиться с предложенным решением неверно выполненного им задания (рис. 8).

Эффективность проводимой работы авторами по организации самостоятельной работы учащихся 10–11-х классов по математике во внеурочное время наглядно представлена в сравнительной таблице среднего балла по ЕГЭ МАОУ «Лицея № 10» и «Гимназии № 31» г. Перми за последние три года (табл. 1).

Таблица 1.

Средний балл по ЕГЭ

год	Россия	г. Пермь	Лицей № 10	Гимназия № 31
2012	44,2	44,9	70,7	67,4
2013	47,1	48,3	78,3	77,4
2014	39,6	51,7	69,3	71,0

Отметим, что описанная технология тестирования дополняет традиционные подходы к обучению в школе и, главным образом, способствует эффективной организации и контролю самостоятельной работы учащихся во внеурочное время. Использование тестов в организации домашних заданий по математике позволяет рассматривать тестирование как средство для определения уровня усвоения учебного материала учащимися, как диагностику по выявлению пробелов и «провальных» тем в формировании знаний и умений с целью последующего их восполнения, как оценку формирования у каждого ученика приемов самостоятельной деятельности и, особенно, умений применять усвоенные знания на практике.

Созданные посредством автоматизированной системы «ТiТ» домашние условия для прохождения тестирования благоприятно воздействуют на развитие познавательной деятельности учащихся и активацию их самостоятельной работы не только во внеурочное время, но и на уроках математики в школе.

Список литературы:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956.
2. Иванов А.П. Систематизация знаний по математике в профильных классах с использованием тестов. – М.: Издательство «Физматкнига», 2004.
3. Иванов А.П. Развивающая математика. Тесты с решениями для 9-10 классов. – М.: Физматкнига, 2006. (+CD).
4. Иванов А.А., Иванов А.П. Тематические тесты по математике для систематизации знаний по математике. – М.: Физматкнига, 2006. – ч.I. (+CD).

5. *Иванов А.А., Иванов А.П.* Тематические тесты по математике для систематизации знаний по математике. – М.: Физматкнига, 2006. – ч.П. (+CD).
 6. *Иванов А.П., Фоминых Ю.Ф.* Формирование системности знаний по математике с помощью тестов. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1999.
 7. *Любимов Л.Л.* Школа для обучаемых и обучающихся// Инновационное развитие современной школы: практика, проблемы, перспективы: матер. I Всерос. науч.-практ. конф. Университетского округа НИУ ВШЭ. – Пермь, 2013.
 8. *Самыгин С.И., Столяренко Л.Д.* Педагогика. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
 9. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1949.
-

Spisok literatury:

1. *Disterveg, A.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / A. Disterveg. – М. : Uchpedgiz, 1956. – 374 s.
2. *Ivanov, A. P.* Sistemizatsiia znaniĭ po matematike v profil'nykh klassakh s ispol'zovaniem testov / A. P. Ivanov. – М. : Fizmatkniga, 2004. – 416 s.
3. *Ivanov, A. P.* Razvivaiushchaia matematika : testy s resheniiami dlia 9–10 klassov / A. P. Ivanov. – М. : Fizmatkniga, 2006. (+CD).
4. *Ivanov, A. A.* Tematicheskie testy po matematike dlia sistemizatsii znaniĭ po matematike. Ch. 1. Preobrazovaniia algebraicheskikh vyrazheniĭ. Prosteĭshie funktsii. Prostye uravneniia. Prostye neravenstva : uchebnoe posobie / A. A. Ivanov, A. P. Ivanov. – 4-e izd., ispr. i dop. – М. : Fizmatkniga, 2006. – 176 s.
5. *Ivanov, A. A.* Tematicheskie testy dlia sistemizatsii znaniĭ po matematike. Ch. 2. Logarifmicheskaia i pokazatel'naia funktsii. Trigonometriia. Posledovatel'nosti. Geometriia. Proizvodnaia i ee prilozheniia : uchebnoe posobie / A. A. Ivanov, A. P. Ivanov. – М. : Fizmatkniga, 2006. – 176 s.
6. *Ivanov, A. P.* Formirovanie sistemnosti znaniĭ po matematike s pomoshch'iu testov / A. P. Ivanov, Iu. F. Fominykh. – Perm' : Izd-vo Perm. un-ta, 1999. – 224 s.
7. *Liubimov, L. L.* Shkola dlia obuchaemykh i obuchaiushchikhsia // Innovatsionnoe razvitie sovremennoĭ shkoly: praktika, problemy, perspektivy : materialy I Vseros. nauch.-prakt. konf. Universitetskogo okruga NIU VShĖ : v 2 kn. – Perm', 2013.
8. *Samygin, S. I.* Pedagogika : ėkzamenatsionnye otvety / S. I. Samygin, L. D. Stoliarenko. – Rostov n/D : Feniks, 2003. – 349 s.
9. *Ushinskiĭ, K. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / K. D. Ushinskiĭ. – М., 1949.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ «ДВА ПОКОЛЕНИЯ»: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПОТЕНЦИАЛ

«TWO GENERATIONS» EDUCATIONAL PROGRAMS: ADVANTAGES AND POTENTIAL

Богуславская О.М.

Соискатель ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО»

E-mail: boguslavskaya.o.m@mail.ru

Аннотация: Образовательные программы, охватывающие два поколения семьи, активно используются на протяжении последних десятилетий в США и получили распространение в образовательных системах многих развитых стран. Программы направлены на эффективное противодействие насущным социальным проблемам: бедности, нездоровому образу жизни, приводящему к различным заболеваниям, например, таким как ожирение. Программы доказали свою успешность и благодаря исследованиям, проведенным специалистами в различных областях, можно представить основные преимущества методики «Два поколения» и оценить ее потенциал.

Ключевые слова: образование, раннее развитие, непрерывное образование, программы «Два поколения»

Boguslavskaya O.M.

Applicant at the Institute of Strategy of
Education Development of the Russian
Academy of Education.

E-mail: boguslavskaya.o.m@mail.ru

Annotation: Educational programs, which include two generations of a family, have been actively implemented during the last decades in the USA and have been widely spread throughout educational systems of developed countries. These programs are focused on solving actual social problems: poverty, unhealthy life style, which leads to different illnesses, like obesity. Programs have proven their effectiveness and, according to studies and research in different spheres, we are able to identify the method's advantages and evaluate the potential of the 'Two Generations' approach.

Keywords: education, early education, lifelong education, «Two Generations» approach

Образовательные программы, адресованные двум поколениям семьи – детям и родителям, основаны на четкой взаимосвязи благополучия родителей и здоровья ребенка, как психического, так и физического. Исследования подтверждают первостепенное значение благополучия родителей, создания в семье атмосферы доверия и поддержки не только для достижения ребенком успехов в учебе, но и с целью обеспечения базы для его успешной взрослой жизни и построения карьеры [1, URL]. В тоже время сами дети, их успехи в освоении новых знаний и активное развитие мотивируют родителей прикладывать максимум усилий на пути к общему успеху. Исследования показывают, что развитие родителей и ребенка неразрывно связаны. Для родителей сильнейшей мотивацией достижения успеха являются дети и, наоборот, – дети стремятся к успеху, будучи мотивированными родителями [3, URL].

История развития подобных программ насчитывает уже более полу века. Первыми шагами на этом пути стало создание американской программы «Преимущество на старте» (HeadStart), в большей мере, акцентированной на аспекте раннего развития детей, которая, активно развиваясь, впоследствии стала одной из крупнейших организаций, предоставляющих многоуровневую поддержку детям и родителям на основе подхода, охватывающего два поколения [2, URL].

Образовательные площадки такого рода призваны, благодаря комплексной поддержке и предоставлению необходимых ресурсов, менять жизнь семьи в целом, позволяя родителям и детям получить качественное образование, обрести здоровый психологический климат в семье, создать дружелюбную внутрисемейную среду, основанную на доверии и поддержке. Также они позволяют родителям и детям справиться с различными проблемами в области физического и психического здоровья – предотвратить или побороть депрессию, нормализовать вес, преобразовать рацион питания и сделать физическую активность естественной частью повседневной жизни.

