

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1, 2022

ТЕМА НОМЕРА

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА
КАК СПОСОБ ИННОВАЦИОННОГО
ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ**

*Сравнительный анализ
отечественного и зарубежного опыта
в области воспитания и обучения*

*Вопросы развития
системы образования
в контексте качественно новых
технологических возможностей*

*Компаративистский подход
при выборе содержания
и методов прикладных
педагогических исследований*



Главный редактор

В. В. Николкина — д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. социол. н., к. экон. н., доцент, врио ректора ФГБОУ ВО НГСХА

О. С. Гладышева — д. биол. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана», профессор кафедры педагогики, психологии и методики преподавания Российско-таджикского (славянского) университета

В. В. Левченко — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

И. А. Лыкова — д. п. н., доцент, заместитель директора по инновационной деятельности ФГБНУ ИХОиК РАО, академик МАНПО

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. В. Микляева — д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, заведующий кафедрой профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, г. Нижний Новгород

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

- Г. Ю. Беляев.** Гражданско-патриотическое воспитание в современном мире _____ 4
- В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова.** Прикладная педагогика в России и за рубежом _____ 15
- А. Ф. Херавати, Д. С. Ермаков, А. В. Овчаров, С. А. Попов, Н. О. Сабанина.** Образование в области прав человека: российский и зарубежный опыт _____ 22
- С. В. Панов.** Европейский контекст школьного исторического образования в Республике Беларусь _____ 30
- Л. И. Еремина, А. Ю. Нагорнова.** Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии _____ 36
- П. Н. Кириллов.** Персонализированное образование в Европе, США, Китае и России _____ 44
- А. В. Дождиков.** Влияние качества образования и инновационного развития региона на выбор и сдачу абитуриентами ЕГЭ _____ 51
- Г. В. Раицкая, С. К. Тивикова.** Диверсификационный подход к повышению квалификации педагогов: сравнительный анализ региональных моделей _____ 63
- Ю. А. Дмитриев, Е. Пеякович.** Инновационные направления цифровизации дошкольного образования Сербии _____ 72

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- М. А. Краснова.** Обучение истории в школе на основе концентров: опыт Беларуси _____ 80
- О. С. Сафонкина, С. В. Скачкова.** Формирование коммуникативной иноязычной компетенции при обучении английскому языку на раннем этапе: особенности западной и российской лингводидактики _____ 89
- И. В. Осокин.** Социальная среда и особенности функционирования школ с низкими результатами обучения в Вологодской области _____ 97
- А. В. Молокова, Т. В. Смолеусова, Е. В. Погребняк, Н. С. Лукашенко, В. В. Понуровская.** Формирование функциональной грамотности обучающихся начальной школы: методическая сессия для учителей _____ 105
- О. Ю. Дедова, И. И. Бондарева.** Специфика построения профессионального обучающегося сообщества педагогов в рамках внедрения программы по развитию личностного потенциала в Нижегородской области _____ 113
- Н. М. Родина.** Дошкольное образование в мультикультурном образовательном пространстве: отечественный и зарубежный опыт _____ 119

Т. К. Смыковская — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики и физики ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор факультета информационных технологий Российского государственного социального университета, г. Москва

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ

Н. В. Шутова — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Редакционный совет

Т. Б. Волобуева — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

С. Н. Капитанова — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, старший научный сотрудник Центра истории и архивного дела Института истории НАН Беларуси

С. Л. Михеева — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

А. А. Чемењева — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. А. Шишина — к. филол. наук, главный специалист отдела по вопросам дополнительного образования и воспитания Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Л. Э. Семенова. Психолого-педагогический потенциал комиксов и карикатур: аналитический обзор _____ 127

Инновационное образовательное пространство Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

А. Б. Макарова, А. В. Шакурова. Event-марафон как инструмент организации деятельности в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников _____ 136

Образовательная система: теория и практика Слово докторанту и аспиранту

М. К. Приятелева. Развитие социокультурной компетентности участников образовательных отношений средствами образовательного проекта _____ 146

Из истории народного образования

Юбилейные даты

К 350-летию со дня рождения Петра Великого

А. А. Терентьев. Петр Великий: эпоха преобразований и российская школа _____ 154

Информация об авторах _____ 163

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.
Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.
Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.
Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования».

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Переводчик А. Н. Варечкина

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор Д. Р. Земченкова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.
Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-rf.ru; подписной индекс — Е45258.

Образовательная политика

- Современные тенденции развития образования



Современные тенденции развития образования



ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Г. Ю. БЕЛЯЕВ,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
член Междисциплинарного научного совета
по сравнительной педагогике при отделении философии
образования Российской академии образования,
член Российского философского общества (Москва)
Gennady.belyaev2011@yandex.ru

В статье представлен авторский анализ понятия гражданско-патриотического воспитания как интегральной составляющей воспитания социального. Обосновывается актуальность патриотического воспитания в современном мире, его смысловое взаимодействие с воспитанием гражданским, которое формально и содержательно адекватно основным смысловым векторам современной социокультурной и технологической трансформации в форматах глобального сообщества. Автор показывает, что критическое изучение опыта зарубежных стран, прежде всего в сфере формирования основных социальных институтов, гражданских учреждений, в национальных, исторически сложившихся и имеющих давние и прочные традиции системах образования является продуктивным для рефлексивного осмысления целей и задач отечественного гражданско-патриотического воспитания. Это важно ради сохранения и укрепления целостности и безопасности страны, которые обеспечиваются содержательно-духовным единством образовательного пространства страны. Поэтому гражданско-патриотическое воспитание было и остается консолидирующей идеологемой методологии общественного воспитания.

The article presents the author's analysis of the concept of patriotic civic education as an integral component of social education. The relevance of patriotic education in the modern world, its semantic interaction with civic education which is formally and meaningfully adequate to the main semantic vectors of modern sociocultural and technological transformation in the formats of the global community is substantiated. The author shows that a critical study of the foreign countries experience primarily in the field of the basic social institutions formation, civil institutions in national, historically established and with long and strong traditions education systems is productive for a reflective understanding of the goals and objectives of domestic civic patriotic education. This is important for preserving and strengthening the integrity and security of the

country which are provided by the content and spiritual unity of the country educational space. Therefore, civic patriotic education has been and remains the consolidating ideologue of the methodology of public education.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, гражданское патриотическое воспитание, гражданская идентичность, социальное воспитание

Key words: patriotism, moral education, civil patriotic education, civil identity, social education

Общественная среда — самый важный фактор
для воспитания и учения человека.

И. А. Ефремов

Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно,
не уважать оной есть постыдное малодушие.

А. С. Пушкин. Из письма П. А. Вяземскому

Воспитание как общественное явление — основа стратегии общественного развития, выполняющего миссию культурно-исторической эстафеты поколений.

Методология общественного воспитания является основой социальной политики управления условиями развития личности и общества. Без преувеличения можно сказать, что практически каждое государство (в лице его базовых социальных институтов) функционирует в той или иной степени зрелости осознания государственной важности поддержания общенациональной исторической традиции в системе образования.

