



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор
Р.М.Асадуллин
А.Ю.Белогуров
М.В.Богуславский
В.А.Болотов
Ю.П.Зинченко
А.Д.Король
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
Н.Д.Подуфалов
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.К. Кусаинов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Т.А.Скубенко

Корректор

Н.А.Ростовская

Художник

А.А.Скубенко

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Асадуллин Р.М., Фролов О.В.
Педагогический контекст формирования правовой культуры современного учителя.....5

Цирульников А.М.
Экспедиция как форма международного социокультурного исследования в образовании 18

Белозерцев Е.П., Дюжакова М.В.
Фундаментальные проблемы регионального образования 30

Асирян М.А., Кураколов М.В.
Управляющие советы и их роль в развитии инициативного бюджетирования в системе образования России..... 38

Собкин В.С., Смыслова М.М.
Совмещение учебы и работы аспирантами, обучающимися в области наук об образовании..... 42

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Щербаков Р.Н.
Дифференцированный подход в воспитании личности 51

Марчукова О.Г.
Содержательно-смысловые основания ведения рабочей тетради ученика..... 59

Николаев В.А., Гринева Е.А., Олевская И.А.
Теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков группы риска 72

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Ершова О.В.
Способы организации педагогического взаимодействия 80

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

30.06.2021

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Колокольникова З.У.

Становление отечественной системы социального воспитания в 20-е гг. XX века 90

Помелов В.Б.

Первый крупный дидакт Вольфганг Ратке (к 450-летию со дня рождения) 100

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Долгая О.И., Тагунова И.А.

Учебные программы за рубежом: теория, подходы к разработке, национальные традиции 109

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Гафнер В.В., Тимофеева Л.Л.

30-летие учебного предмета ОБЖ: история, современность, проблемы и перспективы 118

Уважаемые читатели! На нашем сайте

<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Tatiana A. Skubenko

Proof-reader:
Natalia A. Rostovskaya

Computer design:
Anatoly A. Skubenko

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.:...+7 (499) 248-69-71
..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

C O N T E N T S

SCIENTIFIC REPORTS

Asadullin R.M., Frolov O.V.
Category «law culture» in the ensemble of epistemological
universals of culture (pedagogical context
of education of adults) 5

Tsirulnikov A.M.
Expedition as a form of international research in education... 18

Belozertsev E.P., Dyuzhakova M.V.
Fundamental problems of regional education 30

Asiryani M.A., Kurakolov M.V.
Managing Councils and their role in the development
of proactive budgeting in the Russian education system..... 38

Sobkin V.S., Smyslova M.M.
Features of combining study and work among postgraduate
students in the field of educational sciences 42

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Shcherbakov R.N.
Differentiated approach to personality education 51

Marchukova O.G.
Goals and values of the student notebook in the life
of a school student..... 59

Nikolaev V.A., Grineva E.A., Olevskaya I.A.
Theoretical foundations for the prevention
of deviant behavior in adolescents at risk..... 72

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Ershova O.V.
Ways of organizing pedagogical interaction..... 80

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Kolokolnikova Z.U.
Formation of the national system of social education
in the 20s of the XX century 90

Pomelov V.B.
First major didact Wolfgang Rathke
(on the 450th anniversary of his birth) 100

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)
12 issues per year

Languages: Russian, English
Indexed in RSCI (Web of Science)
Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 30.06.2021

Format 70×100 1/16
Offset printing
Offset paper
Copies printed – 1000

COMPARATIVE PEDAGOGY

Dolgaya O.I., Tagunova I.A.

Study programs abroad: theory, approaches to development, national traditions 109

SCIENTIFIC LIFE

Gafner V.V., Timofeeva L.L.

The 30th anniversary of the educational subject «OBZH»: history, modernity, problems and perspectives 118

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfís S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Педагогический контекст формирования правовой культуры современного учителя

Асадуллин Раиль Мирваевич – д-р пед. наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы (Уфа, Россия); rail53@mail.ru

Фролов Олег Викторович – д-р пед. наук, профессор, Оренбургский государственный университет (Оренбург, Россия); fov-osu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается сложность восприятия и критического отношения к правовой реальности взрослого человека, что обусловлено доминирующими стандартами социального взаимодействия во внешней среде, определяемого осмысленным, и чаще всего поставленным под сомнение, отношением к власти, религии, правовой традиции. По мнению авторов, актуален сохраняющийся в индивидуальной и коллективной памяти активный фрагмент формулы правового сознания, выведенной философом Н.А.Бердяевым из анализа российской действительности: «Россия – страна неслыханного сервильизма и жуткой покорности, страна, лишенная сознания прав личности и не защищающая достоинства личности, страна инертного консерватизма...» [1, с. 14].

Подчеркивается, что правовая культура взрослого человека трансформирует воспринимаемую социальную информацию, способствуя или препятствуя асоциальному поведению, выходящему за пределы культуры, «невротически одержимой» (Н.Луман).

Ключевые слова. Культура, правовая культура, образование, педагогика, культурные универсалии, правосознание, мировоззрение.

Методология и методика исследования. Методология исследования правовой культуры в педагогическом контексте образования взрослых опирается на философские, культурологические, педагогические работы Н.А.Бердяева, А.Я.Флиера, В.М.Розина, Р.М.Асадуллина, А.В.Кирияковой, В.И.Подобеда, Н.О.Вербицкой, А.И.Кукуева. Ведущими методологическими основаниями являются культурологический подход, а также андрагогический подход, позволяющий исследовать правовое пространство бытия взрослого человека как культурной универсалии.

В рамках указанных методологических оснований использовались методы теоретического (междисциплинарный анализ философской, культурологической, педагогической, психологической, социологической литературы) и эмпирического (включенное наблюдение, собеседование, письменный опрос) исследования.

В нашем исследовании приняли участие 75 магистрантов кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета, 150 педагогов образовательных организаций Оренбургской области и Республики Башкортостан. Авторы исходили из предположения о том, что антропологическая проблема культурной сущности взрослого человека, живущего в правовом пространстве, может быть решена в процессе реконструкции границ позитивного восприятия права как культурной универсалии современного общества, в котором доминирующим способом бытия является образование.

Правовая культура взрослого человека, как множество нормативных стандартов поведения, санкционированных государством, в совокупности педагогического, психологического, антропологического и правового факторов, обеспечивающих стабильность

и предсказуемость социальной системы, занимает особое место. Рассмотрение правовой культуры взрослого человека в педагогическом контексте актуализировано необходимостью осуществления им социально безопасной деятельности в образовательном пространстве взаимопроникновения культуры и права, позволяющем оценивать человеческие поступки с позиции не только правовой целесообразности, но и нравственных ценностей как основы мировоззрения, включающего в себя компоненты правового, морального, этического и иного характера.

В современной культурологии распространена точка зрения, согласно которой культура – это результат социальных отношений. «Один человек, – утверждает А.Я.Флиер, – не может создать новой культуры, если ему не нужно ни с кем согласовывать свое восприятие и интерпретацию окружающей реальности, а также способы практического существования в этой реальности. Культура появляется только тогда, когда какое-то число людей вступает в устойчивое социальное взаимодействие и коммуницирование; у них постепенно вырабатывается общий разговорный язык, общие правила поведения, общие представления о мироздании, общие идеалы, ценности, критерии оценок и т.п.» [2, с. 3].

Культурные черты, характерные для человечества, постепенно оформились в культурные универсалии (человек, искусство, наука, мораль, право, идеология, религия, образование и т.д.), взаимодействие которых обеспечивает устойчивость и жизнеспособность культуры, в значительной мере определяя в ней особенности и характер иных структур и отношений.

Религия неразрывно связана с правом, и, как отмечает Т.А.Сенюшкина, «начиная с древнейших времен нормы поведения, санкционированные обществом,

были тесным образом связаны с религиозными ценностями» [3, с. 11].

Антропологическая концепция Г.Д.Гриценко основана на понимании права как результате взаимодействия человека как трансгрессивной личности и общества как саморазвивающейся социокультурной системы, стремящегося поддерживать правовой порядок и стабильность [4, с. 73].

Синергизм науки, искусства и права породил необычайный прогресс в развитии европейской культуры, когда человек получил право на творческое самовыражение. На интегративном уровне взаимодействия образования и права возникла особая форма действительности – правовое образовательное пространство, основным содержанием которого являются образовательные отношения, урегулированные нормами права.

В современной культуре универсалии выполняют три взаимосвязанные функции.

Во-первых, систематизируют и сортируют многообразный и изменчивый социальный опыт, оцениваемый соответственно смыслам универсалий.

Во-вторых, выступают базисом человеческого сознания, определяя характер действующих в обществе норм. В подтверждение этому В.И.Перепелкин и Ю.А.Кузьмин высказывают мнение о сообразности морали и права: «в процессе осуществления своих функций мораль и право, используя свойственные им методы, помогают друг другу в достижении общих целей» [5, с. 16].

В-третьих, взаимосвязь универсалий образует мировоззрение, без которого невозможно эмоциональное переживание и осмысление действительности, что особенно актуально в контексте формирования правовой культуры: «в отрыве от мировоззренческих ориентаций невозможно и полноценное, отвечающее социальным ожиданиям, воспитание

как императивное составляющее культуры, указывающее на востребованность моделей культурного поведения, обуславливающего качество социальных контактов» [6, с. 12].

Правовая культура, безусловно, является эпистемологической универсалией в силу ее обусловленности моралью и нравственностью, поскольку культурные конвенции не позволяют человеку занимать позицию антагониста по отношению к нравственным предписаниям, даже если при осуществлении правовой деятельности они не представляют для него нормативной ценности.

Позитивная правовая деятельность рассматривается в научных исследованиях как субстанциональный процесс ценностно-установочного социального поведения, основанного на культурных программах, отрицающих правовой инфантилизм, идеализм, нигилизм и эгоцентризм. Эти программы являются мировоззренческим основанием для формирования ценностного каркаса личности, позволяющим ей выразить нравственную позицию и оформить личностное отношение к правовой действительности, правовой культуре и правосознанию общества, проявляющихся в отношениях между субъектами права.

Есть ли в констатации правовых отношений нечто новое? Отнюдь. Репрессивно-манипулятивный характер воздействия на человека правовых норм и институтов, ограничивающих человеческую экзистенцию, когда ни одна из культурных программ императивно им не управляет (А.А.Пелипенко), отмечался многими авторами: от Дюркгейма, Гоббса до Фрейда.

К сожалению, сегодня приоритетной является культура зла, содержание которой определяется как «несоответствие (поступков человека) действующим законам, правилам, обычаям» [7, с. 2], когда подлинные ценности правовой

культуры размываются и постепенно исчезают, а «представления о бытующих ценностях аморфны, эклектичны, безосновательны и противоречивы, иерархия их субъективна и эгоистична» [8, с. 39]. Отметим, что существующие аксиологические концепции не в полной мере обеспечивают практическую деятельность по наполнению правовых феноменов ценностным смыслом.

Идентичность правовой культуры в совокупности дефиниций «право как добро» и «право как зло» проявляется во взаимодействии с множеством категорий. Прежде всего, с нормами поведения, ценностями, идеалами, стандартами мышления, экзистенциальная проблематика которых находится в проблемном пространстве педагогики, поскольку «задачей педагогики является реализация целей социализации, ее инструментальное оформление в виде комплекса средств удержания членов сообщества в сфере влияния этого сообщества... Педагогика преломляет правовые нормы к выполняемой ею социальной роли» [9, с. 104].

Вопросы, которые возникают в связи с данной сентенцией, заключаются в следующем: когда актуализировалась «культура зла»? Каковы ее причины и возможные последствия для личности? Каким должно быть педагогическое влияние в ситуации радикальной перестройки комплекса поведенческих норм и обслуживающих эти нормы социальных представлений, навыков, технологий и т.п.? Почему исключены из социальной архитектоники фундаментальные правообразующие принципы свободы, равенства и справедливости, «образующие три вершины треугольника, лежащего в основании социально-правового пространства» (Р.Н.Хамитов)?

Кризисное состояние современной культуры, характеризующееся смещением ценностно-смыслового вектора от при-

оритета духовности к «отчуждению человека от своего образа и превращению его (человека) в торговый знак, по отношению к которому возможно совершить сделку» (О.И.Горяинова), с неизбежностью повлияло на правовую культуру. Теперь она (как феномен духовно-нравственной действительности) обуславливается контекстом возвеличивания бессубъектности, связанной с потребительским характером реального мира, с ее «торжеством эгоизма, дерзости, лжи, притворства, торжества сребролюбия, честолюбия и стремления к наслаждениям» [10, с. 319], опирающейся не на мораль и право, а на силу и зло.

М.М.Бахтин утверждал: «Личность должна стать сплошь ответственной: все ее моменты должны не только укладываться рядом во временном ряду ее жизни, но проникать друг в друга в единстве вины и ответственности» [11, с. 7]. Поддерживая позицию исследователя, настаиваем на том, что испытав бездны «отчуждения» (К.Маркс), горизонты «бездомности» (М.Хайдеггер), соблазны «вырождения» (Ф.Ницше), человек должен вернуться к своей человеческой сущности, обрести которую невозможно без воспитания, вне поисков культурной и правовой идентичности, философско-культурологическая проблематика которой содержательно близка к педагогической, поскольку педагогика «не может изучать свой предмет без постоянной мысли о человеке... Подразумеваемая целостное развитие человека, нужно представлять одновременно человека и человечество в условиях формирующейся ... культурной среды» [12, с. 32–33].

Взгляды на культурную среду и значение права как социальной формы, в которой воплощена устремленность цивилизованного сообщества жить по определенным правилам и защищать эту возможность от различных посягательств (К.Е.Сигалов) исследователей –

культурологов, философов, социологов, юристов во многом зависят от особенностей исторического и социокультурного пространства. Они определяют социально-психологический фон кризисной ментальности, усиливающейся новой интерпретацией нравственности, «обнаруживающей себя в примитивизации запросов “среднестатистического человека”» [13, с. 24]. Губительность коммерциализации правоотношений, в основе которых прагматический расчет и имитации справедливого применения законов, обостряет кризис правовой культуры, в которой право утрачивает свою духовно-нравственную значимость.

И.В.Головина комментирует это рассуждение следующим образом: «право в России эмпирически и трансцендентально неотделимо от нравственности, осуществляющей корректирующую функцию» [14, с. 369]. И в этом смысле позиции юристов совпадают с взглядами классиков педагогической мысли И.А.Ильина, В.В.Зеньковского, Н.А.Бердяева, С.И.Гессена, которые развивали гуманистическую традицию русской педагогики, заложенную К.Д.Ушинским и его последователями. Они были убеждены в том, что нравственное содержание обуславливает характер деятельности как цели и задачи, определяющие назначение человека.

Современные ученые–педагоги, продолжая традицию, убеждены в том, что возможно и необходимо осуществлять нравственное, гуманистическое воспитание взрослых людей, даже тех, характер деятельности которых противоправен, отличается радикальным негативным ценностно-нормативным содержанием, низкой оценкой общепризнанных социальных ценностей.

С этим можно соглашаться или дискутировать. Доводы в пользу нравственности вызывают много вопросов. Размыш-

ляя о теории и практике морального поведения, американские исследователи Д.Гудинг и Дж.Леннокс утверждают: «Если мы хотим быть нравственными людьми, мы должны не только понимать законы морали умом, но и правильно относиться к ценностям, которые стоят за этими законами, и подчинять им свои чувства... Речь идет о соответствующей моральным ценностям эмоциональной реакции... Наше понимание ценностей непосредственно определяет наше поведение» [15, с. 186].

Разделяя последний тезис, полагаем необходимым ответить на вопросы: какова природа нравственности взрослых россиян, определяющей константы их правового поведения? Каковы границы нравственности в условиях прогрессирующей интенции симуляции законопослушания?

К.Е.Сигалов высказался по этому поводу вполне определенно: «для многих россиян... право – это посторонняя враждебная сила, вламывающаяся в их мир и помимо их воли заставляющая действовать определенным образом» [16, с. 17]. Значит и правовая культура предстает совокупностью формальных правил, не нарушаемых из страха санкций, но лишенных мотивационной установки на правовое поведение.

Характер правового сознания взрослого человека меняется в условиях метаморфоз высоких культурных практик – правовой, политической, экономической, религиозной, сложившихся в период существования советской культуры, в связи с чем драматически осложняется процесс формирования новой экзистенциальной модальности, результаты которой сложно представить. Тем не менее, уже сегодня мы отмечаем преобладание декадентского типа личности, основой поведенческой модели которой является амбивалентное отношение к правовой действительности. Оно обу-

словлено кризисом правовой культуры, отражающим разочарование в справедливости существующей правовой системы, характеризующейся «крайностями юридического бесправия: Анархии и Левиафана» (О.Хеффе).

Аксиологическое закульсье правовых практик социального взаимодействия взрослого человека определяется оппозицией «социальное – асоциальное»: «человек может очень долго, иногда до самой смерти, жить двойной жизнью. С одной стороны, он работает, платит налоги, имеет семью и внешне выглядит как законопослушный гражданин. С другой – нарушает закон, тиранит членов своей семьи, предается мелким или даже не очень мелким страстям» [17, с. 4], что свидетельствует о низком уровне правосознания как глубокого внутреннего убеждения в справедливости, являющейся основанием закона, ибо негативное отношение к мысли (о справедливости) приводит и к отрицательному отношению к правовой действительности и пародированию законопослушания.

Формирование высокого уровня правосознания – одна из важнейших целей педагогики взрослых, тем более если речь идет о профессиональной подготовке и переподготовке педагога, деятельность которого по отношению к обучающимся как субъектам правовой культуры зачастую носит противоречивый и парадоксальный характер. С одной стороны, он определяется критикой форм противоправного поведения обучающихся, пониманием необходимости демонстрации образцов поведения, рассчитанных на утверждение системы ценностей, способствующей минимизации социальных опасностей (и в этом смысле педагог осуществляет роль цензора). С другой стороны – открытым нарушением нормативного профессионального поведения (порядка), соответствующего

исторически сложившимся представлениям о педагоге как выразителе и хранителе норм группового существования людей и их социальной коммуникации.

Педагог – не изолированное от мира существо, которое живет и развивается само по себе. Активность (в том числе правовая) как центральная составляющая его деятельности возникает не случайно, она детерминирована определенными состояниями человека как организма, социального индивида и личности, выражающими его зависимость от окружающей среды: материальной, социальной и духовной. Следовательно, необходимо преодолеть разрыв между учителем и человеком, гражданином и его профессиональными знаниями, умениями и навыками [18, с. 23]. Опыт осмысления свободы в культуре привел А.А.Пелипенко к выводу, содержательно близкому к нашей позиции: «человеческая экзистенция то и дело оказывается вынуждена лавировать между конфликтующими культурными инстанциями, каждая из которых стремится манипулировать ей в своих интересах» [19, с. 6].

Исследование ценностей современной педагогико-правовой реальности дает основание настаивать на утверждении о низком уровне правосознания многих педагогов. Так, 27,2% опрошенных нами педагогов склонны декларировать гуманистический характер взаимодействия с обучающимися, но не намерены менять авторитарные методы воспитания даже с учетом тенденции цифровизации сознания школьников. 41,3% респондентов не признают нарушением психическое насилие и оскорбление личности обучающегося. Они убеждены в том, что окрик, общение с использованием различных форм **ненормативной** лексики или отклоняющейся от привычных стандартов речи не обладают психотравмирующим воздействием и применяются «для привлечения внимания к уроку».

По их мнению, пословицы и поговорки типа «в семье не без урода», «глупому лучше молчать, нежели много болтать», «с твоим умом только в горохе сидеть», «тупого учить – что мертвого лечить» и т.п. мотивируют к деятельности. 16,7% опрошенных считают, что «в основном соблюдают правовые, нравственные и этические профессиональные нормы, но могут и сорваться, что никак не влияет на продуктивность обучения. Главное, чтобы был усвоен материал». Для 12,8% опрошенных «главной ценностью является ценность власти над обучающимся, которая позволяет обеспечить порядок в классе, снизить уровень активности у детей, демонстрирующих особо агрессивные паттерны антисоциального поведения». 2% опрошенных убеждены в том, что «охрану жизни и здоровья обучающихся должны обеспечивать родители, а дело школы – учить».

Судебная практика свидетельствует об активном использовании педагогами негуманных действий по отношению к обучающимся, форм, средств и методов воспитания и обучения, не соответствующих возрастным, психофизиологическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся. Педагоги игнорируют ситуации буллинга, или действуют неэффективно, или сами провоцируют его, поэтому обучающиеся не склонны обращаться к ним за помощью, т.к. часто звучит фраза: «Сам виноват(а)! Разберись сначала в себе!». С.Харрис и У.Уиллоби выяснили, что в США только 4% школьников говорят учителям или школьной администрации о том, что подвергались буллингу. Только 25,6% учеников считают, что взрослые заинтересованы в том, чтобы буллинг остановился; 43,5% опрошенных школьников не знают, заинтересованы ли школьные работники в остановке буллинга, а 14,7% твердо уверены, что школа в этом не заинтересова-

на [20, с. 13]. Российские исследователи не только подтверждают эти выводы, но и конкретизируют их обоснование. Так, М.Л.Бутовская пишет о том, что ученики не склонны рассказывать учителям о случаях буллинга, т.к. боятся, что им не поверят, что другие люди узнают об их сложностях и будут смеяться над ними. Также ученики не верят, что обращение может быть действенным [21, с. 143].

Таким образом, уровень правосознания педагога, обеспечивающий позитивные, созидательные или разрушительные результаты его педагогической деятельности, конструктивную или деструктивную, нормативную или доктринальную форму субъектного или коллективного взаимодействия в пространстве школьной (университетской) культуры обуславливается культурой (экономической, социальной, духовной и др.) как основным системообразующим феноменом социальной жизни общества. Правовое сознание, функционирующее на различных уровнях личностного развития и по-разному проявляющееся в зависимости от мировоззренческих установок и рискованных ситуаций, всегда остается глубоко личным внутренним опытом, присущим конкретной личности, имеющим социально-практическую ценность.

Было бы неправильным утверждать полное отсутствие правосознания у человека, который имеет неверное, порочное представление о праве или относится к нему враждебно. В этом случае следует вести речь об отсутствии у человека желательной для общества правовой культуры, поскольку искаженное отсутствием рационального социального конформизма индивидуальное правосознание реализуется в соответствующем, как правило девиантном поведении. На этом настаивает А.Р.Хисамов, отмечая, что в последние годы среди российской молодежи популярен правовой инфан-

тизм и непринятие действующего законодательства [22].

Мы понимаем правосознание как операциональную категорию, для которой характерны видение личности в правовом пространстве, артикуляция или дезартикуляция правосприятия. Результатом этого является ориентация или дезориентация личности в мире, создающем иллюзию справедливого общества. Наша позиция совпадает с мнением А.М.Ковалевой, считающей, что «первопричинами действий человека в правовой реальности выступают культурные предпосылки его внутреннего “я”», а «основным вектором принятия жизненного решения является нравственная идеология, основанная на системе ценностей конкретного индивида» [23, с. 20].

Рассмотрим в связи с этим точки зрения других ученых-педагогов. Д.А.Кожин считает, что «правосознание личности является сложным, многогранным, полиструктурным образованием, и поэтому при создании структурно-деятельностной модели процесса формирования правосознания личности (будущего учителя) необходимо учитывать правовую психологию, правовую идеологию и правовую установку» [24, с. 68].

Л.А.Радченко рассматривает категорию «правосознание» как сложную личностную структуру, аккумулирующую в себе правовые знания, оценочные отношения к праву, умение конструировать поведение в ситуациях, регулируемых правом [25].

Исследуя проблемы формирования правосознания в трансформирующемся обществе, А.А.Коник полагает, что правосознание следует определять как совокупность значений и смыслов, рождаемых при осознании природы и сущности права, правового уровня отношений между людьми, правосознание может

опираться лишь на системные ценности [26]. Поскольку окружающий человека мир измеряется ценностями, право, располагая ценностным содержанием, обязано занимать соответствующее место и играть важную роль в иерархии правовых ценностей.

А.В.Кирьякова утверждает, что «педагогическая наука исходит из того, что аксиологические ориентиры отдельных индивидов формируются на основе функционирующих в обществе универсальных ценностей, которые становятся регуляторами социального поведения» [27, с. 37].

Является ли право универсальной ценностью? Продолжает ли оно оставаться регулятором социального поведения? Анализ научных позиций, изучение судебной практики, собственная оценка объективной правовой реальности дают нам основание сделать неутешительные выводы и отрицательно ответить на поставленные вопросы, ибо первопричинами действий человека в существующей правовой действительности выступает внутреннее «я», «репрессированное» «культурой зла» (А.Я.Флиер).

При этом взрослый человек понимает, что «практический выход за рамки (правовых) норм всегда действует деструктивно, влечет за собой негативные последствия, спектр которых чрезвычайно широк: от репутационных издержек, упущенных возможностей и нереализованных амбиций – до личных, семейных, карьерных проблем, возможно, общественного ostracism» [28, с. 4].

По мнению Д.А.Кожина, на правосознание взрослого человека влияют не только особенности воспитания, личные потребности и интересы, мировоззрение, способности, самооценка, психологические особенности, качество правового образования в школах и вузах. Нельзя исключать влияния трудовых коллективов, руководителя

на проблемных работников, даже при понимании специфики культурной атмосферы современного общества как общества абсолютизации позиций личности, противостоящей коллективу [24, с. 67].

Думается, что важнейшей целью образования взрослых в пространстве правового риска как выбора конкретного решения в состоянии культурной неопределенности является обеспечение нормативного социального конструктивного взаимодействия и демонстрации эталонных примеров одобряемого поведения, способствующего безопасности культурного пространства функционирования и развития сообщества.

В рамках существующей системы профессионального развития взрослых, в частности педагогов, сложно формировать или корректировать правовую культуру как культурную универсалию.

Проведенными нами исследованиями установлены негативные тенденции, препятствующие эффективной реализации важнейшей социальной задачи:

- не разработаны цели, принципы, содержание, формы, методы правового образования взрослых, осуществляемого в условиях культурных изменений, творчества новых культурных и социальных форм взаимодействия;

- содержание программ правового образования не связано с природой взрослого человека в новой антропологической и правовой реальности;

- вне внимания педагогов остаются смысло-жизненные реалии мира взрослых, что приводит к дегерменевтизации горизонта рассмотрения правовой проблематики, а содержание обучающих программ приобретает иллюстративно фрагментарный характер;

- программы правового обучения педагогов содержат поверхностное изложение правовой проблематики, существующей в современной школе;

– практика правового обучения педагогов не предполагает углубленного рассмотрения причин правовых девиаций, активными субъектами которых являются аппарат внутришкольного (внутривузовского) управления и конкретный педагог, чаще всего позиционируемые как пассивные внутренние и внешние «жертвы» современной культурной ситуации;

– в процессе правовой подготовки взрослых характер правовых взаимоотношений между субъектами образовательной реальности не рассматривается с субъект-объектных диспозиций;

– отсутствуют системные научные исследования формирования правовой культуры и развития правовой компетентности педагогических работников, особенностей организации правового образования на этапах вузовской и послевузовской профессиональной подготовки.

Таким образом, правовая культура как эпистемологическая универсалия культуры – это общее представление человека о законе, а также все содержание правомерной и неправомерной деятельности личности, которая убеждает субъекта в подлинности его присутствия в системе правоотношений.

Правосознание как элемент правовой культуры определяет отношение личности к законности и правопорядку, позволяет ей делать осмысленный выбор в условиях «искривленной» правовой реальности.

Ожидаемый обществом и государством уровень правовой культуры включает в себя, прежде всего, ту часть правосознания, которая выражает позитивное отношение к закону, определенную степень понимания действующих в обществе регуляторов, что создает положительные поведенческие установки в сознании людей [29, с. 47].

Формирование высокого уровня развития правовой культуры взрос-

лых людей, особенно педагогов, на которых обществом возлагается ответственность за проектирование императивов правового поведения, правил «обращения с людьми» (норм коммуникации), является многоаспектной педагогической задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: МГУ, 1990.
2. Флиер А.Я. Человек и культура: параметры сопряженности // Культура культуры. 2015. № 2.
3. Сеноюшкина Т.А. Православные ценности и русская правовая культура // Культурологический журнал, 2017. № 4 (30).
4. Гриценко Г.Д. Понимание взаимосвязи права, правосознания и правового менталитета в социокультурном контексте // Вестник Ставропольского государственного университета. 2003. Вып. 32. С. 72–78.
5. Перепелкин В.И., Кузьмин Ю.А. Взаимоотношение морали и правосознания // *OeconomiæTus*. 2019. № 4.
6. Фролов О.В., Зайцева С.В. Формирование философско-культурологического мировоззрения школьника как проблема современной педагогики // Гуманитарные науки. 2019. № 2 (46).
7. Флиер А.Я. Культура зла // Культура культуры. 2021. № 2.
8. Павлов Б.Б. Философия права в формировании правовой культуры студенческой молодежи // Правовед. Межвузовский научно-методический сборник. Вып. 5. Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. С. 37–40.
9. Феоктистов Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики // Образование и насилие: Сб. статей. СПб., 2004.
10. Теннис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. СПб.: Изд-во «Владимир Даль», 2002. С. 319.
11. Бахтин М.М. Искусство и ответственность // Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. Киев: Изд-во Next, 1994. С. 7.
12. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Человек как концепт современной педагогической мысли // Педагогика. 2017. № 7.
13. Извеков А.И. Проблема личности постмодерна: кризис культурной идентификации. СПб.: СПбГУ, 2008.

14. Головина И.В. Философские основы русского правосознания // Известия Тульского государственного университета. Серия Философия. 2003. Выпуск 1.

15. Gooding D., Lennox J. The Human Quest for Significance: Forming a World-View. N.Y.: Macmillan, 1999.

16. Сигалов К.Е. Методологическое значение категории «среда права» // Проблемы развития государства и права в современном Российском обществе. Выпуск III. Гражданское общество в России: теория и опыт. М.: Московский университет МВД России, 2003. С. 5–23.

17. Розин В.М. Психика девиантной личности в зеркалах семьи и культуры (по следам книги Дэниела Киза «Множественные умы Билли Миллигана») // Культура культуры. 2021. № 2.

18. Асадуллин Р.М. Человек в зеркале образования. М.: Наука. 2013.

19. Пелипенко А.А. Свобода в культуре // Культура культуры. 2014. № 1.

20. Harris S., Willoughby W. Teacher perceptions of student bullying behaviors // ERS Spectrum. 2003. Vol. 21. № 3. P. 11–18.

21. Бутовская М.Л., Луценко Е.Л., Ткачук К.Е. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. 2012. № 5. С. 139–150.

22. Хисамов А.Р. Правовая культура современной студенческой молодежи: осо-

бенности формирования в условиях образовательного поля // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 4 (1). С. 86–89.

23. Ковалева А.М. Правосознание: понятие и сущность // Проблемы в российском законодательстве. 2018. № 1.

24. Кожин Д.А. Значение правосознания будущих педагогов–правоведов в образовательном процессе вуза и проблемы его формирования на современном этапе // Педагогика и просвещение. 2019. № 3. С. 63–68.

25. Радченко Л.А. Индивидуальное правосознание современных старшеклассников как педагогическая проблема // Бизнес. Образование. Право. 2015. № 4 (33). С. 362–366.

26. Коник А.А. Кризис правосознания в современном российском обществе // Социально политические и культурно-исторические проблемы современности: философская рефлексия и научный анализ. Вып. 2. Ставрополь: СГУ, 2005.

27. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: Монография. М.: Дом педагогики, 2009.

28. Козьякова М.И. Этикет как феномен культуры // Культура культуры. 2016. № 4.

29. Губаева Т.В., Каримов К.М. Правосознание в контексте культуры // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 9.

Дата поступления – 17.02.2021

Category «law culture» in the ensemble of epistemological universals of culture (pedagogical context of education of adults)

Rail M. Asadullin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah (Upha, Russia); rail53@mail.ru

Oleg V. Frolov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Orenburg State University (Orenburg, Russia); fov-osu@mail.ru

Abstract. *In modern Russian society, a person's attitude to normative attitudes is critically dangerous, which is due to the new evaluative format of culture, including pedagogical, the weakening of its integrating values, the strengthening of their "service" character, when the semantic space of humanism turns out to be socio-cultural and cognitively determined by "negative humanism", subordinating the object to the subject, whose activity-transformative pathos is embodied in the "enlightenment-educational" (Fedorova T.D.) ethical-axiological program. The author draw attention to the complexity*

of the perception and critical attitude to the legal reality of an adult, many cultures of which are determined by the dominant standards of social interaction in the external environment, determined by a meaningful, and most often questioned, attitude to power, religion, legal tradition as manipulators of the consciousness of individuals and entire societies. According to the authors, the active fragment of the formula of legal consciousness deduced by the philosopher N.A. Berdyaev from the analysis of Russian reality, which remains in individual and collective memory, is relevant: "Russia is a country of unheard of servility and terrible obedience, a country devoid of consciousness of individual rights and not defending the dignity of the individual, the country of inert conservatism ... "[1, p.14]. The article emphasizes that the legal culture of an adult transforms perceived social information, contributing or preventing asocial behavior that transcends culture, "neurotically obsessed" (N. Luhmann) with the desire to preserve the old or acquire a new legal identity as a state of a person who is aware of belonging to a social group as a fundamentally important quality of one's own personality, which is fundamentally important in a situation of change in its self-consciousness under the influence of social, political, economic, ideological, religious and other factors of the modern cultural environment.

Key words. Culture, legal culture, education, pedagogy, cultural universals, legal consciousness, worldview.

Research methodology and technique. The methodology of researching legal culture in the pedagogical context of adult education is based on the philosophical, cultural, pedagogical works of N.A. Berdyaev, A. Ya. Flier, V.M. Rozin, R.M. Asadullin, A.V. Kiryakova, V.I. Podobed, N.O. Verbitskaya, A.I. Kukueva. The leading methodological foundations are the culturological approach, which considers an adult as a subject of legal discourse, which forms the semantic matrix of legal culture in its axiological dominant, and the andragogical approach (in the paradigm of a personality-oriented educational paradigm of a culturological type) as an instrument of thought activity (A.I. Kukuev), which allows explore the legal space of being an adult as a universal cultural phenomenon. Within the framework of these methodological foundations, the methods of theoretical (interdisciplinary analysis of philosophical, cultural, pedagogical, psychological, sociological literature) and empirical (included observation, analytical interview, written survey) research were used.

Research results. Research results. The scientific research involved 75 undergraduates of the Department of General and Professional Pedagogy of Orenburg State University, 150 teachers of educational organizations in the city of Orenburg. Applying empirical methods, the authors proceeded from the assumption that the anthropological problem of the cultural essence of an adult who actualizes his qualities in the legal space of life can be solved in the process of reconstructing the boundaries of a positive perception of law as a cultural universal in the modus matrix of a post-rational adult modern society, in which the dominant way of being is education.

Conclusion. In the ensemble of epistemological universals of culture, the legal culture of an adult as a set of normative standards of behavior sanctioned by the state, in the aggregate of pedagogical, psychological, anthropological and legal factors that ensure the stability and predictability of the social system, occupies a special place. Consideration of the legal culture of an adult in a pedagogical context is actualized by the need for him to carry out socially safe activities in the educational space of the interpenetration of culture and law, which makes it possible to evaluate human actions not only from the standpoint of legal expediency, but also moral values as the basis of a worldview that includes components of legal, moral, ethical and other nature.

REFERENCES

1. Berdyaev N.A. Sud'ba Rossii [The fate of Russia]. Moscow: Moscow State University, 1990.
2. Flier A. Ya. Chelovek i kul'tura: parametry sopryazhennosti [Man and culture: parameters of conjugation]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of culture]. 2015. No. 2.
3. Senyushkina T.A. Pravoslavnye cennosti i russkaya pravovaya kul'tura [Orthodox values and Russian legal culture]. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural journal]. 2017. No. 4 (30).
4. Gricenko G.D. Ponimanie vzaimosvyazi prava, pravosoznaniya i pravovogo mentaliteta v sociokul'turnom kontekste [Understanding the relationship of law, legal awareness and legal mentality in a socio-cultural context]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Stavropol State University]. 2003. Issue. 32. P. 72–78.

5. *Perepelkin V.I., Kuz'min Yu.A.* Vzaimootnoshenie morali i pravosoznaniya [The relationship between morality and legal awareness]. *OeconomiaetJus*. 2019. No. 4.

6. *Frolov O.V., Zajceva S.V.* Formirovanie filosofsko-kul'turologicheskogo mirovozzreniya shkol'nika kak problema sovremennoj pedagogiki [Formation of the philosophical and cultural outlook of the schoolchild as a problem of modern pedagogy]. *Gumanitarnye nauki* [Humanities]. 2019. No. 2 (46).

7. *Flier A.Ya.* Kul'tura zla [The culture of evil]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of culture]. 2021. No. 2.

8. *Pavlov B.B.* Filosofiya prava v formirovanii pravovoj kul'tury studencheskoj molodezhi [Philosophy of law in the formation of legal culture of student youth]. *Pravoved. Mezhvuzovskij nauchno-metodicheskij sbornik* [Pravoved. Interuniversity scientific and methodological collection]. Vyp. 5. 2004 g., Velikij Novgorod: Izd-vo NovGU im. Yaroslava Mudrogo [Issue 5. 2004, Veliky Novgorod: Publishing house of NovGU im. Yaroslav the Wise]. P. 37–40.

9. *Feoktistov G.G.* Prinuzhdenie kak strukturnyj princip pedagogiki [Coercion as a structural principle of pedagogy]. *Obrazovanie i nasilie* [Education and violence]. Sb. Statej [A collection of articles]. St. Petersburg, 2004.

10. *Tennis F.* Obshchnost' i obshchestvo. Osnovnye ponyatiya chistoj sociologii [Community and society. Basic concepts of pure sociology]. SPb.: Izd-vo Vladimir Dal' [St. Petersburg: Publishing house "Vladimir Dal'"], 2002.

11. *Bahtin M.M.* Iskusstvo i otvetstvennost' [Art and responsibility]. *Bahtin M.M. Raboty 1920-h godov* [Bakhtin M.M. Works from the 1920s.]. Kiev: Izd-vo Next [Kiev: Publishing house. Next], 1994.

12. *Asadullin R.M., Frolov O.V.* Chelovek kak koncept sovremennoj pedagogicheskoy mysli [Man as a concept of modern pedagogical thought]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2017. No. 7. P. 32–33.

13. *Izvekov A.I.* Problema lichnosti postmoderna: krizis kul'turnoj identifikacii [Postmodern personality problem: the crisis of cultural identification]. SPb.: SPbGU, 2008 [St. Petersburg: SPbSU], 2008.

14. *Golovina I.V.* Filosofskie osnovy russkogo pravosoznaniya [Philosophical foundations of Russian legal consciousness]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Filosofiya* [Bulletin of the Tula State University. Philosophy Series]. Vypusk 1 [Issue 1]. Tula: TulSU, 2003.

15. *Gooding D., Lennox J.* The Human Quest for Significance: Forming a World-View. N.Y.: Macmillan, 1999.

16. *Sigalov K.E.* Metodologicheskoe znachenie kategorii «sreda prava» [Methodological significance of the category "environment of law"]. *Problemy razvitiya gosudarstva i prava v sovremennom Rossijskom obshchestve*. Vypusk III. Grazhdanskoe obshchestvo v Rossii: teoriya i opyt [Collection: Problems of the development of state and law in modern Russian society. Issue III. Civil Society in Russia: Theory and Experience]. M.: Moskovskij universitet MVD Rossii [Moscow: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2003. P. 5–23.

17. *Rozin V.M.* Psihika deviantnoj lichnosti v zerkalah sem'i i kul'tury (po sledam knigi Deniela Kiza «Mnozhestvennye umy Billi Milligana») [The psyche of a deviant personality in the mirrors of family and culture (in the footsteps of Daniel Keyes's book "The Multiple Minds of Billy Milligan")]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of Culture]. 2021. No. 2.

18. *Asadullin R.M.* Chelovek v zerkale obrazovaniya [Man in the mirror of education]. M.: Nauka [Moscow: Science]. 2013.

19. *Pelipenko A.A.* Svoboda v kul'ture [Freedom in culture]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of culture]. 2014. No. 1.

20. *Harris S., Willoughby W.* Teacher perceptions of student bullying behaviors. *ERS Spectrum*. 2003. Vol. 21. No. 3. P. 11–18.

21. *Butovskaya M.L., Lucenko E.L., Tkachuk K.E.* Bulling kak sociokul'turnyj fenomen i ego svyaz' s chertami lichnosti u mladshih shkol'nikov [Bullying as a sociocultural phenomenon and its connection with personality traits in primary school students]. *Etnograficheskoe obozrenie* [Ethnographic Review]. 2012. No. 5. P. 139–150.

22. *Hisamov A.R.* Pravovaya kul'tura sovremennoj studencheskoj molodezhi: osobennosti formirovaniya v usloviyah obrazovatel'nogo polya [Legal culture of modern student youth: features

of formation in the educational field]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts]. 2014. No. 4 (1). P. 86–89.

23. Kovaleva A.M. Pravosoznanie: ponyatie i sushchnost' [Legal Awareness: Concept and Essence]. *Probely v rossijskom zakonodatel'stve* [Gaps in Russian Legislation]. 2018. No. 1.

24. Kozhin D.A. Znachenie pravosoznaniya budushchih pedagogov–pravovedov v obrazovatel'nom processe vuza i problemy ego formirovaniya na sovremennom etape [The value of the legal consciousness of future teachers – lawyers in the educational process of the university and the problems of its formation at the present stage]. *Pedagogika i prosveshchenie* [Pedagogy and education]. 2019. No. 3. P. 63–68.

25. Radchenko L.A. Individual'noe pravosoznanie sovremennyh starsheklassnikov kak pedagogicheskaya problema [Individual legal awareness of modern senior pupils as a pedagogical problem] *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right]. Volgograd, 2015. No. 4 (33). P. 362–366.

26. Konik A.A. Krizis pravosoznaniya v sovremenном rossijskom obshchestve [The crisis of legal consciousness in modern Russian society]. *Social'no politicheskie i kul'turno-istoricheskie problemy sovremennosti: filosofskaya refleksiya i nauchnyj analiz* [Socio-political and cultural-historical problems of our time: philosophical reflection and scientific analysis]. Vyp. 2 [Issue 2]. Stavropol: SSU, 2005.

27. Kir'yakova A.V. Aksiologiya obrazovaniya. Orientatsiya lichnosti v mire cennostej [The axiology of education. Personality orientation in the world of values]: Monograph. M.: Dom pedagogiki [Moscow: House of Pedagogy], 2009.

28. Koz'yakova M.I. Etiket kak fenomen kul'tury [Etiquette as a cultural phenomenon]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of culture]. 2016. No. 4.

29. Gubaeva T.V., Karimov K.M. Pravosoznanie v kontekste kul'tury [Legal awareness in the context of culture]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Baltic Federal University. I.Kant. Series: Humanities and Social Sciences]. 2014. No. 9.

Submitted – 17.02.2021

Экспедиция как форма международного социокультурного исследования в образовании¹

Цирульников А.М. – д-р пед. наук, проф., академик РАО, гл. науч. сотр. Федерального института развития образования РАНХ и ГС

Аннотация. В статье рассматривается экспедиция как форма международного социокультурного исследования в образовании. Представлено содержание проекта РОЯМОК (Россия–Якутия–Монголия–Китай) и его подпроектов «К истокам» и «В будущее».

Ключевые слова. Социокультурный подход, социокультурное и кросс-культурное международное исследование, образовательная экспедиция как социокультурная технология.

Введение. Особенность современной образовательной ситуации в России состоит, на наш взгляд, в том, что перспективные инновационные накопления, которые могут определить завтрашний и послезавтрашний день развития образования, формируются сегодня, как правило, не в центре, а в отдельных, культурно-национальных регионах. Именно здесь, где сохранилась культурная почва, оказывается возможным необычайно продуктивное соединение национальных традиций и модернизации, и именно при таких условиях в некоторых регионах складываются идеи и опыт федерального и мирового уровня.