Кроме этого, подобные программы позволяют наладить крепкие связи между родителями и детьми, повысив родительские компетенции и создав условия для здорового взаимодействия и возможности для ребенка жить в атмосфере защищенности и низкого уровня стресса и позволяя родителям самим становиться учителями для своих детей.

В настоящее время программы, рассчитанные на применение подхода «Два поколения» охватывают основные сферы благосостояния семьи: образование, медицинскую поддержку, физическое и душевное здоровье, экономические ресурсы и социальный капитал.

Образование создает возможности для большей социальной мобильности и успешного трудоустройства, обеспечивающего повышение уровня доходов. Физическое и душевное здоровье повышает уровень качества жизни семьи. Финансовая поддержка, включающая прямую денежную помощь, налоговые льготы, выплаты, направленные на удовлетворение нужд ребенка, предоставление жилого помещения, обеспечение транспортом – все это позволяет снизить нагрузку на семью, дав родителям возможность перераспределить ресурсы, посвятив больше времени и сил участию в программе. Важной составляющей является активное участие родителей в общественной жизни, общение с соседями, коллегами, друзьями, членами семьи, их включение в общественно полезные проекты [4, URL].

Одним из крупнейших подобных центров стала площадка в городе Талса (CAPTulsa). Целевой аудиторией этой программы являются родители и дети в возрасте до пяти лет из семей с низким уровнем дохода [5, URL].

В рамках исследований, проводимых центром Талса, был составлен перечень достижений или ресурсов, которыми должен обладать ребенок, чтобы с большой вероятностью во взрослом возрасте стать частью среднего класса. Этот список, получивший название «Гонка за успехом» включает в себя следующие пункты:

- Дети рождены с нормальным весом;
- В возрасте от трех до пяти лет дети начинают посещать дошкольные учреждения;
- В четвертом классе ребенок показывает средние или высокие показатели навыков чтения;
- В восьмом классе ребенок на среднем или высоком уровне демонстрирует усвоение программы по математике;
- Девушки в возрасте от 15 до 19 лет откладывают деторождение до взрослого возраста;
- Дети оканчивают программу полной средней школы вовремя;
- Молодые люди в возрасте от 19 до 26 лет обучаются или работают;
- Молодые люди в возрасте от 25 до 29 лет как минимум получили Диплом младшего специалиста (обучение, длящееся два года в колледже и позволяющее в последствии начать обучение для получения степени бакалавра);
- Глава семьи, в которой рожден ребенок получил как минимум полное среднее образование;
- Ребенок рожден в полной семье;
- Доход семьи, в которой рожден ребенок составляет как минимум 200 процентов порога бедности;
- Ребенок рожден и проживает в районе с низким уровнем бедного населения (не более 20 процентов) [6, URL].

Деятельность центра в Талсе началась в 2005 году и к 2008 году на основе проведенных исследований и анализе эффективности работы программы была скорректирована целевая аудитория и отработаны механизмы, позволяющие добиваться наилучших результатов.

Программа включает в себя несколько составляющих: курсы «Невероятные годы» и «Открытые двери», позволяющие повысить родительские компетенции и «Успех в карьере» – многоплановая программа, позволяющая участникам, пройдя обучение, получить сертификаты или Дипломы младшего специалиста, открывающие возможности для успешного трудоустройства или продолжения обучения по выбранной специальности в дальнейшем. Обучение также предусматривает курсы английского языка (ELL) [5, URL]. Дети, участвующие в программе, посещают занятия, посвященные раннему развитию.

Данная программа обладает рядом важных позитивных черт. Во-первых, родители в процессе обучения, будучи объединенными в группы и отчасти совместно решая поставленные перед ними учебные задачи, учатся налаживать социальные связи и конструктивно взаимодействовать в команде, отрабатывая таким образом умения, которые могут быть

недостаточными, поскольку родители в семьях с низким уровнем дохода чаще всего сами были детьми в подобной семье. Во-вторых, занятия для взрослых проходят в непосредственной близости от детских занятий и часто пересекаются, позволяя родителям быть спокойными за благополучие малышей и следить за их успехами. Педагоги взрослых и детских курсов находятся в постоянном контакте и совместно согласовывают программы курсов.

Раннее детство ребенка – период, в который особенно активно происходит его физическое и психическое развитие. Среда, окружающая ребенка в течение его первых лет жизни, является одним из основных факторов, влияющих на его развитие и способных послужить основой возникновения базы для формирования полноценной здоровой личности или же создать условия для зарождения и прогрессирования физических, неврологических или психических заболеваний.

Программы, предусматривающие предоставление возможностей одновременного получения образования для родителей и детей дошкольного возраста, создаются в рамках поддержки социально незащищенных и малообеспеченных детей с целью обеспечения их возможностями для гармоничного развития и дальнейшего достижения успехов в рамках школьной учебы, высшего образования и построения карьеры [7, URL].

Дети из малообеспеченных семей часто оказываются в условиях перманентного стресса, поскольку тяжелая и малооплачиваемая работа родителей, необходимость постоянной экономии и отсутствие реальных перспектив для изменения ситуации приводит к эскалации общей напряженности и возникновению частых конфликтов между членами семьи.

Дети, проживающие до достижения школьного возраста в условиях постоянного стресса, склонны к повышенной тревожности, агрессии и недоверию к внешнему миру и людям, проявляют худшие коммуникационные навыки и менее способны продуктивно сотрудничать, по сравнению с детьми, раннее детство которых прошло в атмосфере покоя, взаимного уважения и поддержки со стороны взрослых [8, URL].

Защитные механизмы ребенка, которые позволяют ему успешно выживать в ситуации постоянного стресса, становятся препятствием для успешной учебы в школе, поскольку важнейшими компонентами получения школьного образования являются навыки социального взаимодействия, налаживания дружеских связей внутри коллектива и умение сотрудничать в рамках выполнения учебных задач.

Оценка физического состояния детей также показывает четкую взаимосвязь между здоровьем ребенка и здоровьем родителей. И генетика влияет на это явление лишь отчасти. У более здоровых родителей дети здоровее своих сверстников из семей, родители в которых обладают худшим здоровьем. Большое значение в формировании этой взаимосвязи играют принятые в семье за норму вредные или полезные привычки, режим и характер питания, доля физической активности в ежедневной рутине. [9, URL]

Более образованные, более здоровые, более удачно трудоустроенные и обладающие более высоким социальным статусом родители склонны уделять развитию ребенка больше времени и ресурсов, создавая условия для его психического и физического здоровья.

Задачей образовательных программ, охватывающих два поколения семьи, является не только предоставление ребенку площадки для раннего развития, но и изменение среды

окружающей его дома посредством параллельного обучения родителей, повышения уровня профессиональной подготовки и родительской компетенции [10, URL].

Исследователи также отмечают, что для того чтобы смягчить или даже преодолеть негативные эффекты трудного жизненного старта, необходимо охватить не только родителей, но и иных взрослых, которые, проявляя заботу о ребенке могут создать с ним устойчивые отношения, основанные на доверии и поддержке, позволяя ему справиться с недоверием к людям и тревожностью, выработанными как ответная реакция на жизнь в условиях стресса. В рамках этого подхода предлагается задействовать и третье поколение семьи – дедушек и бабушек. А также педагогов дошкольного и школьного образования.

В качестве дополнительной помощи, позволяющей трансформировать внутрисемейную среду, рассматривается предоставление адресной помощи, позволяющей снять наиболее сильные источники стресса, например, прямая денежная выплата, предоставление жилого помещения или дополнительная субсидия на его оплату.

Наличие ресурсов особенно большое значение приобретает именно в ситуации малообеспеченной семьи. Исследования показывают, что дети из семьи, обладающей хотя бы минимальными ресурсами, позволяющими создавать атмосферу стабильности (собственное жилье, наличие денежных вкладов в банке и т.д.) показывали лучшие результаты в рамках школьного обучения и демонстрировали лучшее поведение по сравнению с детьми из семей, не обладающих ни одним из подобных ресурсов [11, URL].

Комплексная работа, направленная на два поколения семьи, позволяет избежать ситуации, когда ребенок, получающий дополнительное образование в детском центре возвращается в дом, где практически или полностью отсутствуют возможности для закрепления достигнутых результатов, среда характеризуется повышенным уровнем стресса и не только не стимулирует его развитие, но и, напротив, наносит еще больший вред уже травмированному психическому и физическому состоянию ребенка.