Как показывает опыт истории XX века, классовый подход в решении этого вопроса возможен, но малопродуктивен. Однако коммерческо-потребительский подход к образованию как к сфере платных социальных услуг (с отрицанием его воспитательно-патриотического значения или с заведомо ложным преувеличением некой «глобальной перезагрузки» ценностей), который мы наблюдаем сегодня, не просто малопродуктивен, а провален [14; 15]. Воспитание укоренено в историческом менталитете общества и его культурной традиции, в «культурном коде» образования.

Если государство не выказывает каких-либо скрытых или явных признаков социального разложения, то прерогативой своей образовательной стратегии во внутренней политике оно ставит не «сферу обслуживания», не «формирование потребителя», а социально-воспитательные задачи личностного развития лояльного Отечеству гражданина. Гражданское право человека на свободу совести, мысли и слова [7, ст. 29, п. 1], различные идеологические взгляды и убеждения [7, ст. 13, п. 1] не дают человеку права на измену Родине [7, ст. 13, п. 5]. Поэтому считаем, что цели и задачи гражданского воспитания совпадают с целями и задачами воспитания патриотического: делить их не следует.

Среди задач национального проекта по патриотическому воспитанию следует прежде всего выделить задачу гражданского, духовного *объединения всех граждан страны любого возраста в социально осмысленное сообщество*, связывающее свое прошлое со своим настоящим и будущим и самое главное — не превращающее родной язык, родную речь, родную культуру и родную национальность в предмет истерического самовосхваления и третирования живущих рядом соседей. По такому критерию патриотизм отличается

от агрессивного национализма и шовинизма. В СССР его строго придерживались в основных идеологических документах и более-менее осмысленно — в повседневной жизни. Иначе советский народ как новая историческая общность народов не был бы фактом жизни. Именно многонациональный советский народ как соборный патриот своей социалистической Родины, сокрушил Третий Рейх — мощнейшую империалистическую державу. Благодаря осознанию морально-политического единства новой исторической общности «советский народ», фактом всемирной истории стало советское «экономическое чудо», восстановившее за 7—10 послевоенных лет экономику европейской части страны, на 2/3 разрушенную «коллективной Европой» Гитлера, что вывело СССР на уровень сверхдержавы и существенно повысило материальный, образовательный и культурный уровень жизни нескольких поколений граждан СССР.

Соблюдается ли этот критерий дифференциации патриотизма, шовинизма и агрессивного национализма в социальном образовании (social education) США, Франции, Японии и других стран? Вопреки официальной политике толерантности соблюдается не везде и не всегда.

Тем не менее изучение давнего и весьма богатого опыта зарубежных стран, прежде всего в сфере формирования основных социальных институтов, гражданских учреждений, в национальных, исторически сложившихся и имеющих давние и прочные традиции системах образования, может дать много полезного для осмысления целей и задач отечественного патриотического воспитания — именно ради сохранения и укрепления целостности и безопасности страны, которые обеспечи-

ваются во-многих, если в не в решающих, аспектах — содержательно-духовным единством образовательного пространства страны.

Формирование связной, целостной, жизненно необходимой, личностно ориентированной, национально-государственной, гражданской идентичности подрастающего поколения является центральной задачей социального воспитания, ни в коей мере не отрицающей или умаляющей плюрализм взглядов, свободу совести и убеждений. Задача сложная, но в этом, по нашему мнению, состоит суть патриотического воспитания как интегральной составляющей воспитания социального. В ее основе должен лежать *идеал* — как дальний прогноз-консенсус будущего страны. Л. Н. Гумилев сформулировал эту роль идеала в качестве рабочей формулы педагога, ученого и политика, которая поможет прояснить и оценить современное состояние общества и его мораль, цели воспитания, а также задачи образования как темы национального проектирования: «Идеал — далекий прогноз, желанная цель, формирующая психологическую доминанту не только на персональном, но и на популяционном уровне» [3, с. 183]. Такова на самом деле роль воспитания как общественного явления в современном мире.

Система реального социального воспитания ориентируется не только и не столько на общечеловеческие ценности, сколько на существующие, выработанные веками ценности народа и его нравственные эталоны трудовой, семейной, жизненной этики, делающие воспитание живым и личностно значимым делом практически для каждого человека. Существует норма жизни, и моральная, и юридическая, общая для граждан любых государств. Есть государственная атрибутика, национальная символика, государственные герб, флаг и гимн, и никто не имеет права оскорблять атрибуты государства, в котором он живет и пользуется ежед-

Формирование связной, целостной, жизненно необходимой, личностно ориентированной, национально-государственной, гражданской идентичности подрастающего поколения является центральной задачей социального воспитания.

шихся и имеющих давние и прочные традиции системах образования, может дать много полезного для осмысления целей и задач отечественного патриотического воспитания — именно ради сохранения и укрепления целостности и безопасности страны, которые обеспечи-

невными и постоянными гражданскими правами*.

С этой нормы начинается гражданское воспитание.

Работает ли оно на формирование наднациональной, суперэтнической идентичности личности? Работает. Примеры тому: воспитание советского человека, опора системы образования на реально сформированную историческую общность, обладавшую морально-политическим единством — советский народ. Воспитание личности школьников различных национальностей осуществляется в США в духе идентичности гражданина США. А вот попытки создать наднациональную европейскую идентичность в духе рекомендаций Евросоюза по мультикультурному образованию успехов пока не имеют [5; 9].

Сегодня при рассуждении на выбранную тему закономерно возникают вопросы о том, правомерны ли суждения типа «патриотизм не может быть идеологией», насколько совместимо патриотическое воспитание с тенденциями современного социального развития, не архаично ли звучит тема патриотизма рядом с так называемыми высокими технологиями или (в еще большей степени) с высокими гуманитарными технологиями (*high human technologies*).

Что касается понятия «высокие гуманитарные технологии», активно используемого не только в науке, но и в публицистике, то у него пока нет общепризнанного определения. В самом широком смысле под ним мы предлагаем интерпретировать определенные системные целостности знаний, умений, навыков и компетенций, которыми надо овладеть (образование, духовное производство), чтобы потом

* В связи с этим в качестве предмета для дискуссии возникают вопросы, касающиеся государственной символики и атрибутики Третьего рейха (и их значения для ума, чести и совести подлинных немецких патриотов), фашистской Италии, милитаристской Японии.

эффективно применять (технологии, материальное производство) для разумной социальной деятельности (не наносящей ущерба ни человеку, ни окружающей среде) как индивидуальной, так и коллективной. При этом особое значение приобретают целевые и ценностные установки того, кто эти технологии разрабатывает, того, кто их осваивает (в процессе обучения), и того, кто применяет. При этом используются такие изменяющиеся формы, методы и

средства передачи и приема информации, которые организуют людей и воспитывают в них способность к принятию решений с высоким уровнем социальной ответственности. Это и есть патриотическая работа с базовыми ценностями, работа по воспитанию без громких слов. Это работа в сфере управления воспитательным процессом.