Это наглядно продемонстрировала республика Саха (Якутия), осуществившая в конце XX–начале XXI вв. мощный инновационный скачок в развитии образования. Его можно охарактеризовать как качественные цивилизационные преобразования на национальной основе. По сути, состоялась встреча национальной школы, которая сохранялась в течение длительного исторического периода, и этногенетического потенциала с политическими, законодательными,

экономическими, управленческими изменениями, обеспечившими необычайно интенсивное обновление и развитие образовательной системы в республике. В числе таких изменений:

- признание народной педагогики на конституционном уровне; принятие законов, ранее не имевших аналогов в России («Об образовании», «О языках», «О правах ребенка», «Об учителе», «О попечительской деятельности», «О государственной поддержке образовательных учреждений в сельской местности»);

- прорыв в финансировании образования (когда в 1992–93 гг. в РФ его уровень упал с 18% до 12%, в Якутии он поднялся до 24%);

- интенсивная поддержка творческих учителей и одаренных детей (в итоге на олимпиаде школьников в 2004 г. сборная Якутии получила одно из первых мест, опередив Китай, Германию, Бельгию и другие страны).

Таким образом, в системе образования республики возник эффект, который был оценен мировыми политиками, общественными деятелями и учеными, как «якутское педагогическое чудо» [1; 2].

В то же время в этом регионе России идут весьма сложные и противоречивые процессы, связанные со «вторым пришествием» промышленности, освоением месторождений природных ископаемых, основанной на вахтовом методе

¹Статья продолжает серию публикаций автора, посвященных методологии, инструментарию, механизмам и опыту реализации социокультурной модернизации образования в регионах. См.: «Педагогика», 2016, № 8; 2017, №№ 1, 8; 2018, № 11; 2019, №№ 3, 6, 9; 2020, № 6.

работе, завозе рабочей силы из других регионов страны при слабом использовании местных кадров. Ощущаются отсутствие государственной политики в области развития сельского хозяйства и традиционных промыслов народов Севера, острые экологические, демографические и другие проблемы. Как показывает практика, ряд из них удастся смягчать путем создания новых рабочих мест с помощью образовательных ресурсов, развития сетевого образования и социального партнерства, формирования механизмов общественно-государственно-образовательного договора и др.

Одна из ключевых задач сегодняшнего и завтрашнего дня – научиться реализовывать накапливаемый образовательный потенциал в качестве инновационных технологий, обеспечивающих поддержку социально-экономического развития региона. В этом смысле Якутия (при всем своем своеобразии) может выступать модельной площадкой для исследования и развития социально-экономических, социокультурных и образовательных процессов, происходящих в России в целом. Такое исследование в последние годы проводится в регионе, в частности, в ходе систематических научно-педагогических образовательных экспедиций в разные улусы (районы) республики.

Экспедиция: от региональной к международной. Образовательная экспедиция представляет собой особую технологию развития образования и его социокультурной модернизации. Это социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования.

В ходе образовательных экспедиций не только собирается уникальный научно-педагогический и социокультурный материал, но и ведется практиче-

ская работа с учителями, управленцами, местным населением; осуществляются совместный анализ социокультурных ситуаций, выработка новых проектных решений, обучение кадров, запуск инновационных процессов; происходит становление образовательного сообщества.

Накоплен опыт проведения образовательных экспедиций почти в половине улусов Саха (Якутии), в том числе Заполярья; в отдаленных и труднодоступных районах русского Севера и южного Урала, горного Алтая и Байкала, Красноярского края и других регионов.

В Якутии у нас сложился междисциплинарный научно-педагогический коллектив (в него вошли сотрудники РАО и учреждений Министерства образования республики), осуществивший экспедиции более чем в 20 районах, включая арктические (Верхоянский, Оленекский, Среднеколымский, Аллаховский), западные, южные и срединные улусы (Вилуйский, Верхневилуйский, Нюрбинский, Сунтарский, Татгинский, Мегино-Кангаласский, Чурапчинский, Хангаласский, Алданский и др.). В задачи коллектива входили сбор научных данных, диагностика социокультурных ситуаций, обоснование продуктивных стратегий и моделей развития системы образования в разных населенных пунктах и районах, зачастую, весьма удаленных и труднодоступных даже по якутским меркам. В то же время эта деятельность сопровождалась проведением рефлексии, обучающих семинаров, экспертизой местных образовательных проектов, консультациями, организацией ежегодной республиканской педагогической ярмарки «Сельская школа» и другими формами и методами работы, давшими ценные научные и практические результаты.

Накоплен богатейший опыт диагностики социокультурных ситуаций и решения средствами образования жизнен-

ных проблем местных сообществ. Сформированы массив материалов, проектов, архив вариативных решений; вышли десятки публикаций, издано три книги, еще две подготовлены к печати. Исследования экспедиций, идеи, концепции и методики, предложенные их участниками, легли в основу Стратегии развития образования в республике Саха (Якутия) до 2020 г., принятой в 2005 г. на IX съезде учителей; они послужили основой разработки законов «О государственной поддержке образовательных учреждений, расположенных в сельской местности», «О государственном управлении образованием» в РС(Я)¹. Накопленный опыт отражен в документах федерального уровня, таких как проект Министерства образования и науки РФ «Интеграция учебно-воспитательного процесса в условиях муниципальной сети школ» (2008); «Научно-методические рекомендации к созданию инновационных комплексов в образовании» (2009). В них предполагается, в частности, создание в ряде регионов страны групп социокультурного анализа в образовании, которые будут осуществлять аналитическое и проектное обеспечение инновационных образовательных процессов [1, с. 29–30].

Все вместе это создает серьезный научный задел и реальные предпосылки для перехода социокультурных и кросс-культурных исследований образования от региональных к международным. Опыт проведения сравнительных и кросс-культурных исследований отражен в работах отечественных и зарубежных социологов, культурологов и педагогов (Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринский,

Е.А.Ленская., В.С.Собкин, И.Д.Фрумин, А.М.Цирульников и др.; Дж.Скотт, J.J.De Feyter и A.Winsler, Yo.Yamamoto и J.Li).

Но особенность рассматриваемого проекта состоит в том, что он базируется не только на теоретических методах, но и на полевой работе, организации международной образовательной экспедиции, которую мы назвали «РОЯ-МОК» (Россия–Якутия–Монголия–Китай). Выбор данного региона не случаен и обусловлен тем, что наши страны связывают не только традиционно добрососедские отношения, но и (если говорить, например, о республиках Якутии, Бурятии, Тыва²) общие историко-культурные корни, этнические, языковые, культурно-образовательные и другие взаимовлияния. Проведение экспедиций может иметь разные аспекты и результаты – научно-педагогические, культурные, информационные, коммуникативные, социально-политические. Планирование экспедиций осуществляется в виде двух относительно независимых этапов, которые в силу особенностей содержания и организации, а также различных источников финансирования представлены в отдельности.

1. Педагогическая экспедиция «РОЯМ» (Россия–Якутия–Монголия). «К истокам».

Еще XVIII в. ученые и путешественники (Я.Линденау, Г.Миллер, Ф.Страленберг, Э.Фишер) высказали предположение о южном происхождении якутов. Оно подтвердилось в XIX в. (Р.К.Маак, А.Ф.Миддендорф, В.А.Серошевский). В 30-е гг. XX столетия было написано

¹Законы разработаны на республиканской педагогической ярмарке «Сельская школа», инициированной членами экспедиции в 2002–2003 гг. и проводимой в Якутии седьмой год подряд.

²Данный проект первоначально предполагал участие представителей Республики Саха (Якутия), но это не исключает активной работы в нем ученых и практиков Бурятии, Тывы, национальных районов Забайкалья, Красноярского края и других близких по этнокультурным характеристикам регионов.

первое монографическое исследование древней истории этого народа.

Саха (якутов) и монголов связывают глубокие культурно-исторические корни. Исследователь истории, этнографии и фольклора якутов, эвенков и других народов Г.В.Ксенофонтов (1888–1938) показал, что якуты – народ с развитой культурой и языком, на котором говорили древнейшие тюркские племена Монголии; он является одной из ветвей древних тюрков, некогда населявших Прибайкалье [3]. В якутском языке память об этом сохранилась в названиях животных, растений, которых нет на сувором северо-востоке Сибири.

Ученый подробно исследовал и описал версию исторического кочевья якутов в места нынешнего пребывания, которое было не одномоментным перебросом целого народа на тысячи километров с юга на север, а длительным, растянутым на тысячелетие эволюционным процессом, который длился с конца I в. новой эры до появления на арене истории Чингисхана. В работах В.Г.Ксенофонтова представлена удивительная, не имеющая аналогов по масштабам историческая эпопея перемещения на просторы северо-восточной Сибири. Первопроходцы-охотники и рыбаки создавали авангардные колонии в Ленском крае. Сеть их поселений давала возможность более поздним переселенцам (они со скарбом и скотом плыли на плотках по Лене, перегоняли табуны по известным с древних времен путям) обосноваться на клочках угодий среди необозримой тайги.

Историко-культурные выводы об «исторической родине», «степных пережитках» в хозяйстве, одежде и военной технике якутов, истоках их этнокультуры, которая уходит своими корнями в общую культуру ранних кочевников Южной Сибири и Центральной Азии, а также о якуто-монгольских контактах подтверждают современ-

ные ученые (А.Н.Алексеев, И.Е.Зыков, И.В.Константинов, А.П.Окладников и др.). Монгольские элементы в якутской культуре датируются первой половиной II тысячелетия н.э., они лучше сохранились среди верхоянских и других северных улусов и населения северной части центральной Якутии между Алданом и Леной (Намский, Дюнсюнский, Борогонский, Баягантагайский районы). Наконец, антропологические исследования (Б.Пакендорф, В.А.Спицын и др.) доказывают, что по ДНК якуты, как и тувинцы, находятся между эвенками (они раньше заселили северо-восток Сибири) и скотоводами Южной Сибири и Монголии [4, с 158–175]. Здесь – истоки якутского народа, обращение к ним определяет историко-культурные основания педагогической экспедиции и особенности ее организации.

В культурном и пространственном (географическом) смысле речь идет о том, чтобы «пройти путем предков» – воспроизвести исторический маршрут переселения народа к его нынешнему месту обитания (его планируется проделать в обратном направлении – к истокам). Такой ход задает общие культурные, просветительские рамки Российско-Монгольской экспедиции.

Вместе с тем, экспедиция носит научно-педагогический характер и нацелена на определенную область знаний. Она развивает ряд проведенных нами в последние годы исследований, в том числе о состоянии и перспективах развития образования в разных национальных регионах России – Башкирии, Бурятии, Горном Алтае, Татарстане, Хакасии, Якутии и др. [5]. Эти исследования продолжают проекты, реализованные нами в 1990-е гг. в России, Израиле, Малайзии, Нидерландах, а в последние годы – в Китае [6], а также те, которые осуществлялись в рамках Международной ассоциации общинного образования

ICEA (International community education association) ЮНЕСКО [7; 8]. Их суть состоит в следующем.

Созданы методика диагностики социокультурных ситуаций, в которых находятся территориально-региональные образовательные системы, школы; сделаны разработки на основе анализа дифференцированных стратегий и моделей развития образования. Среди выявленных и описанных ситуаций – «школа в культурном центре», «бывший очаг культуры», «потенциальный очаг культуры», «школа в культурной пустыне» и другие, которым соответствуют разные стратегии развития образования: традиционно школьные; связанные с изменением современного социокультурного фона, возрождением культурно-исторических традиций, общинного образования; инновационные. Для разных ситуаций, в особенности для сельской местности, опробовано около 30 моделей (вариантов) организации школьного образования: сетевые формы обучения, образовательные и социокультурные комплексы, институт домашнего учителя, выездная школа и др. На специальных занятиях управленцы и педагоги учатся анализировать собственные ситуации, выбирать и разрабатывать конкретные стратегии и модели в конкретном районе, местности.

Основной смысл и значение такого опыта состоит в том, что он помогает с учетом разных жизненных реалий (не только местных, но и более широких) решать проблемы этноса, местного сообщества; создавать и совершенствовать школу, которая бы была культуросообразной, жизнеспособной и способствовала развитию местного социума.

В этой связи в экспедиции в Монголию для нас представляли интерес разноеобразие условий, укладов и образов жизни, разные типы социальных и образовательных ситуаций, в том числе, отражающих дифференциацию и одно-

временно – интеграцию социальных, культурных, этнических, религиозных, ментальных и других особенностей, а также общецивилизационного, экономического развития с культурной традицией. Именно это характерно для России в целом, особенно – для Якутии, что и привлекает нас в изучении проблем системы образования в Монголии.

Сейчас эта страна переживает своеобразный исторический период развития. В предшествующие столетия образование развивалось здесь сначала под влиянием Тибета (привнесенного из него ламаизма), потом Маньчжурского государства, а затем на протяжении семи десятилетий XX в. – Советского Союза. Сегодня ряд западных стран выражают готовность обеспечить повышение уровня конкурентоспособности выпускников монгольских учебных заведений на мировом рынке труда, а также финансирование соответствующих реформ. В то же время происходит оживление российского влияния на монгольскую систему образования в традиционных, опробованных в советский период формах (обучение русскому языку в образовательных учреждениях, поставка бесплатных учебников, подготовка и переподготовка преподавателей, увеличение количества мест для студентов в российских вузах и т.д.). В таких условиях Монголия оказывается перед выбором пути эволюции образовательной системы: продолжать ли предшествующую «советско-российскую линию», перестраиваться по западному образцу или вырабатывать собственный вариант развития.

Проводимая педагогическая экспедиция исходит из основанного на мировом опыте подхода к развитию образовательной системы, при котором ее качественные общецивилизационные преобразования (социокультурная модернизация) происходят на национальной основе. Именно с этих позиций воз-

можно наиболее плодотворное исследование и культурный диалог российского и монгольского образования.

Несмотря на определенные различия, между республикой Саха (Якутия) и Монголией немало общих черт. Помимо историко-культурных и этнических, это сходные территориально-демографические характеристики, такие как значительные территории и небольшое количество населения (его средняя плотность – 1,0 и 1,8 человек на кв. км, соответственно в срединной Якутии и Монголии).

И в Якутии, и в Монголии преобладают сельские школы. Не исключая изучения учебных заведений в монгольских городах (что важно для понимания общей ситуации в системе образования страны), педагогическая экспедиция планирует сосредоточить свои усилия прежде всего на отдельных районах, сельской местности, удаленных поселках, где сохранились наибольшее социокультурное своеобразие ситуации, этнопедагогические традиции, неформальное образование и воспитание, сочетающиеся с государственным школьным и внешкольным образованием. В ходе экспедиции, которая проходит по определенному маршруту со сменой ландшафтов, населенных пунктов, деревень и школ, осуществляются наблюдения, происходят встречи с учителями, местными жителями – живыми носителями культуры. Так можно получить более полное представление о школе и семейном воспитании в интересующем нас контексте.

В этом смысле, особый интерес представляет Северная Монголия, включая Монгольский Алтай, долину иероглифов Чулуут, район озера и горные массивы Хупсугул, где живут опытные охотники на волков и малочисленный народ чаатан («имеющий оленей»), который любопытно сравнить с эвенкийскими районами и расселениями Якутии. Интересно исследовать

сомоны¹ Баян-дзурх, Улан-уул и др., где имеются религиозные смешения буддизма и шаманизма, а также районы традиционного скотоводства и кочевья, частично – юг Монголии, край пустыни Гоби (в местечке Даланд-Садгад школы связаны с археологией и палеонтологией, так как здесь ведутся раскопки динозавров, расположены памятники древней культуры Он Гийн-Хийд, Хармэн-Цав и др.). Такого рода контекст позволил бы изучить разные социокультурные ситуации сельской школы и шире – образования Монголии.

Конкретный маршрут, разумеется, целесообразно выработать совместно с Министерством образования Монголии, сотрудниками Государственного университета и педагогического института в Улан-Баторе и отдельных районов.

Осуществление экспедиции может иметь ряд *возможных результатов*.

1. Сбор данных для проведения исследования состояния и перспектив развития школьного и внешкольного образования в сельских (и некоторых городских) районах Монголии, а также кросс-культурного сравнительного исследования школ Монголии и республики Саха (Якутия), как одного из ключевых в экономическом и развитом в культурно-образовательном смысле регионов России.

В перспективе, результатом такого исследования мог бы стать, например, доклад для органов власти и управления, университетов, школ обеих стран, где представлено мнение российских экспертов о возможностях развития национальной системы образования.

2. Взаимная популяризация, пропаганда культуры и образования Монголии, Якутии, России в целом. Подготовка

¹Сомон (или Сум, Суму, Сумон) – наименьшая административно-территориальная единица в Республике Тыва (РФ), Монголии, а также Внутренней Монголии (КНР).

видеоматериалов (возможно, фильма), публикаций в российской и монгольской прессе, а также издание книги о педагогической экспедиции «Россия–Якутия–Монголия».

Безусловно, важное культурное, просветительское значение и, возможно, широкий общественный резонанс будет иметь сам характер экспедиции. Напомним, что она идет по пути предков, к общим истокам, воспроизводит общую историю якутского и других народов России и Монголии. По прочерченному экспедицией пути в дальнейшем возможно «движение» и сотрудничество разных социальных групп, связанных с образованием, наукой и культурой – учащихся, учителей, ученых, творческой интеллигенции, представителей обществственности и т.д.

Сегодня даже российские специалисты мало знают о ситуации в культуре и образовании глубинной Монголии. И, конечно же, об образе жизни, семье, школе в этой стране не знает основное население России.

3. Монголия также нуждается в развитии представлений о российском образовании. В частности, для педагогов, управленцев будет интересен российский, якутский опыт в области развития системы образования, школы, в том числе, сельской. Поэтому члены экспедиции планируют провести для монгольских управленцев и учителей цикл семинаров о методах диагностики и анализа социокультурных ситуаций, стратегиях и моделях развития школьного образования в разных районах, якутском инновационном опыте социокультурной модернизации и развития образования. Это могло бы стать нашим реальным вкладом в развитие образования в местных сообществах, быть полезным для монгольских специалистов, заложить основы дальнейшего сотрудничества.

II. Педагогическая экспедиция РОЯК (Россия–Якутия–Китай). «В будущее».

Население Якутии и Китая также связывают глубокие культурно-исторические корни и разнообразные взаимоотношения. Колонии рыбаков и охотников-первопроходцев, возникшие в Ленском крае, имели налаженные торговые связи, оживленное сношение с южной метрополией, в котором активно участвовали жители Китая [3]. Китайские источники («История династии Тан» и др.) содержат, хотя и краткие, но ценные сведения о кочевом племени «гулигань» (курыканы), заселявшем некогда побережье «Северного моря» (Байкала), верховья Лены; часть этого племени позднее монголизировалась, а из другой вышел новый народ – саха (якуты). Они пришли на северо-восток Сибири и начали смешиваться с тунгусскими племенами. Следует отметить, что тунгусы «чистой крови», предки нынешних эвенков и эвенов, переместились на территорию нынешней Якутии из Китая (одно из подтверждений этих древних связей – существование в КНР эвенкийской общины).

Кроме того, известны исторические культурные взаимовлияния Китая и Монголии. В русле интересующих нас проблем примечательна деятельность внука Чингизхана Хубилая¹. Этот правитель временно отказался от сложной иероглифики, разработал на основе тибетского языка алфавит из 50 знаков, открыл первую школу для простолюдинов (постепенно число таких школ увеличилось до 20166), основал университет (сегодня он называется Пекинским). Считается, что Хубилай объединил разобщенный междоусобными войнами Китай, завоевав его не в сражениях, как дед, а с помощью образования.

¹Хубилай (1215–1294) – монгольский хан, основатель монгольского государства Юань, в состав которого входил Китай.

Не углубляясь далее в историко-культурный анализ (как необходимое условие обоснования целей и содержания экспедиции), отметим следующее.

Опыт Китая представляет для России и одного из ее крупнейших регионов Якутии не столько источник познания культурного прошлого, сколько ресурс осмысления острейших, актуальных проблем настоящего и будущего.

Бурное возрождение и стремительное развитие этой страны, вышедшей в XX в. за несколько десятилетий в мировые экономические лидеры, имеет разные причины. Но, безусловно, такой скачок сопровождается переходом от стратегии догоняющего развития к так называемой «стратегии сравнительных преимуществ». Главной целью становится превращение избытка трудовых резервов в ресурсное преимущество, и в качестве основного выделяется человеческий ресурс. Одновременно в КНР ставится задача перехода от общества, воспроизводящего чужие идеи, к производящему собственные [9].

Решение этих грандиозных, но вполне достижимых задач, учитывая предшествующую историю и нынешние темпы развития Китая, теснейшим образом связано с совершенствованием системы образования, которая в этом государстве – как ранее в Японии, в странах юго-восточной Азии (азиатские «драконы») – представляет соединение модернизации с культурной традицией, качественное цивилизационное преобразование школы на национальной основе. Поскольку наша отечественная образовательная система «нащупывает» в качестве альтернативы сходный путь, а в Якутии он представлен наиболее ярко, исследование китайского опыта представляет огромный интерес и значение. При этом, как и в Монголии, изучение современной китайской системы образования, в частности, сельской школы,

следует проводить, опираясь на социокультурный подход, исследуя различные социокультурные ситуации в разных местностях, учитывая хозяйственно-экономические, культурные, этнические, религиозные и другие реалии.

Китай – огромная страна (первая по численности населения и третья в мире по площади территории после России и Канады) с множеством ландшафтов, разнообразием ситуаций, укладов и образов жизни. Исследования свидетельствуют о значительных различиях в уровне и качестве образования в разных ее районах. Так, в этой сфере экономически развитые северные приморские провинции значительно опережают относительно отсталые сельскохозяйственные районы Западного Китая, этнические меньшинства (например, в Тибете и др.).

Примечательно, что образовательная реформа в Китае потребовала разработки дифференцированных стратегий развития регионов в зависимости от специфики и уровня их развития, создания региональных образовательных моделей, отличающихся не только по темпам распространения образования, но и по структуре (развитые приморские и центральные регионы, образовательные модели экономически сложившихся зон, наукоемких городов, открытых экономических зон и т.д.). По мере продвижения КНР в информационное общество реализация первоначальной стратегии «правильных приоритетов», концентрации усилий, людских и материальных ресурсов государства на «прорывных направлениях» (приморские провинции, программа «100 вузов на мировой уровень» и др.) привела к усилению различий регионов, контрастам в уровне образования, что потребовало коррекции образовательной политики. Возникла другая стратегия: стимулирование отстающих провинций, различные меры преодоления межрегиональной пропасти.

«Государственный проект распространения обязательного образования в бедных и испытывающих трудности регионах», проект «Надежда», включили договоры об обмене преподавателями и директорами школ между процветающими и менее развитыми провинциями, предусматривали отправку лучших учителей на работу в бедные регионы, целевой набор студентов, сотрудничество вузов и т.д.

Вместе с тем, китайцы учли выводы, вытекающие из докладов ЮНЕСКО о научно-техническом развитии разных стран, свидетельствующие, что на современном этапе бедность регионов вызвана, прежде всего, их отсталостью в плотности накопленных знаний. В этой связи, опираясь на двадцатилетний опыт рыночных преобразований в КНР (показывающий, что государственным регулированием межрегионального разрыва в образовании не преодолеть), китайское руководство выработало иной путь – отказ от прежней модели «вливания крови» и переход к стратегии превращения бедных регионов в «кроветворный орган» путем создания оптимальной для местных условий структуры образования и повышение его эффективности.

Наконец, образовательная политика в Китае сделала еще один эволюционный шаг: в конце 1990-х гг. государство отказалось от организации в каждой провинции замкнутой и самодостаточной системы образования, приступив к созданию взаимодополняющих моделей.

Мы позволили себе привести обширный фрагмент исследования образовательных реформ в Китае [9], чтобы показать: путь, который «нащупывается» в России и наиболее ярко представлен в якутском опыте, очень близок китайским преобразованиям. Даже в частностях: та же, по сути, диагностика социокультурных ситуаций в разных местностях и районах, выбор дифферен-

цированных стратегий и моделей развития, создание взаимодополняющих сетевых моделей в образовании и т.д. На локальных уровнях, в опыте региона мы делаем то же, что китайцы осуществляют на уровне государственной политики страны.

Этот вывод представляется нам чрезвычайно важным. И именно поэтому педагогическая экспедиция «РОЯК» – «В будущее» (Россия–Якутия–Китай), построенная сходным образом с монгольской экспедицией, может дать интереснейшие и перспективные результаты. Здесь так же, как в первой части экспедиции, важны: определенный маршрут со сменой ландшафтов, населенных пунктов, деревень и школ; наблюдения, встречи с учителями и детьми, местными жителями, китайскими учеными и управленцами, анализ социокультурных ситуаций, стратегий и моделей развития и т.д.

Разумеется, выбор конкретного маршрута в такой огромной стране требует детальной проработки с участием китайских коллег. Помимо крупных городов (Пекин, Шанхай, Харбин и др.), среди интересных для экспедиции мест можно отметить экономически развитые приморские районы и заповедник Чанбаньшань в Северном Китае; Тибет с Лхасой, города Синин, Иньчуань – в Западном Китае; Чанчжоу, Сямынь, Цюйфу и районы гор Тайшань, Лушань, Хуаншань – в Восточном Китае; район монастыря Шаолинь с деревнями и школами боевого искусства в центральном Китае; остров Хайнань, образование в провинции Хунь, район озера Цинхай, священные вершины Хуншань, Хуэншань, Хуашань в Южном Китае. Представляет интерес и изучение образовательной ситуации национальных меньшинств, которые проживают на слабо заселенных обширных территориях Северо-Восточного, Западного и Юго-Западного Китая. Естественно, мы понимаем, что в этом обширном

географическом и культурном поле следует выбрать реальный и посильный с точки зрения физических и материальных ресурсов маршрут.

Помимо результатов, аналогичных монгольской экспедиции (сбора данных для проведения кросс-культурного сравнительного исследования состояния и развития образования в ряде районов Китая и Якутии, съемки видеоматериалов, публикаций в прессе, издания книги о педагогической экспедиции «Россия–Якутия–Китай» и др.); возможна подготовка национального доклада для органов власти и управления о перспективах развития национальной системы образования в России, базирующегося на соотнесении китайского и российско-якутского опыта.

В целом, реализация общего проекта «РОЯМОК» (Россия–Якутия–Монголия–Китай) должна интегрировать материалы, накопленные в ходе монгольской и китайской экспедиций «Истоки» и «В будущее».

Обобщение накопленных в экспедициях ценнейших материалов, базирующееся на социокультурном анализе и кросскультурном исследовании образовательных ситуаций в соседних странах и регионах, должно дать принципиально новые результаты, обеспечить выводы и предложения о продуктивных путях, средствах и перспективах развития национальной системы образования в России.

Заключение. Представленные идеи и проекты разработаны нами в 2009 г., но в силу обстоятельств реализованы тогда не были. Однако десять лет спустя удалось осуществить небольшую экспедицию по Северо-Востоку КНР – она состоялась в сентябре 2019 г. [10; 11]. Путешествуя, мы познакомились с городами разного масштаба (начиная с уездного центра), но обращали внимание преимущественно на малознакомую сельскую местность. Объектами наблюдений и исследований стали не

только система формального образования (от детсада до университета), но и социокультурное окружение школы: хозяйствование, культура, история, быт, этнические меньшинства; сельские поля и урбанизация, народные мастера и промышленники; нефтяные вышки на рисовом поле, заповедники, куда прилетают с Байкала и со всего мира белые журавли; солончаки и озера, серые земли, которые, хотя на них почти ничего не растет, оказываются источником жизни и процветания страны. Были встречи с разными людьми: детьми, родителями и учителями; профессорами и студентами; крестьянами, народными мастерами и промышленниками; деятелями культуры, учеными и управленцами.

О результатах говорить пока рано: в Китае есть не только удивительные достижения, но и острейшие нарастающие проблемы сельского образования, села, страны в целом, порождаемые стремительной урбанизацией (например, в КНР, по официальным данным, зафиксировано около 100 млн детей, мигрирующих и оказавшихся в сложных социально-психологических условиях интернатов). Поэтому внимание правительства сегодня обращено к селу, сорок лет назад ставшему источником экономических реформ.

Удивительно, что в этой китайской экспедиции мы побывали неподалеку от «внутренней Монголии», в национальных селе и школе, которые соединяют современность с глубокими культурно-национальными традициями. Таким образом, давно задуманная идея была реализована в микроварианте. Сегодня есть основания предполагать, что международная кросскультурная образовательная экспедиция РОЯМОК (Россия–Якутия–Монголия–Китай) может осуществиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цирульников А.М. Социокультурная модернизация и развитие образования:

феномены и культурные практики. Санкт-Петербург, 2016. 285 с.

2. Цирульников А.М. Социокультурная модернизация и развитие образования в регионах: Учебное пособ. М., 2017. 314 с.

3. Ксенофонтов Г.В. Урангхай-сахалар. Очерки по древней истории якутов. Т.1–2. Якутск, 1992.

4. Якутия (Природа. История. Этнография. Современность). Историко-культурный атлас. М., 2007. 869 с.

5. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика. Серия книг по итогам экспедиций и социокультурных исследований. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>.

6. Tsirulnikov A. Sociocultural approach to education in rural areas. Education as a tool of the solution of vital problems of local communities and development of rural children // Rural Children Development from Multimenkovsional Perspectives. The

fifth Chinese rural education advanced forum international conference on rural education Changehun. China, 2019. P. 1–6.

7. Tsirulnikov A. The types of sociocultural situation and the models of community education developmen. Conference on community education. ICEA, Kuala Lumpur, 1990. P. 35

8. Tsirulnikov A. Education as a stimulus for agrarian development and the revival of rural Russia // The international journal of Community education. London. V.1. No. 1. 1992. P. 20–21.

9. Боровская Н.Е. Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия. М., 2003. 270 с.

10. Академик РАО провел научно-исследовательскую экспедицию по северо-востоку Китая. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news>.

11. Научно-исследовательская экспедиция Анатолия Цирульникова по северо-востоку Китая. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://firo.ranepa.ru/novosti/600-cirulnikov-v-kitaye>.

Дата поступления – 15.09.20

Expedition as a form of international research in education

Anatoly M. Tsirulnikov – Dr. Sci. (Pedagogical), Professor, academician of the Russian Academy of Sciences, chief researcher of the Federal Institute for educational development of the Russian Academy of national economy and public administration

Annotation. *The article considers the expedition as a technology of socio-cultural modernization and development of education in the regions, a means of conducting comparative, cross-cultural research, exchange of experience and international cooperation in the field of education. The content of the Grand PIANO project is presented (Russia-Yakutia-Mongolia-China) and its subprojects “to the origins” and “to the future”.*

Key words. *Socio-cultural modernization, educational expedition, comparative and cross-cultural research, international cooperation in education.*

REFERENCES

1. Cirul'nikov A.M. Sociokul'turnaya modernizaciya i razvitie obrazovaniya: fenomeny' i kul'turny'e praktiki [Socio-cultural modernization and development of education: phenomena and cultural practices]. Saint Petersburg, 2016. 285 p.

2. Cirul'nikov A.M. Sociokul'turnaya modernizaciya i razvitie obrazovaniya v regionax [Socio-cultural modernization and development of education in the regions]. Uchebnoe posob. Moscow, 2017. 314 p.

3. Ksenofontov G.V. Urangxaj-saxalar. Oчерки по древней istorii yakutov [Essays on the ancient history of the Yakutsk]. Т.1–2. Yakutsk, 1992.

4. Yakutiya (Priroda. Istoriya. E`tnografiya. Sovremennost`). Istoriko-kul`turny`j atlas [Yakutia (Nature. History. Ethnography. Modernity). Historical and cultural Atlas]. Moscow, 2007, 869 p.
5. *Cirul`nikov A.M.* Neopoznannaya pedagogika. Seriya knig po itogam e`kspedicij i sociokul`turny`x issledovanij [Unidentified pedagogy. A series of books on the results of expeditions and socio-cultural research]. Available at: [http://setilab.ru/modules/article/view. article. Php /274](http://setilab.ru/modules/article/view/article.274).
6. *Tsirulnikov A.* Sociocultural approach to education in rural areas. Education as a tool of the solution of vital problems of local communities and development of rural children // Rural Children Development from Multimenkovsional Perspectives. The fifth Chinese rural education advanced forum international conference on rural education Changhun. China, 2019. P. 1–6.
7. *Tsirulnikov A.* The tupes of sociocultural situation and the models of community education developmen. *Conference on community education*. ICEA, Kuala Lumpur, 1990. P. 35
8. *Tsirulnikov A.* Education as a stimuls for agrarian development and the revial of rural Russia // *The international journal of Community education*. London. V.1. No. 1. 1992. P. 20–21.
9. *Borevskaya N.E.* Gosudarstvo i shkola. Opy`t Kitaya na poroge III ty`syacheletiya [The state and the school. China's experience on the threshold of the third Millennium]. Moscow, 2003. 270 p.
10. Akademik RAO provel nauchno-issledovatel`skuyu e`kspediciyu po severo-vostoku Kitaya [Academician RAO conducted a research expedition to the North-East of China]. Available at: [http:// rusacademedu.ru/news](http://rusacademedu.ru/news).
11. Nauchno-issledovatel`skaya e`kspediciya Anatoliya Cirul`nikova po severo-vostoku Kitaya [Anatoly Tsyrunikov's research expedition to the North-East of China]. Available at: <https://firo.ranepa.ru/novosti/600-cirulnikov-v-kitaye>.

Submitted – June, 15, 2020

Фундаментальные проблемы регионального образования

Белозерцев Евгений Петрович – д-р пед. наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Россия); belozercev_e@mail.ru

Дюжакова Марина Вячеславовна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия); d.sveta@rambler.ru

Аннотация. В статье формулируются тезисы фундаментальной проблемы развития регионального образования как источника возрождения и восстановления российского образования.

Ключевые слова. Образование, региональное образование, культурно-образовательная среда, Ассоциация вузов Черноземья.

И именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему «Учитель», сделается лидером XXI века! Еще раз – не та, где сегодня самый высокий уровень жизни и самая совершенная электроника, а тот народ, который сумеет обеспечить передачу эстафеты знаний и культуры и найти то взаимопонимание с окружающей природой, которое отвечает современным потребностям.

Н.Н.Мoiseев

На Петербургском международном экономическом форуме президент Сбербанка России Герман Греф заявил, что ему становится страшно при мысли об управлении обществом, в котором «люди поймут основу своего Я или самоидентифицируются», которые будут иметь равный доступ к информации и сумеют ее интерпретировать по-своему. По его мнению, образование не должно быть доступно всем, поскольку «образованными людьми тяжело манипулировать». Высказанная идея поддерживается публикациями ректора Высшей школы экономики Я.Кузьмина о перспективе развития образования, «когда обучающийся самостоятельно выбирает для себя онлайн-курсы из набора воз-

можных и находит учебное заведение, которое их признает и выдает диплом бакалавра или магистра». Вузы–интеграторы, коворкинги и лаборатории вместо лекционных залов и классных комнат, видимо, и должны обеспечить тот уровень образования, о котором говорит Г.Греф. Таким образом, цифровая зависимость становится выше человеческих отношений; изоляция, зомбирование, существование в виртуальном мире, отсутствие социального общения в образовательном учреждении будут обеспечивать человека будущего.

Образовательная модернизация по своей сути связана с переходом из одного состояния в другое, а значит, этот процесс принципиально конфликтен.

Конфликт и неизбежен, и желателен, поскольку его наличие знаменует возможность достижения нового состояния. Но какого состояния? Надеемся, что конфликтность позволяет выйти на решение проблемы выработки новых норм и отношений между взаимодействующими субъектами педагогического образования. При этом сам конфликт должен стать предметом особого внимания и контроля Министерства просвещения, чтобы он не перерос из конструктивного в деструктивный, чтобы ни у кого не появился вопрос: кто руководит образованием в нашей стране?

К великому сожалению, современное педагогическое образование находится в точке бифуркации. Нам необходимо определиться: либо восстановление его статуса как стратегически важной для государства сферы блага и служения, либо превращение его в инструмент цивилизационного реформирования страны и народа в общество производства, потребления и коммерциализации услуг. Образование оказывается одной из фундаментальных составляющих систем национальной безопасности России.

Образование есть важнейший элемент культуры, обеспечивающий ее воспроизводство, творящий самого человека; образование исторически, культурно, генетически связано с государством, обществом, человеком. Каждый народ должен иметь только ему принадлежащее образование; образование национально по содержанию и характеру, государственно по мере ответственности за него. Стратегическая задача состоит в том, чтобы возродить, восстановить культурный, воспитательный, образовательный слой на всех уровнях государственного устройства.

С целью выработки стратегии и подходов к решению данной задачи в 2013 г. была образована Ассоциация вузов Черноземья, куда вошли учебные заведения Белгородской, Воронежской, Курской,

Липецкой, Орловской и Тамбовской областей. Затем в нее вошли вузы Брянской, Тульской, Рязанской, Тверской и Смоленской областей, в силу чего в 2019 г. она получила современное название – Ассоциация вузов Центра России.

Ассоциация, как общественное некоммерческое объединение, действует в рамках Российского Союза ректоров и ставит своей целью укрепление и развитие межвузовского взаимодействия и сотрудничества на межрегиональном уровне. В своей деятельности она руководствуется законодательством Российской Федерации в сфере образования, науки и воспитания молодежи, нормативными документами соответствующих министерств, уставом и решениями Российского Союза ректоров.

Вузы – члены Ассоциации активно действуют: реализации государственной политики в сфере образования, науки, культуры и воспитания молодежи; социально-экономическому и культурному развитию своих регионов; позиционируют себя в них как центры образования, науки и культуры.

Сотрудничество Советов ректоров областей и вузов – членов Ассоциации направлено на обмен положительным опытом, совместное решение проблем укрепления и развития вузов, установление связей с органами законодательной и исполнительной власти, общеобразовательной, средней профессиональной школами, бизнес-структурами, общественными объединениями регионов.

В современный период данная культурно-образовательная среда (КОС), четко отличающаяся от иных подобных феноменов России, представляет собой одну неслучайную, действительно целостную, хотя формально и разделенную в административном отношении, историко-культурную и территориально-географическую общность (провинцию) в составе России.

Данная КОС была и остается многофакторным и интегральным истоком развития и региона, и всей исторической России, что не раз показали и сама история, и многочисленные исследования [1; 2]. Единство и целостность этой земли, охватывающей всю юго-восточную оконечность Среднерусской возвышенности, откуда вышли многие русские писатели, не раз доказаны также в деятельности и самой жизни многих знаменитых уроженцев и жителей этой двухсотверстной округи.

Очевидно, что сохранение столь ярко проявленной порождающей силы этой провинции есть настойчивое веление времени, ставящее также вопрос об адекватных формах и содержании этого сохранения, о принципиальном преобладании в них не музейного и мумифицирующего, но живого и порождающего.

По мнению авторов учебника «Регионоведение» Ю.Н.Гладкого и А.И.Чистобаева, термин «регионоведение» семантически наиболее точно ориентирует мысль на отражаемое им понятие (по аналогии с такими нашими терминами, как «обществоведение», «востоковедение», «литературоведение» и др.) [3].

Регионоведение – широко востребованная временем область научного знания и практики, имеющая своей целью изучение специфики социально-экономического, политического, культурного, образовательного, этноконфессионального, природного, экологического развития относительно целостных территорий, пространств, именуемых регионами. В определении регионоведения наличествует категория «образование».

Соединение воедино географических, исторических, культурных и иных начал привело к появлению в гуманитарном знании фундаментального понятия «месторазвитие». Оно более емкое по сравнению с географической средой, поскольку вбирает в себя исторические

и культурные характеристики конкретного региона и наиболее полно отражает процесс пространственно-временного взаимодействия между социумом и вмещающим его ландшафтом. В контексте месторазвития возможно постижение целостного мира.

Напомним, одной из тенденций образования является стремление к целостности. Суть ее в том, чтобы изучить среду, полюбить ее, подчинить ее элементы служению образованию людей, живущих в среде. Многое в процессе взаимодействия среды и образования происходит стихийно, независимо от сознания, профессиональных действий.

Пример современной жизни. Несмотря на сложности, образование не только функционирует, но и развивается благодаря региональным образовательным системам. Региональное образование есть результат если не гармонии, то, во всяком случае, осознанно организованного взаимодействия среды и образования, когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, всего населения, а образование и образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь ее продуктом и субъектом культуры.

Следует иметь в виду, что социально-педагогическая система может рассматриваться как внутренняя среда образования, а все, что к ней не относится, в качестве ее внешнего окружения. Взаимоотношения между образованием и средой – тема весьма актуальная, динамичная, скрытая под повседневностью и, казалось бы, естественностью, многоаспектная, непрерывная, всегда деликатная и при этом малоизученная.

В результате предлагаемых нам вариантов дальнейшего развития меняются, по нашему разумению, смысл и назначение регионального компонента учебных планов.

Одной из важнейших цивилизационных перемен в современной России является взятый на рубеже XX–XXI вв. курс на изменение отечественного образования с перспективой постепенного вхождения России в общеевропейское образовательное пространство. Задачи этой модернизации заставляют по-новому посмотреть на уже привычное разграничение федерального и регионального компонентов государственного образовательного стандарта. Прежняя логика такого разграничения сводилась в общем к признанию невозможности абсолютной содержательной унификации в деятельности образовательных учреждений всех ступеней, а отсюда последним разрешалось в рамках регионального компонента включать в содержание образования то, что на местах по каким-либо причинам казалось важным. Получалось, что региональный компонент потому и называется так, что определяется местными условиями, даже если предметы, дисциплины и курсы, его наполняющие, по своему значению выходят далеко за пределы конкретного региона.

Однако процедура вступления России в Болонский процесс, сопряженная с необходимостью приведения структуры и содержания нашего образования в соответствие с западными стандартами, вполне определенно смещает акценты в трактовке задач федерального и регионального компонентов. Собственно, оба эти компонента в совокупности должны обеспечить нашу интеграцию в общеевропейское образовательное пространство, но именно в наполнении регионального компонента, по-видимому, возможны решения, позволяющие поддерживать национальные ценности и традиции. В федеральном компоненте для тех ценностей и традиций в рамках Болонского процесса просто не остается места. В такой ситуации соблюсти свои национальные интересы возможно,

лишь твердо установив, что содержание образования должно быть незыблемо, что оно не может корректироваться ни при каких условиях, поскольку непосредственно обеспечивает эти интересы.

Именно поэтому региональный компонент теперь следует рассматривать не как дань национальному своеобразию каких-то субъектов Федерации или отражение местных специфик, а как форму обеспечения общенациональных интересов на уровне содержания образования. Здесь на деле нет вроде бы подразумевающегося противопоставления «федеральных» и «общенациональных» интересов. Речь идет о едином, общем для всех образовательном стандарте; просто одна часть этого стандарта рассчитана на эффект коммуникации с Западом, а другая – на сохранение в процессе такой коммуникации собственных традиций, того, что свойственно только нам.

«Региональность» в содержании образования, таким образом, должна свидетельствовать о том, что внутренне присуще всем (любым) регионам или субъектам Федерации как членам изначально, исторически единой культурно-образовательной среды. Отсюда наши попытки найти это «внутреннее общее» через анализ таких понятий, как «историко-культурное наследие» и «культурно-образовательная среда». Жизненная необходимость такого «поиска» стала очевидной уже тогда, когда Болонский процесс был не реальностью, как сегодня, а перспективой. Например, все споры и дебаты по ходу принятия Национальной доктрины образования в РФ так и не повлияли на формулировку, согласно которой система образования призвана обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России».