Деятельность центра в Талсе характеризуется еще одним важным моментом – обучение родителей проводится в непосредственной близости от детей и систематически пересекается. Это позволяет родителям демонстрировать детям положительный пример отношения к освоению новых знаний и повышать свою самооценку, осознавая себя как достойного подражания взрослого [5, URL]. Родители обучаются и общаются в среде людей, разделяющих с ними радости и сложности воспитания ребенка в условиях учебы и необходимости обеспечивать семью, находят поддержку и помогают друг другу.

Многие программы предлагают дополнительные аспекты поддержки – питательные обеды для родителей и детей, развлекательные и праздничные мероприятия [12, URL].

Образование матери – важнейший фактор развития ребенка

Раннее развитие ребенка формируется под воздействием различных факторов. Одним из наиболее важных из них является внутрисемейная ситуация, в которой происходит его взросление. Сильное влияние на академические успехи ребенка, а также на его

поведение в учебном заведении оказывает сочетание таких факторов, как уровень общего дохода семьи, наличие у родителей стабильного места работы и их социального статуса [13].

Согласно результатам исследований, проводимых специалистами как в области педагогики, так и в областях психологии и медицины, особую значимость имеет уровень образования матери, как самостоятельный фактор, влияющий на развитие дошкольников, успехи в учебе в школе и качество его жизни в целом, в том числе и дальнейшие возможности построения карьеры. Особая важность образования, полученного матерью до достижения ребенком возраста ученика средней школы, следует из нескольких предпосылок:

- в раннем возрасте ребенок как никогда более активно буквально впитывает в себя окружающую его информацию, развиваясь на основе среды, в которой он живет;
- академические успехи матери в большей степени сказываются на развитии ребенка дошкольного и младшего школьного возраста;
- повышение уровня образования матери позволяет повысить и иные качественные характеристики, такие как уровень дохода и социальный статус семьи и чем раньше это происходит, тем сильнее оказывается положительное влияние [14, URL].

То, что большая часть исследований посвящена важности получения образования именно матерью связано с тем, что подавляющее большинство детей, проживающих в семьях, воспитываются супругами совместно или же матерью самостоятельно. При этом процент матерей-одиночек, самостоятельно воспитывающих детей в России активно растет на протяжении последнего десятилетия [15, URL]. Таким образом, общая ценность получения родителями образования, приобретает особую значимость именно в контексте образования матери.

Исследования программ поддержки малообеспеченных родителей, проводимые в Соединенных Штатах Америки, позволяют утверждать, что дети родителей, выбравшие программу, предусматривающую предварительные тренинги и профессиональную подготовку предвещающую последующее трудоустройство показывали лучшие успехи в обучении и демонстрировали лучшее поведение по сравнению с детьми родителей, трудоустроенных в кратчайшие сроки без предварительной подготовки [16, URL].

Анализ 14 тыс.279 результатов, полученных в результате тестирования детей, рожденных молодыми женщинами (тестировались две группы женщин: до 18 и старше 19 лет) в младшей школе показывает, что значительно более высокие результаты показывали дети, чьи матери не прерывали обучение в связи с рождением ребенка и смогли получить как минимум полное высшее образование [17, URL].

Разница же между качеством жизни детей, рожденных женщинами, не окончившими старшей школы и получившими степень бакалавра значительна не только в рамках учебных успехов детей, но и в самых базовых аспектах их жизни. Так среди детей, рожденных от матерей, получивших степень бакалавра – риск смерти в возрасте до года в 4 раза ниже, чем среди детей, матери которых не окончили старшей школы [18].

Важность получения матерью образования связана не только с открывающимися возможностями улучшения материального положения семьи. В процессе обучения женщина развивает навыки самостоятельного критического мышления, расширяет кругозор, налаживает социальные связи и, что особенно важно, – становится позитивным примером поведения и отношения к учебной деятельности для своих детей [19, URL].

В процессе обучения женщина демонстрирует ребенку ценность процесса освоения знаний, показывая, что в семье признается его значимость. Частое чтение, просмотр образовательных видео материалов, прослушивание учебных аудиозаписей, посещение (в том числе совместное с ребенком) разнообразных мероприятий, связанных с изучаемым материалом – все это позволяет ребенку принять процесс обучения как органичную часть своей жизни и в дальнейшем демонстрировать успехи, как в рамках школьной программы, так и в сфере дополнительного образования.

Кроме этого, матери, получившие образование выше обязательной программы средней школы, более склонны стимулировать познавательную активность детей, создавая для нее необходимые условия, как дома, так и в рамках дополнительных секций и кружков.

Более того, матери, получая необходимое образование, сами охотно становятся учителями своим детям, делая развивающие занятия частью повседневной жизни.

Психологические исследования показывают, что матери, нашедшие возможность получения образования вне дома в период младенчества ребенка (в возрасте старше 6 месяцев) менее подвержены депрессии. В свою очередь депрессивное состояние матери значительно снижает положительное влияние на успехи ребенка полученного ею ранее образования. Данные исследования корреляции трех факторов – материнской депрессии, образования, полученного матерью и академических успехов ребенка, показывают, что наиболее важным из них является психическое и эмоциональное здоровье матери, которое в свою очередь становится основой для дальнейшего позитивного влияния материнского образования на качество жизни и развитие ребенка [20, URL].

Таким образом, возможность получения матерью образования в период первых лет после родов позволяет как снизить вероятность возникновения депрессии у женщины, так и создать основу для полноценного развития ребенка.

Анализ результатов внедрения образовательных программ, рассчитанных на вовлечение двух поколений и предоставляющих возможности для параллельного получения образования матерям и раннего развития детям позволяет утверждать, что такой подход более эффективен по сравнению с программами, нацеленными на обучение детей или матерей в отдельности [21, URL]. Повышенная эффективность связана с тем, что ребенок, который нуждается в дополнительных занятиях в связи с уже отмеченным специалистами отставанием в развитии – вне занятий продолжает находиться в семейной среде, трансформировать которую и сделать ее стимулирующей познавательную активность, в свою очередь, помогает параллельное обучение родителей.

Здоровые отцы – здоровые дети

Здоровье детей и родителей связано неразрывно. Здоровье зависит от трех компонентов – генов, окружающей человека среды и образа жизни. Родители и дети, проживающие совместно, обладают сходными или практически идентичными указанными составляющими [22, URL].

Программы, охватывающие два поколения семьи, положительно сказываются не только на материальном положении, социальном статусе и внутрисемейном психологическом климате, преобразуя семейную среду и позитивно воздействуя на развитие ребенка, но и позволяют эффективно справляться с задачей улучшения состояния здоровья родителей.

Влияние образа жизни родителей, уровня их физической активности и рациона питания на предрасположенность ребенка к лишнему весу или ожирению начинается еще до его рождения. Анализ исследований показывает, что существует взаимосвязь между излишним весом ребенка при рождении, последующим риском сохранения избыточного веса и образом жизни матери в период беременности [22, URL]. И в дальнейшем образ жизни родителей является ключевым фактором, способным позитивно или негативно влиять на физическое и психическое состояние ребенка.

Эффективность подобного рода программ, рассчитанных на вовлечение двух поколений членов семьи, доказана на практике и уже принесла свои результаты, послужившие основой для научных исследований. Одна из наиболее известных систем занятий этого типа – австралийская программа «Здоровые отцы – здоровые дети», которая нацелена на сегмент детей и отцов, страдающих ожирением или же склонных к лишнему весу.

Проблема лишнего веса и ожирения детей и взрослых является одной из самых актуальных в развитых странах. С 1980 года количество людей, имеющих лишний вес, или страдающих ожирением удвоилось, а к 2013 году число детей в возрасте до пяти лет, с лишним весом или ожирением достигло 42 миллионов человек [24, URL].