Другими словами, это те же формы, средства и методы социального воспитания, которые обеспечивают высокий идейный уровень мотивации социальной деятельности гражданина, его личного и коллективного вклада в работу и ответственности за порученное дело. Они могут помочь выбору адекватных путей развития системы среднего и высшего образования в контексте качественно новых технологических возможностей и, что весьма возможно, принципиально *иных*, по сравнению с XX веком, социальных, идеологических, культурных, демографических вызовов.

Высокие гуманитарные технологии разрабатываются, принимаются и применяются как на уровне рекомендаций социальных психологов, так и на уровне профессионально-личностных требований, предъявляемых сегодня ко всем без исключения сотрудникам гражданских и военных государственных учреждений. По сути, это дальнейшие качественные этапы

Высокие гуманитарные технологии разрабатываются, принимаются и применяются как на уровне рекомендаций социальных психологов, так и на уровне профессионально-личностных требований, предъявляемых сегодня ко всем сотрудникам гражданских и военных государственных учреждений.

развития трудовой этики человечества, исторически меняющей свои классовые и корпоративные формы, но содержательно почти всегда обеспечивающей продуктивное и прогрессивное взаимодействие общества и социальных индивидов.

Даже самый беглый анализ опыта патриотического воспитания в большинстве экономически развитых зарубежных стран дает основания считать формы такого опыта аналогами отечественных форм, средств и методов социального воспитания [5; 10].

Примечательно, что наиболее разработанные рекомендации, кодексы и правила социального поведения человека как члена гражданского общества применяются сегодня в высокоразвитых странах, что создает саму инфраструктуру развитого гражданского общества с его предъявлениями прав и обязанностей каждому социальному индивиду [4]. Вне востребованной системы социального воспитания, под которым понимается целенаправленный процесс социального формирования личности человека как гражданина, профессионала, специалиста, обеспечить построение гражданского общества, в котором используются высокие гуманитарные технологии, вряд ли возможно. Следовательно, в каждой развитой национальной системе образования

усиливается его интегральный компонент, единственно эффективный при формировании национальной гражданской идентичности.

По сути, патриотизм, гражданское патриотическое воспитание всегда

были и остаются консолидирующей идеологией, фактической основой методологии общественного воспитания. Отчетливое, нравственно осмысленное осознание принадлежности к общности и территории, составляющей понятие «Родина», и чувство гордости за принадлежность к ней являются целями воспитания, начиная с дошкольного и младшего школьного

возраста. Так было и есть не только в нашей стране, но и за рубежом.

Каждый год 11 сентября в США отмечается День патриота [16]. Японский школьник повторяет как молитву формулу лояльности: «Какое счастье, что я родился японцем!» [11]. В таких странах, как США, Соединенное Королевство, Япония, эта деятельность поднята до уровня гражданской религии [4]. Ниже мы проанализируем ее перспективы в контексте признаков современного кризиса социума и его базовых ценностей.

Выделим, рассмотрим и сравним специфику и общие черты патриотического воспитания за рубежом. Начнем наш анализ с двух, казалось бы, весьма разных по культуре, менталитету, традициям, государственному устройству, системам образования экономически высокоразвитых стран, таких как США и Япония. Рассматривая эти феномены, не обойдем вниманием и некоторые параллели отечественной культуры, отражающиеся на содержании воспитания именно как общественного явления.

Важно отметить, что в США тема патриотического воспитания школьников лежит в основе всех традиционных столпов-идеологем, составляющих «гражданскую религию»*. При этом понятие *принадлежности к nation-state* — нации-государству — является не просто рабочим для оформления разных документов или сделок, оно буквально впитывается с рождения как ведущая мотивация национальной гордости, которой придается вполне религиозный смысл; оно вращается в бытовой менталитет, в идеологический и культурный стереотип поведения каждого человека — безотносительно к его соци-

Даже самый беглый анализ опыта патриотического воспитания в большинстве экономически развитых зарубежных стран дает основания считать формы такого опыта аналогами отечественных форм, средств и методов социального воспитания.

* Лежащие в основе Конституции США Декларация независимости 1776 года, Библия, честное государство, частное право (*privacy*), экономическая свобода предпринимательства, библейский образ Родины как «сияющего града на холме, земли обетованной, Сиона», сегодня подвергаются основательному потрясению.

альной, этнической или расовой принадлежности [4].

При анализе конституционных документов США — самой «архитектоники» социума, включающей основные социальные институты гражданского общества, — сразу заметны метафизические эталоны, на которые равняются общество и образование. За образец всегда брались политические и социальные учреждения Римской республики и Римской империи — сенат, конгресс (само здание конгресса носит название Капитолий). Примечательно, что и фундамент Российской империи как государства нового типа («отрицание отрицания» по отношению к Москве — «третьему Риму») закладывался Петром Великим и его династическими преемниками на тех же эталонах Римской империи (о чем свидетельствует также архитектура Санкт-Петербурга), где высшим учреждением был Правительствующий сенат, и т. д. Идея империи внушалась всем подрастающим поколениям как идея высшей отеческой государственной — государственной — справедливости, беззаветного и честного гражданского служения и т. п. (прежде всего здесь важен качественный уровень метафизического идеала, заложенно-го в социальное воспитание подданного).

Практически те же ориентации государственных идеологов видим и в политической истории США. Основой законодательства в США служило римское право, принцип разделения властей, государственная символика Фемиды, атрибутика защиты государства (орлы), античная римская архитектура зданий государственных служб и т. д. Все эти обязательные к исполнению на любом уровне гражданской жизни и социального воспитания элементы и заложили основу культа гражданской религии «нации-государства». Отметим, что начиная с Т. Рузвельта североамериканский социум все более недвусмысленно начал смещать акценты государственной идеологии от республики к империи (это видно даже по символике Empire State Building, созданного в 1920-х годах).

Принимая во внимание эти факты, подтвержденные свидетельствами десятков американистов — специалистов в сфере гуманитарных и политических наук, таких как Т. Д. Снайдер, Дж. Б. Орт, Л. Болдуин, Э. Каплан, М. Бергер, А. Трахтенберг, Х. У. Морган, Д. Смит, изучавших национальный миф о «правильном котле» [12], становится очевидным, что представления об отсутствии в США не только какой-либо системы, но и самого понятия воспитания являются не адекватными ни истории США, ни современной действительности североамериканского социума.

Для государства, строящегося на протяжении более 200 лет на принципах аккумуляции и ассимиляции миграционных потоков из Европы, Азии, Африки, Латинской Америки, проблема создания и сохранения символов общенациональной гражданской идентичности как цемента формируемого социума, базовых ценностей так называемого американского образа жизни, передачи их в качестве основополагающей культурно-исторической эстафеты потомству всегда была главной и временами чрезвычайно болезненной [4; 5; 16]. Достаточно вспомнить тяжелейший общенационально-государственный кризис Гражданской войны 1861—1865 годов, де-факто расколовший общество США на многие десятилетия социокультурного противостояния «белых» и «цветных»*. Последствия этого раскола уси-

Отметим, что начиная с Т. Рузвельта североамериканский социум все более недвусмысленно начал смещать акценты государственной идеологии от республики к империи (это видно даже по символике Empire State Building, созданного в 1920-х годах).