Что же здесь неправильно? Да то, что благодаря запятым создается впечатление, будто все перечисленные – хотя и близкие, но, тем не менее, самостоятельные задачи. Действительно, «историческую преемственность поколений» вполне возможно обеспечить и без «национальной культуры», например, через пресловутую американизацию («вестернизацию»), а для сохранения культуры совсем не обязательно воспитание «бережного отношения к историческому и культурному наследию», достаточно всего лишь организовать надежную музейную (а еще лучше – хранилищную) консервацию избранной атрибутики национальной культуры.

На наш взгляд, все эти задачи следует рассматривать как подчиненные главной – воспитанию гражданина России, по отношению к которой (задаче) обращение к национальной культуре в рамках регионального компонента выступает единственно возможным средством.

Понимание культуры здесь, конечно, должно быть историческим, даже историческим, сознающим ее инструментальность по отношению к понятию духовности. Только при этом условии региональный компонент может, отвечая требованиям времени, выступать своеобразной гарантией жизненности образования в смысле соответствия содержания последнего тому, что доступно непосредственному человеческому опыту. Такую гарантию может дать лишь присутствие в содержании регионального компонента – того, что неотъемлемо от местной жизни, в чем эта жизнь выражена наиболее рельефно, т.е. некий «дух места», проявленный в людях, здесь рожденных, живших и живущих.

Понятия «регион» и «культурно-образовательная среда» соотносятся как форма и содержание одного объекта. При этом если внешние границы этого интегрального объекта могут доволь-

но резко меняться, то содержание его (культурно-образовательная среда) имеет четкую иерархическую ландшафтно-биосоциальную и культурную основу. Это позволяет адекватно идентифицировать ее во времени, пространстве и духе, на которых и возникают многообразные связи, особенности и влияния, не только подчиняющиеся собственной логике развития, но, в конечном итоге, подчиняющиеся ей и все развитие региона. Зачастую они прямо влияют и на развитие более масштабных структур: страны и государства России, российской цивилизации, международного славянства, восточно-христианской цивилизации и всей христианской цивилизации планеты в целом.

Неслучайно именно эта историко-культурная провинция в составе России стала и удивительным родником отечественной культуры.

В наши дни и ландшафт, и наследие наших великих земляков обязывают нас и позволяют вновь воссоздать те особенности российского бытия и «инобытия», которые когда-то сохранили и укрепили Россию, придали ей действительно тысячелетнюю стойкость, позволили ей иметь собственное выражение лица среди народов Земли.

«Инобытие» нашей провинции, ее духовный гомеостаз составляют архетипы общественного сознания региона. Проявляемые не только в наследии наших великих земляков, но и в действующем сознании ее современных обитателей, они еще ждут выявления и исследования, в том числе и с помощью образовательной системы региона, что предлагают и намереваются сделать авторы – профессора Воронежского государственного педагогического университета.

В качестве заключения обратим внимание на следующее. Мы рассматриваем образование как сферу историко-культурную, а значит имеющую онтологическую

связь со всей целостностью национального бытия региона. Философия образования – органическая часть более общей работы по воссозданию национальной идеологии в ее современной форме.

Образование – общность людей, участников современной деятельности; множество «Я», выполняющих духовное задание. Смысл образования, его ценность и результат – Человек. Множество? Да! Но общность ли? Как показывает современная действительность, в регионах существует объективная необходимость в возрождении, восстановлении истинной культуры. Есть потребность в воспитанных, компетентных руководителях всех уровней. Для этого нужна готовность профессиональных образовательных учреждений к предложению проектов, в которых реализуется гармония, соборность истории и культуры, науки и религии, теории и практики, что позволяет гражданам региона жить в ладу с свободой и ответственностью.

Многочисленные дискуссии последних лет, успехи практических работников в ряде территорий (воспитателей, учителей, вузовских преподавателей) убеждают в том, что воссоздание отечественного образования возможно в современной России. Для этого необходимо, соединив образ, смысл и волю, разработать концепцию, доктрину и программу образования в регионе. И значимую роль в этом может сыграть Ассоциация вузов Черноземья, способствуя социально-экономическому и культурному развитию своих регионов через изучение, обобщение, выявление уникальных объектов, традиций, архетипов, создающих неповторимую культурно-образовательную среду региона.

Под концепцией мы понимаем не просто осмысленную и красивую совокупность высказываний (утверждений), а результат научного исследования, представляющий собой систему идей и спо-

собов их обоснования. Как форма научного знания, концепция формулируется на основе методологических принципов и соответствует ряду требований. Концепция приближает нас к истинному знанию об интересующем нас объекте, в данном случае – образовании в регионе.

Доктрина – изложение основных положений и целей деятельности государства, политической партии, общественного движения, руководства области, отдельного деятеля, что и является для них руководством к действию. Доктрина не подвергается сомнению, она имеет прагматическую цель. Доктрина может заключать в себе истину, если базируется на научной концепции.

Программа – содержание и план деятельности государства, политической партии, общественного движения, руководства области, отдельного деятеля на основании концепции или доктрины. Как правило, программа предусматривает последовательные этапы, способы деятельности, сроки, текущие и конечные результаты.

Назначение концепции, доктрины, программы образования как раз и состоит в том, чтобы защитить абсолютную ценность – образование, гарантирующее национальную и духовную самобытность любого народа, его культуру, святыни, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны.

На основе реализации концепции, доктрины, программы наше Отечество должно получить динамичную, гибкую и, тем самым, внутренне устойчивую систему образования, ориентированную на историко-культурные особенности России и ее современные перспективные потребности и одновременно включенную в мировое образовательное пространство.

Развитие национально-государственного образования в России – задача стратегическая, требующая для своего

решения и своей тактики. Путь к ней непрост и нелегок.

Во временном отношении программа долгосрочна. Корнями она уходит вглубь национальных образовательных традиций. Ее воплощение не может стать задачей одной организации или группы лиц. Возникает задача разработки таких путей реализации доктрины, при которых властные полномочия были бы распределены между различными субъектами. При этом ни один из них не должен располагать возможностями радикальным образом повлиять на исходные, принципиальные содержательные установки. Разработка такого механизма – уже самостоятельная и достаточно сложная задача. Но только при условии ее решения мы будем гарантированы, что ни один очередной реформатор не сможет нарушить естественный ход становления необходимой народу образовательной практики.

Реализация концепции, доктрины, программы станет делом повседневной практики, если их идеи и положения будут последовательно и ответственно создавать условия для раскрытия имеющихся, нарождающихся и созидających потенциалов (законодательный, информационный, технологический, управленческий, финансовый, экономический, организационный, кадровый потенциал сотрудничества со странами СНГ и международными организациями), которые обеспечат функционирование и развитие образования в регионе.

России предстоит долгий и тернистый путь к возрождению и восстановлению своей истинной культурной сущности. Этот путь пролегает и через образование. Его можно пройти только в единстве со всеми, кто проживает в регионе. Каждый из них должен сделать шаг в сторону своего культурного возрождения, обретения своей духовной сущности. Этот путь окажется посильным, если в первую очередь сумеют собрать силы для своего возрождения русская культура и школа.

В обращении российского образования к региональным особенностям авторы видят перспективу развития отечественного образования, традиционно отличающегося фундаментальностью, духовностью, самобытностью. Авторы надеются на продолжение обсуждения темы регионального образования как источника возрождения и восстановления российского образования и приглашают педагогов Ассоциации вузов Черноземья (и не только) к разговору об особенностях культурно-образовательной среды своего края, определяющей неповторимый контекст развития его образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб, 2004. 704 с.
2. Белозерцев Е.П., Будаков В.В., Варавва В.В. Философско-педагогическое наследие отчего края: Монография. Воронеж: ВГПУ, 2014. 307 с.
3. Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Регионоведение: Учебник. М.: Гардарики, 2002. 384 с.

Дата поступления – 03.01.2021

Fundamental problems of regional education

Evgeniy P. Belozertsev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia); belozertsev_e@mail.ru

Marina V. Dyuzhakova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia); d.sveta@rambler.ru.

Abstract. *The authors formulate the thesis of the fundamental problems of development of regional education as a source of revival and restoration of the Russian education and invite from Association of universities of Chernozem region to talk about the features of cultural and educational environment of their region.*

Key words. *Education, regional education, cultural and educational environment, Association of higher education institutions of the Chernozem region.*

REFERENCES

1. *Belozertsev E.P.* *Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций [Education: a historical and cultural phenomenon. Course of lectures].* St. Petersburg, 2004. 704 p.
2. *Belozertsev E.P., Budakov V.V., Varava V.V.* *Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie otchego kraja: Monografii [Philosophical and pedagogical heritage of the Fatherland: Monograph].* Voronezh, VSPU, 2014. 307 p.
3. *Gladkiy Yu.N., Chistobaev A.I.* *Regionovedenie: Uchebnik [Regional Studies: Textbook].* Moscow: Gardariki, 2002. 384 p.

Submitted – 03.01.2021

Управляющие советы и их роль в развитии инициативного бюджетирования в системе образования России

Асирян Михаил Армаисович – канд. пед. наук (Москва, Россия); amirvan@yandex.ru

Кураколов Михаил Владимирович – науч. сотр. Центра инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института Министерства финансов РФ (Москва, Россия); mkurakolov@nifi.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы эффективного государственно-общественного управления образовательной организацией, характеризуются механизмы и инструменты инициативного бюджетирования. Оценивается роль управляющего совета в эффективном использовании финансовых средств образовательной организации.

Ключевые слова. Инициативное бюджетирование, управляющие советы, образовательный процесс, общественно-государственное управление.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 26) определены основные положения и нормы управления образовательной организацией. В нем, в частности, говорится о том, что управление образовательной организацией осуществляется в соответствии с законодательством РФ с учетом особенностей, установленных настоящим законом и на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. Единоличным исполнительным органом в образовательной организации является руководитель, он же и осуществляет управление ее текущей деятельностью [1]. Вместе с тем, здесь, как правило, формируются и коллегиальные органы управления: общее собрание, а также педагогический, попечительский управляющий, наблюдательный советы и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные уставом. Внутренняя структура, порядок их формирования, срок полномочий и компетенция, порядок принятия решений и выступления от имени организации определяются ее уставом в соответствии с законодательством РФ [1; 2; 3].

Управляющий совет (УС) – это новый орган государственно-общественного управления, в котором представлены две взаимодействующие составляющие: субъекты государственные и общественные. Такая структура позволяет реализовать на практике демократическое, государственно-общественное управление образованием и всем, что обеспечивает данный процесс; активно участвовать в жизнедеятельности образовательной организации с использованием механизмов, инструментов инициативного бюджетирования.

В состав УС входят директор, представители учредителя, родители, педагогические работники, учащиеся (выбираются общим собранием), выпускники школы и общественность микрорайона, то есть все заинтересованные участники образовательного процесса. Совет решает важные задачи: определение основных направлений развития учреждения и особенностей его образовательной программы; содействие созданию оптимальных (безопасных и комфортных) условий обучения и пребывания детей в школе; улучшение качества питания и форм организации образовательного

процесса; контроль за соблюдением здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда; повышение эффективности финансово-экономической деятельности общеобразовательного учреждения [4]. Эти задачи, особенно касающиеся повышения эффективности использования общественных финансов, могут быть успешно решены при активном использовании механизмов инициативного бюджетирования [3]. Вместе с тем, отметим, что компетенции управляющего совета достаточно широки, и он также может принимать участие в планировании и расходовании бюджетных и внебюджетных средств за отчетные периоды [1–3].

Включение в УС механизма инициативного бюджетирования способствует переходу его компетенций на качественно новый уровень. Участие в предложении, выборе, реализации и контроле реализации значимых общешкольных проектов позволяет не только оптимизировать расходы, связанные с процессом жизнедеятельности образовательной организации, но и повысить их эффективность [3]. Особая роль в формировании такого механизма принадлежит *финансово-хозяйственной комиссии*, которая создается из числа наиболее грамотных в финансовой сфере членов УС. Комиссия рассматривает и выносит на голосование бюджетную заявку образовательной организации, участвует в планировании расходов из внебюджетных средств, ведет мониторинг расходов бюджетных и внебюджетных средств, информирует об итогах финансовых проверок, рассматривает распределение из внебюджетных средств стимулирующих надбавок к зарплате работникам учреждения, осуществляет поиск источников внебюджетного финансирования. Также она контролирует выполнение норм техники безопасности и СанПиНа в школе, участвует в смотре-конкурсе

учебных кабинетов и выделяет средства для поощрения победителей, выбирает своего представителя для работы с комиссией по приемке школы к новому учебному году, прорабатывает вопросы взимания платы за дополнительные образовательные услуги.

Таким образом, эффективный управляющий совет владеет полной информацией о потребностях, первоочередных нуждах, финансовом состоянии образовательного учреждения и может быть органично встроено в механизм инициативного бюджетирования [4–6]. Его деятельность значительно влияет на финансовую и управленческую компетентности участников образовательного процесса. Так, у *учащихся*, задействованных в школьном самоуправлении, формируются и развиваются основные социальные компетенции, активная гражданская позиция. У *педагогических работников* формируются основные управленческие компетенции, активная гражданская позиция (в том числе через участие в работе выборных органов); укрепляются связи с коллегами, учащимися, родительской общественностью; происходит самореализации вне основной профессии. У *руководителей общеобразовательных учреждений* развиваются компетенции, связанные с формированием системы государственно-общественного управления в сфере образования, укреплением имиджа образовательного учреждения, улучшением качественных и количественных показателей его деятельности. У *родительской общественности* появляются широкие возможности для участия в управлении школой, укрепления связей с детьми, педагогическим коллективом, администрацией. Работа в совете позволяет родителям самореализоваться в общественной деятельности, способствует активизации их гражданской позиции,

Представители органов власти приобретают новый опыт, связанный с системой государственно-общественного управления в сфере образования (его можно использовать в других сферах). Повышается рейтинг администрации среди жителей района, активизируется межведомственное взаимодействие. Для социума в целом деятельность управляющего совета полезна тем, что она активизирует и сплачивает различные слои населения в достижении единых целей, превращает общественность в реальную силу влияния на происходящие процессы, ускоряет становление гражданского общества [3; 6; 7].

Доказательством сказанного может служить практический опыт работы столичных образовательных организаций, где наряду с другими обязанностями, функциями УС становится управление финансами, планирование и контроль бюджета образовательной организации, а инструментом для решения этих задач служит инициативное бюджетирование. Именно этот подход эффективно реализовывается во всех столичных образовательных учреждениях при активной поддержке Департамента образования и науки города Москвы [2]. Следовательно, можно утверждать, что эффективным способом и важнейшим инструментом управления образовательными организациями на современном этапе развития российского общества может служить инициативное бюджетирование посредством управляющих советов. Результатом такой деятельности станет общественно-государственное управление, взаимодействие общества и государственных структур, основанное на согласии и до-

верии, совместном решении проблем, актуальных для социума и каждого человека. Это и есть главная задача инициативного бюджетирования не только в системе образования, но и в других сферах общественной жизни России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) Ст. 26. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru /document/cons_doc_LAW_140174/.
2. Приказ Департамента образования г. Москвы от 25 января 2013 г. № 13 «Об утверждении Примерного положения об управляющем совете образовательного учреждения, подведомственного Департаменту образования города Москвы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base.
3. Кураколов М.В. Инициативное бюджетирование как элемент внеклассной работы школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. № 1(61). 2019. С. 35–39.
4. Задачи и полномочия Управляющего совета // Школа и право. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://usperm.ru/clarify/zadachi-i-polnomochiya-upravlyayushchego-soveta>.
5. Кочева О.Н. Управляющие советы: что это, зачем это, кто это? (Библиотека школьного управляющего). Пермь, 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docplayer.ru/16604-Upravlyayushchie-sovety-chto-eto-zachem-eto-kak-eto-biblioteka-shkolnogo-upravlyayushchego-perm-2011.html>
6. Шкуров А.Ю., Пономарева О.Н. Совершенствование институциональных механизмов функционирования управляющего совета в образовательной организации // Вестник Поволжской академии государственной службы. № 2014. С. 71–77.
7. Шобонов Н.А. Управляющий совет в общеобразовательной организации: Учебно-метод. пособие. Нижний Новгород, 2017. 58 с.

Дата поступления – 13.01.2020

Managing Councils and their role in the development of proactive budgeting in the Russian education system

Mikhail A. Asiryan – Cand. Sci. (Pedagogics) (Moscow, Russia.); amirvan@yandex.ru

Mikhail V. Kurakolov – researcher at the center for initiative budgeting of the financial research Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation (Moscow, Russia); mkurakolov@nifi.ru

Abstract. *The article updates the issues affecting the possibilities of effective management of the educational organization by means of existing mechanisms of public administration and instruments of proactive budgeting, the role of the Governing Council in the effective use of funds in the management of the educational organization.*

Key words. *Proactive budgeting, management councils, educational process, public administration.*

REFERENCES

1. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Federal law “On education in the Russian Federation”]. Ot 29.12.2012. No. N273-FZ. St. 26. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Prikaz Departamenta obrazovaniya g. Moskvy` ot 25.01.2013 g. No. 13 «Ob utverzhdenii Primernogo polozheniya ob upravlyayushhem sovete obrazovatel`nogo uchrezhdeniya, podvedomstvennogo Departamentu obrazovaniya goroda Moskvy [Order of The Department of education of Moscow of January 25, 2013. No. 13 “ on approval of the Approximate regulations on the governing Council of an educational institution subordinate to the Department of education of the city of Moscow”]. Available: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base.
3. Kurakolov M.V. Inicijativnoe byudzhetirovanie kak e`lement vneklassnoj raboty` shkol`nikov [Proactive budgeting as part of the extracurricular activities of students]. Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii [Innovative projects and programs in education]. No. 1(61). 2019. P. 35–39.
4. Zadachi i polnomochiya Upravlyayushhego soveta [Tasks and powers of the Governing Council]. Shkola i pravo. [School and law]. Available at: <https://usperm.ru/clarify/zadachi-i-polnomochiya-upravlyayushchego-soveta>.
5. Kocheva O.N. Upravlyayushhie sovety`: chto e`to, zachem e`to, kto e`to? Biblioteka shkol`nogo upravlyayushhego [Governing councils: what is it, why is it, who is it? (School superintendent's library)]. Perm`, 2011. Available at: <https://docplayer.ru/16604-Upravlyayushchie-sovety-cto-eto-zachem-eto-kak-eto-biblioteka-shkolnogo-upravlyayushchego-perm-2011.html>.
6. Shkurov A.Yu., Ponomoreva O.N. Sovershenstvovanie institucional`ny`x mexanizmov funkcionirovaniya upravlyayushhego soveta v obrazovatel`noj organizacii [Improvement of institutional mechanisms for the functioning of the governing Council in an educational organization]. Vestnik Povolzhskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby` [Bulletin of the Volga region Academy of public service. No. 2014. P. 71–77.
7. Shobonov N.A. Upravlyayushhij sovet v obshheobrazovatel`noj organizacii: Uchebno-metod. Posobie [The governing Board in educational organizations: Teaching method. Stipend]. Nizhnij Novgorod, 2017. 58 p.

Submitted – June, 13, 2020

Совмещение учебы и работы аспирантами, обучающимися в области наук об образовании

Собкин Владимир Самуилович – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, руководитель Информационно-аналитического центра РАО, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО (Москва, Россия); sobkin@mail.ru

Смылова Мария Михайловна – аналитик Информационно-аналитического центра РАО (Москва, Россия); smyslovamaria@yandex.ru

Аннотация. *Статья основана на материалах мониторингового анкетного опроса 803 учащихся аспирантуры тех организаций, которые занимаются подготовкой аспирантов в области наук об образовании. Рассмотрены общие характеристики трудовой занятости аспирантов, касающиеся совмещения учебы в аспирантуре и работы; определены основные сферы проявления трудовой активности аспирантов; проанализирована связь между содержанием профессиональной деятельности и специальностью обучения в аспирантуре; охарактеризованы особенности трудовой занятости аспирантов в вузе, где они проходят обучение. Специальное внимание уделено анализу влияния демографических, социальных и психологических факторов на профессиональную занятость аспирантов. Данные обработаны с помощью методов математической статистики.*

Ключевые слова. *Аспирантура, профессиональная занятость, анкетный опрос, демографические и социально-стратификационные факторы, научный и педагогический стаж, жизненные планы.*

Сегодня аспирантура является одним из ключевых образовательных институтов по подготовке научных кадров. С учетом современных трансформаций различных аспектов ее деятельности (содержательных, экономических, нормативно-правовых, организационных) необходимо разностороннее изучение изменения ее социокультурных функций и тех проблем, которые возникают в ситуации перехода к «экономике знаний» и адаптации к глобальному рынку интеллектуального труда. Причем весьма остро эти вопросы обнаруживаются внутри самой сферы образования – при подготовке для нее собственных научных кадров. Объясняется это общей тенденцией инновационного развития образования, где ключевое направление задает вектор обеспечения культуроемкости и наукоемкости образовательного процесса. И здесь

центральным звеном (за которое можно вытянуть всю «цепь») является подготовка высококвалифицированных кадров для сферы образования. В этой связи важными представляются материалы социологических опросов самих аспирантов об их удовлетворенности обучением в аспирантуре, дальнейших профессиональных планах, жизненных ориентациях.

Анализ статистических данных показывает, что в течение последних лет существенно снизилась доля выпускников аспирантуры, пополняющих ряды российских научных и научно-педагогических работников [1; 2]. Поэтому в последнее время все большее внимание в работах отечественных исследователей уделяется изучению социально-психологических проблем и особенностям профессиональных траекторий ее выпускников [3–9].

Заметим, что по специальностям, связанным с образованием, в среднем выпуск с защитой диссертации в период 1998–2013 гг. составлял 24,5%. Однако с введением новой редакции закона «Об образовании» выпуск из аспирантуры с защитой диссертации резко сократился до 9,3% [2]. Среди разнообразных факторов, снижающих количество защитившихся выпускников аспирантуры, нередко называют и необходимость работать во время обучения [10; 11]. При этом трудовая занятость аспирантов может мешать обучению в аспирантуре. Так, по данным ряда зарубежных исследований, успешное завершение обучения в аспирантуре связано с типом финансовой поддержки: аспиранты, получающие полное финансирование, чаще успешно завершают курс обучения и быстрее получают степень по сравнению с теми, кто вынужден обеспечивать себя самостоятельно [12–15]. В то же время существуют исследования, указывающие на то, что интенсивность трудовой занятости негативно сказывается на обучении только в совокупности с низкой заинтересованностью в нем [16].

В целом, фиксируемая связь между трудовой занятостью и итогами обучения в аспирантуре неоднозначна. При этом различные характеристики трудовой занятости аспирантов, наряду с мотивацией поступления в аспирантуру и ориентацией на тот или иной тип карьеры, оказывают существенное влияние на результаты обучения и дальнейшие профессиональные траектории аспирантов. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что отечественных работ, посвященных изучению трудовой занятости их в период обучения, а также связи отдельных характеристик трудовой занятости с различными аспектами обучения, крайне мало [10; 17].

В настоящей статье представлены материалы проведенного нами социологического исследования, характеризующие

особенности профессиональной занятости аспирантов. При этом особое внимание уделено рассмотрению общих характеристик трудовой занятости аспирантов, касающихся совмещения учебы в аспирантуре и работы; определению основных сфер проявления трудовой активности аспирантов; рассмотрению связей между содержанием профессиональной деятельности и специальностью обучения в аспирантуре; характеристике особенностей трудовой занятости аспирантов в вузе, где они проходят обучение. Отмеченные аспекты анализируются с учетом влияния демографических (пол, возраст), профессиональных (стаж педагогической и научной деятельности) и социально-психологических (жизненная успешность, определенность планов) факторов.

Данная работа продолжает линию наших исследований, посвященных изучению социально-психологических особенностей научных работников в сфере образования [18]. Заметим, что сопоставление результатов двух исследований (научных сотрудников и аспирантов) дает возможность зафиксировать и охарактеризовать общие тенденции в профессиональном становлении ученого.

Статья основана на материалах анонимного анкетного опроса, проведенного в 2019 г. среди аспирантов научно-исследовательских организаций и педагогических вузов различных регионов РФ, которые занимаются подготовкой специалистов в области наук об образовании. Опрос проведен сотрудниками Информационно-аналитического центра РАО при поддержке журнала «Педагогика».

Краткая характеристика выборки. В опросе приняли участие 803 аспиранта, среди них 26,4% мужчин и 73,6% женщин. Распределение респондентов по возрасту: 21,2% – аспиранты младше 25 лет, 39,1% – от 26 до 30 лет, 28,3% – от 31 до 40 лет, 11,4% – старше 40 лет. При этом 59,3% респондентов обучаются на очном

отделении, 40,7% – на заочном. Треть респондентов (34,9%) являются аспирантами первого года обучения; 26,3% – второго; 24,0% – третьего; 14,9% – четвертого и пятого годов обучения. Подавляющее большинство аспирантов (93,6%) имеют стаж научной деятельности; три четверти (75,8%) отметили наличие у себя педагогического стажа.

Данные обработаны с помощью методов математической статистики (пакеты программ SPSS и StatSoft Statistika).

Основные результаты

Общие характеристики трудовой занятости аспирантов. Полученные данные показывают, что 93,2% аспирантов совмещают обучение в аспирантуре с работой. При этом 80,4% работают на полную ставку, 11,2% – по совместительству и 8,3% – временно (по договору). На наличие постоянной работы на полную ставку чаще указывают аспиранты старше 40 лет (90,9%) и с достат очно высоким (более восьми лет) педагогическим стажем (90,7%).

Анализ влияния семейного статуса показал, что семейные аспиранты чаще работают на полную ставку (84,1%), чем и не состоящие в браке (77,0%), $p = ,03$. Аналогичный результат выявлен и в ответах аспирантов с детьми (83,9%), и не имеющих детей (74,4%) $p = ,01$. В принципе, подобный результат вполне ожидаем, поскольку свидетельствует о большей материальной самостоятельности семейных студентов.

Более неожиданной оказалась связь между совмещением учебы в аспирантуре и постоянной работой с определенностью жизненных планов аспирантов. Так, полученные данные показывают, что студенты, определившиеся в своих жизненных планах, в отличие от тех, кто придерживается ситуативной стратегии поведения, существенно чаще работают на полную ставку (соответственно: 79,9% и 63,6%, $p \leq ,002$).

Они же, в свою очередь, реже указывают на непостоянную работу по договору (соответственно: 5,1% и 20,8%, $p \leq ,002$). Таким образом, характер планирования собственного будущего оказывает влияние на трудовую занятость аспирантов: отчетливые представления о будущем способствуют реализации стратегии совмещения учебы с постоянной трудовой занятостью на полную ставку; для ситуативной стратегии поведения более характерна временная договорная работа.

2. Сферы трудовой занятости аспирантов. Специальный интерес представляет анализ тех сфер деятельности, в которых заняты аспиранты. Полученные данные показывают, что подавляющее большинство из них (71,9%) занято в сфере образования, но лишь каждый десятый занимается научной деятельностью (10,6%). Помимо этого, 5,6% аспирантов задействованы в сфере искусства и культуры, 4,8% – в сфере здравоохранения, 4,5% – в ИТ (информационных технологиях), 3,3% – в системе государственной службы, 3,2% – в сфере промышленного производства. Остальные сферы деятельности указываются в единичных случаях. Таким образом, среди аспирантов, обучающихся на базе научно-исследовательских организаций, занимающихся их подготовкой в области наук об образовании, а также в педагогических вузах, большая часть работает по специальности (заняты в сфере образования), при этом трудовая занятость, связанная непосредственно с научной работой, характерна сравнительно для немногих.

Анализ полученных данных показывает, что среди женщин выше доля тех, кто совмещает учебу в аспирантуре с работой в сфере образования. Аспиранты–мужчины чаще работают в сфере информационных технологий, юриспруденции, промышленном производстве, спорте, в средствах массо-

вой коммуникации, правоохранительных органах и транспортной сфере. Таким образом, в профессиональной занятости аспирантов, совмещающих обучение с профессиональной деятельностью, в целом проявляются общие тенденции, характерные для гендерных различий на рынке труда.

Следует отметить, что аспиранты с научным стажем от четырех лет и выше чаще аспирантов с меньшим научным стажем заняты в сфере научной деятельности (соответственно: стаж до 3-х лет – 6,9%, от 4 до 7 лет – 16,1%, более 8 лет – 17,9%, $p \leq ,04$). Иными словами, решение об обучении в аспирантуре более характерно для тех, кто уже связал свою жизнь с научной деятельностью и рассчитывает на профессиональный и карьерный рост в данной сфере. При этом важным этапом принятия подобного решения является трехлетний стаж научной деятельности; каждый шестой аспирант с научным стажем более трех лет совмещает обучение в аспирантуре с постоянной работой в сфере науки.

Иначе проявляется влияние педагогического стажа. Так, среди аспирантов с педагогическим стажем до трех лет постоянно работают в сфере науки 15,7%. Однако чем выше оказывается педагогический стаж, тем ниже среди аспирантов доля тех, кто предпочитает совмещать учебу в аспирантуре с постоянной работой в сфере науки. Таким образом, приход из сферы образования в аспирантуру с целью занятия наукой оказывается привлекательным лишь для аспирантов с небольшим педагогическим стажем. Большинство же из них предпочитает совмещать учебу в аспирантуре именно с постоянной педагогической деятельностью. При этом чем выше педагогический стаж, тем эта тенденция оказывается более выраженной: среди аспирантов без педагогического стажа совмещают учебу в аспирантуре с преподавательской дея-

тельностью 33,3%, с педагогическим стажем до трех лет – 74,2%, со стажем более четырех лет – 89,5% ($p \leq ,0001$).

3. *Связь работы аспирантов с их специальностью обучения в аспирантуре.* Для более подробного анализа сферы трудовой занятости аспирантов им был задан вопрос, позволяющий охарактеризовать связь их работы со специальностью обучения в аспирантуре. Полученные данные показывают, что у более половины (63,1%) работа напрямую связана с их специальностью обучения в аспирантуре, 23,5% отмечают отдаленную связь и 13,3% отмечают, что работа не имеет отношения к специальности обучения в аспирантуре.

Прослеживается зависимость соответствия сферы трудовой занятости аспирантов их специальности обучения в аспирантуре от научного и педагогического стажа (см. рис. 1).

Выявлено и влияние на трудовую занятость соответствия темы диссертационного исследования научным интересам аспирантов. Так, две трети аспирантов (68,1%), чья тема диссертации соответствует их научным интересам, отмечают, что работают в соответствии со специальностью обучения в аспирантуре. Характерно также и то, что они чаще «полностью уверены» в защите диссертации – 70,8%. Это косвенно подтверждает данные отечественных исследований, в которых показано, что воспринимаемая аспирантами трудность совмещения обучения с работой зависит от связи содержания работы с темой диссертации [17].

Полученные в ходе исследования данные показывают, что трудовая деятельность непосредственно связана с собственными научными исследованиями у 43,3% аспирантов. При этом у трети из них (33,8%) она связана с исследованиями лишь отдаленно, а почти каждый четвертый (22,9%) работает в сфере, не имеющей никакого отношения к исследованиям.

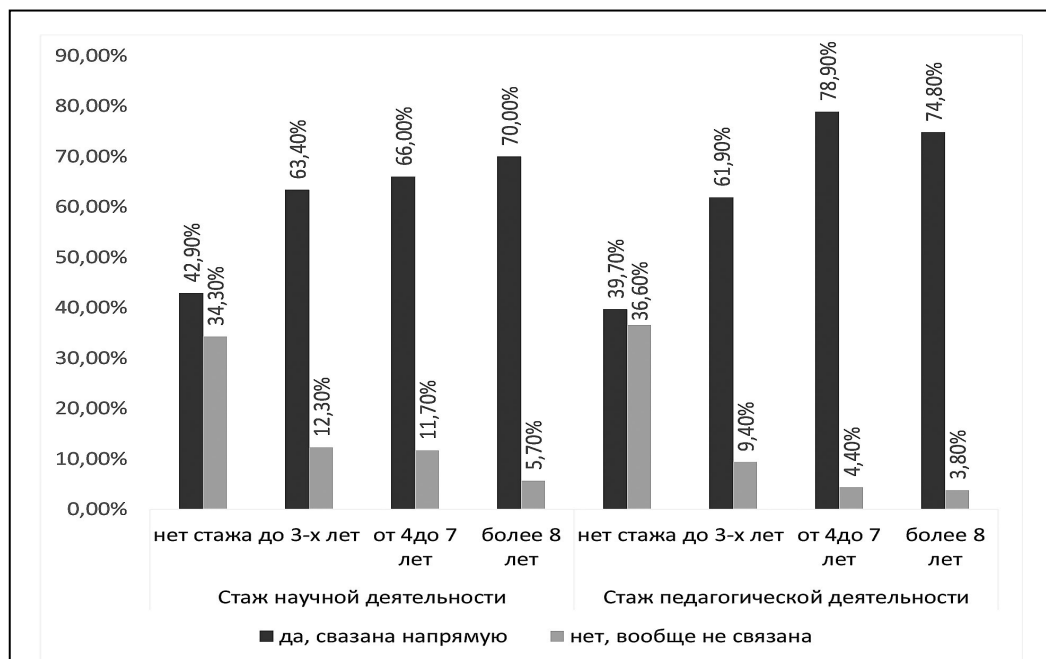


Рис. 1. Распределение ответов аспирантов на вопрос о связи сферы их трудовой занятости с специальностью обучения в аспирантуре в зависимости от научного и педагогического стажа (%) / **Pic. 1.** Distribution of postgraduate students' answers to the question about the relationship of their employment with the specialty of postgraduate study, depending on the scientific and pedagogical experience (%)

В этой связи заметим, что те аспиранты, чьи жизненные планы определены, чаще тех, кто не определился с планами на будущее, отмечают связь своей трудовой деятельности с проведением исследований (соответственно: 46,9% и 32,1%, $p = ,02$). Иными словами, определенность планов заметно выше среди тех аспирантов, чья трудовая занятость связана с научной деятельностью (проведением исследований), что позволяет, в свою очередь, сделать вывод об их ориентации на академическую карьеру.

4. *Трудовая занятость в вузе, в котором происходит обучение аспиранта.* Полученные результаты показали, что 45,9% аспирантов считают, что их обучение в аспирантуре способствует построению карьеры преподавателя, а 43,4% – исследователя в вузе или научной организации [8]. Таким образом,

учащиеся достаточно высоко оценивают карьерный потенциал аспирантуры для самореализации в академической сфере. В то же время важным представляется выявление особенностей трудоустройства аспирантов в вузе именно на этапе их обучения в аспирантуре. С этой целью аспирантам был задан вопрос: «Работаете ли вы в вузе, в котором обучаетесь в аспирантуре?».

По данным опроса большая часть аспирантов (69,8%) не работают в вузе, в котором обучаются. 17,7% занимают должность преподавателя или ассистента преподавателя в данном вузе, 6,3% работают в нем в должности научного сотрудника, а 6,2% участвуют в проектах вуза по договору.

Полученные материалы показывают, что молодые аспиранты (возрастная категория до 25 лет) существенно чаще

привлекаются вузом к научной деятельности. Так, среди них постоянно работают в должности научного сотрудника 11,2% и участвуют в проектах вуза по договору 14,4% (для сравнения среди возрастной когорты 31–40 лет таких, соответственно: 3,9% и 3,4%, $p \leq ,01$). В этой связи можно сделать вывод об отчетливо проявившейся стратегии омоложения научных кадров педагогического вуза за счет привлечения аспирантов к работе в рамках научно-исследовательской тематики вуза.

Понятно, что ориентация на привлечение вузом к научной деятельности аспирантов младшей возрастной когорты имеет свои экономические и организационные основания: это и «руки» (для выполнения часто рутинной работы – сбор, обработка материала), и сравнительно более низкая зарплата. Для значительной же части молодых аспирантов трудоустройство в вузе, где они проходят обучение, также приемлемо. С одной стороны, это связано с тем, что часть их содержания все еще лежит на семье (и здесь предлагаемая вузом относительно невысокая оплата труда их устраивает). С другой – подобная работа позволяет им заниматься подготовкой диссертации в более комфортных условиях, когда их основная деятельность так или иначе связана с наукой, а порой и непосредственно с темой диссертации. Более того, немалое значение здесь имеет и «социальный капитал», приобретаемый в среде сотрудников вуза, где будет, как правило, проходить и защита диссертации.

В заключение перечислим основные полученные *результаты*.

Подавляющее большинство аспирантов совмещают обучение в аспирантуре с работой, причем более 80% из них, обучаясь в аспирантуре, работают на полную ставку. При этом на трудовую занятость аспирантов оказывают явное

влияние такие факторы, как возраст и семейный статус: работа на полную ставку чаще характерна для аспирантов старшей возрастной когорты, а также тех, кто имеет собственную семью. Помимо этого, обнаружено влияние на трудовую занятость аспирантов и особенностей их жизненного планирования: отчетливые представления о будущем способствуют реализации стратегии совмещения учебы с постоянной трудовой занятостью на полную ставку; для ситуативной стратегии поведения более характерна работа на временной договорной основе.

Среди аспирантов, обучающихся по специальностям в области наук об образовании, большая часть совмещает учебу с работой в сфере образования; при этом непосредственно к научной работе имеют отношение лишь немногие (каждый десятый). Выбор сферы трудовой занятости в существенной степени определяется влиянием научного и педагогического стажа аспиранта: с увеличением научного стажа все большее число из них оказывается занято работой в научной сфере, а с увеличением стажа педагогической деятельности возрастает число тех аспирантов, кто совмещает учебу с работой в сфере образования. Иными словами, решение об обучении в аспирантуре с целью занятия наукой более характерно для тех, кто уже связал свою жизнь с научной деятельностью и рассчитывает на профессиональный и карьерный рост в данной сфере.

Работа более половины аспирантов напрямую связана с их специальностью обучения в аспирантуре. Подобная связь в значительной степени зависит от научного или педагогического стажа: с ростом стажа, соответственно, проявляется и тенденция увеличения числа аспирантов, чья трудовая деятельность связана со специальностью обучения в аспирантуре. Выявлено и влияние на трудовую занятость соответствия темы

диссертационного исследования научным интересам аспирантов. Также показано, что трудовая деятельность непосредственно связана с собственными научными исследованиями практически у каждого второго аспиранта. Характерно, что те аспиранты, чьи жизненные планы определены, чаще тех, кто не определился с планами на будущее, отмечают связь своей трудовой деятельности с проведением исследований.

В целом аспиранты достаточно высоко оценивают карьерный потенциал аспирантуры для самореализации в академической сфере. При этом непосредственно работу в вузе, где проходит обучение в аспирантуре, отмечают около трети опрошенных. Здесь явно проявляется влияние возраста: аспиранты младшей возрастной когорты чаще трудоустраиваются в вуз, где они обучаются в аспирантуре. В этом отношении аспирантура играет важную роль в реализации стратегии омоложения научных кадров педагогического вуза за счет привлечения аспирантов к работе в рамках научно-исследовательской тематики вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кельсина А.С. Место и перспективы аспирантуры в структуре высшего образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9. Ч. 2. [Электронный ресурс] URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/09/57481> (дата обращения: 10.04.2021).
2. Собкин В.С. Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Библиографический указатель работ, посвященных проблемам современной аспирантуры. М.: Изд-во Московского университета, 2019. 56 с.
3. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Профессионально ориентированные аспирантские программы: взаимодействие университетов и индустрии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 1 (49). С. 37–42.
4. Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А. Профессиональная занятость вы-

пускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 5–16.

5. Миронос А.А., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В. Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Том 21. № 3 (109). С. 74–84.

6. Собкин В.С. Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Социально-психологические особенности жизненных и профессиональных планов аспирантов. // Педагогика. 2020. № 11. С. 37–47.

7. Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Миграционные установки аспирантов: к вопросу об «утечке мозгов» // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 61–79.

8. Собкин В.С., Смылова М.М. Особенности мотивации поступления в аспирантуру // Педагогика. № 7. С. 36–44.

9. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. Vol. 3. No. 9. P. 20–21.

10. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 71–85.

11. Резник С.Д. Аспирантура: как повысить ее эффективность // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4. С. 106–116.

12. Lovitts B.E. Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. 336 p.

13. Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 1. P. 94–109.

14. Stock W.A., Siegfried J.J. Time-to-Degree for the Economics PhD Class of 2001–2002 // American Economic Review. 2006. Vol. 96. No. 2. P. 467–474.

15. Van der Haert M., Arias Ortiz E., Emplitt P., Halloin V., Dehon C. Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? // Studies in Higher Education. 2014. Vol. 39. No. 10. P. 1885–1909.

16. Warren J.R. Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data // *Youth & Society*. 2002. Vol. 33. No. 3. P. 366–393.

17. Бекова С.К., Джафарова З.И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой

занятости аспирантов с процессом и результатами обучения. Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108.

18. Собкин В.С. Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Изд-во Московского университета, 2018. 248 с.

Дата поступления – 20.03.2021

Features of combining study and work among postgraduate students in the field of educational sciences

Vladimir S. Sobkin – Dr. Sci. (Psychology), professor, member of the Russian Academy of Education, Head of the Information and analytical center of the Russian Academy of Education, Head of the Centre of Sociology for Education in the Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); sobkin@mail.ru

Maria M. Smyslova – Analyst of the Information and analytical center RAE (Moscow, Russia); smyslovamaria@yandex.ru

Abstract. *The article is based on the materials of a monitoring questionnaire survey of 803 postgraduate students of those organizations that train postgraduate students in the field of education sciences. The general characteristics of the employment of postgraduates concerning the combination of postgraduate studies and work are considered; the main areas of the manifestation of the labor activity of postgraduates are identified; the relationship between the content of professional activity and the specialty of training in postgraduate studies is analyzed; the features of the employment of postgraduates in the university where they are trained are characterized. Special attention is paid to the analysis of the influence of demographic, social and psychological factors on the professional employment of postgraduate students. The data is processed using mathematical statistics methods.*

Key words. *Postgraduate studies, professional employment, questionnaire survey, demographic and socio-stratification factors, scientific and pedagogical experiences, life plans.*

REFERENCES

1. Kel'sina A.S. Mesto i perspektivy aspirantury v strukture vysshego obrazovaniya [Place and prospects of post-graduate study in the structure of the higher education]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* [Modern scientific research and innovation]. 2015. No. 9. Vol. 2. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/09/57481> (accessed 10.04.2021).

2. Sobkin V.S. Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Bibliograficheskii ukazatel' rabot, posvyashchen-nykh problemam sovremennoi aspirantury [Bibliographic index of works devoted to the problems of modern postgraduate studies]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta [Moscow: Moscow University Publishing House], 2019. 56 p.

3. Bednyi B.I., Mironos A.A., Rybakov N.V. Professional'no orientirovannye aspirantskie programmy: vzaimodeistvie universitetov i industrii [Professionally oriented postgraduate programs: interaction of universities and industry]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I.Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences]. 2018. No. 1 (49). P. 37–42.

4. Bednyi B.I., Mironos A.A., Ostapenko L.A. Professional'naya zanyatost' vypusnikov aspirantury i napravleniya sovershenstvovaniya aspirantskikh program [Professional employment of

graduates of postgraduate studies and directions of improvement of postgraduate programs]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2015. No. 3. P. 5–16.

5. Mironos A.A., Bednyĭ B.I., Rybakov N.V. Akademicheskie professii v spektre professional'nykh predpochtenii aspirantov [Academic professions in the spectrum of professional preferences of postgraduates]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis]. 2017. Vol. 21. No. 3 (109). P. 74–84.

6. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti zhiznennykh i professional'nykh planov aspirantov [Socio-psychological features of life and professional plans of graduate students]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 11. P. 37–47.

7. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Migratsionnye ustanovki aspirantov: k voprosu ob «utechke mozgov» [Migration attitudes of postgraduates: to the question of “brain drain”] [Electronic resource]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research]. 2020. Vol. 12. No. 3. P. 61–79.

8. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Osobennosti motivatsii postupleniya v aspiranturu [Features of motivation for admission to postgraduate school]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 7. P. 36–44.

9. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016. Vol. 3. No. 9. P. 20–21.

10. Balabanov S.S., Bednyĭ B. I., Kozlov E.V., Maksimov G.A. Mnogomernaya tipologiya aspirantov [Multidimensional typology of postgraduates]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal]. 2003. No. 3. P. 71–85.

11. Reznik S.D. Aspirantura: kak povysit' ee effektivnost' [Postgraduate studies: how to increase its effectiveness]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis]. 2015. No. 4. P. 106–116.

12. Lovitts B.E. Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. 336 p.

13. Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 1. P. 94–109.

14. Stock W.A., Siegfried J.J. Time-to-Degree for the Economics PhD Class of 2001–2002. *American Economic Review*. 2006. Vol. 96. No. 2. P. 467–474.

15. Van der Haert M., Arias Ortiz E., Emplit P., Halloin V., Dehon C. Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? *Studies in Higher Education*. 2014. Vol. 39. No. 10. P. 1885–1909.

16. Warren J.R. Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data. *Youth & Society*. 2002. Vol. 33. No. 3. P. 366–393.

17. Bekova S.K., Dzhafarova Z.I. Komu v aspiranture zhit' khorosho: svyaz' trudovoi zanyatosti aspirantov s protsessom i rezul'tatami obucheniya [Who should live well in graduate school: the relationship of employment of graduate students with the process and results of training]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues]. 2019. No.1. P. 87–108.

18. Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R. Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k sotsial'no-psikhologicheskomu portretu [Researcher in the field of education: sketches for a socio-psychological portrait]. M: Izd-vo Moskovskogo universiteta [Moscow: Moscow University Publishing House], 2018. 248 p.

Дифференцированный подход в воспитании личности

Щербаков Роберт Николаевич – д-р пед. наук (Таллинн, Эстония);
robert.scherbakov@rambler.ru

Аннотация. Показано, каким должно быть обучение и воспитание культуры научного мышления в гуманитарных классах с тем, чтобы и гуманитарии, и редкие из них будущие физики были готовы к творческой деятельности в своей профессии.

Ключевые слова. Дифференцированный подход в обучении; особенности восприятия и анализа гуманитариями и редкими для данного класса будущими учеными; материал учебного предмета, единый для всего класса.

Не так важно, чему учат в школе, а важно, как учат.

М. Планк

Проблемы в развитии российской науки свидетельствуют об актуальности подготовки новых поколений ученых. В связи с этим уже на уровне школьного обучения необходимо выявлять учащихся, которые намерены и способны посвятить себя науке и защите ее от антинаучных и мистических настроений.

Одним из проверенных методических средств, используемых в школе, по сей день остается дифференцированное обучение. Методика учебно-познавательной деятельности для классов физико-математического, технического, биолого-химического и гуманитарного профилей и имеющиеся для этого необходимые программы и учебники уже приносят в учебной деятельности определенные результаты [1].

Мы хотели бы обратить внимание на гуманитарные классы и школы, деятельность которых не должна игнорировать интересы той малой части учащихся, которые в будущем намерены всерьез посвятить себя научной, технической деятельности, а также воспитывать в будущих гуманитариях положительное отношение к науке и ее месту в жизни общества.

Влияние методики обучения и воспитания будущих физиков и техников в

гуманитарном окружении на гуманитариев существенно. Действительно, наука должна предстать перед ними в своей способности привносить в их представление суть макро-, микро- и мегамира, понимание их единства и методов, позволяющих решать проблемы самой науки и техники в целом.

Благодаря учителю будущие физики знакомятся на элементарном уровне с фундаментальными понятиями, теориями и экспериментами, приобретают навыки самостоятельного обоснования их истинности и осознают имеющуюся непротиворечивость в получаемых знаниях о них. Эти учащиеся сначала эмоционально, а затем и осмысленно готовы пробовать свои способности в решении предлагаемых им физических задач.

Ученые–физики издавна призывали педагогов к тому, чтобы на школьных уроках и вузовских лекциях они не забывали о крайне необходимой гуманизации науки и научных знаний. Об этом говорили и писали А.Эйнштейн, Э.Шредингер, В.Гейзенберг, Р.Оппенгеймер, П.Л.Капица, Н.Н.Семенов, В.Вайскопф, В.А.Фабрикант и др. Они настаивали на изучении основ физики в культурном контексте, в тесной связи с челове-

ским бытием, с личностью самого учащегося [2].

В зависимости от соотношения в классе «физиков» и «лириков» в той или иной мере уделяется внимание методологическим принципам физики (сохранения, симметрии, соответствия, неопределенности и дополнительно-сти). Знание и понимание примеров из истории физической науки, убедительно свидетельствующих о важнейшей роли методологических принципов в ходе исследований, в построении и развитии научного знания в целом, дают учащимся возможность оценивать и свое личное поведение.

Если на уроке в гуманитарном классе умалчиваются примеры ошибок и заблуждений ученых-физиков прошлого и их анализ, то это приводит к формированию у учащихся односторонних, излишне романтических представлений о всяком познании и к вредной идеализации творческой деятельности в целом, в том числе и собственной в скором будущем. Такая идеализация зачастую порождает неверную оценку своего творческого потенциала и суждения о науке, далекие от действительных, подчас весьма наивные.

Как показывает наш опыт, анализ на уроках поучительных примеров ошибок ученых служит пониманию учащимися реальной сложности процесса познания (мировоззренческая и методологическая задачи); углублению знания материала (образовательная задача); развитию у них ценностного отношения к физике (воспитательная задача), а также творческого мышления, необходимого в ходе последующей самостоятельной трудовой деятельности.

У учащихся формируются система знаний и умений, представление о научной картине мира, развиваются мышление и творческие способности, складывается научное мировоззрение на основе методов физической науки и понимания роли

физики в современном естествознании. При профессиональной помощи со стороны учителя происходит осознание ими наиболее явных своих наклонностей и будущих профессиональных намерений.

Предметную конкретизацию приобретенных теоретических знаний учащиеся с различной для себя эмоциональной и практической пользой постигают при выполнении на уроках фронтальных лабораторных работ. В ходе их проведения изученный ими материал оживает, наполняется реальным убедительным смыслом и обещает им на будущее понимание ценности не всегда до конца прочувствованной и ясной теории.

При изучении программного материала мир логики, точного научного мышления должен органически ужиться с миром образного восприятия и воображения. В итоге и будущие «физики», и потенциальные «лирики» приобретают устойчивую потребность и навыки смотреть на природу глазами поэта, натуралиста и физика, что, несомненно, будет содействовать пробуждению и формированию у тех и других собственных интересов, потребностей и способностей.

В конечном счете можно надеяться, что такие уроки физики будут содействовать пониманию особенностей обоих видов культуры, а учащийся, независимо от своих интересов, научится смотреть на природу и оценивать ее проявления и как естествоиспытатель (в данном случае – физик), и как гуманитарий с явными склонностями к миру культуры.

Учитель не должен забывать, согласно мнению Г.Бонди, что «только объясняя, как выглядит наш предмет, только показывая его человечность мы сможем ответить на задачи, которые ставит перед нами преподавание предмета». Соглашаясь с ним, В.Вайскопф подчеркивает: «Физика бесспорно человечна, это можно и нужно показывать, когда мы пишем о физике и преподаем ее»

[3, с. 33, 48]. Усилия учителя по гуманизации преподавания физики приносят свои плоды в виде лучшего понимания его учениками основ физики.

Решающее значение в осознании учащимися проблем науки имеет личностное общение с учителем. И если классу повезло с учителем в смысле его профессиональной и человеческой культуры, то при обмене с ним мнениями, осмыслении той или иной проблемы происходит усвоение «глубинных культурных постулатов данной дисциплины, преломленных через личностное знание» [4, с. 260].

Учитель с подобными качествами должен быть внимателен к той малой группе учащихся, из которых, по его мнению, могут вырасти новые таланты: наблюдать за их успехами и неудачами, вовремя приходить к ним на помощь и не жалея времени консультировать и поддерживать их в усилиях решить очередную учебную задачу, проблему или парадокс на физическую тематику. И он же, заметив интерес к физике очередного новичка из гуманитариев, поощряя и поддерживая его, способен пополнить ряды служителей этой великой науки.

Иными словами, прежде всего учитель, глубоко знающий свой предмет и влюбленный в науку, являющийся носителем общей культуры и языка эмоционального общения, способен в ненавязчивой форме поведать учащимся с разными интересами и склонностями всю ту прелесть физического знания и физики в целом, которую в свое время умели раскрывать классики науки П.Ланжевэн, П.Эренфест, Р.Фейнман, А.Ф.Иоффе, Л.И.Мандельштам, Л.Д.Ландау и многие другие.

В последние десятилетия профессии физика, химика и математика, ввиду сокращения расходов на науку и отъезда десятков тысяч ученых за рубеж, становятся непопулярными. И только подъем экономики в стране с последующим раз-

витием науки и культуры повлечет за собой возвращение к широким массам авторитета научной деятельности. А пока источником воспитания будущих ученых могут стать гуманитарные классы (их большинство). На них возлагается надежда на укрепление взаимосвязи науки и общества.

При взаимодействии учителя с гуманитариями полезно прислушаться к замечанию С.П.Капицы: «...только то, что человек сам прочувствовал и сам, хотя и с помощью других, продумал, пусть не глубоко, по представлениям многих, но только то, что он пропустил через себя, пережил ... становится для него существенным и может определить его поведение в главном» [5, с. 11]. В этой ситуации учителю физики, талантливо и умело пробуждающему интерес к своему предмету, следует быть преданным его гуманитарной и гуманистической составляющим.

Специфика обучения физике учащихся гуманитарных классов при всем многообразии их способностей и интересов, как правило, заключается в учете принципов подбора и конструирования для них содержания курса физики, дополненного материалом социокультурного характера. Рассмотрим эту специфику подробнее.

Курс должен содержать те основные элементы физической картины мира, в итоге изучения которых у учащихся формируются представления о ней. При этом материал курса группируется вокруг физических теорий. Это позволяет формировать у учащихся элементы теоретического мышления, систему методологических знаний, связанных с ролью теории в познании, с соотношением теории и эксперимента, для этого реализовать исторический подход, связать развитие физики с историей общества, его культурой, показать применение физических законов.

Учащиеся–гуманитарии должны понять, что «наука возникает из жизни и возвращается обратно в жизнь. И она получает стимул, единство и развитие идей, которые в ней господствуют. ... Лишь идеи делают экспериментатора – физиком, хронолога – историком, исследователя рукописей – филологом». К тому же «труд в области науки, так же как во всех областях культурного развития, является единственным несомненным критерием здоровья и успеха как в жизни отдельного лица, так и в жизни всего общества» [6, с. 199].

Сама связь между физическими теориями устанавливается как в ходе изучения конкретных тем учебного материала, так и на заключительных занятиях обзорного содержания. Эти связи, отражаемые прежде всего принципами соответствия и дополнительности, прослеживаются при объединении теорий из механики, молекулярной физики, электродинамики и т.д. в фундаментальные теории, далее при анализе корпускулярно-волнового дуализма свойств материи, а также основных представлений квантовой механики, астрофизики и космологии.

Важнейшую роль в понимании материала как единого целого играет система методологических знаний. Она представлена в программе в целом так же, как в программах для классов других профилей, и служит осмыслению учащимися–гуманитариями тех правил, которым подчиняется вся совокупность теоретических знания, известных на данный момент. При знакомстве учащихся с элементами методологии опять используется историко-научный и историко-биографический материал, связанный с основными идеями курса и его содержания.

Что касается видов деятельности, то они входят в содержание курса опосредовано. Прикладной материал рассматривается в связи с изучением того или иного теоретического материала. Его

содержание направлено главным образом на показ роли физической науки в жизни общества, на формирование у учащихся умений оценивать достижения науки с разных точек зрения и, разумеется, осознавать ими возможные экологические проблемы, возникающие по самым разным причинам (экономическим, политическим, военным и т.д.) в ходе научно-технического прогресса.

Каждый раздел курса так же, как и курс в целом, начинается с введения историко-научного характера, цель которого – познакомить учащихся с кругом явлений, подлежащих изучению, и развитием знаний об этих явлениях. Изучение разделов и курса физики в целом завершается обобщающими занятиями, цель которых – систематизировать знания учащихся о физических теориях и экспериментах, о физической картине мира. В заключение следует непременно показать границы применимости изученных теорий и их место в современной картине мира.

При этом, согласно М.Планку, следует помнить, что «не так важно, чему учат в школе, а важно, как учат. Одно действительно понятое учеником математическое предложение имеет большую ценность, чем десять формул, которые он заучил наизусть и даже знает, как применять, но не понял их действительного смысла. Функция школы не в том, чтобы дать специальный опыт, а в том, чтобы выработать последовательное методическое мышление. ... Важно заботиться не столько об изучении большого числа фактов, сколько о правильной их трактовке» [6, с. 189].

Ценным методическим приемом формирования у учащихся навыков анализа истинности теории служит разгадка парадоксов. Именно они пробуждают неподдельный интерес к познанию явлений природы; служат одним из средств глубокого понимания и усвоения кон-

кретного материала; формируют представления о путях и методах научного познания, о стимулах развития науки – преодолении возникающих противоречий; учат физически мыслить и воспитывают у них в целом объективные представления о творческой деятельности классиков науки.

При анализе парадоксов физики следует поддерживать и развивать осознаваемую учащимся разумность своего поведения. Постигая само существо парадокса и отыскивая замену ему в новом научном знании, учащийся (если он заинтересован в совершенствовании себя как личности) должен будет научиться рационально анализировать свою работу в плане ее соответствия возможной разгадке парадокса, его обоснованного решения в пользу нового знания о явлении. Итак, анализ на уроках парадоксов полезен как будущим физикам, так и лирикам.

Ценным дополнением приобщения учащихся гуманитарных классов служат лекции о физике и ее месте в жизни личности и общества в целом. В свое время подобные лекции нами проводились и были посвящены следующим темам: для чего нужна физика гуманитариям; что дает изучение физики в содержательном отношении, в приобретении нужных для жизни навыков; какова польза развитой науки для самого общества; в чем отличие ученого от автора антинаучных настроений и др. Итогом их чтения явилось возрастание интереса к урокам физики и ее изучению.

При изучении фундаментальных теорий и экспериментов внимание гуманитариев обращается на существование в обществе антинаучных и мистических настроений. Подчеркивается их вред для отдельного человека и общества в целом, для чего рассматриваются известные образцы этих настроений и их анализ с позиций науки. Систематическая работа учителя в этом смысле не-

обходима и полезна, ибо демонстрирует ценность науки в понимании существа заблуждений и в итоге укрепляет основы рационального мышления гуманитария и его поведения.

Знакомство учащихся с фундаментальными знаниями должно быть пронизано такими ценностями, как истина, красота, нравственность и полезность. Они играют важную роль в самореализации личности, ибо охватывают всевозможные ситуации взаимодействия человека с природой и человека с человеком. В основу этих ценностей следует положить Добро, т.е. ту определяющую их целенаправленности и содержания, которая по-настоящему обеспечивает материальное и духовное благо для самой личности учащегося и его поведения в настоящем и будущем [7].

В повседневной работе учителю следует учитывать, что если его целенаправленные и особым образом организованные усилия как человека, оперирующего совокупностью физических явлений и знаний о них, будут «резонировать» с реакциями учащихся, то это случится тогда, когда резонансными частотами явятся ценности, общие для них. В такие моменты рассуждения своего учителя учащиеся воспринимают как сугубо свои, отвечающие их личным эмоциям, жизненному опыту и ценностям.

Важнейшим средством воспитания учащихся гуманитарных классов на уроках физики является взаимосвязь научной и гуманитарной культур. Вне всякого сомнения, оснований для придания содержанию учебной физики гуманизма предостаточно. Современная наука убедительно «обнажила» для широких масс свои социокультурные связи, ценностные установки и нормы как своего содержания и методов, так и деятельности ученых–физиков.

К сожалению, ценностно-нейтральный взгляд на физику долго не позволял

здорово видеть и воспринимать ее роль в школьном образовании, а педагоги и учителя десятилетиями «как бы не видели в физике то, что называют общекультурной компонентой физического образования» (С.Е.Каменецкий). Впрочем, среди учителей еще долго будут встречаться поклонники «чистой» физики, «не запятнанной» гуманитарной культурой, несмотря на то, что сама школа пополнилась исследованиями и пособиями для изучения на уроках культурного аспекта физики как предмета.

Разумеется, в реальном процессе обучения не все так просто. Учителя физики по образованию – носители идеалов и мышления этой науки, ее толкователи в обучении. Но как педагоги они обычно воспитаны на гуманитарных ценностях и установках. Поэтому сегодня ради своих учащихся они должны ориентироваться как в проблемах сходства и различия двух культур, их взаимной пользы, так и понимать и по возможности реализовывать на практике основы гуманитарного аспекта рационализации сознания будущих «физиков» и «лириков».

Таким образом, при организации дифференцированного обучения и его реализации в гуманитарных классах целесообразно, более того – необходимо учитывать индивидуальные особенности учащегося, такие как его желания, способности, таланты и, разумеется, интересы к изучению определенных учебных предметов или их отдельных разделов и выполнению тех или иных видов деятельности. При этом наиболее важным для успешной организации обучения обычно является уровень их умственного развития [1].

Как подчеркивают психологи, «подлинный гуманизм и подлинная социальная справедливость заключаются не в том, чтобы признать всех людей равными по способностям, а в том, чтобы обнаружить, выявить, раскрыть

индивидуальные способности каждого» [8, с. 6], и с этим нельзя не согласиться и не учитывать в практике обучения, преследуя при этом решение основополагающих задач – формирование у молодого поколения вкуса к науке и конкретной ответственности за ее судьбу перед обществом.

Итак, сближению малой и значительной частей класса при изучении физики способствует применение учителем материала о научной и гуманитарной культурах, этому помогают примеры из истории науки. Решая задачи для понимания учебного материала, педагогу не следует забывать о главном – формировании человека культуры, при этом не чистой гуманитарной, но обогащенной научным мировоззрением, рациональными знаниями и мышлением, в данном случае – почерпнутыми из курса физики [9].

Более того, объединению учебно-познавательной деятельности всего класса в целом способствует то обстоятельство, что с овладением с разной степенью глубины и последовательности курсом физики и «лирики», и «физики» приобретают представление о современной научной картине мира, научном мировоззрении и устойчивые навыки рационального суждения о реальной действительности. Лично для них становятся важными трезвая оценка своей будущей профессии и на ее основе – возможность с. временем внести заметный вклад в положительное отношение к науке.

Учителю полезно учиться у классиков науки тому, чему и как учить на уроках физики. Так, в трудные периоды непонимания его воспитанниками той или иной научной теории следует прислушаться к совету, например, А.Б.Мигдала: «Можно объяснить даже самую сложную теорию, если приложить такие же усилия, какие нужны для занятия самой наукой. ... Глубокая мысль выигрывает от упрощения» [10, с. 7].

Учителю предстоит не только близко познакомиться учащихся с одной из ведущих на данный исторический момент наукой, каковой является физика, но и убедить их в ее значимости для понимания устройства мира, ее необходимости для существенного улучшения благосостояния общества, воспитания в последнем осознания роли науки в его совершенствовании и развитии. Более того, прежде всего в процессе познания основ естественных наук раскрываются таланты и возможности для полноценной реализации личности учащегося.

Таким образом, если мы намерены сформировать свободную и ответственную личность, то на первое место в образовании следует поставить задачу решения актуальных для нее проблем бытия посредством научного знания. Наука должна помочь ему определиться в том, «как надлежащим образом занять свое место в мире и правильно понять, каким надо быть, чтобы быть человеком» (И.Кант) [11, с. 204]. В конечном итоге будущие физики осознают, что наука немыслима без гуманитарной культуры, без поддержки общества, а учащиеся гуманитарного склада вполне отчетливо начнут понимать необходимость развитой науки для современной деятельности общества и жить с опорой на приобретенный на уроках физики эмоциональный и рациональный опыт деятельности.

В заключение напомним мудрые слова Л.Д.Ландау о каждом из нас: «Каждый имеет достаточно сил, чтобы достойно прожить жизнь. А все эти разговоры о том, какое сейчас трудное время, это хитроумный способ оправдывать свое бездействие, лень и разные унылости. Работать надо, а там, глядишь, и времена изменятся» [12, с. 500].

ЛИТЕРАТУРА

1. Пурышева Н.С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. М., 1993.
2. Щербаков Р.Н. Гуманистические ценности науки и образования // Вестник РАН. 1998. Т. 68. № 2.
3. Проблемы преподавания физики. М., 1978.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
5. Капица С.П. и др. Между очевидным и невероятным. М., 1985.
6. Планк М. Единство физической картины мира. М., 1966.
7. Щербаков Р.Н. Ценностные аспекты процесса обучения и воспитания на уроках физики. М., 1998.
8. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986.
9. Зорина Л.Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования // Педагогика 1998. № 5.
10. Мигдал А.Б. Поиски истины. М., 1983.
11. Кант И. Соч. Т. 2. М., 1964.
12. Горобец Б.С. Круг Ландау. М.-СПб., 2006.

Дата поступления – 16.11.2020

Differentiated approach to personality education

Robert N. Shcherbakov – Dr. Sci. (Pedagogics) (Tallinn, Estonia);
robert.scherbakov@rambler.ru

Abstract. *It is shown what the education and upbringing of the culture of scientific thinking in humanitarian classes should be, so that both the humanities and rare of them future physicists are ready for creative activity in their profession.*

Key words. *Differentiated approach to teaching; peculiarities of perception and analysis by humanities and future scientists rare for this class; material of the subject, same for the whole class.*

REFERENCES

1. *Purysheva N.S.* Differencirovannoe obuchenie fizike v srednej shkole [Differentiated instruction in physics in high school]. Moscow, 1993.
2. *Shcherbakov R.N.* Gumanisticheskie cennosti nauki i obrazovaniya [Humanistic values of science and education]. *Vestnik RAN* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. 1998. T. 68. No. 2.
3. Problemy prepodavaniya fiziki [Problems of teaching physics]. Moscow, 1978.
4. *Zinchenko V.P., Morgunov E.B.* Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossijskoj psihologii [Developing person. Essays on Russian Psychology]. Moscow, 1994.
5. *Kapica S.P. and etc.* Mezhdru ochevidnym i neveroyatnym [Between the obvious and the incredible]. Moscow, 1985.
6. *Plank M.* Edinstvo fizicheskoy kartiny mira [The unity of the physical picture of the world]. Moscow, 1966.
7. *Shcherbakov R.N.* Cennostnye aspekty processa obucheniya i vospitaniya na urokah fiziki [Value aspects of the process of teaching and upbringing in physics lessons]. Moscow, 1998.
8. *Chudnovskij V.E.* Vospitanie sposobnostej i formirovanie lichnosti [Education of abilities and formation of personality]. Moscow, 1986.
9. *Zorina L.Ya.* Edinstvo dvuh kul'tur v sodержanii nepreryvnogo obrazovaniya [The unity of two cultures in the content of continuing education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 1998. No. 5.
10. *Migdal A.B.* Poiski istiny [The search for truth]. Moscow, 1983.
11. *Kant I.* Soch. [Essays]. T. 2. Moscow, 1964.
12. *Gorobec B.S.* Krug Landau [Landau circle]. Moscow-Saint Petersburg, 2006.

Submitted – 16.11.2020

Содержательно-смысловые основания ведения рабочей тетради ученика

Марчукова Ольга Григорьевна – канд. пед. наук, Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет) (Долгопрудный, Россия); vera-nadegda@bk.ru

Аннотация. В статье излагаются основания содержательно-смыслового подхода к ведению ученической тетради, рассматривается проблема исполнения ею функции средства учения-обучения. Характеризуется существующая практика ведения тетради, основанная на календарно-хронологическом заполнении. Обосновывается роль рабочей тетради как субъектно-личностного учебно-наглядного пособия ученика.

Ключевые слова. Рабочая тетрадь ученика, средство учения-обучения, учебно-наглядное пособие, принципы наглядности и доступности, содержательно-смысловые основания.

Согласно сформировавшейся традиции, тетрадь ученика относится к средствам учения-обучения. Понимание ее роли представляется настолько устоявшимся в образовательной практике, что современные издания по педагогике не включают сведений, освещающих вопросы ее ведения. Например, в монографии А.М.Новикова «Основания педагогики», адресованной авторам учебников и преподавателям, средства обучения рассматриваются и с позиции ученика (в отдельно выделенном пункте параграфа «Образовательная деятельность обучающегося»), и с позиции педагога (параграф «Средства педагогического процесса») [1]. В обоих случаях о тетради речь не идет даже тогда, когда перечисляются средства для учащегося. Однако при этом автор под титулом «Интрига» задает непростой вопрос: «У обучающегося есть учебники. Учебник от слова “учиться”. А почему нет “воспитательников”, нет “развивальников” – пособий для обучающегося по его воспитательной деятельности, по его деятельности по развитию психических процессов?» [1, с. 197]. Ясно, что автор говорит о ценностях личностно-ориентированного, деятельностного образования. Однако также очевидно, что

вектор столь «тонкого» вопроса, касающегося активности и роли учащегося в формировании собственного образа, фокусируется не на ученике-субъекте образовательного процесса, а на внешне заданной системе обучения. Тем самым проводится мысль об улучшении качества образования путем изменения его внешних характеристик (количества и качества учебников, технологий, критериев оценки и проч.).

В то же время поставленный вопрос выводит на иную проблему: может ли учебно-наглядное пособие стать для школьника уникально-единичным личным средством учения, содержащим основы научных знаний по предмету, но уже в пропущенном учащимся «через себя» виде? Речь идет о потенциале индивидуализированного субъектно-личностного измерения. Таким потенциалом способна и должна обладать тетрадь ученика, выполняющая в процессе ее использования воспитывающую и развивающую функцию.

Обратимся также к «Современной дидактике» А.В.Хуторского [2], включающей большой объем материала об организации деятельностного образования, продуктивного обучения, индивидуальной образовательной траекто-

рии, о технологической карте урока и проч. При достаточно подробном раскрытии и классифицировании средств обучения, многостраничных описаниях методик использования современных технических и медиасредств (видео, веб-сайтов и др.) тетрадь ученика здесь не упоминается. При этом автор очень точно определяет значение средств обучения в успешности этого процесса: «орудия познавательной деятельности увеличивают ее эффективность», так как служат достижению целей образовательной деятельности. Их изготовление учениками и учителем ведет к освоению соответствующих предметных знаний, что увеличивает развивающий и обучающий эффект: он «оказывается значительно большим, чем при простой передаче ученикам информации» [2, с. 433]. Данный тезис восходит к известному рассуждению Л.С.Выготского о роли и значении *орудий умственного труда* в учебной деятельности ребенка. Культурно-исторический характер их появления и применения позволяет видеть их роль в опосредовании познавательной деятельности и оценить значение в формировании *будущего* как становящейся реальности. Это суждение подтверждает необходимость переосмысления тетради как средства учения–обучения в контексте вызовов образованию XXI в.

В исследовательском поле педагогики «вопрос тетради» представляется настолько решенным, что сегодня практически не обсуждается. Проведенный нами анализ содержания журналов «Русский язык в школе», «Математика в школе», «Биология в школе», «Физика в школе», вышедших в 2012–20 гг., а также (методом случайной выборки) отдельных номеров «Образования и науки», «Вопросов образования» за 2012–20 гг. показал, что в них отсутствуют материалы, тематически связанные с ведением школьной тетради. Не обсуждается этот

вопрос на семинарах и конференциях. Поисковые запросы в интернете также показали, что ученическая тетрадь является предметом специального рассмотрения практически лишь в школьной локальной документации. При *полном отсутствии* нормативных оснований федерального уровня школы разрабатывают «Положение о требованиях к ведению и проверке школьных тетрадей», «Положение о порядке ведения и проверке ученических тетрадей» и подобные с опорой на нормы существовавшей прежде (в 1960–80-е гг.) нормативной базы, регулировавшей соблюдение единого орфографического режима, оформление и ведение записей.

Сохраняя традицию единства требований к организации учебной работы, школьные положения достаточно единообразно и *формально* регламентируют ведение тетрадей: описывают характеристики их оформления, определяют количество и их распределение по видам работ, периодичность проверки учителем и др. При этом используются типовые формулировки «писать аккуратным, разборчивым почерком»; «единообразно выполнять надписи на обложке тетради»; «соблюдать поля и красную строку»; «писать на отдельной строке тему урока» и т.д. Приоритетно нормирование контрольно-оценочной деятельности учителя, что вполне закономерно, учитывая характер действующих нормативно-методических документов. Так, например, в методических письмах МО РФ 1998 и 2000 гг. [3], адресованных начальной школе, подробно описаны виды, методы и формы контроля; характеристики цифровой оценки (отметки), классификации ошибок и недочетов и т.п., но в них нет *требований к записям и структурированию содержания* ученической тетради. Существующие рекомендации переносятся на основную и старшую школу. Приоритетность кон-

трольно-оценочной функции обучения достигает своего апогея, проявляясь в разрабатываемом школами «Положении о проверке тетрадей», где совершенно отсутствуют цели и требования к их ведению, что превращает их в отчетные документы. Становится явным, что интенсивная модернизация дизайна школьного образования, нормативно не прорабатывая существенные процессы обучения, *закрепляет директивные тенденции* в педагогическом взаимодействии учитель – ученик.

Дополняя обзор, следует отметить, что ведение ученической тетради как предмет методического опыта учителя рассматривалось в специальных рубриках некоторых журналов методической направленности (например, «Рабочая тетрадь» в журнале «Химия» издательского дома «Первое сентября») [4].

Эти рубрики представляют тематический дидактический материал (тематические подборки заданий) для учащихся. В полной же мере традиция разработки дидактических подборок тематических заданий прослеживается как в печатных рабочих тетрадях, выпускаемых издательствами учебной литературы в качестве приложений / дополнений к учебникам, так и в *интерактивных* (электронных), предлагаемых издательствами и образовательными платформами. Привлекательные и яркие, они существенно облегчают работу учителя при подготовке и проведении урока (нет необходимости самому подбирать / создавать дидактический материал), а также работу учеников (им предлагается в готовые тексты вставить пропущенные буквы / знаки, в подготовленные таблицы вписать данные и ответы и т.п.). Электронные тетради сопровождаются цифровым контентом, что делает урок информационно насыщенным, динамичным, технологически привлекательным. У школьников формируются уме-

ния «вставить», «соединить», «вписать», «дописать», «распределить», «прикрепить (рисунок, фотографию)». Наверное, это весьма важные умения в работе с информацией, однако отсутствие целостной логики последовательности учебных операций в выполняемых заданиях (что сопровождается поиском правильного ответа путем угадывания) сводит на нет возможность формирования опорной системы знаний и умений по теме предметного содержания. Учебный материал, представляемый «лоскутками» выполняемых заданий, такими же «лоскутками» усваивается. Другими словами, фрагментарное предъявление материала обеспечивает его фрагментарное восприятие.

Проведенный выше анализ позволил выявить ряд *противоречий*.

1. Исследование организации образовательного процесса осуществляется только с позиции деятельности учителя (особенности разработки рабочей программы, тематического планирования, технологической карты урока, образовательных технологий) и не расширяется до аналогичного исследования «ответной» деятельности учащегося, оставляя незатронутым ключевой вопрос «С чем остается ученик, когда закончился урок и / или пройдена тема?».

2. Учебно-методический дискурс в анализе потенциалов информационного контента обучения (учебники, платформы, печатные предметные рабочие тетради) не сопровождается аналогичным дискурсом в анализе приобретаемого учеником знаниевого контента и материально-вещественной формы, инструментально его опосредующей.

3. Возрастание роли персонализированных форм обучения и установка на увеличение его самостоятельных практик абсолютизируют значение внешних (в том числе цифровых) ресурсов образования в ущерб исследованию приоб-

ретаемых учеником лично-значимых источников знания.

Данные противоречия обуславливают постановку *проблемы отчужденности учащегося от процесса учения*, когда он «все меньше вовлечен в производство личностных знаний»: «когнитивно-диалогическая природа творчества уступает место информационно-коммуникативному в нем», превращая его из человека «углубленного» в человека «расширенного» [3]. Наши многолетние наблюдения за *поведением* ученика на уроке (его реагированием, включенностью, эмоциональным откликом, желанием и готовностью работать, осознанием цели и образом результата этой работы) позволяют предположить, что он *не может не быть отчужден*, поскольку включен в процесс *исполнения плана* урока, составленного учителем для работы с классом. Данный ракурс рассмотрения реальной (объективно наблюдаемой) *самодетельности школьника* выявляет, что кажущаяся парадоксальной его отчужденность от процесса учения есть следствие недостаточности / отсутствия *организации* этого процесса. В связи с этим возникают вопросы: если *урок* конвергирует культурно-исторический опыт человечества в предметное содержание, преследуя цели его освоения, то *что и как* воплощает *процесс* достижения этих целей и эксплицирует *результаты*? Что является носителем предметно-знаниевого содержания в субъектно-личностном опыте индивидуальности ученика?

Данные вопросы отсылают к осмыслению идеи детерминированности педагогических явлений не только социальной, но и личностной реальностью создающих их субъектов, выявляя «потребность антропологизации современной педагогической теории и практики» [5]. Итак, очерченный контекст, казалось бы, частной методической проблемы роли и значения рабочей тетради вводит

в гуманитарный контекст постнеклассической парадигмы познания, ставящей вопросы не столько *что и как* познается, сколько *кто* познает.

Контекстами научно-исследовательской и практической инновационной деятельности по введению содержательно-смысловых оснований ведения рабочей тетради, позволяющих ей реализовать функцию учебно-наглядного пособия для учащихся, стали метод опорных конспектов (В.Ф.Шаталов); теория/технология укрупнения дидактических единиц (П.М.Эрдниева); положения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина) и теории развивающего обучения (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин); ценностно-смысловой подход в образовании (Е.Г.Белякова); интерпретация природы текста как знаковой организованности, наделенной личностным и культурным смыслом (М.М.Бахтин, Ю.М.Лотман).

Подчеркнем также необходимость следования определяющим качеством любого учебно-наглядного пособия дидактическими *принципам наглядности и доступности*, которые в условиях цифровизации образования существенно трансформировались: обновление принципа наглядности «обосновывается с позиций его детерминации фактами, подтверждающими потребность обучающихся в максимальной визуализации информации», что «подразумевает визуальное перцептивное структурирование и подачу материала, создание максимально эффективных условий для визуального поглощения информации». В развитие принципа доступности целесообразно «ввести правило динамичного порционного информационного потока», тогда его реализация будет обеспечиваться «созданием такой структуры учебного материала, при которой он ориентирован на порционность, доступную для усвоения обучающимися поколения Z» [4].

Действительно, опыт нашей совместной с учителями-практиками работы по проектированию и исполнению тетради, осуществляющей функцию учебно-наглядного пособия ученика, подтверждает, что учащиеся испытывают потребность в максимальной, чувственно-воспринимаемой визуализации учебного материала. Мы полагаем, что визуальность обеспечивается не столько подачей материала учителем (через презентации, видеоролики), сколько *восприятием* ученика посредством *материально-вещественного накопления и приращения дидактических материалов, несущих предметное содержание*. Не менее значительную роль в понимании учащегося играет визуальная явность теоретического знания, представляемого и фиксируемого в тетради не только вербально-лаконично (определение понятий и терминов), но и в схематичной (знаково-символьной) форме, а также в краткой лекции, *разъясняющей и показывающей алгоритм* выполнения учебного действия. Принцип доступности в предлагаемом обосновании тетради выступает ведущим, так как, во-первых, он обуславливает необходимость локализовать и предметно центрировать осваиваемое содержание в сознании ученика; во-вторых, позволяет оптимизировать работу с тетрадью как средством учения-обучения, обогатив ее инструментальность (рукотворность и насыщение творческой *самодеятельностью* в познании).

Начальным посылом в обосновании роли ученической тетради как индивидуализированного учебно-наглядного пособия школьника для нас стало понимание, что необходимо изменить подход к ее исполнению, а именно, ввести содержательно-смысловые основания. При этом *содержательно-смысловой подход к обучению* мы определяем, как метод, реализующий активное и создающее *самодеятельное* участие ребенка

в понимании нового знания, при котором учитель выступает организатором и руководителем его *понимающей деятельности*. Ключевым в данном случае является субъектно-личностный фокус внимания в выстраивании концепции урока, центрирующий внимание учителя не на своей в нем роли и технологическом совершенствовании собственной образовательной практики, а на характере и результате выполняемых конкретно каждым учеником учебно-познавательных операций. Главная цель – преодоление пассивности учащегося-исполнителя путем такой организации урока, при которой ученик проникает в суть познаваемого, сосредотачивается на содержании предметного знания.

Содержательно-смысловые основания ведения ученической тетради ориентируют на преодоление существенной недостаточности календарно-хронологической формы ее исполнения (единственно существующей) – отсутствия дидактической целостности и системности в восприятии и накоплении знания. Поясним: наблюдение за *жизнью ученика* показывает, что в течение дня он имеет 5–7 уроков, никак тематически между собой не связанных, т.е. работает в 5–7 разных тетрадях. И это закономерно. Однако придя (условно – завтра) на следующий урок по какому-либо предмету, он вновь встречается с новой темой. И на каждом новом (следующем) уроке по одному и тому же предмету происходит *не продолжение начатого* (темы, целей, плана, понятийно-терминологического аппарата, учебного материала), а начало нового. Более того, вполне вероятно, что тетрадь с начатой темой и сделанным домашним заданием будет сдана, в определенный момент закончится, ее выбросят, и продолжение изучения темы продолжится в новой тетради. Таким образом, *школьник живет в реальности, когда каждый новый*

урок для него – это новые тема, цели, параграф, учебный материал, домашнее задание. Поэтому нам представляется важным через определение характеристик рабочей тетради выявить условия, способствующие приобретению уроком качества субъективированной значимости для учащихся, обеспечивающие вовлеченность каждого из них в работу с содержанием/учебным материалом.

Вовлеченность ученика в учебную работу начинается с его знакомства с новой темой. Определяя характеристики рабочей тетради, вовлекающие учащегося в работу с учебным материалом («носителем» предметного содержания), представим новое видение оформления и изложения темы в сопоставлении с традицией. В связи с этим напомним, что тема урока должна быть сформулирована познавательно-интересно и содержательно-информативно, ее назначение – отразить дидактическую единицу (предмет изучения – единицу содержания), освоению которой посвящается урок.

В существующей практике дидактическая единица представляется ученику именно как тема этого урока, самооценностью и самодостаточностью которого обусловлена ее автономность. Однако же эта автономность *разрывает содержательное целое темы* (УДЕ – укрупненной дидактической единицы). Усугубляет автономность содержания данного урока его оторванность от содержания предыдущего и последующих занятий, посвященных освоению *одной темы*.

Новым требованием к «современному уроку» является самостоятельная формулировка темы учащимися. Чтобы его соблюсти, учитель увеличивает время на повторение пройденного материала (этапа актуализации знаний), при его реализации он ставит учебные задачи, связывающие содержание предыдущего занятия с текущим, и «выводит» учащихся на формулировку темы, которая затем

записывается на доске или появляется на слайде презентации, подтверждая и уточняя формулировки детей.

На первый взгляд, все логично и правильно. Однако вновь отметим: разрабатывая план/конспект/технологическую карту урока, учитель отражает организацию своей деятельности по взаимодействию с классом, не задумываясь о *восприятии и понимании* этой деятельности *отдельно каждым* учеником. Потому на практике этап повторения в отношении каждого обучающегося формализуется и, если соблюдается, то выглядит, как серия «наивных» вопросов, обращенных к классу («Кто помнит, что мы изучали на прошлом уроке?» и др.) Они актуализируют воспоминания немногих учеников, отличающихся хорошей памятью и желанием ее продемонстрировать. Если в начальной школе таковых учащихся может быть 50% и более, то к 8–9 классам их остается только 10–15%. По нашему наблюдению, это происходит, в том числе, потому, что опереться в своих «воспоминаниях» школьникам не на что. Работа с учебником «забирает» много времени и в общем-то не допускается, а обращение к тетрадям бесцельно. Тетради хранят результаты выполненных заданий (списанных упражнений, решенных задач, конспектов и таблиц), но не теоретические опоры, обозначенные в понятной формулировке темы и системе знаков (текст, схема, рисунок) с примечаниями/пояснениями. Дети включаются в «рассуждения по поводу», что подменяет оперирование точным знанием и узаконивает опыт беспредметного «говорения».

Сталкиваясь с обоснованным несогласием педагогов, на курсах повышения квалификации мы предлагали учителям русского языка и учителям математики определить тему урока, предмет и класс по записям в ученических тетрадях. Результаты были ошеломляющими: например, при знакомстве с тетрадью четверо-

классницы «разброс» тем, предметов и классов распространялся буквально на всю школьную программу по русскому языку, включал отсылки к литературе, окружающему миру, МХК с четвертого по десятый класс. Но важнее другое. Кроме переживания удивления от того, как рабочая тетрадь отражает предметное содержание урока, как отзывается на работу на уроке, учителя признавались, что, действительно, не задумывались о том, с чем в буквальном смысле этого слова уйдет ученик с урока. Что материально (видимо, осязаемо) будет свидетельствовать ему о новом знании. Ведь переписанные упражнения, страницы решенных примеров и объемные таблицы практически не выявляют предмет изучения (что изучалось), а тема урока осталась на слайде, на несколько секунд «выскочившем» в презентации.

Такую «разорванность» предметного знания (содержания) компенсирует контекстная постановка темы, при которой данная дидактическая единица представляется в контексте более крупной единицы содержания, иными словами, формулируется в контексте содержания темы / раздела программы (УДЕ). И здесь важно подчеркнуть: при контекстной постановке темы контекст измеряется содержанием темы (раздела школьной программы) как в горизонтальном, так и в вертикальном ее измерении. Горизонтальное измерение – период изучения темы в течение конкретного года обучения (класс), вертикальное – период ее изучения в течение школьной жизни ученика.

Имея «константу» (тематика УДЕ) и «переменную» (предмет изучения данного урока), тема воспроизводит заданный контекст, фокусируя внимание ученика на содержании, выраженном в понятиях и терминах, ключевых для освоения темы. Повторяемость константной части темы ведет к произвольному запоми-

нанию входящих в ее состав понятий. Она удерживает внимание учащегося на главном (поэтому в советской методике урока существовало правило записывать тему сверху по центру доски и не стирать до конца занятия) и, повторяясь из раза в раз или оставаясь неизменной, содержательно обогащается, способствуя осознанию и пониманию изучаемого.

Значение контекстности иллюстрирует сравнение двух формулировок одной и той же темы, например, урока по литературе в пятом классе: типовой «Нравственные уроки в сказке К.Г.Паустовского «Теплый хлеб» и контекстной «Нравственные уроки в произведениях русских писателей XX века. Нравственные уроки в сказке К.Г.Паустовского “Теплый хлеб”». Что меняется? Только одно – произведение конкретного автора не оторвано, не живет «само по себе», а вводится в контекст литературы конкретной нации, определенного периода, фиксируя в памяти ученика ее атрибуты (нравственные аспекты). Эта тема будет сохраняться столько занятий, сколько изучается произведение (сказка К.Г.Паустовского), и учащиеся ее запишут в тетрадь столько раз, сколько потребует методика проведения урока конкретным учителем, а если на каждом из двух занятий – особенный / единичный предмет изучения (тот или иной «нравственный урок»), то запишут в еще более конкретизированном виде дважды. Если же учитель планирует погружение в целое текста, то, обратив внимание детей к теме урока, он продолжит начатую учебную работу. При изучении следующего произведения (возможно, уже в следующей четверти), ценностно связанного с нравственностью, тематика сохранится, приобретая иной вид (например, «Нравственные уроки в произведениях русских писателей XX в. Нравственные уроки в рассказе В.П.Астафьева “Васюткино

озеро»)). При таком подходе сохраняется содержательно-смысловое единство изучаемого: произведения предстают не автономно, они выбраны не стихийно и вводятся в контекст русской советской литературы, фиксируя в памяти ученика ее незабываемый атрибут – нравственный выбор маленького человека. Меняется же ключевой предметно-дисциплинарный компонент темы – указание на жанровую принадлежность («рассказ»). Итак, контекстная формулировка темы *по горизонтали предметного содержания программы* преодолевает лакуны в восприятии учебного материала учеником, представляя для него содержание предмета не коллизией *про разное*, а единством *по-разному*.