Выбор отца в качестве основного действующего родителя в программе «Здоровые отцы – здоровые дети» по-своему уникален, так как большинство подобных программ рассчитано на участие матери и детей или семьи в целом. Однако, как самостоятельный фактор, влияние питания, физической активности и состояния здоровья отцов на качество жизни и здоровье детей, стали изучать совсем недавно [25, URL]. При этом мужчины в среднем менее склонны самостоятельно заниматься решением проблемы лишнего веса, чем женщины.

Исследования показывают, что рацион питания отца оказывает значительное влияние на пищевое поведение ребенка, в частности, и семьи в целом. Особенно это касается количества потребляемых отцом фруктов, чипсов и печенья [26, URL].

Участие в программе «Здоровые отцы – здоровые дети» позволило не только с высокой эффективностью добиться первоочередной поставленной задачи – помочь детям и родителям снизить вес, нормализовать давление, улучшить состояние сердечно-сосудистой системы, но и скорректировать привычную диету отцов, стимулируя изменение рациона питания семьи в целом [27, URL].

Программа проходит в два этапа. На первом этапе участие принимают только отцы, обучаясь основам правильного питания и получая практическое руководство к тому, как стать для своих детей позитивной ролевой моделью, демонстрируя своим примером здоровые привычки и необходимую долю ежедневной физической активности. Этот этап длится в течение 4 недель.

Последующие 3 недели занятия проводятся совместно с детьми и включают в себя большое количество игр и соревнований, как общеизвестных, так и специально разработанных для использования в проекте [28, URL].

Высокая эффективность проекта, разработанного при австралийском университете Нью-Кастл, обеспечила ему международное признание. Система «Здоровые отцы – здоровые дети» была удостоена первого места в категории «Здоровье общества» на международном конгрессе, посвященном ожирению, проходившем в Стокгольме в 2009 году, а также была награждена медалью ASICS как лучший исследовательский проект. Программа отмечена наградой Всемирной Организации Здравоохранения за вклад в предотвращение ожирения [29, URL].

В фокусе американских программ, рассчитанных на охват двух поколений семьи, находится также и душевное здоровье детей и родителей. В рамках программы проводятся меры по предотвращению или лечению различных заболеваний, в том числе материнской депрессии и иных ее видов, расстройств, затрагивающих оба поколения, понижая качество родительской компетенции и сказываясь на поведении, общем самочувствии и успехах ребенка [3, URL].

Важной частью программ, в частности, разработанных в Институте Аспен и лежащих в основу подхода, рассчитанного на два поколения, является и доступ к качественному общему медицинскому обслуживанию, позволяющий вовремя диагностировать и лечить или предотвращать заболевания членов семьи, улучшая таким образом их качество жизни и повышая шансы на успех.

Родители – первые учителя в жизни ребенка

Образовательные программы «Два поколения», охватывающие самые важные сферы жизни семьи и направленные на работу с родителями и детьми в одно и то же время по разным направлениям, позволяют добиваться высоких результатов, превосходя по эффективности программы, направленные на работу исключительно с родителями или исключительно с детьми. Ребенок не может быть единственным катализатором и двигателем изменений в семье. Ему не под силу даже вернувшись из высококачественного образовательного центра справиться с хаосом, стрессом, атмосферой безграмотности и полным отсутствием мотивации к освоению знаний, которыми характеризуется семья, состоящая из малообразованных родителей, вынужденных буквально сводить концы с концами ради выживания [30, URL].

Получение образования родителями и их успешное трудоустройство позволяет улучшить финансовое положение семьи, нормализовать психологический внутрисемейный климат и переориентировать семейные ценности на поддержку познавательной деятельности и успехов ребенка на пути освоения новых знаний.

Родители, получившие шанс повысить свой уровень образования и благодаря программе открыть новые возможности для развития детей, показывают великолепные

результаты. Так, в сети колледжей, предоставлявших возможность четырехгодичного обучения для одиноких родителей с проживанием в предоставляемых учебным заведением помещениях, успешно сдали выпускные экзамены и завершили обучение все сто процентов участвовавших в программе студентов [30, URL].

Более того, как показывает анализ результатов деятельности американского центра «Учимся вместе», действующего с 1998 года, дополнительное образование родителей позволяет им самим становиться педагогами для своих детей и активно заниматься их ранним развитием, создавая таким образом не только прочную базу знаний и умений, позволяющую ребенку достигать высоких результатов в учебе, но и налаживая внутрисемейные связи, основанные на доверии, заботе и наполненные большим количеством разнообразного продуктивного общения [31, URL].

Успехи родителей положительно сказываются на всех сферах жизни ребенка. В то же время успехи детей и их активное раннее развитие является великолепным позитивным подкреплением для родителей и стимулом для дальнейшего движения вперед [3, URL]. Два поколения семьи идут к успеху вместе!

Список литературы:

1. Schmit, S. Thriving Children, Successful Parents: A Two-Generation Approach to Policy / S. Schmit, H. Matthews, O. Golden // CLASP policy solutions [Электронный ресурс]. – 9 July, 2014. Режим доступа : <http://www.clasp.org/resources-and-publications>, свободный.
2. Why head start. Why it Matters? // National Head Start Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.nhsa.org/why-head-start>, свободный.
3. Mosle, A. Policy ideas and principles to advance two-generation efforts / A. Mosle, N. Patel, J. Stedron, PhD // Top ten for 2gen [Электронный ресурс].
4. An Ascend at the aspen institute report Two generations, one future - moving parents and children beyond poverty together [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aspeninstitute.org>, свободный.
5. Barczak, M. Two-Generation Approaches: A Promising Strategy for Fighting Poverty // CAP Tulsa [Электронный ресурс]. – November 18, 2014.
6. Kids Count // Race for Results Index Methodology: Comparing Children's Success Across and Within States [Электронный ресурс]. – April 1, 2014.
7. Bradley. Impact of a two-generation early education program on parenting processes at age 18 / Bradley and [etc.] // J Fam Psychol. – 2010 Aug; 24(4): 478–84. – Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20731494>, свободный.
8. Thompson, R. A. Stress and child development // The Future of Children [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1): 41–59. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications>, свободный.
9. Glied, S. Two-generation programs and health / S. Glied, D. Oellerich // The Future of Children [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1): 79–97. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications>, свободный.

10. *Shonkoff*. Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy / Shonkoff, JP1, Fisher, PA2 // *Dev Psychopathol.* – 2013 Nov; 25(4 Pt 2): 35–53. – Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>, свободный доступ.
11. *Grinstein-Weiss, M.* Family assets and child outcomes: evidence and directions / M. Grinstein-Weiss, T. R. Shanks, S. G. Beverly // *Future of Children* [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1): 147–70. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications>, свободный.
12. AVANCE Parent-Child Education Program Official Site [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.avance.org/>, свободный.
13. *Hernandez, D. J.* Hunter College and the Graduate Center, City University of New York Jeffrey S. Napierala // *Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families* // University at Albany, State University of New York Executive Summary. – July, 2014.
14. *Cochran-Smith, M.* Teachers' Education and Outcomes: Mapping the Research Terrain / M. Cochran-Smith, M. Cannady, et al // *Teachers College Record Volume.* – 114 Number 10, 2012, P. 1–40.
15. *Захаров, С.* Одинокое материнство в России // *Демоскоп* [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн. : <http://demoscope.ru/>, свободный.
16. *Merrill, P. Q.* Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations // *Wayne State Univ Press.* – 2009 Jul; 55(3): 224–249.
17. *Arbor, A.* Mothers' education significant to children's academic success // *Michigan news University of Michigan* [Электронный ресурс]. – November 10, 2014. Режим доступа : <http://ns.umich.edu/new/>, свободный.
18. *Napierala, Y. J. S.* Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families / Y. J. S. Napierala, D. J. Hernandez // *Hunter College and the Graduate Center, City University of New University at Albany, State University of New York Executive Summary* [Электронный ресурс]. – July, 2014.
19. *Augustine, J. M.* Maternal Education, Early Child Care and the Reproduction of Advantage / J. M. Augustine, S. E. Cavanagh // *Soc Forces.* – 2009 Sep; 88(1): 1–29.
20. *Augustine, J. M.* Mothers' depression and educational attainment and their children's academic trajectories / J. M. Augustine, R. Crosnoe R. // *J Health Soc Behav.* – 2010 Sep; 51(3): 274–90.
21. *Chase-Lansdale, P. L.* Two Generation Programs in the Twenty First Century / P. L. Chase-Lansdale, J. Brooks-Gunn // *The Future of Children* [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1): 13–39. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/>, свободный.
22. *Sherry, G.* Two Generation Programs and Health / G. Sherry, D. Oellerich // *The Future of Children* [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1): 79–97. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/>, свободный.