* Имеется в виду проблема традиционного «белого расизма» (Ку-клукс-клан, общество Джона Берча, американская национал-социалистская партия белого человека и др.) и его противоположности — часто весьма экстремистского «расизма черного» (в США, ЮАР, в современной Европе), а также своеобразного расизма криминальных банд «цветных» из южных испаноговорящих штатов, настроенных крайне жестко против «белых гринго», их женщин и детей.

ленно сглаживались, нивелировались, преодолевались, замалчивались институтами гражданского общества, включая особый, важнейший вклад в этот процесс системы национального образования вплоть до середины 1960-х, когда сложившийся в результате несмешивающегося гражданского слияния многонациональный мультикультурный социум США снова потряс кризис второй масштабной исторической волны движения афроамериканского населения за полноценный доступ к гражданским правам (его лидер — Мартин Лютер Кинг считал себя американцем и патриотом США).

Многонациональный российский суперэтнос столетиями формировался в целом по стихийно выработанному принципу инкорпорации, включения национально-территориальных общностей при сохранении национально-культурного, религиозного (православные, мусульмане, буддисты и др.) и языкового своеобразия каждой из народностей (татары, калмыки, чуваша, мордва, якуты, украинцы и др.). Разного рода отклонения от этой линии развития, безусловно, влияли, но не катастрофично (то есть без фактов геноцида, подобного истреблению индейцев) на судьбу терри-

ториально-этнических образований в составе Московского государства, Российской империи, Советского Союза. В последнем случае на основе идейно-политического единства и общности исторической судьбы союзных республик

образовалась особая, новая историческая общность — советский народ с общегражданским сознанием советского патриотизма и русским языком в качестве ведущего языка межнационального общения (как это официально формулировалось в СССР).

В отличие от российского, североамериканский суперэтнос формировался ско-

рее по социально-политическому проекту Конституции США 1776 года («We, the People of the United States.....» («Мы, Народ США.....»)), — прописано рефреном в паспортах и учреждениях), по принципу социально-политической ассимиляции переселенческих диаспор без территории, переплавки все более бурных потоков разноплеменных мигрантов в некоем «тигле плавильного котла» социального быта. В США официально государственный патриотизм всегда опирался на патриотизм бытовой. Патриотизм здесь направлен на укрепление десятилетиями оттачивавшейся «политики идентичности», на решение задачи по созданию *nation-state* — гражданской нации-государства, то есть общенационального, конституционно закрепленного консенсуса, зафиксированного в понятии «американец», гражданского единства на обязательном языковом приоритете так называемого американского английского языка — Standard American — официально принятого и неукоснительно обязательного к применению во всем государственном делопроизводстве, в государственных учреждениях, во всех образовательных организациях всех штатов США [4; 5; 16].

Неслучайно североамериканский социум взял себе идентичность «Америка», «американцы». Это фундаментальное противопоставление граждан США канадцам, мексиканцам, бразильцам и т. д. стало для социума США, для специфики общегражданского и национально-государственного менталитета базой формирования *американизма, североамериканской идентичности*, сохранение которой до сих пор является основной идеей и главной морально-политической ценностью [16]. В США вместо привычных нам общегражданских паспортов граждане получают паспорта-карты (возобновляемые и перепускаемые каждые 8-10 лет), где наряду с биометрикой фиксируется именно эта идентичность. В загранпаспортах США под «nationality» подразумевается граж-

В отличие от российского, североамериканский суперэтнос формировался скорее по социально-политическому проекту Конституции США 1776 года, по принципу социально-политической ассимиляции переселенческих диаспор.

данство указывается «United States of America», то есть «nationality – United States of America» означает именно гражданство*.

Все это свидетельствует о том, что в современных государствах понятия национальной и гражданской идентичности, формируемые и закрепляемые социальным воспитанием, по смысловому, правовому и культурно-историческому наполнению не тождественны. Не тождественны как объем, так и содержание понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание», несмотря на примерно сходные символы, векторы, ритуалы. Если в некоторых учебниках истории России (например, под редакцией А. А. Кредера), с нашей точки зрения, наблюдается явная тенденциозность, гиперкритичность по отношению к историческому прошлому вплоть до полной переоценки смысла, значения и последствий исторических событий и образов исторических лиц, действий политических сил, организаций, то в американских учебниках прошлое США, как правило, никогда не переосмысливается так радикально. Феномен культивирования гражданской идентичности США поднят до уровня «гражданской религии» (вас не поймут в США, если вы не патриот своей страны, и несмотря на то что критиковать власти на всех уровнях можно весьма свободно и открыто, нелояльность государству в принципе исключается) [4]. Во всех без исключения школах, колледжах и вузах США каждый учебный день начинается с торжественной линейки, церемониала поднятия государственного флага, сопровождаемого коллективным исполнением гимна,

который обязан знать каждый школьник или студент, независимо от вероисповедания и принадлежности к той или иной этнической группе. В «плавильном котле Америки» (так понимают свою Родину граждане США) граждане именуются и становятся американцами, при этом каждый имеет право сохранять внутри себя и своего круга национально-этническую идентичность [16].

Это связано с тем, что современный социум США, включая школы и вузы, накрыла волна нового, может быть, самого тяжелого и системного гражданского кризиса в истории этого государства. Речь идет о проблеме диалога социально-бытовых мифов «старого доброго Юга», «наглого нового Севера» и «бывшего дикого Запада». С одной стороны, за счет увеличения смешанных (в расовом, этническом и языковом отношении) браков идентичность в США с годами приобретала все более размытые границы. С другой — растущее количество новых групп мигрантов повлекло за собой резко выраженную самоизоляцию национальных общин (то же происходит и в современной Европе) [9; 12]. Многие новые граждане, прожив в США десятки лет, так и не выучили английский язык и продолжают общаться внутри своего круга, не выходя в социальном быту за его пределы, на испанском, идише, польском, русском и т. д. Понятие национальной диаспоры в быту стало конкурировать с традиционной социальной культурой общегражданской американской идентичности (в качестве примера можно привести темнокожие анклавы Гарлем и Бронкс, русско-украинско-еврейский Брайтон-Бич в Нью-Йорке, а в южных штатах США (Нью-Мексико и др.) испанский язык уже победил).

Вслед за философами и политологами, деятели американской системы образова-

В современных государствах понятия национальной и гражданской идентичности, формируемые и закрепляемые социальным воспитанием, по смысловому, правовому и культурно-историческому наполнению не тождественны.