Тематическая горизонталь содержания, охватывающая укрупненную дидактическую единицу, вырастает в тему, которая становится названием тетради и определяет ее наполнение. Показательным примером является тематическая тетрадь для 5 класса «Морфология. Имя прилагательное», разработанная как макет Е.Г.Медведевой и И.Ю.Егоровой (г. Тюмень). Она содержит весь необходимый учебный материал на период изучения (6 часов), рукотворно создается (заполняется каждым учеником самостоятельно), сохраняет единство формы и содержания, в том числе за счет единства учебного материала, когда вся учебная деятельность выстраивается вокруг одного текста (рассказа А.И.Куприна «Ю-ю»). Авторское исполнение тетради, ее содержательная полнота в освоении теоретического знания (отработке понятийного поля и терминологического корпуса, нормативного структурирования правил), «выводимого» через работу с текстом («проживание» текста), определяют ее функцию как личного учебно-наглядного пособия. К такому пособию ученик сможет обратиться при повторении пройденного материала в 6–7 клас-

сах, подготовке к контрольным мероприятиям и проч., поскольку все в нем тематически едино, локально, избавлено от эклектики не связанных между собой переписанных упражнений, содержательно-точно, начертано / написано им самим, другими словами – являет собой «живое знание» (В.П.Зинченко). Однако, подлинная значимость тематической тетради состоит в том, что она будет наполняться новым знанием, продолжится и останется востребованной в следующем классе при изучении темы «Имя прилагательное», предотвращая разобщенность (раздробленность) содержания в сознании ученика. Иными словами, будет востребован труд ребенка.

Полнота роли рабочей тетради в учебной деятельности школьника раскрывается при ее исполнении в контексте вертикали предметного содержания школьной программы. Очерчивая границы содержания, тематическая тетрадь задает совершенно новый вектор в развитии ученической тетради: оформление темы определяет ее содержание. Это означает, что, имея свое название, она прирастает соответствующим содержанием от класса к классу¹.

Таким образом, созданная школьником ученическая тетрадь «содержит только основные дидактические единицы, которые должны быть усвоены учащимися и применены не только в учебной, но и в практической деятельности. Положительный аспект ведения такой ученической тетради в том, что учащимся не нужно снова искать данный материал в учебнике, а можно использовать созданное им дидактическое средство, где можно не только повторить или

¹В опыте работы учителя математики В.С.Шингарёвой (Тюменская область) такими тетрадями стали «Треугольник», «Начальные геометрические сведения», «Четырехугольники», «Площадь многоугольника», «Окружность и круг» и др. (7–9 классы).

вспомнить, прочитав материал, а также рассмотреть правильность выполнения задания по данной теме» [6].

Что содержательно включает тематическая тетрадь? Что организационно меняет она в проведении урока и изучении темы? Достоверный ответ на эти вопросы может дать только опыт работы учителя.

В.В.Давыдов отмечал, что «школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности» [7]. Нам кажется правомерным интерпретировать этот тезис буквально и допустить, что *увидеть* процесс присвоения (т.е. *делания своим*) объективно существующего знания – позволяет содержательно-смысловой подход к ведению ученической тетради в работе с учащимися начальной школы. В нашем исследовании потенциал тематической тетради раскрылся и завоевал доверие педагогов, работающих в основной и старшей школе, через опыт работы учителей начальных классов¹.

Действительно, годы совместной работы убедили: школьник может создать свою учебную книгу, самооценную и уникально-авторскую. Первая такая книга называлась «Весна – художник», ее сделал второклассник в течение двух уроков при изучении темы «Весенний лес в литературе и живописи», интегрирующей содержание трех предметов «Литературное чтение» (тема «Г.Скребицкий “Весна – художник”»), «Окружающий мир» (тема «Лес – многоэтажный дом»), «Изобразительное искусство» (тема «Работаем в смешанной технике»). В плане урока учителя читаем:

«Преемственные основания образовательной деятельности:

Термины, понятия: жанр, пейзаж, ярус леса, смешанная техника.

Методический прием: живая книга.

Цель: организация учебно-познавательной деятельности учащегося на основе единого учебного текста (Г.Скребицкий «Весна – художник»).

Продукт деятельности: книга (начало ведения книги). 1 лист – обложка (иллюстрация учащегося); 2 – текст; 3 – словарь писателя, художника-иллюстратора, биолога; 4–12 рабочие листы (работа с текстами, иллюстрации, списывание и др.)».

В технологической карте урока всего три колонки: 1) этап, цель, время; 2) учебная задача; 3) результат учебно-познавательной деятельности учащегося. Именно содержание третьей колонки – точка отсчета в планировании урока, заставляющая размышлять не в измерении *всех* («слушают учителя», «отвечают на вопросы», «просматривают презентацию», «наблюдают опыт»), а в измерении *каждого* («в “Словарь художника-иллюстратора” на стр. 3 книги записаны понятия “пейзаж” и “смешанная техника” с опорой на текст учебника»; «в тексте книги подчеркнуты прилагательные-описания, глаголы-действия»; «иллюстрирована обложка книги» и т.д.). Как *ученик* ответит, что *он* сделает, с *чем* уйдет, что останется с ним и будет его – стало предметом подготовки учителя к уроку.

Следующие «живые книги» «Уж небо осенью дышало» (междисциплинарная) и «Стихи русских поэтов» (литературное чтение) включают поэтические и прозаические тексты, посвященные осени (первая), и по одному из стихотворений, изучавшихся в течение учебного года (вторая). Они позволяют организовать работу с учебным текстом так, чтобы ученик его «чувствовал» и считал *своим*. Появилось убеждение: нужно стремиться к тому, чтобы необходимый минимум

¹Учитель начальных классов Л.Н.Коркина (Киёвская СОШ, Тюменская область), одна из первых поверившая в новое измерение тетради, назвала ее «Живая книга».

учебного материала был от учителя, поэтому в тетрадь должны быть вклеены подготовленные им распечатки, выписаны требуемые им фрагменты (списывание / поиск ответа / заполнение сравнительной таблицы и т.д.). В любом случае *учебный текст должен позволять ученику подчеркивать, пометать, дополнять, иллюстрировать, выделять цветом, сопоставлять и сравнивать, писать собственный текст и проч., т.е. работать, рукотворно создавая свое собственное учебно-наглядное пособие.* Формирующиеся, накапливаемые теоретические сведения станут выполнять роль опоры, вырастая в *систему опорных знаний и умений по теме предметного содержания.* Осознание учителем этой *функции записей* в рабочей тетради – верный ориентир в отборе содержания урока и организации учебной деятельности.

Освоившие ценность своих тетрадей-книг, дети, перейдя в третий класс, работали в них уже уверенно, смело вклеивая, подчеркивая, зарисовывая. И уже уверенно писали свои отзывы и сочинения. Ведь главный страх учителя (где на это взять время?) был преодолен, как и «боль» современного урока – необоснованная избыточность, неостребованность учебного материала, которые уведут школьников от предмета изучения и рассеивают его внимание.

В предметной тематической тетради «Лев Николаевич Толстой», начатой в третьем классе, учащиеся уже пытались соединить тексты культурные и свои, становящиеся культурными. Они пробовали «соединить несоединимое»: приемы литературоведческого анализа и понимания, извлечения смысла (когда слова «метафора» и «олицетворение» не вызывают страх, а становятся проживаемыми, переживаемыми эмоционально и субъективно, смыслоизвлекаемыми).

Подчеркнем: своя тетрадь-книга предполагает много и по-разному воз-

вратной текстовой деятельности ученика – это принципиальная установка: «Я читаю текст автора – Я становлюсь автором текста». Формулированию предложений-ответов, подбору слов и их передачи с помощью впечатления, суждения отводится главное время урока. «Я-деятельность» – ключевое правило обучения при создании «Живой книги». В результате появляется обоснованная надежда, что если произведения писателя, формирующего «культурный код нации», будут изучаться не разрозненно в разные годы, а «собираясь вместе», год за годом возвращая к начатому, то они останутся в памяти и душе ребенка.

Аналитическое рассмотрение вопросов содержательного и организационного преобразования урока при реализации содержательно-смысловой основы ведения ученической тетради требует выхода за рамки данного материала, и все же пунктирно обозначим *изменения.*

Длительный путь практического поиска и исследования¹ определил *инвариант требований к содержанию рабочей тетради ученика* (они не зависят от того, вводит учитель тематическую тетрадь или продолжает работать с «обычной»). К таким требованиям относятся:

- контекстная постановка темы / введение тематической тетради;

- формулирование и запись целей урока или в целостности уроков, посвященных изучению данной темы (УДЕ), с выделением знаниевого и умениевого компонентов (базовый уровень);

- выделение ключевых понятий и терминов по теме урока или в целостности уроков (УДЕ) и формирование понятийного поля (понятийно-терминологиче-

¹С 2015 г. мы вели работу с педагогическим коллективом Киёвская СОШ (стартовая площадка нового опыта) и учителями школ г. Тюмени, а также Заводоуковского городского округа, Аромашевского, Казанского, Сорокинского районов Тюменской области.

ского минимума) с обязательной фиксацией определений ключевых терминов.

Сопутствующий *инвариант требований к организации учебной деятельности* ребенка, ориентированной на формирование данного содержания, выглядит следующим образом:

– приоритет Я-деятельности ученика на уроке, ориентированной на организацию его знаниевой деятельности [8];

– приоритет предметно-центрированной письменной деятельности ученика, которой свойственно оперирование компонентами понятийно-терминологической структуры темы;

– единство учебного материала: все подготовленные учителем раздаточные дидактические материалы должны находить свое место в тетради школьника, все подготавливаемые учащимся сообщения и «проекты» не должны выбрасываться (отсюда – правило «вклеивания», широкие поля, запасная «пустая» страница, кармашки и др.);

– единство учебной деятельности: домашняя работа рассматривается как деятельность *продолжающая начатую на уроке* самостоятельную учебную деятельность ребенка (это означает, что некорректно писать дома эссе после групповой работы над проектами / коллажами в классе; заполнять дома сравнительную таблицу – после слушания учителя на уроке);

– единство текстовой деятельности: предъявление учебного материала в его завершенной целостности; принципиальная установка на *погружение* учащегося в текст, излагающий теоретические сведения: словесное (знаково-символьное) или видеоизложение, обучение посредством *возвратной* текстовой деятельности на основе *развернутого* ответа (из чего следуют недопустимость калейдоскопа форматов и избыточности объема учебного материала и одновременно – максимально возможное опе-

рирование материалом всех параграфов учебника/учебников, освещающих тему по горизонтали/вертикали предметного содержания).

Проанализировав сформировавшееся в процессе многолетней инновационно-образовательной деятельности понимание роли и значения рабочей тетради, мы описали ее изменяющиеся *формальные* характеристики. Конкретизируем: введение контекстной формулировки темы либо переход на ведение тетради в контексте горизонтали/вертикали УДЕ выступают уже *результатами, оформляющими* содержательно-смысловой метод обучения. Мы не однажды наблюдали, когда взятое само по себе изменение внешних характеристик занятия без изменения методики его организации приносит больше вреда, чем пользы: его суть не меняется, но происходит фронтально-поточное «образовывание», начинающееся словами «Теперь мы подпишем тетради иначе». Здесь крайне важно осознать изменения в *содержании* педагогического взаимодействия «учитель–содержание образования–ученик», обуславливающие изменение *формы* рабочей тетради.

Завершая изложение нашего видения целей и ценностей ученической тетради, вновь обратимся к мнению В.В.Давыдова: «Если данному обществу требуется формирование у детей *нового* круга способностей, то для этого необходимо создание такой системы воспитания и обучения, которая организует эффективное функционирование *новых* (курсив мой – О.М.) видов воспроизводящей деятельности» [7]. Сегодня в педагогическом сообществе широко дискутируется модель ключевых компетенций XXI в. 4-К, объединяющая навыки критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации; настойчиво постулируется потребность в развитии именно этих способностей и уме-

ний школьников. Однако мы полагаем, что формирование самостоятельности в суждении, поддержка творчества и развитие культуры умственного труда вряд ли произойдут при введении еще одного курса (предмета) или же, напротив, при отказе от предметно-дисциплинарного обучения в пользу метапредметных проектов. Количественные изменения и манипуляции с учебными планами истощили потенциал школьных преобразований. Требуются качественно иные преобразования – *возвращающие к ученику*.

Наше исследование, которое проводилось в течение нескольких лет и «проживалось» вместе с детьми на уроках, убедило: фрагментированное восприятие школьником предметного содержания во многом обусловлено фрагментированной подачей его содержания, искусственно «нарезанного» по количеству уроков. С другой стороны, недостаточность или отсутствие видения целостной преемственной картины приращения предметного содержания в его горизонтальном и вертикальном измерении не позволяют учителю формировать системное знание у ученика. Обращение к многообразным интернет-источникам только усугубляет этот разлом, наращивая избыточность информационных сведений и дистанцируя учащегося от самостоятельного познания.

Для школьника, который живет в смешанной реальности, не имеет большого

значения источник информации (бумажный или цифровой носитель), для него важны ее *количество и цели* работы. Понимание этого лежит в основе понимания целей и ценностей рабочей тетради школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е изд., перераб. / М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
3. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе. Письмо МО РФ от 19.11.1998 № 1561/14-15 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901758698>.
4. Шмуклер Е.Г. К вопросу об ученических тетрадях по химии // Химия. 2006. № 5(700). (ИД «Первое сентября») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://him.1sept.ru/article.php?ID=200600506>.
5. Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы. Письмо МО РФ от 25.09.2000 № 2021/11-13 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901778703> (дата обращения 20.01.2021).
6. Рабочая тетрадь ученика: гуманитарное измерение. Педагогический опыт учителей-новаторов. / Авторы-сост. О.Г.Марчукова, Е.Г.Медведева. Тюмень, 2019. 60 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544с.
8. Марчукова О.Г. Организация знанковой деятельности на уроке в основной школе: дидактико-методическое обоснование // Педагогика. 2019. № 9. С. 55 –64.

Дата поступления – 26.02.21

Goals and values of the student notebook in the life of a school student

Olga G. Marchukova – Cand. Sci. (Pedagogics), Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Dolgoprudny, Russia); vera-nadegda@bk.ru

Abstract. *The article describes the foundations of the content-semantic approach to the management of a student's notebook, the problem of its performance as a means of teaching*

and learning is considered. The existing practice of keeping a notebook based on calendar and chronological filling is characterized. The role of the workbook as a subject-personal educational and visual aid of the student is justified.

Key words. Student's workbook, teaching and learning tool, educational and visual aid, principles of visibility and accessibility, content and semantic bases.

REFERENCES

1. Novikov A.M. Osnovaniya pedagogiki. Posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej. [Fundamentals of pedagogy. Handbook for authors of textbooks and teachers]. Moscow: Egves, 2010. 208 p.
2. Hutorskoj A.V. Sovremennaya didaktika. Uchebnoe posobie [Modern didactics. Training manual], 2-e izd., pererab. Moscow: Vyssh.shk., 2007. 639 p.
3. Kontrol' i ocenka rezul'tatov obucheniya v nachal'noj shkole. Pis'mo MO RF ot 19.11.1998 № 1561/14-15 [Monitoring and evaluation of learning outcomes in primary school. Letter of the Ministry of Defense of the Russian Federation dated 19.11.1998 No. 1561/14-15]. Available at: <http://docs.cntd.ru /document/ 901758698>.
4. Shmukler E.G. K voprosu ob uchenicheskikh tetradyah po himii [To the question of student notebooks in chemistry]. *Himiya* [Chemistry]. 2006. No. 5(700). Available at: [https://him.1sept.ru/ article. php?ID = 200600506](https://him.1sept.ru/article. php?ID = 200600506).
5. Ob organizacii obucheniya v pervom klasse chetyrekhletnej nachal'noj shkoly. Pis'mo MO RF ot 25.09.2000 №2021/11-13 [About the organization of education in the first class of a four-year primary school. Letter of the Ministry of Defense of the Russian Federation dated 25.09.2000 No. 2021/11-13]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901778703>.
6. Rabochaya tetrad' uchenika: gumanitarnoe izmerenie. Pedagogicheskij opy't uchitelej-novatorov [Student's workbook: the humanitarian dimension. Pedagogical experience of innovative teachers]. Avtory`-sost. O.G.Marchukova, E.G.Medvedeva. Tyumen`, 2019. 60 p.
7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of Developmental Learning]. Moskaw, 1996. P. 544.
8. Marchukova O.G. Organizaciya znanievoj deyatel'nosti na uroke v osnovnoj shkole: didaktiko-metodicheskoe obosnovanie [Organization of knowledge activity at the lesson in primary school: didactic and methodological justification]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2019. No. 9. P. 55–64.

Submitted – February 26, 2021

Теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков группы риска

Николаев Валерий Александрович – д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики и технологии социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета им. И.С.Тургенева (Орел, Россия); waleranikolaev@mail.ru

Гринева Елена Александровна – ст. преп. каф. методики и технологии социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета им. И.С.Тургенева» (Орел, Россия); grineva2501@gmail.com

Олевская Ирина Александровна – ст. преп. каф. гражданско-правовых дисциплин Московского областного филиала Московского финансово-юридического университета (Сергиев Посад, Россия); scorpioshka_sp@mail.ru

Аннотация. В статье уточнено определение девиантного поведения, выделены обобщенные группы нарушений и их признаки. Приведена трактовка социально-педагогической профилактики в широком и узком смысле. Рассмотрены механизмы формы, направления профилактики девиаций. Описана разработанная авторами теоретическая модель профилактики девиантного поведения, охарактеризованы ее структурные и функциональные компоненты.

Ключевые слова. Девиантное поведение, уровни девиантного поведения, профилактика девиаций, механизмы и теоретическая модель профилактики.

Сущность девиантного (отклоняющегося) поведения в науке исследована достаточно глубоко и в разных аспектах (клинико-психологическом, социально-психологическом, психолого-педагогическом, социально-правовом). Однако ранее ученые (Н.П.Бруханский, А.А.Герцерзон, Э.Дюркгейм, Э.Кречмер, Я.Г.Лейбович, Ч.Ломброзо и др.) рассматривали его в качестве одномерного явления. Анализ трактовок данного понятия, выполненный современными отечественными и зарубежными исследователями (В.С.Афанасьева, А.Бандура, С.А.Беличева, Я.И.Гилинский, А.Ю.Егоров, Е.В.Змановская, С.А.Игумнов, В.Д.Менделевич, А.А.Ощепков, И.Ю.Пыльцина, Х.Ремшмидт, М.И.Рожков, Т.Шибутани и др.) в рамках социологии, социальной, клинической психологии, психиатрии, педагогики с позиции феноменологического, системно-структурного, деятельностно-

го, личностного подходов, позволил определить девиантное поведение как явление многоуровневое, динамичное, интегративное, «выражающее социальную позицию, направленность личности, проявляющееся в устойчивой системе действий, не соответствующих официальным нормам, правилам, требованиям, сложившимся в конкретных социально-культурных, историко-политических условиях» [1, с. 74].

В настоящее время названы три уровня отклонений от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся общественных норм. Это *девиантные поступки, поведение, образ жизни* [2, с. 13]. Соответственно установлены виды *последствий девиаций*:

1) *психологические* – разрушение имеющихся моральных норм, формирование негативных взглядов, мотивов девиантного поведения, асоциальных ценностных ориентаций;

2) *поведенческие* – формирование установок на отклоняющееся поведение, развитие и закрепление девиантных привычек;

3) *социальные* – изменение социального статуса подростка, отношения к нему со стороны взрослых и сверстников; применение различных наказаний и др.

Подростковым девиациям посвящено достаточно много научных работ в различных сферах науки, сделанных на основе медико-психологического, социально-культурного, экономико-политического, психолого-педагогического и др. подходов.

По данным медико-психологических исследований (А.Ю.Егоров, С.А.Игумнов, А.Е.Личко, В.Д.Менделевич, И.Ф.Мягков, И.Н.Фелинская Ю.В.Юров и др.), нервно-психические отклонения имеются у 40–68% несовершеннолетних правонарушителей [3]. При этом неврозы, умственная отсталость, гиперактивность выступают лишь как потенциальные факторы девиаций. В большинстве случаев отклонения в психике вызывают нарушения в поведении, когда подростки попадают в неблагоприятные жизненные ситуации, испытывают различные виды насилия, а также действуют под влиянием алкоголя и психоактивных веществ.

Девиантное поведение может быть спровоцировано *социально-культурными факторами*: нивелированием нравственных норм общества, снижением общекультурного и этического уровней социального окружения, романтизацией воровской культуры; «либерализацией половой морали» [4], выраженной в доступности подросткам порнографических интернет-сайтов, распространении рекламы, пробуждающей низменные инстинкты и т.п.

К *экономико-политическим факторам*, вызывающим подростковую девиацию, специалисты относят политическую и

экономическую нестабильность общества, сложное экономическое положение семьи; доминирование незащищенности, неуверенность в завтрашнем дне; доступность алкоголя, наркотиков и т.п. [5].

Наиболее значимыми в появлении различных девиаций считаются *психолого-педагогические факторы*: снижение престижа образования, отставание в учебе, низкий социальный статус подростка в референтном классном коллективе; слабая развитость, а порой недоступность системы дополнительного образования; педагогическая несостоятельность семейного воспитания, безнадзорность, маргинализация части семей; значительная погруженность в виртуальный мир интернета, компьютерных игр; ограниченность живого общения со сверстниками; малая физическая активность, недостаточное пребывание на свежем воздухе и др.

Теоретический анализ научных публикаций (П.С.Алексеева, О.В.Евдошенко, К.В.Ким, В.А.Передерий, и др.) показал, что в развитии девиантного поведения прослеживается определенная логика.

В большинстве случаев, отклонения начинаются с *эмоционально-импульсивных проявлений* (первый этап), вызванных низким уровнем дезадаптированности. К ним относятся: случайные нецензурные выражения, непрогнозируемое воровство, эмоциональная вспышка словесной агрессии, случайное («за компанию») употребление спиртных напитков, эпизодическое погружение в виртуальную реальность и т.п.

Затем появляются *маргинально-повседневные отклонения* (второй этап). Они, как правило, вызваны дезадаптированностью среднего уровня, которая обусловлена безнаказанностью или позитивной подтвержденностью случайных нарушений. К таким отклонениям относятся: принятие девиантных норм поведения, складывание психологических установок на регулярные девиации,

разрешение экстремальных ситуаций посредством девиантных поступков, регулярное курение, употребление спиртных напитков, проба наркотических средств, умеренная погруженность в виртуальную реальность.

Наконец, формируется *систематическое девиантное поведение* (третий этап). Это происходит при высокой дезадаптированности подростка. Асоциальные нормы утверждаются как устойчивые ценности, правила жизни; проступки, отклонения носят регулярный характер; большинство проблем решаются посредством девиаций; курение становится нормой жизни, происходит частое употребление спиртных напитков и наркотиков; возникает постоянная погруженность в виртуальный мир; агрессивно отвергается все, что препятствует реализации устойчивых отклонений и т.п.

Анализ публикаций (С.А.Беличева, Е.В.Змановская, Ю.А.Клейберг, Т.Д.Молодцова, В.А.Туляков и др.) показал, что социально-педагогическая профилактика поведенческих отклонений является частью целостного процесса, направленного на выявление, предупреждение и предотвращение дезадаптации личности. Сама же профилактическая работа представляет собой многоуровневое явление: она может быть общей, частной и специальной.

Согласно нормативным положениям (ФЗ 120 от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»), *общая профилактика* включает создание «благоприятных социально-экономических, социокультурных, социально-педагогических условий» [6], позволяющих семьям и образовательным организациям заниматься всесторонним воспитанием детей, развитием у них задатков, способностей, формированием социальных умений и навыков. Обычно она начинается с ме-

роприятий, направленных на включение подростка в учебно-воспитательную работу, которая ведется в разнообразных формах. Для этого создается педагогически активная среда, где у подростков постепенно меняются взгляды, мотивы поступков, стиль взаимоотношений со сверстниками.

Если этого недостаточно, проводится *частная профилактика*. Она предполагает углубленное изучение личности подростка, его социального окружения, на основе чего устанавливаются глубина дезадаптации и вызывающие ее факторы. Частный уровень дезадаптации предполагает нивелирование влияния этих факторов и организацию целенаправленной работы по снижению степени дезадаптированности. В зависимости от истоков дезадаптации работа с подростком может быть ориентирована на преодоление отставания в учебе, включение в наиболее близкие его интересам формы внеклассной и внеучебной работы, помощи в приобретении более высокого социального статуса в классном коллективе, и т.п.

Специальная профилактика, как правило, ориентирована на детей группы социального риска, правонарушителей. Данный уровень профилактической работы включает применение «разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетним» [7, с. 224]. Специальные профилактические меры призваны защитить подростков от семейного насилия, жестокости, отрицательного влияния асоциальных группировок. В качестве таких мер используется воздействие на родителей, ведущих асоциальный образ жизни или допускающих просчеты в воспитании; изъятие детей из неблагоприятной, опасной для жизни и здоровья семейной обстановки. В случаях, когда изменения в поведенческой сфере выходят за рамки обычного баловства, граничат с хулиганскими по-

ступками или даже правонарушениями, подростков ставят на учет в инспекцию по делам несовершеннолетних (ИДН). При совершении уголовных или «статусных нарушений (т.е. таких, за которые наказываются только подростки и дети: прогулы, плохое поведение в школе и в семье, появление на улице в нетрезвом виде, побеги из дома и т.п.)» [8] по решению ИДН или суда они могут помещаться в спецшколу (в возрасте 11–14 лет), спец-ПТУ (в 14–18 лет) или в воспитательную колонию (с 14–18 лет до 21 года), где проводится целенаправленная работа по специальной профилактике.

Как показало изучение большинства программ по реабилитационно-профилактической работе, важным условием их действенности, выступает создание активной воспитывающей среды, организация коллективной творческой деятельности.

На кафедре методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева» нами разработана **теоретическая модель профилактики девиантного поведения подростков**. Она включает структурные компоненты (когнитивно-познавательный, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностный, деятельностно-практический) [1, с. 77] и адекватные им функциональные компоненты (цель, задачи, идеи, закономерности, принципы).

Цель профилактики мы определяем, как предупреждение и исправление нравственных, поведенческих девиаций, отклонений в личностном развитии дезадаптированных подростков путем воздействия на когнитивную, эмоционально-волевую, мотивационно-потребностную сферы их личности.

Задачи соотносятся со структурными компонентами теоретической модели. Так, в *когнитивно-познавательном*

компоненте это: сообщение знаний о правилах, этике поведения, общения; знакомство с нормами бесконфликтного взаимодействия, сотрудничества в коллективе сверстников, с правилами «саморегуляции эмоционального состояния»; обучение «приемам отказа от противоправных действий, употребления алкоголя, наркотиков» [2, с. 16]. В *эмоционально-волевом* – создание доброжелательных, гуманных, доверительных отношений в детском коллективе, а также между детьми и взрослыми; стимулирование «потребности в самовоспитании и самосовершенствовании, критичного отношению к себе» [2, с. 16] на основе формирования эмоциональной памяти подростков; использование разнообразных форм эмоционального подкрепления развития позитивных и устранения негативных качеств. В *мотивационно-потребностном* – мотивация самосовершенствования подростков путем создания «ситуации успеха»; стимулирование их включения подростков в разнообразные формы коллективной деятельности; повышение социального статуса в процессе накопления опыта сотрудничества с товарищами по референтной группе; развитие положительных качеств. В *деятельностно-практическом компоненте* – формирование важнейших социальных умений, навыков сотрудничества, эффективного взаимодействия с товарищами по коллективу; нивелирование негативных привычек поведения в процесс накопления позитивного опыта в ходе участия подростков в социальной деятельности; 3) «формирование позитивной направленности личности» [2, с. 17] путем включения подростков в разнообразные формы коллективной творческой деятельности.

Анализ научных публикаций [1; 2; 4; 5] позволил сформулировать следующие *идеи профилактики девиантного поведения*:

1) успешность профилактической работы достигается с помощью комплексного воздействия на когнитивно-познавательную, эмоционально-волевую, мотивационно-потребностную, деятельностно-практическую сферы подростка;

2) при организации профилактики девиаций следует учитывать особенности личности подростка, характер отклонений, статус в детском коллективе, семейно-бытовые условия;

3) нужно интегрировать воздействия на подростка с девиантным поведением со стороны родителей, педагогов-психологов, социальных служб, инспекции по делам несовершеннолетних;

4) необходимо оптимальное сочетание индивидуальных, групповых, коллективных форм профилактической работы;

5) следует учитывать особенности подросткового возраста: потребность быть принятым в коллективе сверстников, стремление к взрослости, участие в различных формах социально значимой деятельности и др.

Основываясь на закономерностях и тенденциях профилактики девиаций, отраженных в научных исследованиях (В.А.Ананьев, М.А.Ковальчук, И.В.Кузнецова, Т.Д.Молодцова, Г.С.Никифоров, М.И.Рожков, А.П.Чернявская и др.), мы сформулировали закономерности организации профилактической работы с подростками, адекватные структурным компонентам теоретической модели.

Закономерности когнитивно-познавательного компонента:

– чем адекватней мотивация освоения нравственно-правовых знаний актуальным потребностям подростков, тем активней происходит их освоение [2, с. 18];

– чем в большей степени нравственно-правовые знания базируются на собственном жизненном опыте, тем выше успешность их понимания и усвоения.

Закономерности эмоционально-волевого компонента:

– чем в большей степени работа по профилактике девиантного поведения строится на основе эмоционально позитивных, доверительных взаимоотношений педагогов с учащимися, тем охотней подростки в нее включаются;

– чем чаще профилактическая работа опирается на привлекательные перспективы, личные интересы, проводится с помощью эмоционально привлекательных, романтических форм коллективной деятельности, тем активней участие в ней подростков [2, с. 18];

Закономерности мотивационно-потребностного компонента:

– чем в большей степени работа по профилактике девиантного поведения подростков опирается на внутренние стимулы самосовершенствования личности, тем выше ее результативность [2, с. 18];

– чем чаще в такую работу включено социально-культурное, природное окружение, тем выше мотивация участия в ней;

– чем в большей мере профилактика девиаций учитывает возрастные, индивидуальные особенности подростков, строится с учетом их позитивных качеств, умений, тем выше ее результаты.

Закономерности деятельностно-практического компонента:

– чем разнообразнее формы профилактической работы, тем эффективней осваиваются нравственно-правовые нормы, формируются правила одобряемого поведения;

– чем активнее в ходе профилактической работы коллективная социально значимая деятельность подростков, тем успешней формируется их правомерное поведение;

– чем активнее участие подростков в профилактических мероприятиях, тем результативней становление нравственных качеств.

На основе сравнительного анализа результатов исследований профи-

лактической работы с подростками (С.А.Беличева, В.Н.Кудрявцев, А.А.Осипова, Ю.А.Петриченко, В.А.Пискарев, В.Г.Степанов, М.В. Шакурова и др.) определим общие и частные принципы ее реализации.

К *общим принципам* относятся: «единство, взаимосвязь коррекционных, профилактических и развивающих воздействий; дифференцированность, индивидуализация профилактической работы на основе учета возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей подростков» [2, с. 19]; создание для подростка девианта ситуации успеха в учебной и внеучебной деятельности.

Частные принципы профилактической работы с подростками соответствуют определенным компонентам теоретической модели. Так, *принципы реализации профилактики в когнитивно-познавательном компоненте* – это «междисциплинарный характер сообщаемых подросткам нравственных знаний; нравственно-правовая обоснованность осваиваемых подростками норм, правил поведения» [2, с. 19]; адекватность изучаемых норм жизненному опыту, познавательным возможностям подростков. В *эмоционально-волевом* – создание позитивного морально-психологического климата в детском референтном сообществе; «создание в детском коллективе обстановки гуманности, защищенности, взаимной ответственности, поддержки [2, с. 19]; организация профилактической работы в эмоционально привлекательных, игровых формах коллективной деятельности. В *мотивационно-потребностном* – «мотивация самосовершенствования подростков путем опоры на ближние, средние и дальние жизненные, учебно-профессиональные перспективы» [2, с. 19]; сотрудничество педагога с воспитанниками при выборе цели, содержания, формы проведения профилактических

мероприятий; формирование у подростков внутренних мотивов самосовершенствования путем их активного включения в разнообразные формы профилактической работы. В *деятельностно-практическом* – преодоление негативных качеств подростков путем развития их социальной активности в процессе выполнения социально значимой деятельности; «преemptивность, дифференцированность, творческий характер содержания, форм коллективной творческой деятельности» [2, с. 19] в процессе организации профилактической работы; активное включение подростков во все этапы ее проведения.

В заключение отметим, что рассмотренная модель является теоретическим обоснованием организации социально-педагогической деятельности по предотвращению подростковой девиантности. Исходя из конкретных условий, на основе этой модели строится программа профилактики девиаций, и, как показывает передовой опыт ее реализации в Орловской области (в том числе на базе Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних г. Орла), наиболее эффективным средством профилактической работы является включение подростков в разнообразные формы коллективной творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаев В.А. Гринева Е.А., Олевская И.А. Сущность профилактики девиантного поведения подростков // Педагогика. 2020. № 11. С. 73–80.
2. Олевская И.А. Профилактика девиантного поведения подростков средствами коллективной творческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2020. 28 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина: Ленингр. отд-ние, 1983. 255 с.

4. Причины и формы девиаций в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studbooks.net/1624452/psihologiya/prichiny_formy_deviatsiy_podrostkovom_vozraste (дата обращения: 16.03.2021).

5. *Евдошенко О.В.* Девиантное поведение подростков как социальная проблема современного общества // Вестник науки и образования. 2019. № 15(69). С. 112–115.

6. Федеральный закон РФ от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Элек-

тронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/ (дата обращения: 16.03.2021).

7. *Гонеев А.Д., Лифенцева Н.И., Ялпаева Н.В.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 1999. 280 с.

8. *Мостицкий И.* Универсальный дополнительный практический толковый словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/mostitskiy/index.htm> (дата обращения: 16.03.2021).

Дата поступления – 9.04.21

Theoretical foundations for the prevention of deviant behavior in adolescents at risk

Valery A. Nikolaev - Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of Methods and Technologies of Social Pedagogy and Social Work, “Orel State University named after I.S. Turgenyev” (Russia, Orel); waleranikolaev@mail.ru

Elena A. Grineva - senior teacher of the Department of Methods and Technologies of Social Pedagogy and Social Work, “Orel State University named after I.S. Turgenyev” (Russia, Orel); grineva2501@gmail.com

Irina A. Olevskaya - senior teacher of the Department of Civil Law Disciplines, Moscow Regional branch of the accredited private educational institution of Higher Education “Moscow University of Finance and Law” (Sergiev Posad, Russia); scorpioshka_sp@mail.ru

Annotation. *The article clarifies the definition of deviant behavior, identifies generalized groups of violations and their signs. The interpretation of socio-pedagogical prevention in a broad and narrow sense is given. The mechanisms of the form, directions of prevention of deviations are considered. A theoretical model for the prevention of deviant behavior is constructed, which contains structural and functional components.*

Key words. *Approaches to the concept of deviant behavior, deviant behavior, levels of deviant behavior, prevention of deviations, prevention mechanisms, theoretical model of prevention.*

REFERENCES

1. *Nikolaev V.A. Grineva E.A., Olevskaya I.A.* Sushchnost' profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov [The essence of prevention of deviant behavior]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 11. P. 73–80.
2. *Olevskaya I.A.* Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov sredstvami kollektivnoi tvorcheskoi deyatelnosti: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk [Prevention of deviant behavior of adolescents by means of collective creative activity: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences]. Moscow, 2020. 28 p.
3. *Lichko A.E.* Psihopatii i aktsentuatsii haraktera u podrostkov [Psychopathies and character accentuation in adolescents]. 2-e izd., dop. i pererab. Leningrad: Medistina: Leningrad. otd-nie, 1983. 255 p.

4. Prichiny i formy devyastii v podrostkovom vozraste [Causes and forms of deviations in adolescence]. Available at: https://studbooks.net/1624452/psihologiya/prichiny_formy_devyastiy_podrostkovom_vozraste (accessed 16.03.2021)

5. *Evdoshenko O.V.* Deviantnoe povedenie podrostkov kak socialnaya problema sovremennogo obshchestva [Deviant behavior of adolescents as a social problem of modern society]. Vestnik nauki i obrazovaniya [Vestnik of Science and Education]. 2019. No. 15(69). P. 112–115.

6. Federalnyi zakon RF ot 24/06/1999 No 120-FZ «Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenii nesovershennoletnih» [On the basics of the system of prevention of neglect and juvenile delinquency]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/ (accessed 16.03.2021)

7. *Goneev A.D., Lifentseva N.E., Yalpaeva N.V.* Osnovy korrektsional pedagogiki [Fundamentals of correctional pedagogy]: Ucheb. disciplinarny biblioteka. PED. proc. instituta. Sub editorship de V.A.Slastenina. Moscow: Akademiya, 1999. 280 p.

8. *Mostitskiy I.* Universal'nyi dopolnitel'nyi prakticheskii tolkovyi slovar' [Universal additional practical explanatory dictionary] [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/mostitskiy/index.htm> (accessed 16.03.2021).

Submitted – April 9, 2021

Способы организации педагогического взаимодействия

Ершова Ольга Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 1 Центра гуманитарной подготовки РЭУ им. Г.В.Плеханова (Россия, Москва); o.v.ershova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается эволюция способов организации педагогического взаимодействия, средства их реализации, а также влияние, которые они оказывают на образовательный процесс и его субъекты. В описание этих способов вводится терминологический ряд, соотносящийся с физическим присутствием обучающего и обучаемого в образовательном процессе. Отмечается, что в исторической ретроспективе процессы, связанные с развитием общественного сознания, всегда активно экстраполировались на отношения между педагогическими субъектами. В настоящее время наблюдается изменение характера взаимодействия педагога и обучающегося: хотя проводятся мероприятия, направленные на сближение данных субъектов, их отчуждение нарастает.

Ключевые слова. Педагогическое взаимодействие, педагог и обучающийся, способы педагогического взаимодействия, технические средства обучения, телекоммуникационные технологии.

Система образования с момента своего возникновения вынуждена двигаться по двум коллинеарным, но противоположно направленным векторам, что не позволяют ей выбрать приоритетный вариант развития. Во-первых, она должна предоставить обучающемуся качественные знания; во-вторых, находясь в прямой зависимости от политических, экономических и других факторов, держать курс на привлечение как можно большего количества обучающихся, причем данное требование находится в перманентном тренде, дополняясь темпоральными (в любое время) и локальными (в любом месте) референциями. Лавируя между двумя направлениями, современная образовательная система пытается совместить качественные и количественные параметры, отдавая явное предпочтение последним, чтобы создать новый вектор.

Стремление увеличить показатели по категориям количества, времени и пространства заставляет отечественных и зарубежных педагогов (теоретиков и практиков) трансформировать имеющиеся и создавать в рамках образо-

вательного процесса новые способы организации педагогического взаимодействия, находить средства для их реализации.

В зависимости от степени контактирования субъектов между собой, возможны три способа организации такого взаимодействия: личностный, эпистолярно-электронный, медиаинтерактивный (они подвергались количественной и качественной трансформации).

Под личностным понимается традиционный способ прямого взаимодействия субъектов, т.е. при их непосредственном физическом присутствии в рамках образовательного процесса. На протяжении столетий и вплоть до последнего десятилетия XX в. данный способ считался основным и рассматривался как частный случай межличностных отношений. Он априори ориентирован на заинтересованность педагога и обучающегося в продуктивном взаимодействии, однако в реальности нередко фиксируются случаи односторонней вовлеченности в процесс взаимодействия. Со стороны преподавателя подобное встречается вследствие:

- отсутствия достаточного профессионализма, который включает в себя профессиональную компетентность, общекультурное развитие и сформированную личностную позицию с четко выраженным мотивационно-оценочным отношением к педагогической деятельности;
- наличия стереотипных, ситуативных или личных, негативных установок (иногда необоснованных и необъяснимых) или, наоборот, излишней симпатии по отношению к обучающимся;
- использования самоустранения как метода педагогического воздействия на обучающихся;
- нежелания исполнять свои должностные обязанности соответствующим образом.

С позиции обучающегося педагогическое взаимодействие может не сложиться по следующим причинам:

- преподаватель не считается в должной степени компетентным, а его информация заслуживающей доверия (особенно проявляется у студентов старших курсов);
- на него влияют многочисленные факторы объективного и субъективного характера (например, самочувствие, настроение, погода, проблемы в семье и т.д.);
- нет видимых перспектив использования знаний по конкретной дисциплине в своей предполагаемой профессиональной деятельности (например, по причине отсутствия генетической предрасположенности к изучению неродного языка [1]);
- снижен общий культурно-этический уровень общества;
- происходят изменения в психосоматическом портрете современного обучающегося.

Самым большим недостатком личностного способа считается ограниченность количества учащихся (о характеристиках темпоральности и локальности речь вообще не идет). Так, во времена Древней Руси, когда обучение

содержало ярко выраженный практический компонент, подмастерья и мастер проживали совместно в доме последнего, что способствовало постоянному общению, передаче навыков и контролю их сформированности и автоматизированности. В силу особенностей эмпирического подхода число учеников, как правило, не превышало 3–5 человек. С появлением в XI в. при Ярославе Мудром «Школ грамоты» их количество на одного учителя увеличилось до 10–12. Недостаточное знание методических приемов не позволяло еще больше увеличить численность обучаемых, поэтому на протяжении последующих веков обучение проводилось в мини-группах, включающих не более 15 человек. Только с появлением в 1755 г. Московского университета и введением такой формы занятий, как лекция, количество учащихся возросло в разы. Но, несмотря на очевидный рост количественного и существенного показателя, в исторической ретроспективе прирост обучающихся все равно воспринимается как незначительный.

Сегодня практикуются все формы личностного способа, начиная от трех (мини-группа), 10–15 (например, подгруппа для изучения иностранного языка) и заканчивая 200–250 (размер стандартной лекционной аудитории) присутствующими, но такое количество также является конечным.

При личностном способе организации педагогического взаимодействия невозможно выразить существенную динамику ни в одном из интересующих современное образование параметров в связи с замкнутостью на фигуре педагога. Тем не менее, влияние его личности на обучающегося и сам образовательный процесс трудно переоценить. Недостаточность ресурсов личностного способа пытались нивелировать развитием эпистоларного, который осуществляется

без физического присутствия педагогических субъектов через письменные формы общения. Основной исторически сложившейся эпистолярной формой взаимодействия является проверка преподавателем письменных работ обучающихся на бумажном носителе. Необходимость в ее применении возникла после революции 1917 г., когда, решая задачу успешного социалистического строительства, страна в кратчайший срок должна была ликвидировать проблему безграмотности и интеллектуальной неразвитости населения [2]. Повсеместно вводилось всеобщее обязательное начальное обучение и обучение в средней школе [3; 4]. Высшая школа оставалась доступна немногим в частности из-за территориальной удаленности основной части населения от вузов, которые базировались в крупных городах. Эта ситуация изменилась в послевоенное время, во второй половине 40-х гг., в результате активного введения заочной формы.