23. *Ruchat, S.* Preventing Long-Term Risk of Obesity for Two Generations: Prenatal Physical Activity Is Part of the Puzzle / Academic Editor: Riitta Luoto / S. Ruchat, F. M. Mottola // *Journal of Pregnancy*. – Volume 2012(2012).
24. Ожирение и избыточный вес // Информационный бюллетень № 311 [Электронный ресурс]. – 2015. – Январь. – Режим доступа : <http://www.who.int/mediacentre>, свободный.
25. The research: Obesity in fathers can lead to poor family health // Healthy Dads, Healthy Kids [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.healthydadsandkids.com>, свободный.
26. *Hall, L.* Children's intake of fruit and selected energy-dense nutrient-poor foods is associated with fathers' intake / L. Hall, et al // *J Am Diet Assoc*. – 2011 Jul; 111(7): 1039–44.
27. *Morgan, P.* The 'Healthy Dads, Healthy Kids' randomized controlled trial: efficacy of a healthy lifestyle program for overweight fathers and their children / P. Morgan, et al // *Int J Obes (Lond)*. – 2011 Mar; 35(3): 436–47.
28. Kids come too // Healthy Dads, Healthy Kids [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.healthydadsandkids.com>, свободный.
29. *Morgan, P.* Healthy dads, healthy kids in global spotlight [Электронный ресурс]. – May 13, 2014. – Режим доступа : <http://www.newcastle.edu.au/>, свободный.
30. *Schulte, B.* The new War on Poverty: Tackling two generations at once // *The Washington Post* [Электронный ресурс]. – May 7, 2014. – Режим доступа : <http://www.washingtonpost.com/>, свободный.
31. Official Site of Learning Together Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.learningtogether.com/>, свободный.

Spisok literaturey:

1. *Schmit, S.* Thriving Children, Successful Parents: A Two-Generation Approach to Policy / S. Schmit, H. Matthews, O. Golden // CLASP policy solutions [Электронный ресурс]. – 9 July, 2014. Режим доступа : <http://www.clasp.org/resources-and-publications>, свободный.
2. Why head start. Why it Matters? // National Head Start Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.nhsa.org/why-head-start>, свободный.
3. *Mosle, A.* Policy ideas and principles to advance two-generation efforts / A. Mosle, N. Patel, J. Stedron, PhD // Top ten for 2gen [Электронный ресурс].
4. An Ascend at the aspen institute report Two generations, one future - moving parents and children beyond poverty together [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aspeninstitute.org>, свободный.
5. *Barczak, M.* Two-Generation Approaches: A Promising Strategy for Fighting Poverty // CAP Tulsa [Электронный ресурс]. – November 18, 2014.
6. Kids Count // Race for Results Index Methodology: Comparing Children's Success Across and Within States [Электронный ресурс]. – April 1, 2014.

7. *Bradley*. Impact of a two-generation early education program on parenting processes at age 18 / Bradley and [etc.] // J Fam Psychol. – 2010 Aug; 24(4): 478–84. – Rezhim dostupa : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20731494>, svobodnyĭ.
8. *Thompson, R. A.* Stress and child development // The Future of Children [Ėlektronnyĭ resurs]. – 2014 Spring; 24(1): 41–59. – Rezhim dostupa k nomeru : <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications>, svobodnyĭ.
9. *Glied, S.* Two-generation programs and health / S. Glied, D. Oellerich // The Future of Children [Ėlektronnyĭ resurs]. – 2014 Spring; 24(1): 79–97. – Rezhim dostupa k nomeru : <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications>, svobodnyĭ.
10. *Shonkoff*. Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy / Shonkoff, JP1, Fisher, PA2 // Dev Psychopathol. – 2013 Nov; 25(4 Pt 2): 35–53. – Rezhim dostupa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>, svobodnyĭ dostup.
11. *Grinstein-Weiss, M.* Family assets and child outcomes: evidence and directions / M. Grinstein-Weiss, T. R. Shanks, S. G. Beverly // Future of Children [Ėlektronnyĭ resurs]. – 2014 Spring; 24(1): 147–70. – Rezhim dostupa k nomeru : <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications>, svobodnyĭ.
12. AVANCE Parent-Child Education Program Official Site [Ėlektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.avance.org/>, svobodnyĭ.
13. *Hernandez, D. J.* Hunter College and the Graduate Center, City University of New York Jeffrey S. Napierala // Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families // University at Albany, State University of New York Executive Summary. – July, 2014.
14. *Cochran-Smith, M.* Teachers' Education and Outcomes: Mapping the Research Terrain / M. Cochran-Smith, M. Cannady, et al // Teachers College Record Volume. – 114 Number 10, 2012, P. 1–40.
15. *Zakharov, S.* Odinokoe materinstvo v Rossii // Demoskop [Ėlektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://demoscope.ru/>, svobodnyĭ.
16. *Merrill, P. Q.* Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations // Wayne State Univ Press. – 2009 Jul; 55(3): 224–249.
17. *Arbor, A.* Mothers' education significant to children's academic success // Michigan news University of Michigan [Ėlektronnyĭ resurs]. – November 10, 2014. Rezhim dostupa : <http://ns.umich.edu/new/>, svobodnyĭ.
18. *Napierala, Y. J. S.* Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families / Y. J. S. Napierala, D. J. Hernandez // Hunter College and the Graduate Center, City University of New York University at Albany, State University of New York Executive Summary [Ėlektronnyĭ resurs]. – July, 2014.
19. *Augustine, J. M.* Maternal Education, Early Child Care and the Reproduction of Advantage / J. M. Augustine, S. E. Cavanagh // Soc Forces. – 2009 Sep; 88(1): 1–29.

20. *Augustine, J. M.* Mothers' depression and educational attainment and their children's academic trajectories / J. M. Augustine, R. Crosnoe R. // J Health Soc Behav. – 2010 Sep; 51(3): 274–90.
21. *Chase-Lansdale, P. L.* Two Generation Programs in the Twenty First Century / P. L. Chase-Lansdale, J. Brooks-Gunn // The Future of Children [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1):13–39. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/>, свободный.
22. *Sherry, G.* Two Generation Programs and Health / G. Sherry, D. Oellerich // The Future of Children [Электронный ресурс]. – 2014 Spring; 24(1): 79–97. – Режим доступа к номеру : <http://www.princeton.edu/>, свободный.
23. *Ruchat, S.* Preventing Long-Term Risk of Obesity for Two Generations: Prenatal Physical Activity Is Part of the Puzzle / Academic Editor: Riitta Luoto / S. Ruchat, F. M. Mottola // Journal of Pregnancy. – Volume 2012(2012).
24. *Ozhirenie i izbytochnyye ves* // Informatsionnyy biulleten' № 311 [Электронный ресурс]. – 2015. – Январ'. – Режим доступа : <http://www.who.int/mediacentre>, свободный.
25. The research: Obesity in fathers can lead to poor family health // Healthy Dads, Healthy Kids [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.healthydadsandkids.com>, свободный.
26. *Hall, L.* Children's intake of fruit and selected energy-dense nutrient-poor foods is associated with fathers' intake / L. Hall, et al // J Am Diet Assoc. – 2011 Jul; 111(7): 1039–44.
27. *Morgan, P.* The 'Healthy Dads, Healthy Kids' randomized controlled trial: efficacy of a healthy lifestyle program for overweight fathers and their children / P. Morgan, et al // Int J Obes (Lond). – 2011 Mar; 35(3): 436–47.
28. Kids come too // Healthy Dads, Healthy Kids [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.healthydadsandkids.com>, свободный.
29. *Morgan, P.* Healthy dads, healthy kids in global spotlight [Электронный ресурс]. – May 13, 2014. – Режим доступа : <http://www.newcastle.edu.au/>, свободный.
30. *Schulte, B.* The new War on Poverty: Tackling two generations at once // The Washington Post [Электронный ресурс]. – May 7, 2014. – Режим доступа : <http://www.washingtonpost.com/>, свободный.
31. Official Site of Learning Together Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.learningtogether.com/>, свободный.