* Для сравнения: в загранпаспортах Российской империи обязательно указывались не только национальная принадлежность, но и вероисповедание подданного, в советских паспортах всегда фиксировалась национальность гражданина (рубрики «советский человек» там не было, она была в коллективном сознании), в современных российских паспортах национальность не указывается совсем, а только гражданство — так же, как и в паспортах-картах и загранпаспортах США.

ния заговорили о смене базовой модели социального воспитания: вместо устоявшегося образа культуры «плавильного котла» в американских школах и кампусах стала применяться гуманитарная технология так называемого мультикультурализма, воплощенного в образе «миски с салатом», где «все овощи остаются сами собой» [12]. Это продиктовано идеей сохранить базовую американскую гражданскую идентичность, подкрепив общегражданский патриотизм культурным и этническим своеобразием малых общин и диаспор. Однако, несмотря на то что толерантность и политкорректность были провозглашены ведущими принципами социального воспитания и основой нового подхода к формированию американской патриотической программы, возникли проблемы.

К началу XIX века разноплеменная мозаика этнических субкультур США без определенно выраженной исторически сложившейся территории (за исключением раздробленного на части индейского этноса) привела к «социально-языковому перегреву», а к 2020 году — к самому настоящему социальному взрыву, бунту темнокожих и латиносов (движение Black Lives Matter). Национальная общегражданская идентичность временами уступает

сильнейшему, прорывному напору идентичностям субнациональным, субэтническим, и (что опаснее всего) субкультурным. Сдержит ли представленная достойными людьми национальная система образования США, прошедшая не одно испытание

на прочность, напор подобных абсолютно дезинтеграционных процессов, которые, помимо всего прочего, ставят под вопрос культуру межпоколенческих связей, традиционную эстафету-диалог отцов и детей?

Рассмотрим опыт гражданского воспитания в Японии — стране, диаметрально противоположной США не столько в географическом, сколько в социокультурном плане. С 2003 года специальным постановлением правительства «О свободе слова и патриотизме в Японии» воспитание чувства любви к своей стране было закреплено в качестве цели шестилетней программы обязательного образования в средней школе, а начиная с 11 лет, предполагалось выставлять оценки за патриотизм [1; 2]. Однако, несмотря на традиционную японскую лояльность государству, данное постановление все же вызвало вполне понятные протесты, поскольку положение об «оценках за патриотизм» явно выходило за рамки элементарного здравого смысла и совершенно справедливо воспринималось педагогами, родителями и общественными как провокация. Постановление было скорректировано. Что-то похожее наблюдается и в нашей стране, когда отдельные администраторы пытаются вводить в практику школ нелепо начисленные баллы и вполне вздорные рейтинги за «уровни патриотизма» учащихся.

Патриотическое воспитание в Японии построено на классических принципах традиционного общинного коллективизма (точнее — эгалитаризма, причем с явно выраженной религиозной подоплекой). Хорошее и плохое подается только через образ Родины. Специфический эгалитаризм японской воспитательной системы — это система социального гражданского воспитания *шудан шуги* (shudan shugi) [8; 11]. Комплекс идей *шудан шуги* заключается в приоритете коллективного над личностным, общинного над индивидуальным. Выпячивать свое «я» в каких-бы то ни было делах считается малокультурным, постыдным. Безусловная и безоговорочная преданность Японии (раньше — императору), любовь к малой родине, привязанность к семье, почитание старших по возрасту, званию и должности входят в кодекс морального воспитания «необхо-

Патриотическое воспитание в Японии построено на классических принципах традиционного общинного коллективизма (точнее — эгалитаризма, причем с явно выраженной религиозной подоплекой). Хорошее и плохое подается только через образ Родины.

димых качеств» юного гражданина страны * [13].

Японская идея равенства связана с идеей единообразия и послушания, утверждает Хироаки Исигуро, эксперт в сфере современного гражданского образования. По традиционному мнению японских педагогов, не в меру зазнавшийся отличник может вызвать чувство неполноценности у своих товарищей. Традиционно социальный индивид рассматривается только как член особой группы и может пользоваться своими правами, лишь отстаивая заданные интересы группы [11]. На практике это означает социальное оправдание системы патриотического патернализма: жить надо в законопослушании, жить надо интересами фирмы, где работаешь не за страх, а за совесть, поскольку, по конфуцианской морали, твоя фирма — это отныне твой дом, твоя семья, ты ее член и делишь с ней все удачи и невзгоды [6]. Как в феодальную старину, учитель по-прежнему обладает непререкаемым авторитетом, поэтому в Японии до сих пор принято безоговорочно доверять «опекающему голосу» учителя по принципу «сэнсэй-ни сорё-во-кудасай» («все говори учителю»). Чувство социальной иерархии прививается социальным воспитанием с детства, а патриотизмом оно просто освящается. В социальной матрице воспитания подобного типа средняя школа предстает как «хойкушо» — питомник воспитания готовности жить и работать в жесткой системе по-японски развитого современного капитализма, крепко вросшего в модернизированную архаику древнейшего культурно-поведенческого стереотипа. Это характер-

ный педагогический феномен традиционной эгалитарной иерархии, внешне парадоксального «эгалитарного неравенства» [9; 13].

Стоит заметить, что при всем явно декларируемом индивидуализме социального поведения американца его мышление скорректировано теми же правилами скромности, что и у среднего японца: выражать свое мнение в категорической форме не принято и в американском обществе, со школьной скамьи дух команды (team spirit) стоит на первом плане. Тем и интересно это явление: в США и Японии это вызывается совершенно разными причинами, однако конвергентность поведенческих стереотипов налицо.

Современное патриотическое гражданское воспитание в Японии строится на следующих культурно-поведенческих стереотипах: всегда почитается старший, группа выше индивидуальности, важно быть упорным в делах и заботах (как плывущий против течения карп), точным в выполнении порученного дела и самоотверженно трудолюбивым, всегда должно быть стыдно потерять лицо (характерный восточный термин, может быть, наиболее полно отражающий специфику восточноазиатского менталитета как индивидуального, так и группового) [5]. Патриотическое гражданское воспитание осуществляется императивно, то есть посредством сложной сети церемониалов, правил, поведенческих ритуалов-клише (как войти, как кланяться, здороваться и прощаться и т. д.). Это воспитательная система специфически японского общественного этикета, незыблемых правил общения и социального театра статусных ролей. При этом в японском языке лексически и грамматически сохранены статусно-возрастные различия при общении, где этика формы по существу равна содержанию поведения и смыслу деятельности [1; 11].

При всем явно декларируемом индивидуализме социального поведения американца его мышление скорректировано теми же правилами скромности, что и у среднего японца.

* Министерство образования Японии формально оговаривает свое формальное понимание отличия национализма от патриотизма, разъясняя школьникам право других народов на уважение и самобытность [2], однако эти разъяснения не сочетаются с ежегодной шовинистической истерией по поводу «северных территорий», ведь в эти пропагандистские антироссийские компании прямо вовлекается школьная молодежь.