В конце XX в. эпистолярные формы стали постепенно комбинироваться с электронным компонентом, в результате появился эпистолярно-электронный способ взаимодействия. Максимально близки к традиционным письменным формам взаимодействия сервисы электронной почты (e-mail). Наиболее востребованными в России серверными площадками являются почтовые сервисы компаний Google, Yandex, Mail, Yahoo. Электронные почтовые адреса предоставляются всем желающим бесплатно и без ограничений; услуга e-mail универсальна и доступна на персональных компьютерах и на мобильных устройствах (планшеты и смартфоны). Следует отметить высокую степень ее мобильности: передача данных может осуществляться в очень высоком темпе, практически без задержек; получить (сдать) задание можно в любой точке мира, где у пользователя есть доступ к

интернету. Помимо этого, электронный почтовый сервис дает возможность направлять сообщение не одному абоненту, а группам получателей, что делает удобным обучение онлайн, так как исключает необходимость повторной проработки вопроса с каждым обучающимся.

Особо отметим еще один аспект использования сервисов электронной почты. Учащиеся, пользующиеся почтовой службой, работают в интернете, а значит, имеют доступ и к глобальным поисковым системам, электронным библиотекам, могут обсуждать любой вопрос (задачу) с другими пользователями Сети. Кроме того, программные средства, обеспечивающие использование почтовых услуг, имеют массу встроенных инструментов поддержки пользователя (например, проверку орфографии). Также неоспоримым достоинством, снимающим проблемы этического характера, является возможность отслеживать наличие сделанного задания, даты и времени его отправления преподавателю – это сервер делает автоматически.

К эпистолярно-электронному способу организации педагогического взаимодействия относятся всевозможные симуляторы, которые можно условно разделить на две категории: софтверные решения и программно-аппаратные комплексы. Софтверные решения – это программные продукты, установленные в виде приложений на стационарные и мобильные компьютерные устройства. Обучающийся, взаимодействуя с программой, может изучать материал, имитирующий реально существующие объекты на устройстве вывода графической информации (мониторы компьютеров, экраны мобильных планшетов) и эмпирический опыт управления или эмпирические знания о предмете изучения. Программно-аппаратные комплексы включают в себя, помимо софтверной разработки, дополнительные устройства

ввода-вывода информации. Аппаратная часть такого устройства имитирует реально существующие объекты или элементы управления ими. В качестве примера можно привести разработки реалистичных авиасимуляторов для обучения пилотов гражданских авиалиний: аппаратная часть полностью копирует кабину летчика гражданского самолета, а программная обеспечивает имитацию физического состояния внешней среды и реакцию реального самолета (отдельных элементов управления самолетом) на те или иные действия обучающегося пилота. При этом, средства отображения информации позволяют визуализировать имитацию полета, что добавляет элемент реалистичности при работе с таким симулятором.

Безусловно, симуляторы, основанные на использовании программно-аппаратных комплексов, более приемлемы в части взаимодействия и делают обучение результативнее. Однако их разработка и внедрение требуют существенных материальных затрат и серьезной производственно-промышленной базы.

Стремление к достижению целей доступности, интенсификации способствовало трансформации классической заочной формы обучения в дистанционную. Ранее студенты-заочники для контакта с преподавателем, получения и пересылки заданий пользовались только услугами почтовых отделений. Чтобы сдать экзамен, учащимся приходилось время от времени приезжать в вуз из самых отдаленных концов страны, теперь им на помощь приходят новые информационные технологии [5]. В результате развития информационных сетей и применения новых коммуникационных технологий сегодня можно осуществлять образовательный процесс, когда учащийся находится на любой дистанции от учебного заведения. Использование вузовских виртуальных образователь-

ных средств коммуникации («изолированных систем») на ранних стадиях формирования технологий определялось отсутствием развернутой инфраструктуры телекоммуникационных систем в России. Безусловно, лидером в этой области является интернет. С появлением более совершенных технологических решений возможности всемирной компьютерной системы (WWW – World Wide Web) существенно расширились, что позволило создать современные средства коммуникации, персональные учебные среды («открытые системы») с функционалом, доступным каждому пользователю.

Применение интернет-пространства как площадки и инструментария для расширения границ педагогического взаимодействия позволяет создать электронное обучение (e-learning), под которым в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [6]. Европейская комиссия определяет такое обучение как «использование новых технологий мультимедиа и интернет для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы» [7], которая состоит из блока управления обучением, учебного контента и авторских средств. В виртуальной образовательной среде (VLE – Virtual Learning Environments) одной из систем управления электронным обучением (LMS – Learning Management Systems) является программное обеспече-

ние с открытым кодом Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Оно «позволяет в дневное время присутствовать на лекции, только посетив определенные вебсайт страницы, содержащие онлайн курсы в удобное время в качестве визуализации эффективного сотрудничества между высшим образованием и высокими коммуникационными технологиями» [8].

Сегодня существует конкуренция между образовательными проектами, в основу которых положены современные технологии, и традиционными образовательными учреждениями [9; 10; 11]. По мнению современных исследователей [12], устаревший подход и несостоятельность существующей структуры образования оттеняется ориентацией на технологию массовых открытых бесплатных онлайн курсов – MOOC (MOOC – Massive Open Online Courses), позволяющих всем желающим воспользоваться доступными учебными ресурсами в мировом масштабе, чтобы «заново изобрести образование» [13]. В зарубежной практике новый подход активно используется в технологии Цифрового университета [14], которая воспроизводит формальную сторону вузовского образования (регистрация и прием документов, планирование учебного процесса, разнообразная отчетность) и предоставляет универсальный доступ к мировому бесплатному образованию. Так, Цифровые университеты Udacity, Coursera, edX (в Америке), FutuLearn, OpenupEd, Wedubox (в Европе), OpenLearning (в Австралии), National Programme of Technology Enhanced Learning (в Индии) и в других странах, видят свою миссию в демократизации образования.

В нашей стране еще нет подобных масштабных проектов, но доступность, качество и эффективность оказываемых образовательных услуг [15], обеспечение

интенсификации распространения знаний, повышение качества человеческого капитала активно обсуждаются в академическом сообществе. Для отечественных вузов считается перспективным «создание независимых проектов, ориентированных на российскую аудиторию» [16], объединяющих административный и образовательный ресурсы на качественно новом уровне в непрерывном формате путем облачных решений, что позволит внедрить аналитические продукты и провести широкоформатную информатизацию образовательного процесса в кратчайшие сроки.

Современные вузы при поддержке крупных издательств (Macmillan, Oxford university press, Pearson и др.) используют в работе со студентами программы для онлайн обучения, которые предлагают к услугам субъектов образовательного процесса набор разнообразных сервисов. Основной алгоритм следующий:

- 1) студент делает упражнения;
- 2) программа фиксирует результаты деятельности обучающихся по нескольким параметрам;
- 3) преподаватель получает все данные, на основании которых анализирует информацию об ошибках, количестве попыток выполнения упражнения, времени, затраченного учащимся на выполнение задания, а также систематичность появления студента в медиапространстве электронной учебной площадки.

С каждым годом потенциал подобных программ увеличивается. Двухнаправленность системы достигается разграничением прав доступа к ресурсу путем использования индивидуальной системы паролей преподавателем (администрирование и контроль) и обучающихся (доступ к учебным ресурсам). Также возможно ведение блогов и обмен сообщениями.

Исходя из вышеизложенного, очевидно, что эпистолярно-электронный способ позволил существенно улучшить

результаты по всем трем направлениям, по сравнению с личностным. Однако он также не удовлетворяет всем запросам, так как имеющиеся решения имеют ограничения в связи с недостаточностью его ресурсообеспеченности.

В наши дни стало нормой педагогическое взаимодействие посредством технических средств обучения, поэтому приобретает популярность медиаинтерактивный способ взаимодействия субъектов. Его отличительная характеристика – личностный контакт без физического присутствия, основанный, в частности, на телекоммуникационных интернет-сервисах. Данный способ позволяет не только организовать сетевое взаимодействие и работу с большим количеством обучающихся одновременно, но и решать проблемы учебных заведений, находящихся на периферии в условиях сельской малокомплектной школы. Телекоммуникационные технологии с интерактивным и мультимедийным компонентами, которые позволяют создать и реализовать полифункциональность и полипозициональность субъектов в образовательном процессе в рамках педагогического взаимодействия, широко используются в России и за рубежом.

Телекоммуникационные сервисы неоднозначны по степени контактности взаимодействия педагогических субъектов. Выбор формы зависит от поставленных целей и задач и определения технического решения. Рассмотрим технологии организации сетевого педагогического взаимодействия в порядке наращивания возможности «живой» коммуникации.

На современном этапе развития средств телекоммуникаций и обучения достаточно часто используется такая технология, как вебинар. Организатор вебинара реализует вещание на специализированном сайте (Broadcast-технология). В данном случае контент

(выступление лектора, презентационный материал, видео- и аудиодополнения) направлен на большую аудиторию, подключиться к такому вещанию может каждый получивший приглашение. Однако такая технология накладывает ограничение на взаимодействие с помощью обратной связи. В большинстве случаев вопросы при проведении вебинаров передаются в простом текстовом формате посредством специально организованных чатов. Реализация «живого общения» технически возможна, однако вызывает существенные сложности в организационном плане и на практике применяется крайне редко.

Широкое распространение по всему миру получили телекоммуникационные программные продукты для индивидуального использования. Лидером в этой области, безусловно, являются открытые интернет-сервисы Skype, Zoom, Discord и др. Они удобны тем, что обеспечивают полноценную обратную связь с удаленным абонентом в реальном времени. С развитием коммуникационной системы расширяются и ее возможности: создание видеоконференции, трансляция и передача контента с «рабочего стола» и др. Такая система решает проблему временного и пространственного взаимодействия, проблему количественного охвата обучающихся (частично). Все перечисленные программы являются скорее индивидуальным средством коммуникации и не могут быть использованы для взаимодействия нескольких групп обучающихся.

В организации группового взаимодействия наиболее эффективны системы видеоконференцсвязи, которые содержат специальные терминалы ВКС, обеспечивающие видеотрансляцию и передачу контента. Трансляция терминалом получаемого изображения практически на любое устройство вывода информации (мониторы, телевизоры) и возмож-

ность подключения дополнительных устройств (конгресс-систем, систем записи и воспроизведения, а также дополнительных средств видеодообращения) обеспечивают приемлемое качество и эффект присутствия удаленного абонента. В случае применения для сеансов видеоконференцсвязи серверного оборудования (MCU «Multicontrol Unit System») становится возможным одновременное участие большого количества групп (ограничения минимальны). Ресурсность подключения участников к конференции зависит исключительно от количества серверов, обеспечивающих сеанс видеоконференцсвязи, и от емкости канала, по которому подключены участники к MCU.

Высокие темпы развития телекоммуникационных технологий и сервисов ведут к созданию все более совершенных систем, например, таких, как «телепрезентс». Это небольшие залы, оснащенные оборудованием, позволяющим создать наиболее полный эффект присутствия собеседников, расположенных в зеркально одинаковых помещениях [17].

Возвращаясь к увеличению количественного показателя учащихся, возможности проходить обучение вне зависимости времени и места, можно констатировать, что медиаинтерактивный способ прекрасно решает эти задачи. На это влияют одновременное присутствие аудио- и видеорядов, возможность вербальной коммуникации обучающего и обучающегося и многое другое. Но при этом возникают некоторые трудности. Во-первых, сложившаяся за долгие годы преподавательская практика научила педагогов подсознательно ориентироваться на тип восприятия учащегося (визуал, аудиал, кинестетик). Это позволяет и давать материал не всей группе обучающихся, и включать в образовательный процесс «выпадающих» из него субъектов в индивидуальном порядке,

путем воздействия на определенный канал восприятия. Однако, например, на вебинаре такая передача информации не возможна, так как осуществляется вне зависимости от уровня аудитории, ее эмоциональной расположенности к лектору, индивидуальных особенностей реципиентов. Во-вторых, даже усовершенствованные технологии не позволяют передать через экран монитора энергетику педагога, которая является продуктивной движущей силой любого занятия. В-третьих, при физическом отсутствии педагога рядом обучающемуся приходится мобилизовывать собственные ресурсы для успешного освоения учебного материала. Еще один аспект – разное техническое оснащение субъектов образовательного процесса, следовательно, и разные возможности. Список можно продолжать.

Серьезную проверку на прочность медиаинтерактивный способ прошел в период перехода российского образования на дистанционный формат обучения. На данный момент можно говорить лишь о промежуточных результатах, которые, к сожалению, показали неготовность педагогического сообщества [18], технических служб, самой системы образования к данному формату. Вместе с тем, было интересно проследить отношение обучающихся к дистанционному обучению в самом начале его внедрения в образовательный процесс в связи с пандемией коронавируса. С этой целью в апреле 2020 г. мы провели анкетирование студентов из 40 вузов (Москвы, Санкт-Петербурга, Тюмени, Красноярска, Ростов-на-Дону и др.). Результаты таковы: на вопрос о желании продолжать обучение онлайн 64% респондентов ответили отрицательно; его неэффективность и непродуктивность отметили 70% обучающихся; учится очно, присутствуя в университете, хотя 85,5 % студентов.

Вместе с тем, следует отметить, что, несмотря на, казалось бы, очевидные минусы, медиаинтерактивный способ взаимодействия сегодня приобретает все большую популярность, отодвигая на второй план личностный тип, который становится элитарным. И поскольку прогресс в сфере технологий не стоит на месте, а политическая и экономическая ситуации в стране напрямую влияют на образовательную систему, необходимо найти эффективные способы решения существующих в ней проблем. Думается, нужны совместные исследования ученых-психологов, педагогов, специалистов в области информационных технологий, направленные на создание продукта, который позволит успешно реализовать все методические наработки преподавателей. Также необходимо сформировать у преподавателей-практиков соответствующие компетенции, обеспечить их эмоционально-психологическую готовность к активному использованию телекоммуникационных технологий в образовательном процессе. Это поможет справиться с большим количеством инноваций, использовать непривычные способы взаимодействия с обучающимися; окажет профессиональную поддержку в научно-методической, психологической, мотивационной и других сферах. Вместе с тем, хотя нововведения, о которых шла речь, ориентированы на сближение обучающего и обучающегося, следует обратить внимание на проблему нарастания отчуждения между субъектами образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунькова В.В., Кузина Л.С. О коммуникативной методике преподавания английского языка // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения: Межвуз. сб. науч. трудов. М.: МГИУ, 2008. С. 143–145.
2. Декрет Совета народных комиссаров «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» 26 декабря 1919 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.prlib.ru/history/619846> (дата обращения 25.01.2021)
3. Постановление ЦК ВКП (б) «О всеобщем обязательном начальном обучении» 5 июля 1930 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.prlib.ru/history/619410> (дата обращения 25.01.2021)
4. Положение ВЦИК «О единой трудовой школе РСФСР» 1918 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rulibs.com/ruzar/nonf_publicism/krupskaya/0/j136.html (дата обращения 25.01.2021)
5. Дудулин В.В., Семизоров Н.И. Особенности дистанционного обучения как средства педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки специалистов // Известия института инженерной физики. 2012. Т. 4. № 26. С. 101–103.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=377967> (дата обращения 25.01.2021)
7. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/9-103> (дата обращения 14.04.2020).
8. Цифровой университет. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.themza.com/ru/_moodle-themes/cifrovoi-universitet-moodle-dizain.html (дата обращения 05.04.2015).
9. Бебнев А.Е. Массовые онлайн курсы как новая инновационная тенденция образовательной сферы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/113-11491> (дата обращения 08.04.2015).
10. Иванова А.Д., Муругова О.В. Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей (по итогам педагогического исследования 2019 года) // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 2. С. 4–16.
11. Кондрашихина О.А., Медведева С.А. Образование будущего: к вопросу о гармонизации внедрения МООК в практику работы вузов // Работа с Будущим в контексте непрерывного образования: Сб. науч. статей по материалам II Междунар. научно-практ. конференции. 2019. С. 3–11.

12. Итинсон К.С. Массовые открытые онлайн курсы и их влияние на высшее образование // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 15–17.

13. Малиновская М.С. «МООС» или не с «МООС»? Учеба будущего [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vzagranke.ru/razvitie/grani/global/s-moos-ili-ne-s-moos-ucheba-budushhego.html> (дата обращения 03.03.2020).

14. Dr. Babasaheb Ambedkar Marathwada University (India). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bamua.digitaluniversity.ac/Content.aspx?ID=12403> (дата обращения 07.10.2020).

15. Клемешев А.П., Смирнов В.А., Шуртов А.Ю., Гаман-Голутвина О.В. Онлайн-механизм внутригосударственной академи-

ческой мобильности // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 3–9.

16. Травкин И.Ю. Массовые открытые онлайн-курсы: американская модель и перспективы ее развития // Networked Environments for Lifelong Learning. 03.01.2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nelll.ru/static/pubs/2014/xmoocs>.

17. Ершова О.В. Роль и место преподавателя и технических средств обучения в процессе контроля учебной деятельности студентов вуза // Проблемы безопасности. 2013. № 1 (19). С. 3–4.

18. Еремеевский М.А. О готовности педагогов г. Ханты-Мансийска к взаимодействию в сетевом педагогическом сообществе // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 412–415.

Дата поступления – 24.01.2021

Ways of organising pedagogical interaction

Olga V. Ershova – Cand. Sci. (Pedagogics), Professor, Docent of department of foreign languages № 1 of Plekhanov Russian University of Economics (Russia, Moscow);
o.v.ershova@yandex.ru

Abstract. *The article considers the evolution of the ways of organizing pedagogical interaction and means of their realization and also the impact on the educational process and its subjects. Introduction of a terminological series in the description of ways to organize pedagogical interaction depending on the physical presence of an educator and a learner in the educational process.*

In historical retrospect the processes associated with the development of public consciousness have always been actively extrapolated to the relations between pedagogical subjects. Currently there is a change in the nature of interaction between an educator and a learner. Despite the fact that measures are being taken to bring these subjects closer together, alienation is increasing.

Key words. *Pedagogical interaction, educator and learner, methods of pedagogical interaction, technical means of training, telecommunication technologies.*

REFERENCES

1. Bun'kova V.V., Kuzina L.S. O kommunikativnoi metodike prepodavaniya angliyskogo yazyka [On the communicative method of teaching English]. *Conf: Quality of distance education: concepts, problems, solutions*. Moscow, 2008. P. 143–145.

2. Dekret Soveta narodny`x komissarov «O likvidacii bezgramotnosti sredi naseleniya RSFSR» 26 dekabrya 1919 g. [Decree of the Council of People's Commissars "On the elimination of illiteracy among the population of the RSFSR" on December 26, 1919]. Available at: <https://www.prlib.ru/history/619846> (accessed 25.01.2021).

3. Postanovlenie CzK VKP (b) «O vseobshhem obyazatel`nom nachal`nom obuchenii» 5 iyulya 1930 g. [Resolution of the Central Committee of the CPSU (b) "On universal compulsory primary education" on July 5, 1930]. Available at: <https://www.prlib.ru/history/619410> (accessed 25.01.2021).

4. Polozhenie VCIK «O edinoj trudovoj shkole RSFSR» 1918 g. [The regulations of the VTSIK "On the Unified Labor School of the RSFSR" of 1918]. Available at: http://rulibs.com/ru_zar/nonf_publicism/krupskaya/0/j136.html (accessed 25.01.2021).

5. Dudulin B.B., Semizorov N.I. Osobennosti distantsionnogo obucheniya kak sredstva pedagogicheskogo vzaimodeistviya v protsesse professional'noi podgotovki spetsialistov [Features of distance learning as a means of pedagogical interaction in the process of professional training of specialists]. *Izvestiya instituta inzhenernoj fiziki* [Proceedings of the Institute of engineering physics]. 2012. Vol. 4. No. 26. P. 101–103.

6. Federal'ny'j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Federal law “On Education in the Russian Federation”]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=377967> (accessed 25.01.2021).

7. Satunina A.E. Elektronnoe obuchenie: plyusy i minusy [E-learning: pros and cons]. *Sovremennyy'e problemy` nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2006. No. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/9-103> (accessed 14.04.2020).

8. Cifrovoy universitet [Digital University]. Available at: <http://www.themza.com/ru/moodle-themes/cifrovoy-universitet-moodle-dizain.html> (accessed 05.04.2020).

9. Bebnov A.E. Massovye onlayn kursy kak novaya innovatsionnaya tendentsiya obrazovatel'noi sphyry [Mass online courses as a new innovative trend in the educational sphere]. *Sovremennyy'e problemy` nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2013. No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/113-11491> (accessed 08.04.2015).

10. Ivanova A.D., Murugova O.V. Onlain-obrazovznie glazami studentov i prepodavatelei (po itogam pedagogicheskogo issledovaniya 2019 goda) [Online education through the eyes of students and teachers (based on the results of pedagogical research in 2019)]. *Otkry'toe obrazovanie* [Open education]. 2020. Vol. 24. No. 2. P. 4–16.

11. Kondrashikhina O.A., Medvedeva S.A. Obrazovanie budushchego: k voprosu o garmonizatsii vnedreniya mooc v praktiku raboty vuzov [Education of the future: on the issue of harmonization of mooc implementation in the practice of universities] Rabota s Budushhim v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Working with the Future in the context of continuing education]: Sb. nauch. statej po materialam II Mezhdunar. nauchno-prakt. konferencii. 2019. P. 3–11.

12. Itinson K.S. Massovye otkrytye onlayn kursy i ikh vliyanie na vysshee obrazovanie [Mass open online courses and their impact on higher education]. *Karel'skij nauchny'j zhurnal* [Karelian scientific journal]. 2019. Vol. 8. No. 3 (28). P. 15–17.

Malinovskaya M.S. «MOOC» ili ne s «MOOC»? Ucheba budushchego [“MOOC” or not with “MOOC”? The study of the future] Available at: <http://vzagranke.ru/razvitie/grani/global/s-mooc-ili-ne-s-mooc-ucheba-budushhogo.html> (accessed 03.03.2020).

13. Dr. Babasaheb Ambedkar Marathwada University (India). Available at: <http://bamua.digitalluniversity.ac/Content.aspx?ID=12403> (accessed 07.10.2020).

14. Klemeshev A.P., Smirnov V.A., Shutov A.Yu., Gaman-Golutvina O.V. Onlain-mekhanizm vnutrigosudarstvennoi akademicheskoi mobil'nosti [Online mechanism of intrastate academic mobility]. *Vy'sshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2011. No. 12. P. 3–9.

15. Travkin I.Yu. Massovye otkrytye onlayn-kursy: amerikanskaya model' i perspektivy ee razvitiya [Mass open online courses: the American model and prospects for its development]. *Networked Environments for Lifelong Learning*. Available at: <http://nelll.ru/static/pubs/2014/xmoocs> (accessed 05.04.2020).

16. Ershova O.V. Rol' i mesto prepodavatelya i tekhnicheskikh sredstv obucheniya v protsesse kontrolya uchebnoi deyatel'nosti studentov vuzov [The role of a teacher and IT technology for learning purposes in assessment process of educational activity of high school students]. *Problemy` bezopasnosti* [Security problem]. 2013. No. 1 (19). P. 3–4.

17. Ereemvskii M.A. O gotovnosti pedagogov g. Hanty-Mansiiska k vzaimodeistviyu v setevom pedagogicheskom soobshchestve [On the readiness of teachers in Khanty-Mansiysk to interact in the network pedagogical community]. *Molodoj ucheny'j* [Young scientist]. 2012. No. 11. P. 412–415.

Становление отечественной системы социального воспитания в 20-е гг. XX века

Колокольникова Зульфия Ульфатовна – канд. пед. наук, доцент., зав. кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (Лесосибирск, Россия); kolokolnikova_zu@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблемам становления отечественной системы социального воспитания в 20-е гг. XX века, выделены ее этапы, охарактеризованы компоненты, учреждения и органы управления. Определено место социального воспитания в качестве подсистемы народного образования РСФСР, а также его уровни и связи с другими подсистемами. Особое внимание уделено педагогической терминологии 1920-х гг.*

Ключевые слова. Система социального воспитания, социальное воспитание (соцвос), Народный Комиссариат просвещения (Наркомпрос), Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей (Главсоцвос); единая трудовая школа (ЕТШ); учреждения для «нормальных», «трудновоспитуемых» и «физически дефективных» детей.

Социальное воспитание в современных исследованиях, посвященных изучению его историко-педагогических аспектов, как правило, характеризуется и анализируется с теоретических и практических позиций. Рассматриваются связанные с этим процессом концепции и реализация на практике взаимосвязей и отношений. При этом малоизученной остается система социального воспитания (в частности, ее становление) в контексте народного образования РСФСР в 1920-е гг. XX в. Вместе с тем, возможность рассматривать ее в качестве отдельного предмета исследования в истории педагогики обусловлена тем, что в нормативных документах, в педагогической литературе и периодике 1920-х гг. (А.Г.Калашников, Н.К.Крупская, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак и др.), в «Педагогической энциклопедии» 1927–30 гг. (под общей редакцией А.Г.Калашникова) наряду с термином «система народного образования РСФСР» используется понятие «система социального воспитания РСФСР», которое в большинстве современных учебников по истории педагогике даже не упоминается.

Анализ историко-педагогических источников (учебных пособий, учебников, энциклопедий, диссертационных исследования по истории образования) позволил выделить противоречие между пониманием социального воспитания как системы и в педагогической науке 20-х гг., и в историко-педагогической науке с конца 50-х–начала 60-х гг. В историко-педагогической литературе, начиная с 1960-х гг. и до конца XX в. (Н.К.Гончаров, Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, Ф.Ф.Королев, М.Ф.Шабаева и др.) используются термины «школьная система в РСФСР», «система школ», «система народного образования», «система школьного образования», «система общего образования», «система образования». Дефиниция «социальное воспитание» рядом со словом «система» вообще не употребляется или применяется в контексте характеристики деятельности учреждений для детей, имеющих трудности в воспитании и развитии. Возвращение к этому термину произошло в начале 2000-х гг. Его трактовали, во-первых, как часть образовательной системы 1920-х гг., ко-

торая занималась воспитанием детей «физически-дефективных и умственно-отсталых» и включала приемники, изоляторы-распределители, детские дома и колонии, школы и детдома для «детей с дефектами», школы-коммуны; во-вторых, как «практику воспитательно-образовательной политики и деятельности Наркомпроса» [1, с. 454].

Отметим, что в период с 1960 по 2020 гг. часть выше обозначенных специфических терминов уже не используется, но встречаются словосочетания «нормальные дети», «аномальные дети» [2–5]. Начиная с 2000-х гг. в ряде учебников по истории педагогики и образования (И.Н.Андреева, З.И.Васильева, А.Н.Джуринский, В.А.Капанова, Д.И.Латышина, Н.Д.Никандров, А.И.Пискунов, В.Г.Торосян) термин «социальное воспитание» даже не упоминается.

Попытаемся охарактеризовать становление отечественной системы социально-

го воспитания в 20-е гг. XX в. В большинстве педагогических словарей, под системой образования страны или региона понимается совокупность взаимодействующих учреждений и органов управления, обеспечивающих образование людей¹. Так как в исследуемый нами период в педагогической науке это двухкомпонентное понятие сохранялось, то при анализе системы образования и системы социального воспитания будем рассматривать совокупность взаимодействующих учреждений образования и органов управления.

Первую попытку целостного представления системы образования (школьной системы) в 1920-е гг. XX в. предприняла Г.М.Коджаспирова [6, с. 166], которая предложила схему, включающую учреждения политпросвета, профессионально-образовательные, а также социального воспитания. Органы управления образованием в этот период и связи в схеме не отражаются (рисунок 1).

Система образования в СССР в 1922–1926 гг.

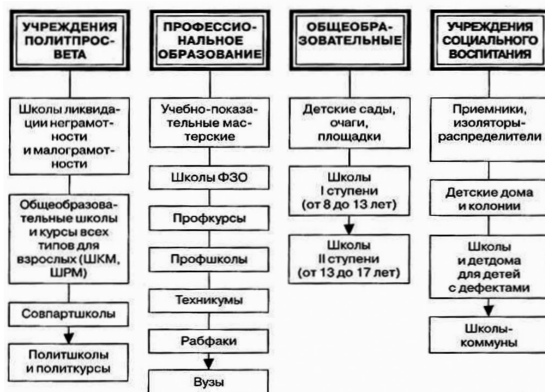


Рис 1. Система образования в СССР в 1922–26 гг. / Fig. 1. The education system in the USSR in 1922–26.

¹Двухкомпонентность отечественной образовательной системы была зафиксирована еще в Уставе 1804 г. Она сохранялась до 1992 г., затем в Законе РФ «Об образовании» был добавлен третий компонент – стандарты и программы, а с 2012 г. в ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» понятие системы образования включает уже пять компонентов: 1) стандарты и программы; образовательные организации; 2) органы управления; 3) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности и оценку качества образования; 4) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений; 5) общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Позже, в 1930 г., об учреждениях социального воспитания, которые стали частью новой советской образовательной системы, Н.К.Крупская напишет, что им нужно «перестать быть благотворительного (для бедных) и карательного (для беспризорных) характера»; они должны носить массовый характер, обсуживать всех детей и быть доступными для каждого [7, с. 254].

Новая система образования сформировалась в 1917 г., в результате социально-политических изменений, которые привели к реформированию всех сторон общественной жизни, в частности, к государственному управлению образовательными, культурно-просветительными и научными учреждениями. 26 октября (8 ноября) 1917 г. был создан Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), который должен был руководить «научной, ученой, учебной, политико-просветительской и художественной деятельностью как общего, так и профессионального характера» [8, с. 1073]. К 1927 г. в состав Наркомпроса входили: Государственный Ученый Совет (ГУС); административно-организационное управление; Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей (Главсовос); Главное управление профессионального образования (Главпрофобр); Главный политико-просветительный комитет республики (Главполитпросвет) на правах главного управления; Главное управление научными, музейными и научно-художественными учреждениями (Главнаука); Главное управление по делам литературы и издательства (Главиздат); Совет по просвещению национальностей нерусского языка (Совнацмен) [8, с. 1073].

В работах В.И.Ленина, А.В.Луначарского, Н.К.Крупской и других государственных и общественных деятелей были сформулированы новые принци-

пы построения системы народного образования, выработана ее идеология, определена структура, а также структура, цели и задачи школы.

В «Педагогической энциклопедии» 1927–30 гг. советской образовательной системе дана следующая характеристика: «...организуемая и планируемая государством на основе учета хозяйственных, политических, культурно-бытовых условий как страны в целом, так и отдельных областей и районов»; она «должна быть в организационном отношении строго централизованной, с общей единой целевой установкой. Такое единство и увязка работы по всем разделам системы народного образования (соцвос, профобр, политпросвет) постепенно осуществляется, благодаря общему государственному регулированию дела народного образования» [8, с. 1064].

Система народного образования РСФСР в 1920–30-е гг. XX в. включала *подсистемы*, в каждую из которых входили *учреждения для различных категорий граждан РСФСР*:

- *соцвос* (социальное воспитание) – учреждения для нормальных, для трудновоспитуемых и для физически дефективных детей;

- *профобр* (профессиональное образование) – профшкола, фабрично-заводские училища (ФЗУ), техникумы, вузы;

- *политпросвет* (политическое просвещение) – пункты по ликвидации неграмотности (ликпункты), школы взрослых, школы политграмоты, совпартшколы и др.

Органами управления подсистемами соцвоса, профобра и политпросвета являлись *Главсоцвос, Главпрофобр, Главполитпросвет* [8, с.1067].

Именно такая структура отражена в Декрете СНК «О преобразовании секции профессионально-технического образования Народного комиссариата просвещения в Главный комитет профес-

сионально-технического образования» (1920), в докладе Н.К. Крупской «Система народного образования в РСФСР» (1923), в Постановлениях XIII Всероссийского съезда Советов «Об общем состоянии народного просвещения в РСФСР» (1927) и Наркомпроса «О системе народного образования» (1929). Данная структура показывает, что важным принципом построения и характерной чертой системы народного образования РСФСР стала связь общего образования с производительным трудом и общественно-практической работой, а также «увязка социального, политехнического воспитания с профессиональным образованием» [8, с. 1065].

Социальное воспитание осуществлялось на дошкольном, начальном и повышенном уровнях образования детей до 17 лет без ограничения, но с учетом особенностей развития каждого учащегося (при этом преемственность и взаимосвязь учреждений присутствовала и внутри подсистемы, и в ее соотношении с другими подсистемами). Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей (Главсоцвос) ведало всеми делами дошкольного и школьного воспитания, политехнического образования детей, социально-правовой охраной несовершеннолетних, повышением квалификации учителей; руководило опытно-показательными учреждениями соцвоса (опытно-показательные учреждения, имевшие общегосударственное значение, находились в его непосредственном ведении), а также управляло комитетами по учебной и детской книге [9; 10].

Отметим, что в 1920-е гг. термин «социальное воспитание» чаще всего употреблялся в сокращенном виде – «соцвос» и использовался для обозначения государственного органа, основной функцией которого являлось управление детскими и образовательными уч-

реждениями на местах. Функции соцвоса на местах выполняли местные отделы народного образования (они включали зачастую и подотдел социального воспитания). Также данный термин применялся при обозначении системы социального воспитания РСФСР.

В 20-е гг. XX в. эта система становится единой: для детей обоего пола различных групп населения, по принципам и целям при разнообразии оттенков и уклонов отдельных типов учреждений социального воспитания» [11, с. 25]. В «Педагогической энциклопедии» (1928 г.) используются термины «система социального воспитания», «система учреждений соцвоса», «учреждения социального воспитания» [11, с. 25, 29–30]. Внутри системы учреждений социального воспитания рассматриваются различные типы учреждений для разных категорий детей.

Характерными для исследуемого периода были также термины «нормальные дети», «трудновоспитуемые», а также «физически дефективные», «морально-дефективные» «умственно отсталые» дети и др. Для каждой категории таких учащихся создавались специализированные типы учреждений соцвоса.

Как уже было сказано выше, социальное воспитание в России приобрело статус государственного сразу после октябрьских событий 1917 г. На это указывали документы («Положение об единой трудовой школе РСФСР», «Основные принципы ЕТШ» и др.), в соответствии с которыми образование предполагалось сделать «общественным». Под социальным воспитанием, понимали передачу *общественного* опыта от одного поколения к другому, в частности *общественное* воспитание, направленное на формирование нового человека в условиях «истинно демократической» школы, которая должна готовить людей, «умеющих строить *общественную* жизнь» в конкретных

учреждениях социального воспитания. Содержательно социальное воспитание включало различные виды педагогического воздействия на ребенка «в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками строителя нового общества» [11, с 25]. Осуществлялось оно через учреждения и детские организации, в которых, как предполагалось, должны обучаться дети от дошкольного до семнадцатилетнего возраста.

Система социального воспитания РСФСР в 20-е гг. XX в. представляла собой ступенчатую преемственную структуру, включающую: дошкольное воспитание, начальное образование и повышенное образование [10, с. 40]. В нее входили учреждения дошкольного воспитания; школы первой и второй ступеней; детские дома; учреждения для детей с ограниченными возможностями (слепых, глухонемых, умственно-отсталых); институты социального воспитания (учреждения для трудновоспитуемых детей в возрасте от 8 до 16 лет) [11, с. 29–30].

Дошкольное воспитание было представлено следующими учреждениями: детский дом, детская площадка, детская комната при приюте и дошкольный детский дом, дошкольный детский дом для слепых, дошкольный детский дом для глухонемых, дошкольный детский дом для умственно отсталых детей. Здесь находились дети в возрасте от 3 до 8 лет.

После дошкольного воспитания учащиеся получали *начальное образование* в школах подростков (11–15 лет), школах I ступени (8–12 лет), домах подростков и трудовых коммунах (13–16 лет), детских домах для детей школьного возраста (8–12 лет), институте социального воспитания (с 8 до 15–16 лет), школе для слепых, глухонемых и умственно отсталых детей и подростков (8–16 лет).

Повышенное образование мог получать тот, кто не относился к категории труд-

новоспитуемых и не имел «физических и моральных дефектов». К учреждениям повышенного образования относились: школа крестьянской молодежи, школа-семилетка, фабрично-заводская семилетка, детский дом для детей школьного возраста. Возраст обучающихся составлял от 12 до 15 лет. Последним звеном в системе социального воспитания являлся II концентр школы II ступени для подростков 15–17 лет [9].

Работа учреждений соцвоса строилась на трудовом принципе, заключающемся в изучении трудовой деятельности людей и в посильном труде самих обучающихся, который должен был носить политехнический характер. Его виды и нагрузка зависели от возрастных особенностей учащихся, специфики детского учреждения, а также от хозяйственных и культурных особенностей разных регионов. Вся система образования была основана на соединении образовательного процесса с общественно-полезным трудом.

Большое внимание в учреждениях социального воспитания уделялось самоуправлению, развитию у учащихся таких качеств, как активность, инициативность, самостоятельность и коллективизм. Огромное значение придавалось художественному воспитанию, которое «организует в желательном направлении эмоции ребенка», является «одним из сильнейших педагогических средств», а также физическому, которое помогало подготовить «физически здорового, крепкого, умеющего в гигиеническом отношении разумно организовывать свою жизнь гражданина» [11, с. 27].

Важной проблемой оставалось признание детей-сирот. Этим занимался отдел охраны детства Наркомпроса, в чьи непосредственные обязанности входили «охрана и устройство осиротевших детей, борьба с беспризорностью» [12, с. 86]. Главными учреждениями были детские дома и трудовые коммуны, куда

беспризорники переходили из ночлежек, приемников, распределителей. Здесь наблюдалась ярко выраженная тенденция построения педагогической работы на основе изучения как отдельного ребенка, так и детского коллектива в целом.

В систему соцвоса входили опытно-показательные и опорные учреждения, имеющие целью проработать и апробировать методы учебной и воспитательной работы. Их положительный опыт широко использовался массовыми детскими учреждениями.

Таким образом, система социального воспитания в исследуемый период представляла собой сложную иерархическую структуру, которая включала учреждения для нормальных, трудновоспитуемых, физически дефективных и умственно отсталых детей. Вместе с тем, она была ориентирована, прежде всего, на формирование здоровых, трудолюбивых, всесторонне развитых «строителей социалистического общества».

Чтобы представить становление системы социального воспитания в РСФСР в 20-е гг. XX в. охарактеризуем этапы, которые, на наш взгляд, максимально отражают стабильность и целостность системы соцвоса.

Законотворческая деятельность вновь созданных органов управления образованием, которую осуществляли Государственная комиссия по просвещению (1917) и Народный комиссариат просвещения (1921), ориентировала на создание нормативно-правовой базы системы народного образования РСФСР, идеологических установок, направлений и принципов государственной политики в области народного образования.

Система основывалась на новых социалистических принципах демократии, в соответствии с которыми учебные учреждения должны были стать бесплатными, обязательными, едиными, светскими, осуществляющими совмест-

ное обучение [13, с. 58–63]. Достижение этой цели предполагало решительное обновление всех звеньев образовательной системы, школьной жизни. Отделам народного образования нужно было «немедленно приступить к разработке плана школьной сети, учету всех детей школьного возраста от 6 до 17 лет, составления смет на постройку и оборудование школ» [13, с. 59].

К 1920 г. были определены следующие приоритетные направления образовательной политики РСФСР:

- всеобщее образование и ликвидация неграмотности (учреждения для нормальных детей, единые трудовые школы (ЕТШ), политехпросвет);
- забота о беспризорниках и сиротах (учреждения для трудновоспитуемых);
- поддержка детей с особыми образовательными потребностями (учреждения для дефективных детей);
- внешкольное образование и воспитание, детские и молодежные организации (пионерия и комсомол).

Следует отметить, что 1917–19 гг. – это период формирования идеологических установок в области народного образования, нормативно-правовой базы для создания ЕТШ.

В начале 1920-х гг. активно разворачивается дискуссия по определению теоретических оснований «новой школы» и правительство признало наиболее соответствующей идеалам социализма зарубежную модель трудовой школы («школы труда») (Д.Дьюи, Г.Кершенштейнер, А.Лай и др.), которая имела некоторое распространение в дореволюционной России (К.Н.Венцель, С.Т.Шацкий и др.). Эти идеи активно реализовывались в лучших социально-педагогических практиках (опытные станции Наркомпроса, трудовые коммуны и колонии) А.С.Макаренко, В.Н.Сорокой-Росинским, С.Т.Шацким и др. Расширяется школьная сеть, увеличивается

количество учреждений социального воспитания.

В 1920 г. было признано необходимым установить в качестве основного типа школы семилетнюю с двумя концентриками: первый – четыре года и второй – три. Основным типом профессиональной школы стал техникум с четырехлетним сроком обучения. Профессиональное образование должно было осуществляться на базе семилетней школы, т.е. с 15 лет.

В 1921 г. открываются школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). В 1923–24 гг. в сельских местностях на базе школ первой ступени создавались трехлетние школы крестьянской молодежи (ШКМ), дающие не только общеобразовательные, но и агрономические знания. В 1925 г. начинают работать фабрично-заводские семилетки (ФЗС). В этот период профессионализируется вторая концентр школ второй ступени.

В 1921–22 гг. под руководством Государственного учебного совета (ГУС) составлены новые учебные программы для школ I ступени. Они были не предметными, а комплексными, так как, ликвидируя отрыв теории от практики в старой школе, авторы исключили предметное преподавание в начальных классах. Отстаивалась точка зрения, что определить связи, существующие между явлениями реальной жизни, можно только при комплексном обучении. В соответствии с этим в программах учебный материал располагался по трем разделам: природа и человек, труд, общество [14, с. 381].

Идея комплексного обучения привела к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Комплексные программы ГУСа были очень противоречивыми. С одной стороны, они способствовали сближению обучения с жизнью, а с другой, не обеспечивали систему знаний. В резуль-

тате учитель часть времени работал по комплексу, а часть времени посвящал предметным занятиям, ничем не отличающимся от уроков по арифметике, чтению, русскому, геометрии и т.д.

1920–23 гг. – это период активной теоретической полемики, экспериментирования, создания сети учреждений социального воспитания. В 1924–26 гг. актуализируется вопрос о введении всеобщего начального обучения и построения школьной сети, так как несколько снижаются темпы роста школьной сети. Особое внимание уделяется обучению рабочей и крестьянской молодежи, профессиональному образованию, преемственности между общим и профессиональным образованием.

В 1927 г. были созданы новые программы, которые, сохраняя «верность» идее комплексного обучения, несколько отступали от него: для школ первой ступени наряду с «комплексными» знаниями давался перечень систематических знаний по арифметике, грамматике, орфографии. «Комплексы» превратились в особую программу, состоявшую из отдельных вопросов обществоведения, географии, естествознания и организации детской жизни.

К 1929–30 учебному году были опубликованы «Программы единой школы I ступени» в двух вариантах: для городских и для сельских школ. В программе 1929 г. расширен материал политехнического характера.

Отдельные школы стали переносить в рабочую практику активные методы, заимствованные из зарубежной педагогики. Некоторые ученые и практики рассматривали традиционные методы устного изложения как схоластические, пассивные и предлагали Дальтон-план (лабораторный план), метод проектов, реализуя которые в работе, учитель становился организатором педагогического процесса и консультантом.

Учет знаний заменяли самоучетом, вводились коллективные зачеты, снимались домашние задания. Такая методика имела как положительные черты (учебно-методическое обеспечение, дозировка знаний, учет индивидуальных особенностей учащихся, самостоятельность), так и отрицательные (отсутствие систематического изложения материалов учителем, снижение культуры речи, переоценка групповых форм работы и др.) [14].

Все общеобразовательные учреждения представляли систему социального воспитания и подчинялись Главсоцвосу, объединяясь в соответствии с целевыми ориентирами и инструментами достижения задач социального воспитания, общими методологическими основаниями при его организации. В их деятельности присутствовали и определенная наивность, и энтузиазм в реализации педагогических идей.