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК БЛАГО СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

E-LEARNING AS A VIRTUE IN MODERN SOCIETY

Карманов М.В.

Заведующий кафедрой Социально-экономической и отраслевой статистики «Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ)», доктор экономических наук, профессор
E-mail: MKarmanov@mesi.ru

Karmanov M.V.

Head of the Socio-economic and Sectoral Statistics Department at the Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, Doctor of science (Economics), Professor.

E-mail: MKarmanov@mesi.ru

Махова О.А.

Доцент кафедры Социально-экономической и отраслевой статистики «Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ)», кандидат экономических наук
E-mail: OAMahova@mesi.ru

Mahova O.A.

Associate Professor at the Department of Socio-economic and Sectoral Statistics at the Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, Candidate of science (Economics),

E-mail: OAMahova@mesi.ru

Аннотация: в средствах массовой информации и в специальной литературе уже ряд лет встречаются публикации, связанные с попытками осмысления места и роли электронного образования в жизни современного общества. Что это – благо или зло? В этой связи большой научный и практический интерес представляет систематический анализ уже установленных и постепенно выявляющихся преимуществ электронного образования.

Annotation: throughout the media and literature there have been many publications over the years, related to the attempts of understanding the place and role of e-education in modern society. What is it – good or bad? In this respect, the systematic analysis of the already installed and then gradually emerging benefits of e-learning as a direction of development of the market of educational services is of great scientific and practical interest.

Ключевые слова: образование, электронное образование, преимущества электронного образования, проблемы электронного образования.

Keywords: education, e-education, benefits of e-learning, problems of e-learning.

Всеобщая компьютеризация и глобальная информатизация общества по объективным причинам в настоящее время являются доминирующими факторами кардинальных изменений, протекающих во многих сферах жизнедеятельности людей: в экономике, науке, образовании, культуре, здравоохранении. Сравнительно не так давно (особенно по отношению к традиционным формам) в сфере образования появились и широко распространяются электронные формы обучения, которые отвечают современным потребностям общества в условиях возрастающей мобильности его членов с учетом стремительного глобального обновления знаний. Что, по сути, является адекватным откликом системы образования на процессы развития информационного общества.

Изменения потребностей личности, общества и государства, обусловленные непрерывной сменой технологий и ускоренной автоматизацией многих отраслей экономики и управления, предопределили целый ряд важнейших преимуществ электронного обучения (e-Learning). Эти преимущества, прежде всего, сводятся к безусловной возможности обучения в удобное время или по индивидуальному графику, к обеспечению адекватного темпа и способа усвоения знаний для каждого обучающегося, а также к возможности самостоятельной (самоорганизованной, самодисциплинированной и т.д.) продуктивной деятельности, включая реализацию системной качественной поддержки процесса образования.

Благодаря современным информационным технологиям e-Learning можно характеризовать как гибкий, насыщенный и удобный процесс передачи знаний всем желающим. Причем этот процесс охватывает 24 ч в сутки и 365 дней в году, чего собственно требуют современные социальные тенденции, оказывающие существенное влияние на тренды развития образования. Причем самым главным достоинством системы электронного образования выступает то, что эта система вообще существует и служит реальным противовесом, дополнением, альтернативой (в зависимости от отношения) традиционным методам обучения.

Развитие и широкое практическое распространение e-Learning в настоящее время, по нашему мнению, основано на ряде отличительных черт от традиционного образования, часть из которых были названы чуть выше. Однако не стоит игнорировать и то обстоятельство, что система электронного обучения также подвергается и критике. Среди вопросов, которые оппоненты предъявляют к системе электронного обучения, выделяют такой аспект как доверие. Критики говорят, что e-Learning – это технология, которая изначально не заслуживает и не может заслуживать доверия.

Внедрение информационных технологий в современную жизнь людей, выражающееся в постоянном развитии информационного общества, в существовании электронного правительства, в применении инновационных технологий в управлении, в построении единого информационного пространства, а также оптимизации управления на основе перевода оказываемых услуг населению в электронный вид, предопределили необходимость уточнения понятия «доверия». В данном контексте термин «доверие» подразделяют на две части: во-первых, непосредственно доверие к информационно-коммуникационным технологиям, во-вторых, доверие к конкретному социальному институту, предлагающему воспользоваться своими образовательными услугами в электронном виде.

В этом русле первоначально договоримся, что процесс внедрения новаций по существу опирается на модель освоения технологии («technologyacceptancemodel») Ф. Дэвиса,

которая описывала намерение использовать новую технологию как результат рационального соотнесения ожидаемой пользы от новшества с ожидаемыми сложностями при его освоении [1, с. 314]. Следовательно, основные факторы развития технических инноваций и информатизации общества – это ожидаемая польза и вполне ожидаемая легкость освоения материала. Однако названная модель отличается тем, что фактически исключает из рассмотрения такой важный для общества параметр как социальный контекст. Он нашел свое первоначальное отражение у Д. Маккензи и Дж. Веджкман в положениях теории социального конструирования технологии [3, с. 5]. Причем в дальнейшем среди основных факторов, содействующих адаптации информационно-коммуникационных технологий, на основе исследований Л. Картера и Ф. Беланже, наряду с ожидаемой пользой и ожидаемой легкостью освоения уже присутствовало и доверие [2, с. 23]. Несмотря на то, что исследование Л. Картера и Ф. Беланже, было реализовано в рамках электронного правительства, предложенная ими расширенная модель адаптации технологии в принципе применима для любой сферы, где находят свое использование информационно-коммуникационные технологии, в том числе и в сфере электронного обучения.

Современные эмпирические исследования подтверждают наличие взаимосвязи между уровнем доверия социальному институту (экономическому институту, политическому институту, институту науки, институту образования, институту семьи и т.п.) и готовностью использовать столь удобные электронные услуги. Чем выше уровень доверия способностям тех или иных социальных институтов, в частности, институту образования предоставлять свои услуги в электронном виде и чем выше техническая надежность системы электронных услуг, тем более существенно выражается у потенциальных пользователей намерение использовать услуги такого рода в своей жизни.

Роль и значимость фактора доверия в сфере электронных коммуникаций становится более отчетливой, если представить социальные взаимодействия в виде обмена услугами и ресурсами (включая информационные). В большинстве своем такие взаимодействия носят договорной характер, что гарантирует выполнение принятых соответствующих обязательств. Однако далеко не все взаимоотношения принимают юридически оформленные варианты (последние распространены, прежде всего, в сферах экономики и политики). Как указывают социологи, большая часть обменов в рамках семейных, партнерских, соседских, товарищеских и других отношений построена на механизмах доверия к партнеру, честности и взаимной ответственности.

По этим причинам доверие к электронному обучению должно отражать два основных момента:

- первый основывается на том, что пользователи доверяют умению системы образования (в том числе ее конкретным организациям) грамотно управлять системой предоставления электронных образовательных услуг;
- второй обоснован уверенностью относительно должной (высокой) технической надежности соответствующей инфраструктуры и квалификации тех лиц, которые эту инфраструктуру обслуживают и контролируют.

Отдельно отметим, что доверие в сфере электронных коммуникаций не ограничивается доверием к защищенным компьютерным системам (ведь безопасность

компьютерной системы зависит не только от надежной операционной системы, но и от физических средств защиты, от уровня подготовки и ответственности персонала и многого другого) [7]. Поэтому в целях обеспечения доверия необходимо создавать специальные структуры, обеспечивающие внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему образования и формирующие инфраструктуру электронного обучения. Развитие инфраструктуры электронного обучения позволяет, в первую очередь, обеспечить такой ключевой элемент доверия как предсказуемость, то есть способность образовательной системы постоянно производить ожидаемый (и, самое главное, позитивный) результат. Чем более высока предсказуемость уровня безопасности сервиса и качества предоставляемых электронных услуг, тем легче всем обучающимся их получать.