Считаем, что на вопрос, может ли быть для нас полезен анализ опыта гражданско-патриотического воспитания в разных странах, следует дать утвердительный ответ. Культурные и цивилизационные отличия не могут затмить ценность сравнительного подхода к анализу социального и образовательного опыта. Работа, проводимая в рамках педагогической компаративистики — сравнительного подхода к феноменам и системам образования, — способствует более глубокому пониманию педагогами, руководителями, исследователями и практиками цивилизационных отличий, что помогает воспитывать у учащихся чувство историзма, уважительное отношение к обычаям и традициям других народов для лучшего осознания собственных обычаев и традиций.

Примеры США и Японии дают понима-

ние целей и ценностей сосуществования народов с отличающимися представлениями о бытовой культуре, об основных религиозно-ценностных и социально-этических ориентациях, особенностях менталитета иных культур, открывают возможность социокультурно адекватной корректировки патриотически ориентированного учебно-воспитательного процесса в отечественной культуре образования на всех его уровнях.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ содержания гражданско-патриотического воспитания в странах дальнего зарубежья в логике нашей исследовательской программы дает продуктивные основания для дальнейшего критического осмысления, корректировки и планирования целей и задач гражданско-патриотического воспитания в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. В японских школах появится патриотический патруль // *Obozrevatel* : [сайт]. — 2006. — 16 мар. — URL: <https://www.obozrevatel.com/news/2006/3/16/98445.htm> (дата обращения: 26.01.2022).
2. Воспитание патриотизма: как в Японии переписывают учебники истории // *Realist* : [сайт]. — 2017. — 6 апр. — URL: <https://realist.online/mir/yaponiya-obrazovanie-konservativizm> (дата обращения: 26.01.2022).
3. *Гумилев, Л. Н.* Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению / Л. Н. Гумилев. — Москва : Айрис-Пресс, 2008. — 384 с. — (Библиотека истории и культуры). — ISBN 978-5-8112-3150-8.
4. *Задорожнюк, И.* Гражданская религия и патриотическое воспитание в системе образования США / И. Задорожнюк // *Высшее образование в России*. — 2007. — № 9. — С. 150—155.
5. Зарубежный опыт привития патриотических чувств подрастающим поколениям // *Studbooks.net* : [сайт]. — URL: https://studbooks.net/1784178/pedagogika/zarubezhnyy_opyt_privitiya_patrioticheskikh_chuvstv_podrastayuschim_pokoleniyam (дата обращения: 27.01.2022).
6. *Исигуро, Х.* О японском эгалитаризме / Х. Исигуро // *Культурные модели школ*. — Москва : ИПИ РАО, 1997. — С. 165—176.
7. Конституция Российской Федерации // *Гарант* : сайт. — URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 07.02.2022).
8. *Мельникова, Н. М.* Патриотизм и национализм глазами японской молодежи / Н. М. Мельникова // *Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки*. — 2019. — № 3. — С. 23—36. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-i-natsionalizm-glazami-yaponskoj-molodezhi/viewer> (дата обращения: 27.01.2022).
9. *Мирзаханян, С. Г.* Проблема «наднационального» в процессе современного развития регионов мира / С. Г. Мирзаханян // *Труд и социальные отношения*. — 2012. — Том 23. — № 3. — С. 136—143.

10. Никифорова, А. Связь американской национальной идентичности и музеев в историографии истории США / А. Никифорова // Studbooks.net: [сайт]. — URL: https://studbooks.net/2591077/kulturologiya/svyaz_amerikanskoj_natsionalnoj_identichnosti_muzeev_istoriografii_istorii (дата обращения 27.01.2022).
11. Пальцева, И. И. Морально-патриотическое воспитание в современной Японии / И. И. Пальцева // Инфоурок : образовательный портал. — URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-moralnopatrioticheskoe-voospitanie-v-sovremennoj-yaponii-1136456.html> (дата обращения: 27.01.2022).
12. Плотникова, А. «Плавильный котел», «миска с салатом» или «историческая общность»? / А. Плотникова // Голос Америки : сайт. — 2011. — 25 сент. — URL: <https://www.golosameriki.com/a/ap-europe-day-2011-09-25-130524863/245640.html> (дата обращения: 27.01.2022).
13. Преображенский, К. Поддельный мандарин / К. Преображенский // Вокруг света : сайт. — 2007. — 1 окт. — URL: <https://www.vokrugsveta.ru/vs/article/5746/> (дата обращения: 27.01.2022).
14. Фурсов, А. И. Водораздел. Будущее, которое уже наступило / А. И. Фурсов. — Москва : Книжный мир, 2018. — 348 с. — ISBN 978-5-6041495-2-2.
15. Шваб, К. COVID-19. Великая перезагрузка / К. Шваб, Т. Маллере. — URL: <https://pravda.red/download/covid-19-velikaya-perezagruzka.pdf> (дата обращения: 27.01.2022).
16. A Nation of Religions. The Politics of pluralism in Multireligious America / Stephen R. Prothero (ed.). — University of North Carolina Press, 2006. — 296 с. — ISBN 9780807830529.

ПРИКЛАДНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ



В. Ф. ГАБДУЛХАКОВ,
доктор педагогических наук,
профессор, руководитель Центра
педагогических исследований
Казанского федерального университета,
заведующий Центром прикладной
педагогике Академии наук
Республики Татарстан
Pr_Gabdulhakov@mail.ru



А. Ф. ЗИННУРОВА,
старший научный сотрудник
Центра прикладной педагогике
Академии наук Республики Татарстан
zaf14189@mail.ru

В статье рассматривается значимость прикладной педагогике, разрабатываемой международными ассоциациями исследователей, для проектирования и реализации педагогического образования в России. Обосновывается необходимость использования данных антропологии, вариативных моделей инжиниринга, технологий обеспечения резильентности образования, механизмов апдейта.

The article considers the importance of applied pedagogy, developed by international associations of researchers, for the design and implementation of pedagogical education in Russia. It is proved that for the design of pedagogical education in higher education institutions it is necessary to use the data of anthropology, variable models of engineering, technologies for ensuring the resistance of education, update mechanisms.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое образование, прикладная педагогика, международные ассоциации

Key words: design, pedagogical education, applied pedagogy, international associations

В последние годы активизировался поиск эффективных моделей педагогического образования. Это связано с осознанием необходимости учитывать неустойчивость и непредсказуемость общественного, экономического, культурного развития в мире, обусловленные реформами и трансформациями школьного и педагогического образования в разных странах мира [4; 11; 14—17; 19—25].

Словосочетание *прикладная педагогика* многими российскими исследователями рассматриваются как синоним слова *методика* или подотрасль современной педагогики (практическая педагогика).

На Западе термин *applied pedagogy* (прикладная педагогика) имеет несколько иное значение [11; 15].

С одной стороны, прикладная педагогика предполагает обращение к психологии, воспитанию, дидактике, методике, с другой стороны, есть некие ограничения в интерпретации того, что включает обычная педагогика и чем занимается прикладная педагогика.