Отметим, что в целом 1920-е гг. XX в. – период относительно стабильного функционирования системы учреждений социального воспитания, разработки и внедрения программ ЕТШ. В это время практика социального воспитания опиралась на идеи всеобщности и доступности, светскости и единства трудовой школы. Несмотря на условность стабильности, проделанный анализ позволяет нам выделить в становлении системы социального воспитания в РСФСР несколько этапов:

1 этап (1917–19) – интенсивное создание нормативно-правовой базы ЕТШ и идеологических установок в области народного образования;

2 этап (1920–23) – активная теоретическая полемика, экспериментирование, создание сети учреждений социального воспитания;

3 этап (1924–30) – относительно стабильное функционирование системы учреждений социального воспитания,

разработки и внедрения программ ЕТШ, введение всеобщего и обязательного начального образования.

Позже, в 1930-е гг., государственная политика в области образования переходит от экспериментирования в строительстве трудовой школы к регламентации всех сторон школьной жизни и переходу к политехнической школе. Идеи социального воспитания теряют свою актуальность, а его система перестает работать.

ЛИТЕРАТУРА

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для пед. учебных заведений / Под ред. А.И.Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: Сфера, 2004. 512 с. С. 454.

2. Народное образование в СССР / Под ред. Н.А.Каирова и др. М.: Издательство академии педагогических наук, 1957. 784 с.

3. История педагогики: учебник для педагогических училищ. М.: Изд-во «Просвещение», 1965. 280 с.

4. История педагогики: учебник для студентов пед. институтов / Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева. 5-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1982. 447 с.

5. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921-1931. М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. 509 с.

6. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 224 с.

7. Крупская Н.К. О социальном воспитании. Педагогические сочинения: В 6 т. / Под ред. А.М.Арсеньева и др. Т.4. М. Педагогика, 1978. 470 с.

8. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г.Калашникова. М.: Работник просвещения, 1927. Т. 1. 1160 с.

9. Лобанова О.Б., Колокольникова З.У., Соколова Е.В. Из истории социального воспитания в России первой четверти XX века // Вестник ТГПУ. 2012. № 5. С. 84–90.

10. Лобанова О.Б., Колокольникова З.У. Проблемы организации социального воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/115-11968> (дата обращения: 07.04.2021).

11. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г.Калашникова. М.: Работник просвещения, 1928. Т. 2. 635 с.

12. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска: краткий курс лекций. М.: Гуманитарный издательский центр, 2008. 351 с.

13. Положение о Единой Трудовой Школе // Декреты Рабоче-крестьянского правительства по народному образованию. Нижний Новгород, 1919. С. 58–63.

14. История педагогики и образования: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред

З.И.Васильевой. 6-е изд., перераб. М.: Академия, 2011. 432 с.

15. Колокольникова З.У., Подлесная Н.В. Учреждения социального воспитания для морально-дефективных детей в Приенисейской Сибири в 20-30-е годы XX века // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований 2015. № 1. С. 136–140.

16. Колокольникова З.У., Казанкова О.А. Национальная школа в системе социального воспитания Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века // Materiály IX mezinárodní vědecko – praktická konference «Dny vědy – 2013». Díl 14. Historie: Praha. Publishing House «Education and Science». С. 60–65.

17. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Трудовое воспитание в учреждениях социального воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 165–169.

Дата поступления – 7.04.21

Formation of the national system of social education in the 20s of the XX century

Zulfiya U. Kolokolnikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Head of the Department of Pedagogy of the Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of the Siberian Federal University (Lesosibirsk, Russia); kolokolnikova_zu@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the problems of the formation of the national system of social education in the 20s of the twentieth century, its stages are highlighted, components, institutions and management bodies are characterized). The place of social education as a subsystem of public education of the RSFSR, as well as its levels and connections with other subsystems, is determined. Special attention is paid to the pedagogical terminology of the 1920s.*

Key words. *System of social education, social education, People's Commissariat of Education, Main Department of Social Education and Polytechnic Education of Children; Unified labor school; institutions for "normal", "difficult-to-educate" and "physically deficient" children.*

REFERENCES

1. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervoby`tnom obshhestve do koncza XX v. Ucheb. posobie dlya ped. uchebny`x zavedenij [History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society to the end of the twentieth century: Textbook for teachers of educational institutions]. Pod red. A.I.Piskunova. 2-e izd., ispr. i dopoln. Moscow: Sfera, 2004. 512 p.

2. Narodnoe obrazovanie v SSSR [Public education in the USSR]. Pod red. N.A.Kairova i dr. Moscow: Izdatel`stvo akademii pedagogicheskix nauk, 1957. 784. p.

3. Istoriya pedagogiki: uchebnik dlya pedagogicheskix uchilish [History of pedagogy: a textbook for teacher training colleges]. Moscow: Prosveshhenie, 1965. 280 p.

4. Istoriya pedagogiki: uchebnik dlya studentov ped. institutov [History of pedagogy: a textbook for students of pedagogical institutes]. N.A.Konstantinov, E.N.Medy`niskij, M.F.Shabaeva. 5-e izd., dop.i pererab. Moscow: Prosveshhenie, 1982. 447 p.

5. Korolev F.F., Kornejchik T.D., Ravkin Z.I. Ocherki po istorii sovetskoj shkoly` i pedagogiki. 1921–1931 [Essays on the history of the Soviet school and pedagogy. 1921–1931]. Moscow: Akademiya pedagogicheskix nauk RSFSR, 1961. 509 p.

6. Kodzhaspirova G.M. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy my`li: Tablicy, sxemy`, oporny`e konspekty` [History of education and pedagogical soap: Tables, diagrams, reference notes]. Ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. Zavedenij. Moscow: VLADOS-PRESS, 2003. 224 p.

7. Krupskaya N.K. O social`nom vospitanii. Pedagogicheskie sochineniya: V 6-ti t. [About social education. Pedagogical essays: In 6 vols.]. Pod red. A.M.Arsen`eva i dr. T.4. Moscow: Pedagogika, 1978. 470 p.

8. Pedagogicheskaya e`nciklopediya [Pedagogical Encyclopedia]. Pod red. A.G.Kalashnikova. Moscow: Rabotnik prosveshheniya, 1927. T. 1. 1160 p.

9. Lobanova O.B., Kolokol`nikova Z.U., Sokolova E.V. Iz istorii social`nogo vospitaniya v Rossii pervoj chetverti XX veka [From the history of social education in Russia in the first quarter of the twentieth century]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of TSPU]. 2012. No. 5. P. 84–90.

10. Lobanova O.B., Kolokol`nikova Z.U. Problemy` organizacii social`nogo vospitaniya v Prienisejskoj Sibiri v 20-e gg. XX v. [Problems of the organization of social education in the Yenisei Siberia in the 20s of the XX century]. *Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2014. No. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/115-11968> (дата обращения: 07.04.2021).

11. Pedagogicheskaya e`nciklopediya [Pedagogical Encyclopedia]. Pod red. A.G.Kalashnikova. Moscow: Rabotnik prosveshheniya, 1928. T. 2. 635 p.

12. Divicyna N.F. Social`naya rabota s det`mi grupy` riska: kratkij kurs lekcij [Social work with children at risk: a short course of lectures]. Moscow: Gumanitarny`j izdatel`skij centr, 2008. 351 p.

13. Polozhenie o Edinoj Trudovoj Shkole [The regulation on the Unified Labor School]. Dekrety` Raboche-krest`yanskogo pravitel`stva po narodnomu obrazovaniyu [Decrees of the Workers` and Peasants` Government on public education]. Nizhnij Novgorod, 1919. P. 58–63.

14. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: Ucheb.posobie dlya stud.uchrezhdenij vy`ssh. prof. obrazovaniya [Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: Ucheb.manual for students.institutions of higher education. educational institutions]. Pod red Z.I.Vasil`evoj. 6-e izd., pererab. Moscow: Akademiya, 2011. 432 p.

15. Kolokol`nikova Z.U., Podlesnaya N.V. Uchrezhdeniya social`nogo vospitaniya dlya moral`no-defektivny`x detej v Prienisejskoj Sibiri v 20-30-e gody` XX veka [Institutions of social education for morally deficient children in Yenisei Siberia in the 20-30s of the XX century]. *Mezhdunarodny`j zhurnal prikladny`x i fundamental`ny`x issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2015. No. 1. P. 136–140.

16. Kolokol`nikova Z.U., Kazankova O.A. Nacional`naya shkola v sisteme social`nogo vospitaniya Prienisejskoj Sibiri v 20-e gody` XX veka [National school in the system of social education of the Yenisei Siberia in the 20s of the XX century]. Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference “Dny vědy-2013”. Díl 14. Historie. Praha: Education and Science. P. 60–65.

17. Kolokol`nikova Z.U., Lobanova O.B. Trudovoe vospitanie v uchrezhdeniyax social`nogo vospitaniya v Prienisejskoj Sibiri v 20-e gg. XX v. [Labor education in institutions of social education in the Yenisei Siberia in the 20s of the XX century]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia]. 2013. No. 3. P. 165–169.

Первый крупный дидакт Вольфганг Ратке (к 450-летию со дня рождения)

Помелов Владимир Борисович – д-р пед. наук, профессор Вятского государственного университета (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. В статье приводятся биографические данные первого в истории крупного дидакта, немецкого ученого и практика Вольфганга Ратке (1571–1635). Подробно анализируются его общественно-политические и педагогические воззрения, раскрывается значимость его личности и созданных им трудов для развития мировой педагогики, в особенности дидактики. В.Ратке показан как предтеча Я.А.Коменского, как создатель дидактических основ школьного обучения. Именно он предложил само понятие «дидактика», определил основные положения дидактики. Статья написана в ознаменование 450-й годовщины со дня рождения видного педагога прошлого.

Ключевые слова. Вольфганг Ратке, Ратиhiус, Вильстер, «Франкфуртский мемориал», схоластика, правила обучения, концепция педагогического реализма.

Могучая личность Коменского несколько заслонила собой В.Ратке в памяти последующих поколений педагогов и исследователей в области образования. Тем больше оснований в год 450-летия со дня рождения В.Ратке воздать должное заслугам этого по-настоящему выдающегося человека [1].

Вольфганг Ратке (Ратиhiус – лат.) родился 18 октября 1571 г. в бюргерской лютеранской семье в небольшом гольштинском городке Вильстер, близ Гамбурга. Отец будущего педагога, Андреас, умер рано, и о нем не сохранилось подробных сведений. О матери известно, что ее звали Маргарета Рост (1547–1613). После окончания протестантской гимназии Иоганнеум в Гамбурге Вольфганг изучал теологию, восточные языки, философию и математику в лютеранском университете г. Ростока и протестантском университете в г. Хельмштедт¹.

¹Ныне не существующий университет в г. Хельмштедт (1576–1810), в котором учился Ратке, вошел в историю тем, что в нем работал Джордано (урожденный Филиппо) Бруно в 1589 г., а среди выпускников были математик Карл-Фридрих Гаусс, писатель

Профессор Ростокского университета, видный протестантский теолог Д.Хитрей познакомил Ратке с трудами выдающегося французского теолога и математика Пьера де ла Раме (Петра Рамуса – лат.) (1515–1572), который прославился чересчур смелой и не вполне обоснованной фразой: «Все сказанное Аристотелем – ложно». И это в то время, когда отказ от учения великого греческого ученого наказывался смертной казнью. Рамус и погиб от рук фанатиков в Варфоломеевскую ночь; по мнению некоторых исследователей его гибель была мстью за резкую критику схолистического аристотелизма. Личность Рамуса и его взгляды оказали решающее влияние на взгляды Ратке. Отказавшись от прежних планов стать священником, Ратке посвятил себя изучению языков и педагогической деятельности.

По окончании учебы в 1598 г. он вернулся в родной город, где стал заниматься преподавательской работой, уже в те

Иоахим Кампе, поэт Август Генрих Гоффман фон Фаллерслебен, автор «Песни всех немцев», нынешнего гимна Германии, и другие знаменитые люди.

годы с успехом используя постепенно разрабатываемые им новые методы обучения. В итоге он пришел к выводу о необходимости проведения кардинальной реформы в преподавании и организации школьного дела.

Его методические интересы поначалу сосредоточились вокруг изучения иностранных языков и совершенствования методов овладения ими. По его словам, он стремился сделать обучение «легким и приятным». От методов обучения иностранным языкам В.Ратке вскоре перешел к общим вопросам дидактики и организации школьного дела, высказывая нередко соображения социально-политического характера.

В 1603 г. В.Ратке отправился в Лондон, где, как он полагал, он сможет углубить свои познания и реализовать реформаторские образовательные планы, но пробыл там недолго. Не найдя надлежащего понимания в среде британского истеблишмента, он перебрался в Амстердам, где работал в течение семи лет, а также выучил французский, английский, итальянский, латинский, греческий и халдейский языки [2].

В.Ратке понимал, что образовательные реформы могут проводиться только по распоряжению «сверху». Поэтому он и вышел с соответствующим предложением на верховного правителя и военачальника Морица Оранского (1567–1625), военным победам которого современные Нидерланды обязаны своими границами. Однако выдающийся армейский реформатор остался равнодушен к предложениям Ратке. Тогда В.Ратке вернулся в Германию и обратился со своими идеями в городской совет Франкфурта-на-Майне; но и здесь он потерпел неудачу.

Обращение Ратке к «сильным мира сего» объяснялось тем, что он считал их поддержку гарантией обеспечения успеха дела образования. Поэтому он и

полагал крайне необходимым личное участие верховного правителя в реформировании учебных учреждений и осуществлении полного контроля за ними.

В одном из наиболее значительных произведений под названием «Учение о должности правителя христианской школы» (*«Die Regentenamtslehre der christlichen Schule»*, 1631), реформатор выступил как яростный противник учения Никколо Макиавелли (1469–1527) о государстве, изложив свои представления о правах и обязанностях правителя с точки зрения норм естественного права. Описав идеальную, с его точки зрения, структуру государства, Ратке охарактеризовал функции монарха и его подданных. При этом он подверг особенно резкой критике современную ему систему образования, основанную на изучении латыни, и предложил для применения на территории всей империи новый подход к обучению, базирующийся на первоначальном освоении в школе, прежде всего, родного языка.

У него также есть сочинение, посвященное рассмотрению вопроса о том, какой должна быть политика властей в области образования, – «Жалоба Ратихия всем правителям и властям германской нации» (*«Dolium Raticii alien Regenten und Obrigkeiten deutscher Nation lehrartig vorgewalzet»*, 1626).

17 мая 1612 г. во Франкфурте-на-Майне он обратился к съезду германских князей с так называемым «Франкфуртским мемориалом» (памятной запиской), предназначавшимся, по его замыслу, «высокопоставленным лицам и князьям Германской империи». На этом съезде проходили выборы нового императора – брата Рудольфа II Матиаса.

Произведение состоит из двух частей – непосредственно текста «Мемориала» и пояснительной записки к нему. «Мемориал» представляет собой программный документ, емкий и лаконичный, где

впервые были выражены основные идеи Ратке о реформе образования в масштабах всей империи, подробно развитые им позже в других произведениях. «Мемориал» является также важнейшим источником, отражающим общественно-политические и религиозные взгляды В.Ратке. Именно здесь он особенно четко выразил свое отношение к проблеме единства Германии и к отличным от лютеранства конфессиям и реформационным течениям.

Это был вообще первый в истории документ, заключавший в себе основные положения реформирования, причем не только образования, но также общественного и религиозного устройства целой империи.

В этом программном документе, вызвавшем большой общественный резонанс, педагог изложил свои реформаторские замыслы. Ратке выделил здесь три группы вопросов: реформа политической и религиозной жизни в Германии, реформа школьного дела и реформа обучения языкам.

Во «Франкфуртском мемориале» был поднят вопрос взаимоотношений школы и общества. В.Ратке выдвигал идею национального, политического, культурного и религиозного объединения Германии. Он считал, что в таком едином государстве должны быть один общий язык (на основе более совершенных верхненемецких диалектов), единое правительство и единая церковь (на основе лютеранской). Но всему этому должна была предшествовать реформа образования во всех немецких княжествах.

Таким образом, Ратке изложил программу объединения Германии на основе единого языка, единого правительства и единой церкви!

Вольфганг Ратке предложил проект образовательной системы, принципиально отличавшейся от традиционной. Она основывалась на изучении родного языка и обучении на нем, причем не

только в школе: он предложил преподавать на родном языке, а не на латыни, учебные дисциплины и в университете. В то время такое предложение было сродни богохульству.

К обучению другим языкам, по мнению В.Ратке, следовало приступать лишь тогда, когда в достаточной степени ученики освоили чтение и письмо на родном языке. Родной язык должен был стать базой для изучения латинского и новых языков; также с его помощью должны были изучаться все «науки и искусства». Ратке указывал на общественную значимость, практичность и дешевизну своего подхода¹.

В.Ратке также предложил методику одновременного обучения чтению и письму, что было для того времени большим новшеством. Ведь даже столетия спустя в большинстве начальных школ, в том числе и в России, в обучении ограничивались навыками чтения и элементарного счета, а письмо считалось сродни чуть ли не чародейству.

Таким образом, Ратке первым в истории образования настоятельно предлагал создать национальную, в данном случае немецкую, школу родного языка. Такая

¹Последователь В.Ратке, немецкий философ и юрист, деятель Просвещения Христиан Томазий (1655–1728) одним из первых среди немецких философов начал писать и выступать с лекциями по юриспруденции на немецком языке. «Я убежден, – писал Томазий, – что если взять первую попавшуюся неглупую женщину, не получившую почти никакого образования и не знающую по-латыни, то ее гораздо скорее можно обучить наукам, чем столь же способного мужчину, промучившегося всю юность над латынью: ибо при обычном способе преподавания в юношеские головы вместе с латынью набивается ужасная чепуха, которая там крепко заседает и составляет потом серьезное препятствие к усвоению дельных и полезных вещей» [3].

школа, по его замыслу, должна была стать основой всей образовательной системы.

Эта идея была подхвачена целым рядом других прогрессивно мыслящих педагогов, в том числе российских, и осуществлена на практике много позднее, главным образом в XIX–XX вв. [4].

В.Ратке был также одним из первых поборников прогрессивного звукового метода обучения на родном языке, стал автором учебников и хрестоматий. В этих пособиях он пытался реализовать единство изучения языка и развития мышления учащихся. В России сама идея звукового метода обучения стала распространяться лишь в середине XIX в. [5].

По его убеждению, в школе должны были учиться не только мальчики, но и девочки. В одном этом предложении Ратке заключались сразу три по тем временам революционные идеи: обучение девочек в школе *как таковое*, обеспечение *равного* образования для мальчиков и девочек и, наконец, *совместное* их обучение.

Все эти идеи В.Ратке, по существу, выходили далеко за рамки простого школьного обучения. Их осуществление фактически во многом лишало церковь монополии в школьном деле и представляло прочную основу для создания единой школы во всех немецких государствах.

В.Ратке принадлежит авторство самого термина «дидактика». Именно так в 1613 г. он назвал свой курс лекций. Этим понятием он обозначал «искусство преподавания».

В целом, идеи В.Ратке были встречены благожелательно в кругах высшего бюргерства и людей науки, а также некоторыми прогрессивно мыслящими князьями, покровительствовавшими распространению просвещения. Резко отрицательно отнеслись к ним, по вполне понятным причинам, церковные деятели, а также основная масса князей, не

желавших иметь мало-мальски образованных подданных.

Все это приводило Ратке к острым конфликтам с правителями, к частым переездам из города в город и подчас не оставляло возможности на практике систематически реализовать свои планы переустройства школы.

По приглашению князя Людвиг Ангальт-Кетенского, в течение ряда лет возглавлявшего одно из крупнейших языковых обществ Германии XVII в., Ратке в апреле 1618 г. прибыл в саксонский город Кетен, где в течение полутора лет проводил дидактический эксперимент в специально предназначавшейся для этого опытной школе, в которой учились около 200 детей. Уроки проводились в соответствии с дидактическими принципами Ратке.

Особенно большое внимание уделялось изучению иноязычных текстов. Для издания учебников Ратке князем была даже открыта специальная типография, первая в истории германских государств. Интересно отметить, что одни и те же книги одновременно издавались на немецком языке и языке оригинала. Это объяснялось требованиями метода Ратке, предусматривавшего параллельное ознакомление с текстами на родном и иностранном языках.

В частности, здесь вышла книга Ратке «Расписание занятий в школе по новому методу обучения Ратихия» («*Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Ratichii*»), в основу содержания которой был положен кетенский учебный план,

Ратке добился в школе определенных успехов, но в 1619 г. вследствие конфликта с князем из-за своего чересчур независимого поведения был арестован и даже провел в заключении девять месяцев в башне замка Вармсдорф. Для придания видимости легитимности такого отношения к ученому клеветы князя даже обвинили Ратке в распространении ере-

си и в принадлежности к запрещенному обществу розенкрейцеров¹.

С июня (августа?) 1620 г. по сентябрь 1622 г. Ратке упорно, но тщетно пытался применить свой метод обучения в городах Галле и Магдебург.

Еще ранее, в 1615 г. в г. Галле вышла его книга «Общее введение в дидактику, или метод преподавания господина Вольфганга Ратихия о том, как преподавать и изучать языки эффективно и в соответствии с установленными формами» («*Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart Herrn Wolfgangi Raticii, wie man die Sprachen füglich und formlich lehren und lernen sole*»). Это было одно из немногих произведений реформатора, которые были изданы, причем неоднократно, еще при его жизни.

Тридцатилетняя война (1618–1648) делала все более эфемерными его надежды осуществить школьную реформу если не в национальном, то хотя бы в региональном масштабе. Тем не менее, в 1622 г. он приступил к работе в женской школе в Рудольштадте, где, как он читал, ему удалось добиться реформирования образования в 1624 г. [2].

Ратке предпринимал попытки перестроить школьный процесс в Веймаре, Аугсбурге, Ульме, Нюрнберге, Рудольштадте, Эрфурте, Вальдеке и других германских городах, а также в Швеции и Швейцарии, в частности в Базеле.

Из-за конфликтов с городскими властями и духовенством большинство начинаний Ратке терпело неудачу. К тому же В.Ратке отличался неуживчивостью и подозрительностью, т.к. опасался, что

его методические идеи могут быть украдены. Он даже брал со своих учеников слово, что те не будут никому рассказывать, какими способами он учил их. Этим во многом объясняется сжатость и сухость многих его высказываний.

Свои общедидактические и методические идеи В.Ратке изложил в книге «Всеобщее обучение по способу Ратихия» («*Allgemeine Lehrkunst Wolfgangi Raticii*», 1619) и в работах: «Введение в искусство обучения Вольфганга Ратихия» («*Anleitung in die Lehrkunst Wolfgangi Raticii*», 1620–1622), «Общая организация христианской школы» («*Die allgemeine Verfassung der christlichen Schule*»), «Некоторые соображения, на которых основательно базируется Дидактика, или Искусство обучения Вольфганга Ратихия» («*Etliche Punkten, auf welchen die Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Raticii, gründlich beruht*»), «Краткие извлечения из большого полезного искусства дидактики господина Вольфганга Ратихия» («*Kurze Berührung derer uberaus grossen Nützarkeiten der Lehrart Herrn Wolfgangi Raticii Didactici*»), «Искусство преподавания в христианской школе» («*Die Lehrart der christlichen Schule*») (1626–1630).

Многочисленные советы и рекомендации дидактического свойства содержатся также в ряде его учебников по новым языкам, логике, метафизике, Священному писанию и др. Во всех этих работах содержались предложения по содержанию образования с акцентом на реальные знания.

Важной заслугой В.Ратке было создание на немецком языке большого количества научных терминов, которые ранее использовались только в латинском варианте. Он также выступил в качестве систематизатора наук, написав книгу «Список всех наук» («*Register aller Lehren*», 1620–1630).

Богатая и плодотворная личная педагогическая практика использования

¹Розенкрейц (орден розы и креста – нем.), теологическое и тайное мистическое общество, по легенде основанное в период позднего Средневековья в Германии Христианом Розенкрейцем и ставившее перед собой задачи совершенствования христианства и достижения благоденствия государств и их граждан.

новых методов обучения родному и иностранным языкам позволила педагогу-реформатору вывести важнейшие общедидактические принципы. Выступая за реформу обучения, он подчас держал «под спудом» найденные им дидактические принципы, что не могло не задержать их распространение среди педагогов. Его принципы (или правила) обучения близки тем, что двумя десятилетиями позднее сформулировал Коменский, которому и досталась вся слава первооткрывателя.

Исходя из материалистического мировоззрения и руководствуясь, прежде всего, принципом природосообразности, В.Ратке выделял в процессе познания две ступени: восприятие предметов и явлений внешнего мира и умственная переработка этого восприятия [6, с. 250].

«Секретным дидактическим оружием» Ратке были: широкое использование различных форм наглядности, следование от конкретного к абстрактному, проведение систематических упражнений и повторений, поддержание у детей постоянного интереса к учебе и др. В то же время Ратке недооценивал значение активности самих учеников и поэтому считал возможным строить обучение почти исключительно в форме лекций.

Принципы (правила) обучения В.Ратке представляют собой следующие основные положения, которыми должен руководствоваться каждый учитель.

Обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его. Обучение должно быть последовательным. Нельзя изучать одновременно разные вещи. Первоначальное обучение должно вестись на родном языке. Обучение следует вести без принуждения. Заучивать нужно лишь то, что понятно. В обучении необходимо использовать средства наглядности. Не все сразу, ибо ничто так не затруднительно для нашего ума, как отсутствие постепенно-

сти и излишество в сообщении знаний. В обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному. Все должно соотнобразываться с ходом и порядком самой природы. Возможно шире следует использовать все формы наглядности. Все обучение должно начинаться на родном языке. Более всего следует избегать всякого принуждения. Ученик должен не бояться, а уважать учителя. Ничего не учить исключительно на память, ибо учивший много науку утрачивает гибкость и остроумие ума. Во всем обучении должно быть единство. Сначала давать сам предмет, а затем толковать о нем, не сообщать правил, пока ученик не ознакомился с материалом. Все исследовать собственным опытом по частям, а затем заключить в целое. Надо постоянно поддерживать у детей интерес к знаниям. Следует осуществлять систематическое проведение повторений и упражнений. В обучении всегда нужно опираться на индукцию и опыт [1, с. 45].

Последнее утверждение В.Ратке, по видимому, проистекает из философских идей его современников Фрэнсиса Бэкона (1561–1626) и Рене Декарта (1596–1650), которые призывали не доверять силе авторитета, а опираться на достаточные доказательства и опыт, пропущенные через собственный разум.

В.Ратке был сторонником природосообразного воспитания и обучения. Он считал, что процесс обучения должен идти в определенном порядке, «согласно природе». Зачатки этой идеи можно встретить еще у античных мыслителей (Демокрита, Платона, Аристотеля), однако Вольфганг Ратке был первым крупным педагогом, поставившим этот принцип в основу образования. Именно у него впервые встречается положение о том, что все педагогические средства должны соответствовать общим законам природы и стадиям развития орга-

низма ребенка. Принцип природосообразности предполагает согласование всех педагогических воздействий с природой детского организма. Этот принцип сыграл важную роль в разрушении схоластической системы воспитания, пришедшей из средних веков.

В. Ратке отрицал традиционную для его времени зубрежку. Вместо нее он предложил индуктивный метод осознанного запоминания и указал на необходимость повторения изученного материала [7].

В. Ратке выступал против принуждения детей к учебе и наказаний в школе, допуская их лишь в исключительных случаях и с большой осторожностью. Критикуя существующее правило заучивать все наизусть, Ратке указывал на необходимость щадящего режима обучения и даже ввел специальное понятие – «уроки отдыха».

Его дидактические идеи носили рационалистический характер и были очищены от схоластической и религиозной оболочки. За столетие до Д. Локка он утверждал, что разум ребенка при рождении подобен «чистой доске», которую взрослым следует заполнять в соответствии с целью воспитания. Дидактические взгляды В. Ратке, которые носили в значительной степени материалистический характер, вполне соответствовали этой идее.

В работе «Наука обучения школьных учителей» («Schuldieneramtslehr», 1631–1632) В. Ратке едва ли не первым в истории образования стремится обосновать общественную значимость профессии учителя. Она рассматривалась им как одна из самых важных в жизни общества и государства. Он даже составил целый кодекс прав и обязанностей школьных учителей, предъявляя к ним высокие этические и профессиональные требования. В. Ратке включал в число разнообразных функций учителя задачу религиозно-нравственного воспитания школьников.

Педагог подчеркивал идею специализации учителей в рамках школьного образования; целесообразность индивидуального подхода к детям с помощью методов психологии и физиогномики; выдвигал задачу постоянного взаимодействия преподавателя с детьми, пробуждения у них интереса к учебе и развития их талантов. Большое значение педагог придавал дидактической и методической подготовке учителей.

Выдвигая высокие требования к учителю как к профессионалу, ученый в то же время считал, что ему должно быть обеспечено хорошее материальное обеспечение и достойное общественное положение. Государство и родители должны заботиться о поддержании авторитета учителя.

Ратке не только требовал государственной поддержки школьного образования, но выступал за передачу всего дела образования в руки государства, ратовал за введение общественного педагогического контроля за деятельностью школы. Более того, в работе «Всеобщее обучение по способу Ратихия» он, проводя мысль о необходимости демократизации учебных заведений, называл наличие педагогических знаний у каждого гражданина условием его счастливого существования.

Тем самым, он первым в истории поставил вопрос о необходимости приобщения к педагогическим знаниям даже не учителей, а не работающих в школе граждан!

Ратке выделял в особую дисциплину науку о методе обучения. Некоторые современные отечественные исследователи считают его даже создателем целой науки – методологии образования [8, с. 140], но такое утверждение представляется преувеличением. На наш взгляд, можно говорить о том, что Ратке заложил некоторые основы методологии. Он предлагал, в частности, собственную концепцию школьного и высшего образования,

выдвигая, таким образом, новаторскую альтернативу системе обучения, существовавшей тогда в Германии.

Считая необходимым введение всеобщего образования, включая обучение девочек, Ратке указывал на необходимость соблюдения учениками определенных правил, облегчающих процесс обучения и касающихся также дисциплины и соблюдения этических норм учащимися. Он специально останавливался на причинах, которые способны побудить ребенка покинуть школу и намечал меры по предотвращению подобных ситуаций.

Широкий кругозор, новаторские идеи и энтузиазм реформатора позволили ему собирать вокруг себя различных представителей европейской интеллектуальной элиты.

Несмотря на неудачу ряда попыток Ратке реализовать свои планы, на то, что многие реформаторские предложения В.Ратке при его жизни не были осуществлены, а некоторые – не реализованы и по сей день, исследователи его наследия справедливо определяют их как своего рода концепцию педагогического реализма [9, с. 14].

Остается сожалеть, что его труды не были изданы единым собранием сочинений даже на его родине, в Германии [10, с. 12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Помелов В.Б. 100 великих педагогов. М.: Вече. 2018. 416 с.
2. URL: https://deru.qaz.wiki/wiki/Wolfgang_Ratke (дата обращения: 01.04.2021).
3. URL:https://filosof.at.ua/publ/biografii/khristian_tomazij/2-1-0-279 (дата обращения: 01.04.2021).
4. Помелов В.Б. Н.И.Ильминский: «Апостол просвещения» средневожских народов // Педагогика. 2018. № 2. С. 102–108.
5. Помелов В.Б. Педагогические идеи передового вятского учителя Н.И.Мышкина // Педагогическое искусство. 2017. № 1. С. 177–180.
6. Пискунов А.И. Ратке // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. 672 с.
7. URL: <https://megalektsii.ru/s24798t10.html> (дата обращения: 01.04.2021).
8. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. М.: ИГ «ФОРУМ-ИНФРА.М», 1998. 272 с.
9. Пискунов А.И. Жизнь, деятельность и педагогическое наследие Я.А.Коменского // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. С. 7–24.
10. Балашова Н.Ю. Общественно-политические и педагогические взгляды немецкого реформатора образования Вольфганга Ратке: 1571–1635: дисс. ... канд. ист. наук. М., 2003. 167 с.

Дата поступления – 18.04.2021

First major didact Wolfgang Rathke (on the 450th anniversary of his birth)

Vladimir B. Pomelov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor of Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. *The article presents the biographical data of the first major didact in history, the German scientist and practitioner Wolfgang Rathke (1571–1635). The author analyzes in detail his socio-political and pedagogical views, reveals the significance of his personality and the works he created for the development of world pedagogy, especially didactics. V. Rathke is shown as the forerunner of Ya. A. Komensky, as the creator of the didactic foundations of school education. It was he who proposed the very concept of «didactics», defined the main provisions of didactics. The article is written to commemorate the 450th anniversary of the birth of a prominent teacher of the past.*

Key words. *Wolfgang Rathke, Ratichius, Wilster, «Frankfurt Memorial», scholasticism, rules of teaching, the concept of pedagogical realism.*

REFERENCES

1. *Pomelov V.B.* 100 velikih pedagogov [100 great teachers]. Moscow: Veche. 2018. 416 p.
2. URL: https://deru.qaz.wiki/wiki/Wolfgang_Ratke (accessed 01.04.2021).
3. URL: https://filosof.at.ua/publ/biografii/khristian_tomazij/2-1-0-279 (accessed 01.04.2021).
4. *Pomelov V.B.* N.I.II'minskij: "Apostol prosveshcheniya" srednevolzhskih narodov [N.I.II'minsky: "The Apostle of Enlightenment" of the Middle Volga peoples]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 2. P. 102–108.
5. *Pomelov V.B.* Pedagogicheskie idei peredovogo vyatskogo uchitelya N.I.Myshkina [Pedagogical ideas of the advanced Vyatsky teacher N.I.Mashkin]. *Pedagogicheskoe iskusstvo* [Pedagogical art]. 2017. No. 1. P. 177–180.
6. *Piskunov A.I.* Ratke. *Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya* [Russian pedagogical encyclopedia]: v 2 t. T. 2. Moscow: Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 1999. 672 p.
7. URL: <https://megalektsii.ru/s24798t10.html> (accessed: 1.04.2021).
8. *Dzhurinskij A.N.* Istoriya zarubezhnoj pedagogiki [History of foreign pedagogy]. Moscow: IG «FORUM-INFRA.M», 1998. 272 p.
9. *Piskunov A.I.* Zhizn', deyatel'nost' i pedagogicheskoe nasledie Ya.A.Komenskogo [Life, activity and pedagogical heritage of Ya.A.Komensky]. *Komenskij Ya.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical writings]: v 2 t. T. I. Moscow: Pedagogika, 1982. P. 7–24.
10. *Balashova N.Yu.* Obshchestvenno-politicheskie i pedagogicheskie vzglyady nemeckogo reformatora obrazovaniya Vol'fganga Ratke: 1571–1635 [Social-political and pedagogical views of the German educational reformer Wolfgang Rathke: 1571–1635]: diss.... kand. ist. nauk. Moscow, 2003. 167 p.

Submitted – 18.04.2021

Учебные программы за рубежом: теория, подходы к разработке, национальные традиции

Долгая Оксана Игоревна – канд. пед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО (Россия, Москва); o-dolgaya@yandex.ru

Тагунова Ирина Августовна – д-р пед. наук, доцент, зав. лаб. педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО (Россия, Москва); tagunovair@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются современные подходы к разработке учебных программ за рубежом. Рассмотрены главные идеи перенниализма, эссенциализма, прогрессивизма, реконструкционизма, критической теории, конструктивизма, когнитивизма и других направлений, основные положения которых в различные исторические периоды легли в основу учебных программ и определили философию образования. Охарактеризованы разные типы современных учебных программ (интегрированные, предметно-ориентированные, проблемно-ориентированные и др.). На примере Англии, Франции, Германии, Финляндии показано, каким образом национальные традиции влияют на их разработку.

Ключевые слова. Философия образования, зарубежный опыт; перенниализм, эссенциализм, прогрессивизм, реконструкционизм, критическая теория, конструктивизм, когнитивизм; интегрированные, предметно-ориентированные, проблемно-ориентированные учебные программы; национальные традиции.

Благодарности. Исследование выполняется в 2021 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-0007-21-00 ПР по теме «Информационно-аналитическое, научно-методологическое и экспертное сопровождение реализации потенциала мирового опыта современного педагогического образования в условиях смешанного обучения».

В учебные программы всех стран заложено определенное теоретическое основание, зависящее от приоритетного в данный исторический период направления философии (идеализм, реализм, прагматизм, экзистенциализм, постмодернизм). Оно определяет идейную направленность программ (академическое обучение, социальная эффективность, ориентация на учащегося, социальная реконструкция и т.д.) [1].

В современную эпоху за рубежом такой приоритетной теорией обучения является *конструктивизм*, который ориентирует на расширение ресурсов познания (знания не передаются ученику в готовом виде, можно лишь создать педагогические условия для успешного конструирования и увеличения их объема); подчеркивает мотивацию обуче-

ния через включение учащихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, непосредственно связанных с реальной жизнью. Проектирование содержания обучения происходит с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения [2].

Программе, базирующейся на идеях конструктивизма, свойственны инновационность, гибкость и адаптивность. Она должна быть междисциплинарной и проблемно-ориентированной; ее реализация невозможна без изменения роли педагога, который в ситуации персонализированного обучения становится организатором учебного процесса и помощником учащихся. При диалогическом общении педагог формирует и развивает у них знания, умения и навыки, необходимые для успешного функционирования в совре-

менном социуме [1]. Процесс обучения выстраивается не на заучивании наизусть, декламации уроков и авторитете учебника, а на практико-ориентированной деятельности учащихся в ходе решения реальных проблем.

Образованию, основанному на конструктивизме, присуща не только обучающая, но и социальная функция, соответственно, оно должно реконструировать и реформировать общество, делать его справедливым и гуманным. Так как общество постоянно меняется, чтобы программы не отставали от социальных и экономических потребностей общества, их следует обновлять на основе стратегии реформирования [2].

Разработка учебных программ за рубежом представляет собой непрерывный динамичный процесс их изменения, в котором американские исследователи (М.Мариса, С.Верстер, Е.Менц, Дж.Тойт-Бритс) выделяют два подхода: *научно-технический* (technical-scientific) и *нетехнический-ненаучный* (nontechnical-non-scientific) [2; 3].

Научно-технический подход базируется на противоположных ценностях и идеях: 1) личностного развития (*образовательный перенниализм*) и 2) усвоения базовых знаний и развития основных навыков обучения, выделенных в качестве ведущих в конкретном историческом отрезке времени (*эссенциализм*). Например, на данном этапе названы навыки XXI века – 4К: критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация (взаимодействие и сотрудничество).

Перенниализм лежит в основе программ обучения, носящих неспециализированный и непрофессиональный, а английский либеральный характер и базирующихся на вневременной ценности классической мысли выдающихся ученых. Школа при этом должна будить мысль, развивать интеллект, а содер-

жание учебных программ не зависит от интересов учащихся. На *эссенциализме* основаны программы, имеющие сугубо профессиональный характер, базирующиеся на реальных фактах из современной жизни учащихся и предполагающие активную ведущую роль педагога.

Второй подход согласуется с идеями социальной справедливости, реформаторства и модернизма, самовыражения и развития личности; на учении посредством опыта, развитии жизненно важных навыков (*прогрессизм*), а также на идеях об интерпретации образования по-новому, его коренном изменении в каждый новый период времени (*реконструкционизм*).

Программы, основанные на *прогрессизме*, направлены на реализацию потребностей всех групп населения и политкорректны: в них заложена дихотомия (он/она; белые/черные); полностью отсутствует то, что может оскорбить чувства меньшинств и т.п. *Реконструкционисты* считают, что образование – главный инструмент социальных реформ. Современные учебные программы, разработанные в рамках реконструкционизма, подразумевают практико-ориентированный подход в обучении и выстроены не на темах, а на проблемах, которые отражают реальную действительность и решение которых является жизненно важным для учащихся.

Следует отметить, что в разных зарубежных образовательных системах существуют различные подходы к пониманию термина «учебная программа» (curriculum), к разработке и методическому обеспечению программ.

Зарубежные учебные программы, кроме содержания обучения, могут включать другие разделы. Например, в Великобритании это «Расписание занятий» и «Педагогика» (представлены основные типы знаний, которыми должны овладеть учащиеся и способы деятельности

по их усвоению). В США – «Преподавание» (представлены стратегия обучения и учебная деятельность, планируемая для достижения целей стратегии) и «Оценка» (характеризуются методы, используемые при оценивании достижений учащихся, например, тесты, домашние задания, наблюдение и т.п.) [4].

Разработка учебной программы – сложный процесс. Основными проблемами ее структурирования являются:

- выбор формы организации содержания учебного курса;
- представления опыта как учебной деятельности и проблемных ситуаций (которые, как правило, заключены в кейсах);
- определение центральной идеи программы;
- способ интеграции содержания обучения (темы, проблемы, кейсы), установление последовательности подачи содержания и логичности его представления;
- объединение разных форматов и способов обучения;
- планирование различных типов коммуникации и т. д.

Американские исследователи С.Боуз, Э. дю Плесси, Т.Мрулани выделяют четыре основных принципа обучения учащихся, которые закладываются в содержание и структуру учебной программы: от простого к сложному, от общего к частному, хронологический и определение центральной идеи содержания [5; 6]. По мнению ученых, в содержании учебных программ должна быть преемственность (принцип *спирали*): в каждый последующий год практически каждая тема учебной программы изучается все глубже и на более сложном уровне в других программах [5].

Ряд ученых считают, что при разработке учебной программы необходимо соблюдать баланс: она может быть одновременно ориентирована на учащегося

и учебную дисциплину; отвечать потребностям личности и запросам общества; включать традиционное и инновационное содержание обучения; сочетать современные и традиционные методы обучения; различные стили обучения и онлайн и офлайн форматы [5; 6].

Т.Мруналини, А.С.Орштейн, Ф.П.Ханкинс выделяют *несколько основных типов учебных программ*, каждый из которых отражает определенную идеологию [6; 7].

Предметно-ориентированная программа. Используется наиболее часто, в частности, в США. Формулирует главную цель обучения как овладение содержанием учебной дисциплины (определяет, что и как должно быть изучено), ориентирована не на личность учащегося, а на изучаемый предмет. В программе обозначены способы деятельности педагога, в ходе которой он должен сформировать у учащихся определенный набор умений и навыков, предоставить им для усвоения конкретные знания [6].

Предметно-ориентированные учебные программы выстроены без учета специфических стилей обучения, они не направлены на развитие мотивации учащихся и часто приводят к их отставанию в обучении [6].

Программы, ориентированные на социальные задачи. Популярны в Финляндии. Как правило, ориентированы на особенности той местности, региона, где расположено учебное заведение. Цели и содержание обучения определяются актуальными социальными потребностями и проблемами, оно должно основываться на конкретных примерах из жизни и учитывать профессиональную деятельность в данном регионе. В социально-ориентированных программах содержание и способы обучения также могут быть направлены на решение конфликтных ситуаций (культурный диалог, неподобающее поведение, отстающие учащиеся и т.д.) [7].

Программы, базирующиеся на компетенциях. Определяют предметные знания и умения, а также метакогнитивные компетенции, к которым относятся рефлексия (умение анализировать себя как познающего субъекта), выполнение познавательных задач, выбор стратегий обучения, планирование, определение учебных целей и задач мыслительной деятельности, распределение ресурсов, критическая оценка информации, оценивание результата деятельности и степени эффективности решения задачи и т.д.

Данные программы направлены на развитие критического мышления учащегося. Выше названные компетенции определяют цели обучения и выбор его содержания [7].

Среди современных учебных программ следует выделить, ориентированные на учащихся (субъект-ориентированные), проблемно-ориентированные и междисциплинарные.

Программы, ориентированные на учащихся. Являются одновременно проблемно-ориентированными или проектно-ориентированными. Включают информацию об интересах и потребностях определенных возрастных групп, а также отдельных учащихся. Эти интересы и потребности определяют содержание и цели обучения [7].