Так, например, на современном этапе развития Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ), являющийся на протяжении всей истории развития e-Learning в России передовиком среди российских вузов в области электронного обучения, характеризуется высоким уровнем предсказуемости, а, значит, высокой степенью доверия. Электронное обучение в МЭСИ, прежде всего, подразумевает поддержку при помощи технологий деятельности таких систем как электронная среда обучения («Виртуальный Кампус МЭСИ»), электронный деканат, электронная библиотека и др.

Кроме принципиального вопроса доверия к технологиям электронного обучения критике также подвергаются отдельные, если так можно выразиться, частные недостатки этой формы обучения. Среди них нередко называется отсутствие у обучающихся возможности группового взаимодействия, столь важного для обмена мнениями, точками зрения и более глубокого проникновения в суть вещей.

Но так ли это? Обратим внимание на то, что для осуществления процесса электронного обучения потребителям не требуется дополнительного и специального программного обеспечения. Основное требование сводится к наличию компьютера с доступом к сети Интернет. Сегодня быстрый рост социальных сетей, таких как Facebook и Twitter, дает людям возможность общаться и взаимодействовать, а также создает предпосылки для совместного обучения, включая и реализацию разнообразных групповых учебных проектов. Причем помимо обычного обмена в социальных сетях, отметим такие возможности коллективного взаимодействия на основе целого ряда совместных видов деятельности, предусмотренных в мероприятиях активно использующихся в рамках e-Learning в МЭСИ, как: обсуждение проблем в форуме, чате, участие в видеоконференции и прочие.

Необходимо подчеркнуть, что взаимодействие людей через сеть носит иной характер, чем прямой контакт, и жестко не предопределяет поведение индивида в реальном мире. Следовательно, электронная форма образования, не обладая чертами традиционного обучения, основанными на непосредственном контакте и вызывающими позитивный эффект социализации обучающихся, прежде всего, связанный с взаимным культурным обогащением обучающихся (в особенности касаясь элементов культуры высших учебных заведений), позволяет акцентировать внимание на качественно иных способах общения.

Среди критиков электронного обучения также бытует мнение, что применение этой технологии подвергает определенному риску саму профессию преподавателя. Однако профессия учителя или преподавателя, что доказано практикой МЭСИ, никоим образом

не нивелируется в среде e-Learning, так как к ней предъявляются новые требования. Эти требования связаны с информационной компетентностью, основанной на следующих компонентах: знании, умении применять и самостоятельно работать с информационно-коммуникационными технологиями. В современных условиях информационная компетентность можно отнести к ключевой профессиональной компетенции педагогов. Поэтому в МЭСИ разработаны специальные курсы для преподавателей, позволяющие овладеть информационной компетентностью, среди них: «Преподаватель в среде e-learning», «MS SharePoint-2010» и др.

При этом у преподавателей появляются такие возможности как:

- организация совместной удаленной работы студентов и преподавателей;
- обмен идеями и результатами исследований не зависимо от места нахождения;
- обмен опытом с другими преподавателями, информацией о новых идеях и методиках, конференциях и семинарах с использованием новых технологий;
- постоянный доступ к актуальным современным материалам;
- формирование и ведение актуальной базы знаний в предметной области;
- большой охват аудитории (в том числе возможность обучать студентов со всего мира) [10].

С учетом всех приведенных аргументов следует заметить, что в настоящее время даже самые ярые и принципиальные критики содержания электронного обучения вряд ли могут поставить под сомнение его полезность в качестве дополнительного или самостоятельного инструмента обучения.

В целом, на наш взгляд, можно констатировать, что e-Learning, конечно, не является единственной и эталонной формой обучения, так как, обладая уже выявленными и значимыми преимуществами, постоянно развивается, совершенствуется, трансформируется в новые содержательные формы, что порождает и некоторые практические проблемы. Однако дальнейшая информатизация образования носит неизбежный характер, который будет только усиливаться по мере перехода от постинформационного общества к смарт обществу.

Список литературы:

1. *Davis, F. D.* Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of Information Technology / F. D. Davis // *MIS Quarterly*. – 1989. – V. 13. – № 3. – P. 319–339.
2. *Carter, L.* The utilization of e-government services: citizen trust, innovation and acceptance factor / L. Carter, F. Belanger // *Information System Journal*. – 2005. – V. 15. – № 1. – P. 5–25.
3. *McKenzie, D.* The Social Shaping of Technology / D. McKenzie [et al.] // *OpenUniv. Press*. – 1985 – 1st ed. L.
4. *Белобородова, Н. С.* Развитие дистанционных технологий обучения как одно из условий преодоления барьеров социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. С. Белобородова, С. В. Пихтовников, Л. Ю. Ханипова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2014. – № 3. – С. 50–51.
5. *Белова, Л. Г.* Южная Корея: Движение от информационного к вездесущему обществу / Л. Г. Белова // *Транспортное дело России*. – 2014. – № 3. – С. 10–12.

6. Григорьев, С. Г. «Умная аудитория»: от интеграции технологий к интеграции принципов / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, И. М. Реморенко // Информатика и образование. – 2013. – №10 (249). – С. 3–8.
 7. Доверие в сфере электронных коммуникаций // НОУ «ИНТУИТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.intuit.ru>, свободный.
 8. Тихомиров, В. П. Мир на пути к Smarteducation. Новые возможности для развития / В. П. Тихомиров // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 22–28.
 9. Тихомирова, Н. В. Оценка качества электронного обучения / Н. В. Тихомирова, А. Н. Козлов // Slideshare. Published in : education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net>, свободный.
-

Spisok literatury:

1. Davis, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of Information Technology / F. D. Davis // MIS Quarterly. – 1989. – V. 13. – № 3. – P. 319–339.
2. Carter, L. The utilization of e-government services: citizen trust, innovation and acceptance factor / L. Carter, F. Belanger // Information System Journal. – 2005. – V. 15. – № 1. – P. 5–25.
3. McKenzie, D. The Social Shaping of Technology / D. McKenzie [et al.] // OpenUniv. Press. – 1985 – 1st ed. L.
4. Beloborodova, N. S. Razvitie distantsionnykh tekhnologii obucheniia kak odno iz uslovii preodoleniia bar'erov sotsializatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia / N. S. Beloborodova, S. V. Pikhtovnikov, L. Iu. Khanipova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. – 2014. – № 3. – S. 50–51.
5. Belova, L. G. Iuzhnaia Koreia: Dvizhenie ot informatsionnogo k vezdesushchemu obshchestvu / L. G. Belova // Transportnoe delo Rossii. – 2014. – № 3. – S. 10–12.
6. Grigor'ev, S. G. «Umnaia auditoriia»: ot integratsii tekhnologii k integratsii printsipov / S. G. Grigor'ev, V. V. Grinshkun, I. M. Remorenko // Informatika i obrazovanie. – 2013. – №10 (249). – S. 3–8.
7. Doverie v sfere elektronnykh kommunikatsii // NOU «INTUIT» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.intuit.ru>, свободный.
8. Tikhomirov, V. P. Mir na puti k Smarteducation. Novye vozmozhnosti dlia razvitiia / V. P. Tikhomirov // Otkrytoe obrazovanie. – 2011. – № 3. – S. 22–28.
9. Tikhomirova, N. V. Otsenka kachestva elektronnoho obucheniia / N. V. Tikhomirova, A. N. Kozlov // Slideshare. Published in : education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net>, свободный.

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

INTEGRATION OF SCIENCE, EDUCATION AND MANUFACTURE

Сергеева М.Г.

Ведущий научный сотрудник Центра теории непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, доцент

E-mail:sergeeva198262@mail.ru

Sergeyeva M.G.

Leading research fellow at the Center of the Continuous Education Theory of the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Associate Professor.

E-mail:sergeeva198262@mail.ru

Аннотация. Содержится научная информация о Международной научно-практической конференции «Интеграция науки, образования и производства в профессиональной подготовке специалистов инженерно-строительного профиля» и Международной веб-встрече с болгарскими коллегами «Одаренному ребенку – одаренный педагог» в рамках сотрудничества в области одаренности.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональные компетенции, библиотечно-информационные ресурсы, учебно-программное обеспечение, педагогическое творчество, одаренные дети.

19–20 марта 2015 года в Курском монтажном техникуме состоялась Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки, образования и производства в профессиональной подготовке специалистов инженерно-строительного профиля».