Для западных специалистов таких ограничений не существует: есть педагогика и есть прикладная педагогика [14; 15]. Для российских исследователей прикладная педагогика в том понимании, которое сложилось за рубежом, явление новое с не до конца выявленными объектом, предметом и задачами исследования [1—4].

В. С. Лазарев, Л. Н. Носова [7], Г. А. Иг-

натьева, В. И. Слободчиков [5; 9; 10], Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына [8] и другие исследователи отмечают в развивающейся российской педагогике явления психологизации, антропологизации, трансформации в исследовательской, практической деятельности, то есть как раз то, чем, по мнению западных коллег, занимается прикладная педагогика [21; 22; 23].

В то же время существует круг вопросов, который объединяет поиски российских и зарубежных исследователей: в прикладной педагогике (и у нас, и за рубежом) обсуждаются разумные ограничения в воспитании, образовании (обучении), в цифровом образовательном контенте — образовательные возможности (перспективы), образовательные ограничения (запреты), образовательные требования (стандарты, куррикулумы, технологии, алгоритмы) [4; 11].

Еще В. А. Сухомлинский говорил, что воспитание предполагает определенные регламенты («мудрые ограничения»), то есть требования, связанные с пониманием того, что можно, что нельзя и что надо [12].

Какие же данные могут помочь определить перспективы развития этих регламентов?

Цель проведенного нами в 2021—2022 годах сравнительного исследования — проанализировать содержание концепций, проектов и конференций международных ассоциаций педагогов, занимающихся прикладной педагогикой, и определить, на основе каких прикладных данных возможно проектирование содержания высшего педагогического образования.

Еще В. А. Сухомлинский говорил, что воспитание предполагает определенные регламенты («мудрые ограничения»), то есть требования, связанные с пониманием того, что можно, что нельзя и что надо.

Методология исследования строится на антропологии И. Канта [6], который рассматривал сущность субъекта образовательной деятельности на основе факторов социального, экономического, культурного характера, и регламентах В. А. Сухомлинского, имеющих целью изучение объективных условий образовательного процесса [12].

Методами исследования стали компаративный анализ научной литературы, изучение содержания цифровых образовательных и научно-исследовательских цифровых ресурсов, платформ, сервисов, сайтов.

В результате анализа научных публикаций в России [1—4; 6; 11—13] и за рубежом [16; 17; 21; 22; 23; 24], цифрового контента международных научно-исследовательских платформ [14; 15; 19; 20; 25] было установлено, что содержание прикладной педагогики (как педагогики, направленной на получение конкретных — образовательных и методических — результатов) определяется в основном деятельностью международных ассоциаций исследователей ISATT, WERA, EERA, BERA, ATEE и др. У каждой ассоциации есть свои политика и миссия, но всех их объединяет целевая установка на получение данных, позволяющих повысить качество образования в мире. Для проведения масштабных эмпирических исследований зарубежные ассоциации используют методы прикладной педагогики, то есть методы, обеспечивающие получение конкретных (значимых, или референтных, для образования) данных.

Рассмотрим наиболее известные ассоциации исследователей в предметной области «Образование» («Education»).

ISATT (Международная ассоциация по изучению учителей и преподавателей) создана в Нидерландах и уже более 30 лет организует и поддерживает исследования по антропологии педагогического образования, изучению личности педагога, сущности педагогической деятельности, трансформации педагогического образования,

особенностей подготовки педагогов (для школ и вузов) в новых — цифровых — условиях [20].

EERA (Европейская ассоциация образовательных исследований) содействует сотрудничеству в области образования между учеными и правительственными организациями, осуществляет партнерские отношения с Глобальной образовательной сетью в Европе, инициирует реализацию и финансирование образовательных исследовательских проектов [19].

WERA (Всемирная исследовательская ассоциация образования) консолидирует вокруг себя поиск ученых-педагогов разных стран, организует серию виртуальных исследований (в сотрудничестве с AERA), проводит совещания и научно-практические конференции, координирует международные исследовательские сети (RIN), выпускает онлайн-книги т. д. [25].

BERA (Британская ассоциация исследователей в области образования) позиционирует себя как ведущий авторитетный центр высококачественных исследований, поднимает вопросы прошлого, настоящего и будущего образования, проводит конференции и симпозиумы, организует конкурсы заявок на участие в фондах малых грантов [15].

ATEE (Европейская ассоциация по педагогическому образованию) считает своей целью повышение качества педагогического (в том числе непрерывного педагогического) образования в Европе, ассоциация поддерживает исследования, связанные с созданием моделей непрерывного педагогического образования [14]. По мнению представителей этой ассоциации, прикладная педагогика должна стать основой для создания системы непрерывного педагогического образования.

В работе перечисленных ассоциаций задействованы тысячи исследователей

Для проведения масштабных эмпирических исследований зарубежные ассоциации используют методы прикладной педагогики, то есть методы, обеспечивающие получение конкретных (значимых, или референтных, для образования) данных.

разных стран мира. Конкурс на членство или поддержку научно-исследовательской заявки в них весьма высокий. Однако участие российских исследователей в работе этих ассоциаций практически на нуле.

В 2019—2022 годах процесс создания международных ассоциаций, связанных с исследованием предметной области «Образование», еще более активизировался, причем не только за рубежом, но и в России. Университеты России стали создавать свои ассоциации, консорциумы по определенным проблемам педагогического образования, научно-исследовательские и образовательные платформы.

В отдельную группу можно выделить международные ассоциации (конференции) по инженерному, экологическому образованию, по проблемам возобновляемых источников энергии. Например, ECRES (Европейская конференция по системам возобновляемых источников энергии) тоже рассматривает вопросы подготовки инженеров, экологов, педагогов будущего, а также вопросы культуры специалистов будущего [18].

Все университеты отмечают, что качество высшего педагогического образования по критериям публикационной активности в изданиях Scopus и WoS растет, а по критериям удовлетворенности работодателей имеет тенденцию к снижению. Объясняется это тем, что прикладные исследования пока носят больше

диагностический и инструментальный характер, не хватает проверенных временем эффективных курсов, технологий обучения [21; 22; 23].

Поэтому международные ассоциации поддерживают установку на развитие содержания и средств прикладной педагогики, приветствуют участие в этих проектах российских исследователей.