Содержание выстраивается в контексте тем или проблем (они реальные и, как правило, отражают специфику региона, в котором осуществляется обучение), а иногда вопроса или одной проблемы, которые требуют решения; учебная информация должна предоставить возможность такого решения. Роль педагога не активная: он помощник и организатор учебного процесса. Учащиеся, напротив, активны, и педагог ориентируется на их индивидуальные возможности, способности и типы интеллекта (натуралистический, музыкальный, логико-математический, лингвистиче-

ски-вербальный, экзистенциальный, межличностный, внутриличностный, телесно-кинестетический и визуально-пространственный) [7].

Американские ученые (Дж.Савера, К.Симонс, П.Эртмен и др.) выделяют навыки, которые формируются в условиях обучения по **проблемно-ориентированным программам**: способность критически мыслить, анализировать и решать сложные проблемы реального мира; находить, оценивать и использовать соответствующие учебные ресурсы; работать сообща; демонстрировать эффективные коммуникативные навыки и использовать знания и интеллектуальные навыки, чтобы постоянно учиться [8; 9].

В основе построения таких программ лежит публичное изложение обучающимися того, что они знают, и того, что им нужно узнать. Ученики берут на себя ответственность за поиск соответствующей информации и ее представление группе для нахождения правильного решения. Изучаемые проблемы должны быть реальными, жизненными и не предполагать легкого решения, их рассмотрение включает решение других взаимообусловленных и связанных между собой проблем, т.е. речь идет о нацеленности на широкое исследование. В ходе такого обучения формируется и развивается важный навык – способность идентифицировать проблему и задавать параметры при разработке ее решения.

Проблемно-ориентированные программы часто *интегрированы по широкому кругу дисциплин или научных областей*. Во время самостоятельного обучения учащиеся должны иметь возможность получать доступ к предоставляемой каждой дисциплиной информации, которая связана с пониманием и решением конкретной проблемы. Множественные точки зрения приводят к более глубокому пониманию проблем и разработке надежного решения [8; 9].

Так как работа с ведется индивидуально, в группе или с классом, она способствует развитию самостоятельного мышления и помогает учащимся, которые не могут мыслить самостоятельно.

Элементы проблемно-ориентированной программы – исследование, размышление, значимые проблемы в различных контекстах и формирование смысла.

Например, если обучающиеся на занятиях по математике будут рассматривать интересные ситуации, размышлять о методах решения, сравнивать их и пытаться понять, почему данные методы работают, то они смогут понять и математические концепции, и процедуры решения. [10].

Междисциплинарные программы. Синтезируют знания из разных дисциплин в рамках курса обучения. Возможность реализации определяется следующими особенностями научного и организационного обеспечения: 1) выработка интегрированного научного аппарата (его синхронизация и гармонизация); 2) постоянная координация педагогов; 3) совместное определение ведущей исследовательской проблемы программы; 4) опора преподавателей разных дисциплин на свои монодисциплинарные эпистемологии (признание обоснованности, аргументированности и доказательности всех парадигм, на которые опираются); 5) согласование структуры учебной программы, ее практических аспектов, теоретической базы, форм, методов и средств обучения; синхронизация концептуальных рамок; 6) определение координационных, фокусных тем и аспектов.

У обучающихся (при осмыслении темы или проблемы с позиции разных дисциплин, синтезе и интегрировании знаний, в процессе генерирования идей и выявления конфликтов между идеями) формируются междисциплинарное мышление, навыки самооценки (успехов и пробелов

в обучении), исследовательские навыки и инновационного мышление.

К междисциплинарным относится, например, *STEM-программа* (интеграция знаний из науки, технологии, инженерии и математики), а также *интегрированные учебные программы*, которые активно используются в США, Австралии, Новой Зеландии и Сингапуре. В них представлены разные *модели интеграции*:

1) *фрагментированная* (Fragmented) – традиционная модель, которая разделяет на фрагменты предметные области, имеет узкую направленность на одну дисциплину;

2) *связанная* (Connected) – в каждой предметной области в содержании курса присутствуют преемственность тем, концепций, идей, которые углубляются последовательно;

3) *вложенная* (Sequenced) – при изучение разных тем учитель ориентирован на формирование у обучающихся нескольких навыков (социального, навыка мышления и связанного с изучаемым содержанием навыка);

4) *последовательная* (Webbed) – темы и единицы обучения переставлены и упорядочены так, чтобы они соотносились друг с другом;

5) *общая* (Shared) – объединяет две дисциплины, в которых совпадающие концепции или идеи выступают в качестве организующих элементов;

6) *переплетенная* (Threaded) – изучаемая тема связана с содержанием всей учебной программы и отдельными дисциплинами.

7) *резьбовая* (Threaded) – основана на метапредметном подходе: при изучении различных дисциплин формируются навыки мышления, социальные навыки, множественный интеллект, технологии и навыки обучения;

8) *интегрированная* (Integrated) – предлагает новые модели и конструкторы

ции, в которых используются основные элементы каждой дисциплины;

9) *погруженная* (Immersed) – дисциплины становятся частью субъективного опыта учащегося, который в него погружается и фильтрует через него все изучаемое содержание;

10) *сетевая* (Networked) – учащийся фильтрует полученные знания и сначала устанавливает между ними внутренние связи, а затем – внешние связи полученных знаний со знаниями смежных дисциплин [11].

Содержание обучения по разным дисциплинам в этих учебных программах интегрируется на разных уровнях.

1. *Отдельное изучение.* Дисциплины преподаются изолированно друг от друга. Учащиеся изучают в день 6–7 концептуально не связанных друг с другом тем (например, Дж. Лондона по предмету «Языковые искусства», тему «Расщепление» по естествознанию, историю довоенного Юга по общественным наукам и проценты по математике).

2. *Параллельное изучение.* Темы сгруппированы таким образом, чтобы они совпадали друг с другом по времени при изучении отдельных дисциплин (например, когда педагог общественных наук рассказывает о Второй мировой войне, педагог, преподающий язык и литературу, предлагает читать произведение, посвященное событиям этого периода).

3. *Изучение дополнительных или общих тем.* Связанные дисциплины объединяются формально для исследования темы или проблемы. Совместное планирование и обучение происходят в двух или более предметах, в качестве организующих элементов выступают совпадающие концепции или идеи (например, на уроке математики изучаются точки сетки, на географии – понятия долготы и широты, на естественнонаучных занятиях – вулканы и образование островов, на уроках литературы читаются рассказы об островах).

4. *Переплетенное» изучение.* Преподаватели разных дисциплин выбирают общую тему изучения (например, «Морская жизнь» или «Конфликт») и, объединившись в междисциплинарную команду, работают в рамках своих предметных программ в контексте выбранной темы, рассматривая и изучая ее с разных сторон.

5. *Интегрированные темы.* Темы для изучения предлагают учащиеся, мотивированные желанием проанализировать и решить личные или социальные проблемы (например, рассматривая перспективы будущей жизни на Земле, ученики знакомятся с математическими концепциями, исследуют статистику долголетия и предсказывают будущее окружающей среды). Как правило, для этого требуется больше, чем одно занятие.

Преимущества интегрированного подхода при разработке учебных программ заключаются в следующем: интеграция научных областей, логическое представление знаний; процесс обучения направлен на понимание, знания не представляются разрозненно; у учащихся развивается критическое мышление. Однако у данного подхода есть и недостатки: некорректное сжатие нескольких курсов обучения в один может привести к отрывочным знаниям; обучение может носить абстрактный характер [11].

Следует отметить, что учебные программы разрабатываются с учетом национальной культуры, системы ценностей, традиций в образовании, присущих конкретной стране. Проиллюстрируем это на примере учебных программ в Англии, Франции, Германии, Финляндии.

В основе *английской* системы образования долгое время лежали идеи гуманизма, в соответствии с которыми процесс обучения был направлен на развитие мышления, индивидуальности и характера учащегося посредством глубокой и широкой гуманитарной подготовки. Большое внимание в Англии традицион-

но уделяется взаимодействию учащегося и педагога, на которого возложена ответственность не только за академическое, но и за нравственное развитие учеников. В конце XX в английское образование стало уходить от гуманитаризма и отдавать предпочтение естественнонаучному образованию. Осталась традиция дифференцировать содержание обучения таким образом, чтобы дать возможность учащимся развиваться в соответствии с индивидуальными способностями и продвигаться в своем темпе. Такой подход отражает гуманистическую направленность образования и принцип индивидуального развития [12].

Французская образовательная система традиционно построена на принципах рациональности, универсальности и равенства. Принцип рациональности отражается в преобладании учебных дисциплин, способствующих развитию рациональных способностей учащихся (математика и естественнонаучные предметы). Принцип универсальности выражается в наличии единой учебной программы для всех учащихся, и тем самым одновременно реализуется принцип равных возможностей в получении образования для всех [12]. Однако в рамках этих традиций во французском образовании мало учитываются индивидуальные возможности и способности учащихся.

В системе образования *Германии* традиционно сочетаются гуманистические взгляды с натуралистическим поиском «рационального понимания» мира природы, что отражается в единстве академических знаний и нравственного воспитания. Педагоги традиционно выполняют две функции: передачи академических знаний и нравственного воспитания учащихся. При разработке учебных программ в соответствии с натуралистической традицией большое

внимание уделяется изучению математики и естественнонаучных дисциплин, а также сочетанию подходов, ориентированных на учащегося, с подходами, направленными на практическую деятельность. Целостность образования достигается за счет приобретения учащимися как академических, так и практико-ориентированных знаний [12].

В *Финляндии* при разработке учебных программ опираются на две разные дидактические школы: 1) немецкую – в ней главным является изучение предметного содержания, что ведет к предметному подходу при создании учебных программ; 2) североамериканскую – основанную на концепции Дж.Дьюи. В результате многочисленных дискуссий в начале 90-х гг. XX в. при разработке учебных программ стали учитываться и цели обучения по конкретным предметам, и формирование общих компетенций – знаний, умений, способностей, навыков поведения и ценностей, необходимых для развития личности (метакогнитивные навыки и знания; навыки критического мышления; коммуникативные, социальные навыки и др.) [13].

В заключение отметим, что в последние годы на формирование учебных программ существенное влияние оказывают не только национальные культурные традиции, но и глобальные дискуссии и международные образовательные исследования. Интерес к осуществляемой в них глобальной оценке школьного образования, его качества основан на передовой практике, которую можно «скопировать» и перенести в различные культурные контексты. Однако в действительности не существует единой наилучшей образовательной системы или модели учебной программы, которые автоматически приводили бы к более высокому уровню обучения.

Study programs abroad: theory, approaches to development, national traditions

Dolgaya Oksana Igorevna – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher of the Laboratory for Pedagogical Comparative Studies of the Federal State Budget Science Institution “Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education”, Moscow o-dolgaya@yandex.ru

Tagunova Irina Avgustovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Head of the Laboratory of Pedagogical Comparative Studies of the Federal State Budget Science Institution “Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education” Moscow tagunovair@mail.ru

Abstract. *The article reveals a variety of modern approaches to the development of educational programs abroad. The article presents the philosophical ideas that formed the basis of educational programs in various historical periods and define the philosophy of education (perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, critical theory, constructivism, cognitivism, etc.). The main types of modern educational programs, of which a wide variety is represented abroad, are characterized: integrated (10 ways of integration), subject-oriented, problem-oriented, etc. The examples of England, France, Germany, and Finland show how national traditions influence the development of national curricula.*

Key words. *Philosophy of education, foreign experience; perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, critical theory, constructivism, cognitivism; integrated, subject-oriented, problem-oriented curricula; national traditions in curriculum development.*

Acknowledgement. *The study was carried out in 2021 within the framework of the State Assignment of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education” No. 073-00007-21-00 on the topic “Development (updating) of normative and methodological materials defining the content of basic educational programs of general education” Subtopic 5. “Development (updating) teaching methods in academic subjects (subject areas)” (in the sphere of competence of the Ministry of Education of Russia).*

REFERENCES

1. Schiro M.S. Curriculum Theory: Conflicting Visions, and Enduring Concerns, Sage, Los Angeles, 2013.
2. Marisa M.C. Verster Elsa Mentz, Charlene du Toit-Brits. A Theoretical Perspective on the Requirements of the 21st Century for Teachers' Curriculum as Praxis. Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Volume 9, Issue 1, March 2018.
3. Frame J. “Theorising Curriculum”, in M. Coleman, M. Graham-Jolly, and D. Middlewood, eds., Managing Schools in South Africa: Managing the Curriculum in South African Schools, Commonwealth Secretariat, London, 2003, pp. 17-34.
4. Priestley M., Minty S. Curriculum for excellence: “A brilliant idea, but...». Scottish Educational Review, 2013. P. 39–52.
5. Booyse C., du Plessis E. Curriculum Studies: Development, Interpretation, Plan and Practice, 2nd ed., Van Schaik, Pretoria, 2014.
6. Mrunalini T. Curriculum development Neelkamal publication (Hyderabad). Curriculum Development, New Delhi: Dhira publishers. 2005. P. 45.
7. Ornstein A.C., Hunkins F.P. Curriculum: Foundations, Principles and Issues, Pearson, Boston, 2013.
8. Savery J.R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. V. 1(1). P. 9-20.

9. Ertmer P.A., Simons, K.D. (2006). Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the Efforts of K–12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. 2006. No. 1 (1). P. 40–54.

10. Problem Centred Learning Available at: <https://connectedmath.msu.edu/FAMILIES/PROBLEM-CENTERED-LEARNING>.

11. Schumacher D.H. Five Levels of Curriculum Integration Defined, Refined, and Described. (2016). Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10825541.1995.11670055?needAccess=true>.

12. Pepin B. Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm>.

13. Vitikka E., Krokfors L., Hurmerinta E. The finnish national core curriculum: structure and development Available at: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf.

Submitted – June 1, 2021

30-летие учебного предмета ОБЖ: история, современность, проблемы и перспективы

Гафнер Василий Викторович – канд. пед. наук, доцент Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия); gafnerw@mail.ru

Тимофеева Лилия Львовна – кад. пед. наук, доцент Института развития образования (Орел, Россия); timof3@mail.ru

Аннотация. В статье представлены итоги конференции, посвященной 30-летию учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Выделены основные вехи становления данного учебного предмета, категории актуальных проблем, направления развития научно-образовательной области «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова. Учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», история, проблемы, тенденции развития.

Научно-теоретический журнал «Педагогика» выступил соорганизатором состоявшейся 27 мая 2021 г. Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы безопасности в современном образовании», посвященной 30-летию учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Организатор конференции – кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» – объединил специалистов, работающих в сферах подготовки и повышения квалификации учителей ОБЖ, разработчиков программ, педагогов, студентов. Юбилей этого относительно молодого направления общего образования стал поводом для осмысления истории его становления, выделения ключевых проблем, препятствующих его развитию, и поиска путей их разрешения.

Целенаправленное обучение школьников в области безопасности жизнедеятельности (БЖ) в формате специализированного учебного курса в нашей стране началось в 1991 г. Ранее отдельные задачи обучения БЖ в системе общего образования решались средствами та-

ких направлений, как: дополнительное образование (обеспечение занятости подростков в свободное от учебы время); формирование убеждений в необходимости здорового образа жизни в ходе воспитательной работы; научная организация труда (включавшая изучение правил безопасности в процессе трудовой деятельности); инструктирование в рамках трудового обучения; формирование отдельных представлений в курсах, физики, химии, биологии [1]; пропагандистская и агитационная деятельность [2, с. 3]; введение «Типовых правил для учащихся» [3, с. 66]. Ряд тем изучался на уроках начальной военной подготовки.

Днем рождения новой научно-образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» принято считать 20 сентября 1989 г. Именно этим числом датировано утверждение программы курса «Промышленная экология и безопасность (безопасность жизнедеятельности)» для машиностроительных специальностей МГТУ им. Н.Э.Баумана [4]. Инициаторами введения курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) в условиях общего образования выступили Министерство образования РСФСР и Государственный комитет по делам гражданской обороны, чрезвычай-

ным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. Данная инициатива явилась следствием осознания сложившегося к концу XX в. противоречия между требуемым и имеющимся у населения уровнем сформированности знаний и умений, необходимых для обеспечения собственной безопасности в природных, техногенных и социальных условиях. Приказом Министерства образования РСФСР в 1991 г. в государственных общеобразовательных учебных заведениях было начато изучение учебного предмета ОБЖ. С 1 сентября 1991 г. курс изучался во 2, 3, 6, 7, 10 и 11 классах.

Данный курс был призван стать необходимым начальным базовым звеном в системе подготовки граждан в области гражданской обороны, обеспечения пожарной безопасности, безопасного поведения на автомобильных дорогах, в случае совершения террористического акта. Он должен был решать задачи «формирования у учащихся сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретения ими способности сохранять жизнь и здоровье в неблагоприятных, угрожающих жизни условиях, оказывать помощь пострадавшим» [5].

Первые годы внедрения курса ОБЖ в школах исследователи называют периодом стихийной реализации [6, с. 22–23]. Не были разработаны необходимые нормативные документы, учебные пособия, методические рекомендации, требования к качеству подготовки обучающихся. Не было обученных специалистов и условий для их подготовки. Первые программы по ОБЖ разрабатывались без опоры на научную концепцию, опыт преподавания подобных курсов, существующий за рубежом, достижения наук о человеке. Они базировались на узком понимании разработчиками сути феномена «безопасность», были ориентированы на устаревшие принципы ее

обеспечения. Имел место механический перенос содержания и принципов обучения из сферы подготовки специалистов в области гражданской обороны, обеспечения безопасности труда.

В дальнейшем, благодаря усилиям ученых, общественных деятелей, педагогов–практиков, начался период развития научно-образовательной области «Безопасность жизнедеятельности». Его основными вехами стали:

1993 г. Представлены результаты первого диссертационного исследования (Еремин С.Б. «Дидактическое обеспечение предмета “Безопасность жизнедеятельности” в учреждениях образования»);

1994 г. Министерство образования РФ рекомендовало изучение курса ОБЖ в общеобразовательных учреждениях с 1 по 11 класс, были разработаны первые программы (Вишневская Е.Л., Смирнов А.Т. и др.; Топоров И.К.), рекомендации по их реализации. Стартовало Всероссийское движение «Школа безопасности»;

1995 г. Изданы учебно-методические пособия по ОБЖ для учащихся 4–9 классов (Вишневская Е.Л., Баранова Н.К., Широкова Т.И.). В рамках педагогического эксперимента началась подготовка учителей ОБЖ в РГПУ им. А.И.Герцена. Утверждены Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 330300 – «Безопасность жизнедеятельности») (квалификация – учитель безопасности жизнедеятельности) и «Примерная учебная программа для педагогических высших учебных заведений по специальности 330100 – безопасность жизнедеятельности»;

1996 г. Изданы первые учебники по ОБЖ (Топоров И.К.; Смирнов А.Т.). Вышел в свет первый номер журнала «ОБЖ. Основы безопасности жизни»;

1997 г. Утвержден «Предлагаемый минимум содержания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» для внесения в Государственный образовательный стандарт основного общего образования и общего (полного) среднего образования области «Основы безопасности жизнедеятельности»»;

1998–99 гг. Опубликованы требования, предъявляемые к уровню подготовки выпускников, и материалы итоговой аттестации для основного общего и среднего (полного) общего образования;

2000 г. Опубликована «Концепция курса «Основы безопасности жизнедеятельности» для 12-летнего общего среднего образования» (руководитель группы разработчиков – Шершнева Л.И.).

2001 г. Начат эксперимент, целью которого было усовершенствование структуры и содержания курса ОБЖ, выделенного в качестве самостоятельной и обязательной для изучения в школе дисциплины. Создан координационный совет Минобрнауки России по безопасности жизнедеятельности;

2006 г. Согласно сведениям, приводимым в «Государственном докладе по защите населения от чрезвычайных ситуаций», число учащихся школ и студентов, которые охвачены обучением по вопросам БЖ, составило 15 млн. [4].

Значение учебного предмета ОБЖ возрастает в современных условиях, когда образование является «основной превентивной мерой в системе безопасности», призвано решать задачи по глобальному выживанию человека [7, с. 308], обеспечивая его способность справляться с существующими угрозами и предвосхищать новые вызовы, функционируя в режиме опережающего развития. Данный курс призван обеспечить реализацию требований ряда Федеральных законов: «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»,

«О гражданской обороне», «О воинской обязанности и военной службе», «О пожарной безопасности», «О безопасности дорожного движения», «О радиационной безопасности граждан», «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан» и др., Указа «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», а также ряда постановлений Правительства РФ и других нормативно-правовых документов в области обеспечения безопасности граждан.

Потенциал учебного предмета ОБЖ в обеспечении безопасного будущего человека, человечества, планеты исследователи связывают с его способностью служить механизмом формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности, безопасности окружающих, природы и общества, государства (Едимская Н.А., Казанцев Г., Котик М.Л., Михайлов Л.А., Щеголев И.А.), средством ликвидации функциональной неграмотности индивидов по отношению к среде обитания, производству и социуму (Фельдман О.А.), менять менталитет человека и общества (Гершунский Б.С.). Отвечая на вопросы о том, в какой мере данный учебный предмет решает сегодня поставленные перед ним задачи, что препятствуют интенсивному развитию научно-образовательной области «Безопасность жизнедеятельности», участники конференции «Актуальные вопросы безопасности в современном образовании», посвященной 30-летию учебного предмета ОБЖ (Русак О.Н., Петров С.В., Акимова Л.А., Тимофеева Л.Л., Гафнер В.В. и др.) выделили комплекс проблем, требующих безотлагательного решения.

Сфера научных исследований. За время существования научно-образовательной области «Безопасность жизне-

деятельности» в России осуществлено более 150 диссертационных исследований, связанных с обучением школьников и дошкольников в области БЖ. Наряду с важными достижениями сохраняются многочисленные недостатки, негативные тенденции. Большинство работ построено на непродуктивном определении понятия «безопасность», не опираются на теории обеспечения безопасности, современные модели обучения в области БЖ, разработанные в разных странах [8], достижения наук о человеке, социальных наук. Фактически отсутствуют глубокие междисциплинарные исследования. Отдельные исследования имеют порой конъюнктурный характер. Неоправданно много работ посвящено хорошо изученной тематике (например, профилактике наркомании), при этом практически отсутствуют исследования, связанные с актуальными, но малоизученными направлениями (например, методика формирования у обучающихся навыков оказания первой помощи, виктимологическая профилактика, принятие решения в чрезвычайных ситуациях, психологическая подготовка обучающихся к действиям в чрезвычайных ситуациях).

Наука ощутимо отстает от практики, отсутствуют исследования, представляющие обоснование для реализации новых задачи и направлений в сфере БЖ, выполнения новых требований к результатам освоения основной образовательной программы предмета ОБЖ. Так, существовавшее ранее требование формирования у обучающихся умения действовать при возникновении террористического акта, в новой редакции ФГОС основного общего образования звучит как задача «формирования антиэкстремистской и антитеррористической личностной позиции» [9]. Очевидно, что решение новой для российской системы образования зада-

чи требует проведения педагогических исследований, выявления содержания и оптимальных методов формирования заявленной в стандарте личностной позиции. Отмечается низкая корреляция между проводимыми исследованиями, связанными с обучением в области БЖ, с одной стороны, и развитием методики и практики преподавания ОБЖ, с другой. Результаты научных исследований недостаточно широко представлены в педагогической литературе, примеры исследований, нашедших отражение в издании учебных, учебно-методических и методических пособиях, единичны.

Преemptивность обучения в области БЖ. В соответствии с ФГОС дошкольного образования в комплексных образовательных программах для данного уровня представлены разделы, нацеленные на обучение детей в области БЖ, разработаны парциальные программы по данному направлению (Лыкова И.А.; Котлованова О.В., Емельянова И.Е.; Тимофеева Л.Л.). Согласно ФГОС начального общего образования (НОО), основная образовательная программа включает программу формирования у обучающихся «культуры здорового и безопасного образа жизни» [5]. В примерной основной образовательной программе НОО в содержании учебного предмета «Окружающий мир» выделен раздел «Правила безопасной жизни». Таким образом, обучение в области безопасности осуществляется на двух начальных уровнях образования, затем данная работа прекращается (или реализуется во внеурочной деятельности, в рамках программ воспитания), возвращение к ней осуществляется только в 8 классе, на этапе, когда ценностные ориентации и личностная направленность обучающихся уже в целом сформированы.

При существующем подходе во многом утрачиваются результаты, которые могут быть достигнуты на этапе дошкольного детства (сформированность

мотивации безопасного поведения, привычек, связанных с безопасностью, модели поведения и выполнения разных видов деятельности, отношение к себе и миру) и младшего школьного возраста (становление ценностного отношения к безопасности, осмысление накопленных ранее представлений и опыта, формирование умений и начал компетенций в сфере безопасности).

Содержание предмета ОБЖ. Исследователи отмечают, что сложились подходы к обучению в области БЖ, построенные на эксплицитной информации, учебные курсы имеют бессистемный характер, отстают от требований времени, научных исследований (Репин Ю.В., Шершнева Л.И.), излишне теоретизированы, дают много далекой от жизни обучающимся информации, не формируют необходимые навыки (Брехова А.В.), качества личности, значимые для осуществления безопасной жизнедеятельности (Назарова А.В. и Шаповаленко В.С.), оказывают негативное психологическое воздействие на детей и подростков (Медведева И.Я.). Такие курсы не готовят детей к повседневной деятельности, «формируют представления о том, что можно и чего нельзя делать в чрезвычайных ситуациях, но не дают знаний о том, что надо делать в обычной жизни, чтобы она стала безопасной» [10].

При конструировании содержания образования в области безопасности жизнедеятельности не учитывается целостный характер феномена «культура безопасности», имеет место частичное использование отдельных элементов культуры (прежде всего представлений и правил). Итогом обучения и воспитания становится освоение обучающимися суммы представлений, которые в отсутствие ценностных установок и положительной мотивации безопасного поведения не применяются на практике, не становятся личностным капиталом

индивида, не влияют на принимаемые им решения. Специалисты отмечают неэффективность подходов, предполагающих информирование учеников о рисках и опасностях, возникающих в определенных условиях, но не о самих рисках или принципах управления рисками, которые являются основополагающими для надлежащей практики охраны здоровья и безопасности [11].

Проблема учебного времени. Формирование содержания предмета ОБЖ частично определяется рядом федеральных нормативных документов, в которых есть прямое указание на перечень конкретных учебных тем. На их изучение требуется значительное количество учебных часов. Попытка решить задачу определения тем и количества выделяемых на их изучение часов была предпринята в 2004 г. Федеральным органам исполнительной власти было поручено¹ «в федеральном компоненте государственных образовательных стандартов общего образования предусмотреть обязательный минимум учебной нагрузки по учебному предмету ОБЖ, рассчитанной на учащихся всех возрастных категорий». Но в этом же году курс ОБЖ был исключен из начальной школы, а его содержание и учебные часы (в соответствии с базисным учебным планом) переданы предмету «Окружающий мир». К настоящему времени обязательное изучение ОБЖ осталось лишь в 8–11 классах.

В дальнейшем не были реализованы многочисленные предложения о восстановлении преподавания ОБЖ с 5 по 11 класс, не были учтены рекомендации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [12], а также положения Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (2018 г.). Действующий

¹Постановление Государственной Думы РФ от 22 сентября 2004 г. № 955-IV ГД.

ФГОС основного общего образования указывает на необходимость реализации воспитательного потенциала учебного предмета ОБЖ, однако из-за нехватки учебных часов под вопросом оказывается и решение задач обучения школьников, и воспитательный эффект курса.

Влияние метасистемы на результативность реализации предмета ОБЖ.

Негативное воздействие на обучающихся оказывает современное состояние российского общества. Исследователи отмечают высокий динамизм социальной жизни, психоэмоциональную напряженность; духовно-нравственный кризис традиционных социальных институтов (Абраменкова В.В.), утрату нравственных ориентиров, моральную инфляцию, маргинализацию, информационную избыточность, подавление или неполную реализацию потребности в безопасности (Денисов В.В., Михайлов Л.А., Муравых А.И., Поликарпов В.С., Рукинов В.А., Сергеев В.В., Соколова С.Н.), низкий уровень культуры безопасности (Алиева Н.З., Минаев Г.А., Фельдман О.А., Ярошенко Г.В.), доминирование идеологии небезопасного (опасного) развития (Викторов А.Ш.). Выраженное отрицательное воздействие на школьников оказывает информационная среда, изобилующая примерами девиантного и делинквентного поведения, вовлекающая детей, подростков, молодых людей в опасные ситуации.

Кадровые условия реализации курса ОБЖ. Предмет ОБЖ сочетает в себе знания из разных образовательных областей гуманитарной и естественнонаучной направленности. Этим обусловлены высокие требования к компетентности учителя ОБЖ. Вместе с тем на практике, в силу нехватки специалистов и по ряду других причин, реализацию курса ОБЖ нередко осуществляют другие учителя-предметники. В такой ситуации предмет ОБЖ в образовательной организации

может преподаваться формально, результатом может стать низкий уровень знаний и мотивации к изучению предмета, несформированность у обучающихся культуры безопасности.

Множество проблем связано с подготовкой будущих учителей ОБЖ в педагогических вузах. Сокращается число кафедр безопасности жизнедеятельности (специализированных и выпускающих) путем включения их в состав других кафедр (естественнонаучных, медицинских, физической культуры, экологии и т.п.), что ведет к сокращению корпуса квалифицированных преподавателей. Прослеживается устойчивая тенденция к сокращению профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности» (уровень «Бакалавриат») в образовательных организациях высшего педагогического образования, а также низкая эффективность магистерской подготовки в данном направлении в силу отсутствия у значительного числа магистрантов необходимой специализированной базовой и педагогической подготовки [13].

Ситуация осложняется формированием новой системы постдипломного образования, появлением организаций, осуществляющих повышение квалификации и переподготовку специалистов в сфере образования в дистанционном режиме, в кратчайшие сроки. Часть подобных структур, по сути, легализовала продажу дипломов. Опасность подобной тенденции при подготовке специалистов в сфере БЖ очевидна.

Результативность обучения ОБЖ. 13 апреля 2017 г. в 74 субъектах Российской Федерации Рособрнадзором совместно с Акционерным обществом «Издательство "Просвещение"» было проведено Национальное исследование качества образования (НИКО) по предмету ОБЖ в 6, 8 и 9 классах. В нем приняло участие около 57000 участников

из более чем 1400 образовательных организаций. Анализ результатов анкетирования 7000 шестиклассников показал: число правильных ответов у обучающихся, в учебном плане школ которых есть предмет ОБЖ, на 5–7 % выше, чем у тех, кто предмет не изучает. Таким образом, можно предположить, что изучение ОБЖ с 6 класса способствует снижению рисков в повседневных и экстремальных ситуациях. Более 80% восьмиклассников (из 42800 участников исследования) показали низкий уровень подготовки и только 16% учеников – участники, получившие отметку «4» (от 15 до 17 баллов) и отметку «5» (от 18 до 20 баллов) – продемонстрировали удовлетворительные знания и умения. Аналогичные результаты получены для учащихся 9 классов. Невысокое качество освоения обучающимися ОБЖ в 8 и 9 классах позволило сделать вывод о том, что сложившаяся система преподавания ОБЖ малоэффективна применительно к задачам формирования у школьников устойчивых моделей безопасного поведения в ситуациях их повседневной жизни, а также в экстремальных ситуациях.

Можно сказать, что полученные результаты являются прямым следствием рассмотренных выше особенностей курса ОБЖ. Вместе с этим, делая вывод о правомерности подобной оценки, необходимо принимать во внимание рассмотренные выше проблемы, связанные с качеством преподавания данного учебного предмета.

По итогам обсуждения вопросов проблемного поля конференции были сформулированы предложения по разрешению обозначенных проблем. Выдвинута идея об институализации знаний в сфере безопасности в качестве самостоятельной области науки. Представлены пути реализации подходов опережающего (ноосферного) образования в сфере обучения БЖ, призванных осуществлять

функцию подготовки человека к опережающим действиям по выживанию цивилизации в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию [14]. Отмечена необходимость разработки современной целостной научной концепции содержания обучения БЖ на всех уровнях основного общего образования, начиная с дошкольного детства, обосновывающей единый понятийный аппарат, общие задачи и ценностные установки, перечень конкретных умений для выпускников, обеспечивающей переориентацию системы обучения с задач формирования знаний об опасных ситуациях на воспитание у обучающихся культуры безопасности.

Обоснована необходимость в формулировке требований к профессиональной компетентности педагогов всех уровней образования в вопросах, связанных с обеспечением безопасности обучающихся и их обучением в области БЖ средствами разных учебных предметов. Участники конференции обратили внимание на необходимость улучшения материально технических и информационно-методических условий преподавания учебного предмета ОБЖ (разработка пособий в помощь классным руководителям для проведения педагогических мероприятий по тематике БЖ, оснащение кабинетов наглядными и техническими средствами обучения для отработки необходимых умений и практических действий, создание качественных обучающих интернет-ресурсов).

Важность поиска путей решения обозначенных в ходе конференции проблем обусловлена ролью учебного предмета ОБЖ в успешной реализации национальных проектов «Здравоохранение», «Демография», «Образование», «Экология», «Культура», обеспечении национальной безопасности страны, формировании у обучающихся культуры безопасности. Не умаляя значения

отдельных мероприятий, проводимых в рамках воспитательной работы и преподавания учебных дисциплин в школах, необходимо признать, что успешное формирование системой образования личности безопасного типа поведения возможно только в условиях проведения целенаправленной и систематической работы, стержнем которой является учебный предмет ОБЖ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Смирнов А.Т.* Педагогические условия формирования основ безопасности жизнедеятельности учащихся общеобразовательных школ России: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 137 с.
2. *Якунов А.М.* Организационно-педагогические условия подготовки школьников к безопасному участию в дорожном движении: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: МГПИ, 1997. 24 с.
3. *Маслинский К.А.* Правила поведения в советской школе. Часть 1: Слово государства в устах учителя // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 1 (36). С. 56–72.
4. Предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» – 20 лет // Основы безопасности жизни. 2011. № 5–6.
5. Приказ Министерства образования РСФСР от 27 мая 1991 г. № 169 «О введении в государственных общеобразовательных учебных заведениях РСФСР нового курса «Основы безопасности жизнедеятельности»».
6. *Михайлов Л.А.* Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: Дисс. ... д. п. н. Санкт-Петербург, 2003. 601 с.
7. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ори-

ентированных образовательных концепций). М: Совершенство, 1998. 432 с.

8. *Тимофеева Л.Л.* Формирование культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. История и современность: Монография / Науч. ред. Р.С.Бозиев. М.: РУСАЙНС, 2021. 260 с.

9. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения: 15.05.2021).

10. *Гафнер В.В.* Предпосылки возникновения педагогики безопасности // Педагогика безопасности: наука и образование: Сб. материалов ВНК с международным участием. Екатеринбург, 12 декабрь 2011 г. / Сост. и общ. ред. В.В. Гафнера; ФГБОУ ВПО «УГ-ПУ». Екатеринбург, 2012. Ч. 1. С. 5–13.

11. Health and Safety Executive. URL: <https://www.hse.gov.uk/education/qca.htm>.

12. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества образования в 8 и 9 классах по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Часть 3. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b9c2cce521ab47c18282d4beb810f9f8.pdf (дата обращения: 15.05.2021).

13. Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762> (дата обращения: 15.05.2021).

14. *Гурье Л.И.* Проектирование педагогических систем. Казань: Изд-во КГТУ, 2004. 212 с.

Дата поступления – 10.06.2021

The 30th anniversary of the educational subject «OBZH»: history, modernity, problems and perspectives

Vasily V. Gafner - Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); gafnerw@mail.ru

Lilia L. Timofeeva – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Institute for Educational Development (Orel, Russia); timof3@mail.ru

Abstract. *The article presents the results of the conference dedicated to the 30th anniversary of the educational subject «Basics of life safety». The main milestones of the formation of this educational subject, the categories of actual problems, the directions of development of the scientific and educational field «Life safety» are highlighted.*

Key words. *The educational subject «Basics of life safety», history, problems, development trends.*

REFERENCES

1. Smirnov A. T. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh shkol Rossii [Pedagogical conditions for the formation of the basics of safety of the vital activity of students of secondary schools of Russia]: diss. ... kand. ped. nauk. M., 1999. 137 p.
2. Yakupov A.M. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki shkol'nikov k bezopasnomu uchastiyu v dorozhnom dvizhenii [Organizational and pedagogical conditions for training schoolchildren to safe participation in road traffic]: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk: MGPI, 1997. 24 p.
3. Maslinskij K.A. Pravila povedeniya v sovetskoj shkole []. Chast' 1: Slovo gosudarstva v us-tah uchitelya [Rules of conduct in the Soviet school. Part 1: The word state in the masters of the teacher]. *Vestnik PSTGU* [Bulletin of PSTU]. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2015. No. 1 (36). P. 56–72.
4. Predmetu «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» – 20 let [The subject of the “Basics of Life Safety” is 20 years old]. *Osnovy bezopasnosti zhizni* [Basics of life safety]. 2011. No. 5–6.
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya RSFSR ot 27 maya 1991 goda No. 169 «O vvedenii v gosudarstvennyh obshcheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedeniyah RSFSR novogo kursa “Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti”» [Order of the Ministry of Education of the RF of May 27, 1991, No. 169 “On the introduction of the new course “Basics of Life Safety” in state general educational institutions”].
6. Mihajlov L.A. Konceptiya organizacii podgotovki uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennom pedagogicheskom universitete [The concept of organizing training teacher in a modern pedagogical university]: Diss. ... d. p. n. Saint-Petersburg, 2003. 601 p.
7. Gershunskij B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij) [Education philosophy for the XXI century (in search of practical-oriented educational concepts)]. Moscow: Sovershenstvo, 1998. 432 p.
8. Timofeeva L.L. Formirovanie kul'tury bezopasnosti u detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta. Istoriya i sovremennost': Monografiya [Formation of safety culture in children of preschool and younger school age. History and modernity: Monograph]. Moscow: RUSAJNS, 2021. 260 p.
9. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. No. 1897 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of Russia of December 17, 2010 No. 1897 “On approval and enforcement of the federal state educational standard of basic general education”]. URL: minobrnauki.rf/dokumenty/938 (accessed 15.05.2021).
10. Gafner V.V. Predposylki vozniknoveniya pedagogiki bezopasnosti [Backgrounds of the occurrence of security pedagogy]. *Pedagogika bezopasnosti: nauka i obrazovanie* [Security Pedagogy: Science and Education]. Sbornik materialov VNK s mezhdunarodnym uchastiem. Ekaterinburg, 12 dekabr' 2011 g. Ed. V.V.Gafner; FGBOU VPO «UGPU». Ekaterinburg, 2012. Ch. 1. P. 5–13.
11. Health and Safety Executive. URL: <https://www.hse.gov.uk/education/qca.htm>.
12. Analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya Nacional'nogo issledovaniya kachestva obrazovaniya v 8 i 9 klassah po predmetu: «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» [Analytical materials based on the results of a national study of the quality of education in 8 and 9 classes on the subject of the “Basics of Life Safety”]. Chast' 3. Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere

obrazovaniya i nauki [Part 3. Federal Service for Supervision in Education and Science]. 2017. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b9c2cce521ab47c18282d4beb810f9f8.pdf (accessed 15.05.2021).

13. Konceptiya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» v obrazovatel'nyh organizatsiyah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy [The concept of teaching a learning subject "Basics of life safety" in the educational organizations of the Russian Federation, implementing the main general educational programs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762> (accessed 15.05.2021)

14. Gur'e L.I. Proektirovanie pedagogicheskikh system [Design of pedagogical systems]. Kazan': Izd-vo KGTU, 2004. 212 p.

Submitted – 10.06.2021

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Порядок приема и подготовки рукописей к публикации

1. Журнал принимает не публиковавшиеся ранее и не находящиеся на рассмотрении в других печатных изданиях теоретические (аналитические, полемические, проблемные), обзорные и научно-методические статьи, научные рецензии, практико-ориентированные исследования, материалы круглых столов и конференций, соответствующие предметно-проблемному полю наук об образовании. Язык публикаций – русский и английский.

2. Поступившие статьи оцениваются по следующим критериям: оригинальность (не менее 80%, проводится проверка на плагиат), соответствие содержания текста названию и аннотации, соответствие содержания требованиям актуальности и научной новизны, логичность структуры текста и полнота раскрытия темы, научная обоснованность трактовок и выводов, корректность методологического аппарата и библиографического оформления, академический стиль изложения.

3. Решение о публикации принимается по результатам рецензирования на заседаниях редакционной коллегии журнала, которые проводятся 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Статья включается в один из номеров журнала в течение года после ее принятия редколлегией.

4. Редакционная подготовка текста статьи к изданию включает в себя доработку статьи автором, научное и литературное редактирование, в случае необходимости согласование редакторской правки с автором статьи, корректорскую правку. Плата за подготовку рукописи к публикации и за размещение материалов в печати не взимается, гонорар не выплачивается.

5. После получения письма о принятии статьи к публикации автору необходимо распечатать с сайта журнала «Договор с автором», подписать его и направить обычным письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8. Статья публикуется после получения квитанции о подписке на журнал «Педагогика», которая высылается по электронной почте. **При наличии почтового адреса** автору отправляется 1 бесплатный авторский экземпляр журнала.

Требования к оформлению статей

1. Статья высылается **одним файлом** в формате .doc или .docx, названным фамилией автора (соавторов), на электронный адрес pedagogika2006@yandex.ru. При отсылке письма необходимо указать «Статья в журнал» в строке «Тема» и сохранять историю переписки с редакцией.

2. Объем – до 35 тыс. знаков с пробелами (до 20 типовых машинописных страниц); шрифт Times New Roman, 14 кегль без уплотнения, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее 2 см, нижнее 2 см, правое 2 см, левое 3 см; абзацный отступ 1,25 см, выравнивание по ширине, номера страниц сверху справа, текст без переносов. Включение в рукопись диаграмм, схем, фотографий, рисунков нежелательно; **подписи к таблицам** должны быть оформлены на русском и английском языках.

3. Ссылки на литературу приводятся в тексте в квадратных скобках в формате [№ источника, № страницы] или [№ источника; № источника], **источники в списке литературы нумеруются в порядке появления ссылки на них в тексте статьи**. Размещение двух и более источников под одним номером в списке литературы недопустимо.

4. **Название** статьи на русском и английском языках.

5. **Сведения об авторах** на русском и английском языках: ФИО полностью, ученая степень и звание (если имеются), должность, место работы с указанием кафедры/факультета и почтового адреса (в переводе на английский язык использовать общепринятое официальное, без сокращений, название организации в том варианте, в котором оно представлено в официальных документах и на веб-страницах), e-mail, телефон для связи и адрес места жительства с указанием почтового индекса (для отправки авторского экземпляра).

6. **Аннотация** на русском и английском языках объемом до 250/300 слов. Аннотация должна быть емкой (не содержать общих слов), структурированной (следовать логике построения статьи), информативной (отражать основные цели, методологию и результаты исследования, их научную новизну и практическую значимость).

7. **Ключевые слова** на русском и английском языках в количестве до 10 терминов или терминологических выражений, которые должны быть упомянуты в аннотации к статье.

8. **Раздел «Благодарности»** на русском и английском языках с информацией об источниках финансирования исследования (гранты, проекты) или о лицах, внесших вклад в данную работу.

9. **Библиографический список («Литература» на русском языке и «References» на английском языке)** оформляется по образцам, размещенным на сайте журнала. Источники в разделе «References» должны быть представлены на латинице в соответствии с таблицей транскрипции (см. сайт журнала) и с переводом на английский язык. Если в библиографическом списке подавляющее большинство англоязычных источников, то раздел «Литература» лучше опустить, включив русскоязычные источники вместе с транслитерацией и переводом в раздел «References».