Руководитель Центра теории непрерывного образования, доктор педагогических наук, профессор Т.Ю. Ломакина выступила с докладом на пленарном заседании на тему

«Формирование партнерских отношений субъектов образования и производства в условиях глобализации современного мира». М.Г. Сергеева, ведущий научный сотрудник Центра теории непрерывного образования, доктор педагогических наук, доцент руководила секцией «Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов инженерно-строительного профиля: проблемы и опыт реализации ФГОС», где выступила с докладом на тему «Технологическая составляющая формирования экономической компетентности выпускников профессиональных образовательных учреждений».

В рамках Международной научно-практической конференции в читальном зале техникума состоялась выставка научно-методических работ и программно-методического обеспечения образовательного процесса ОБПОУ «КМТ» «От профессиональной компетенции к компетентному специалисту».

Открыла выставку и обратилась с приветствием к ее участникам О.Б. Грунёва, заместитель директора по учебно-методической работе.

Научно-методические публикации и программно-методическое обеспечение, представленные на выставке, соответствуют следующим направлениям деятельности педагогического коллектива техникума:

1. Развитие профессиональных компетенций участников образовательного процесса. Из опыта реализации единой методической темы цикловыми комиссиями техникума.
2. Использование активных и интерактивных форм проведения занятий в целях реализации компетентностного подхода. Методические разработки уроков.
3. Оценка качества освоения программ подготовки специалистов среднего звена. Контрольно-оценочные средства.
4. Учебно-программное обеспечение образовательной деятельности. Программы профессионального цикла.
5. Развитие личности, самоопределение и социализация обучающихся.
6. Программное сопровождение деятельности многофункционального центра прикладных квалификаций.

Л.А. Умеренкова, заведующая библиотекой, охарактеризовала библиотечно-информационные ресурсы техникума. На выставке можно было ознакомиться с новыми поступлениями: представлено 130 наименований, в том числе нормативные документы, учебники, учебно-методические пособия, электронные издания. Учебные материалы выставки входят в Федеральный перечень учебных изданий для профессионального образования в соответствии с ФГОС СПО.

Учебно-методические материалы распределены по направлениям: нормативные документы, электронные образовательные ресурсы, учебники, учебные пособия.

Открывал выставку раздел нормативных документов, в котором представлена нормативная база профессиональной подготовки: Свод правил; Государственные элементные сметные нормы на строительные и специальные работы (ГЭСН); Федеральные единичные расценки (ФЕР).

Нормативная документация предназначена для использования при выполнении курсового, дипломного проектирования, а также для повышения квалификации специалистов в области проектирования в строительстве.

Электронные образовательные ресурсы включают электронные плакаты, современные электронные приложения, наглядные пособия. Электронные материалы помогут преподавателям при проведении лекций, практических занятий.

В разделе учебников, учебных пособий были представлены учебные издания по дисциплинам общеобразовательного цикла, общепрофессиональным дисциплинам. Особое внимание привлекли учебные пособия, которые могут быть использованы при освоении профессиональных модулей программ подготовки специалистов среднего звена.

М.Г. Денисова, методист техникума, обратила внимание на опыт работы цикловых комиссий, в том числе опыт реализации проекта экологического воспитания (председатель цикловой комиссии специальности 280711 РИПК Е. В. Новичкова.), проекты по исследованию основных направлений энергосбережения (председатель цикловой комиссии специальности 140102 ТТО И.Н. Локтионова), опыт реализации практико-направленного обучения комиссией ТГВ и В в образовательной деятельности (председатели цикловых комиссий С.Е. Назаренко, И.В. Ротмистровская).

Учебно-программное обеспечение реализации основных профессиональных образовательных программ учитывает требования регионального рынка труда и работодателей.

Г.И. Блинова, методист отделения заочной формы обучения, охарактеризовала специфику реализации основных профессиональных образовательных программ – программ подготовки специалистов среднего звена на отделении заочной формы обучения. Цель заочного обучения – подготовка без отрыва от производства конкурентоспособных специалистов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования. Специфической особенностью заочного обучения является преобладающий характер самостоятельной работы. На выставке были представлены учебно-методические пособия, литература, обеспечивающие самостоятельную работу обучающихся заочной формы с учетом их профессиональных и личностных особенностей, помогающие студентам организовать собственный учебный процесс так, чтобы освоить образовательную программу в установленный срок и с высоким качеством, позволяющим будущему выпускнику иметь карьерный рост в современных реалиях.

На выставке можно было ознакомиться с методическими указаниями для студентов заочной формы обучения по изучению учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей и по выполнению домашних контрольных работ по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам, профессиональным модулям.

Выставку посетили гости и участники Международной научно-практической конференции, педагогические работники техникума с интересом ознакомились с её материалами и обменялись опытом работы.

Репортаж о конференции в Курске:

http://gtrkkursk.ru/lenta-novostei/20150320121249_1.html

Одаренному ребенку – одаренный педагог

26 марта 2015 года состоялась веб-встреча с Болгарскими коллегами в рамках сотрудничества в области одаренности. Встреча было организована болгарской стороной.

От имени Карьерного Центра Болгарской академии наук, Центра творческого обучения (некоммерческая организация) в Софии Центру теории непрерывного образования ФГБНУ ИСРО РАО (руководитель центра Т.Ю. Ломакина, д.п.н., профессор) было официально предложено продолжить сотрудничество в рамках договоров о совместной работе в области образования и повышения квалификации учителей средней школы. Во встрече участвовали: эксперт Регионального инспектората Образования Министерства образования Болгарии госпожа Вержиния Василева, директор детского сада «Свобода» (Болгария), госпожа Диана Русимова. Переговоры со стороны Центра теории непрерывного образования ИСРО РАО провела А.П. Суходимцева, к.п.н., ст.н.с.

Обсуждались следующие направления деятельности:

- работа по совместным проектным инициативам на основе международных грантов;
- работа по совместным инициативам на основе внутренних грантов;
- работа по обмену опытом между педагогами различных образовательных организаций и разных стран;
- верификации результатов на основе инновационных практик;
- работа по обмену делегациями педагогов между нашими странами с целью закрепления сотрудничества и совместного осуществления методической работы;
- работа в сфере диагностики одаренности детей;
- развитие форм интернет-общения и совместной деятельности в области развития педагогов посредством Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог».

Обсуждалась программа пребывания болгарской делегации педагогов с 10.06 по 29.06 2015г. в Москве в рамках Россотрудничества РФ-РБ.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 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 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в два месяца.

We present to your attention the journal “NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY”, published by the «Institute of Strategy and Theory of Education» 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» № 2 (23) 2015

Журнал ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

«NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 2 (23) 2015
JOURNAL OF THE «INSTITUTE OF STRATEGY AND THEORY OF EDUCATION»
OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Овчинников А.В. Роль государства и учительской общественности в обучении и воспитании школьников в годы Великой Отечественной войны (по материалам московского региона)

Россинский Ю.Г. Система образования РСФСР в годы Великой Отечественной войны

Кринко Е.Ф. Советская школа в условиях нацистской оккупации (1941–1944 гг.)

Ружина И.М., Гащенко В.В. Уроки антифашизма

ЭХО ВОЙНЫ: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВОЕННОЙ ПОРЫ В ДОКУМЕНТАХ

Мы должны учить всех детей и учить хорошо, несмотря на сложность военного времени

ПОКОЛЕНИЕ ФРОНТОВИКОВ

Богуславский М.В. Федор Филиппович Королев: портрет на фоне поколения ученых-фронтовиков

Савина А.К. Зоя Малькова – боец 586-го женского авиаполка истребителей

Яковлева М.Б. День Победы 70 лет назад

Алиев Ю.Б. Размышления о днях военного лихолетья

Турбовской Я.С. В память об одной встрече

Овчинников А.В. О моих учителях – участниках Великой Отечественной войны

ЛИТЕРАТУРА И МУЗЕИ ВОЙНЫ – О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ

Иванова С.В. Детская периодическая печать в годы Великой Отечественной войны (на примере журнала «Мурзилка»)

Непрошедшее прошлое. Материалы Музея антифашистов и Центрального музея ВОВ