Проанализировав ряд публикаций и программных документов, посвященных

прикладным исследованиям международных ассоциаций, мы можем сделать выводы о том, что в центре внимания многих ученых находятся:

✓ антропология современного педагогического образования — природа личности педагога, специфика педагогического труда, особенности отбора в педагогическую профессию, подготовки будущих учителей к исследовательской, практико-ориентированной, инновационной деятельности в условиях цифровой школы, цифрового университета, цифровых образовательных ресурсов и т. д.;

✓ цифровизация педагогического образования, связанная с разработкой цифровых образовательных ресурсов, образовательных программ, созданием цифровых платформ и организацией дистанционного обучения, имеющего транснациональный характер;

✓ механизмы апдейта профессионального педагогического образования, то есть непрерывного обновления образования с учетом трансформаций, происходящих в мире науки, образования, культуры;

✓ практико-ориентированное обучение, связанное с овладением будущими учителями компетенциями, необходимыми им для реального повышения качества образования в школе, создания в ней предметно-развивающей и цифровой среды;

✓ трансформация традиционного обучения в самостоятельную исследовательскую деятельность, направленную на развитие у обучающихся исследовательских компетенций, необходимых будущим учителям для самостоятельного методического поиска и организации инновационной деятельности;

✓ инжиниринг педагогического образования в традиционном и цифровом форматах через создание и трансформацию стандартов, учебных планов, образовательных программ, технологий обучения и воспитания;

✓ резильентность высшего педагогического образования в университетах и резильентность дошкольной и школьной под-

В 2019—2022 годах процесс создания международных ассоциаций, связанных с исследованием предметной области «Образование», еще более активизировался, причем не только за рубежом, но и в России.

готовки в образовательных организациях, когда учитывается комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих комфортную среду и успешность обучающихся;

✓ технологичность педагогического образования, понимаемая как искусство, мастерство взаимодействия субъектов образования (преподавателя и студента), обеспечивающего правильный отбор и мотивацию студентов на педагогическую профессию, их готовность эффективно работать в образовательной организации.

Полученные в прикладных исследованиях международных ассоциаций данные по антропологии и цифровизации педагогического образования, механизмам апдейта, организации практико-ориентированного и исследовательского обучения, инжинирингу университетского образования, резильентности и технологичности подготовки будущих учителей активно используются в зарубежной образовательной практике и могут учитываться при проектировании педагогического образования в вузах России.

Несмотря на масштабы проводимых прикладных педагогических исследований, огромную эмпирическую базу, солидную финансовую поддержку разработок представителей международных ассоциаций ISATT, WERA, EERA, BERA, ATEE и др., качество подготовки учителей в разных странах мира (по отзывам работодателей) оставляет желать лучшего [14; 15; 19; 20; 25].

Исследователи признают, что на практике еще недостаточно учитываются:

✓ антропология педагогического образования, которая часто противоречит стратегиям цифрового образования [14];

✓ механизмы апдейта: многие преподаватели работают по-старому и не успевают за обновлением содержания образования и методами его интерпретации [15];

✓ технологии, отвечающие цифровому содержанию: недостаточно реализуются исследовательские и практико-ориентированные подходы [19];

✓ методические разработки, посвященные реализации инжиниринга, резильентности и технологичности педагогического образования [20; 25].

Результаты проведенного нами в 2021—2022 годах сравнительного анализа позволяют утверждать, что для проектирования и реализации эффективного педагогического образования следует:

✓ рассматривать прикладную педагогику как практическую педагогику, включающую данные антропологии образования, а также опыт реализации инжиниринга (эффективных технологий обучения), создания резильентности образования и данные по реализации механизмов апдейта;

✓ на эмпирической базе российских вузов проводить исследования по антропологии, цифровизации, механизмам обновления, резильентности, технологичности подготовки педагогов в новых — цифровых — условиях;

✓ разрабатывать матрицы ключевых проблем и соответствующие им стратегии реализации педагогического образования с учетом региональных условий Российской Федерации.

Несмотря на масштабы проводимых прикладных педагогических исследований, огромную эмпирическую базу, солидную финансовую поддержку разработок представителей международных ассоциаций, качество подготовки учителей в разных странах мира оставляет желать лучшего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы (Прикладная педагогика) : учебное пособие. В 2 книгах. Книга 1 / А. А. Андреев. — Москва : МЭСИ, 2000. — 141 с.
2. Бим-Бад, Б. М. Психология и педагогика: просто о сложном : популярные очерки и этюды / Б. М. Бим-Бад. — Москва : МПСИ, 2010. — 144 с. — ISBN: 978-5-9770-0381-0.

3. *Габдуллаков, В. Ф.* Антропология профессиональной направленности обучения в педагогическом вузе / В. Ф. Габдуллаков // Управление устойчивым развитием. — 2021. — № 5 (36). — С. 89—93.
4. *Джурицкий, А. Н.* Сравнительная педагогика : учебник для магистров / А. Н. Джурицкий. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2016. — 440 с. — ISBN 978-5-9916-7039-5.
5. *Игнатъева, Г. А.* Проектный эксперимент в системе постдипломного образования педагогических кадров / Г. А. Игнатъева. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-eksperiment-v-sisteme-postdiplomnogo-obrazovaniya-pedagogicheskikh-kadrov/viewer> (дата обращения: 20.07.2021).
6. *Кант, И.* Сочинения. В 6 томах. Том 6 / И. Кант. — Москва : Мысль, 1966. — 743 с. — (Философское наследие).
7. *Лазарев, В. С.* Исследование умения ставить практические проблемы / В. С. Лазарев, Л. Н. Носова. — URL: https://psyjournals.ru/files/115534/pse_2020_n5_Lazarev_Nosova.pdf (дата обращения: 20.07.2021).
8. *Радионова, Н. Ф.* Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod/viewer> (дата обращения: 20.07.2021).
9. *Слободчиков, В. И.* Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатъева // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 4—10.
10. *Слободчиков, В. И.* Психология становления и развития человека в образовании / В. И. Слободчиков. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad/viewer> (дата обращения: 20.07.2021).
11. *Супрунова, Л. Л.* Сравнительная педагогика : учебник / Л. Л. Супрунова. — Москва : Академия, 2015. — 240 с. — ISBN 978-5-44-681470-1.
12. *Сухомлинский, В. А.* О воспитании / В. А. Сухомлинский. — Москва : Политическая литература, 1982. — 270 с. — URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/> (дата обращения: 20.07.2021).
13. *Щуркова, Н. Е.* Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Щуркова. — 2-е издание. — Москва : Юрайт, 2018. — 319 с. — (Серия: Авторский учебник). — ISBN 978-5-534-06546-6.
14. АТЕЕ (Европейская ассоциация по педагогическому образованию) : [сайт]. — URL: <https://atee.education/> (дата обращения: 20.07.2021).
15. BERA (Британская ассоциация исследователей в области образования) : [сайт]. — URL: <https://www.bera.ac.uk/> (дата обращения: 20.07.2021).
16. Applied Pedagogies for Higher Education Real World Learning and Innovation across the Curriculum / Dawn, A. Morley, G. Jamil (ed.). — URL: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42924/2021_Book_AppliedPedagogiesForHigherEduc.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 30.01.2022).
17. Daedalus : the American Research University Fall. — 1993. — Vol. 122. — № 4. — 252 p.
18. ECRES (European Conference on Renewable Energy Systems / Европейская конференция по системам возобновляемых источников энергии). — URL: <https://www.ecres.net/> (дата обращения: 20.07.2021).
19. EERA (Европейская ассоциация образовательных исследований) : [сайт]. — URL: <https://eera-eser.de/> (дата обращения: 20.07.2021).
20. ISATT (Международная ассоциация по изучению учителей и преподавателей) : [сайт]. — URL: <https://www.isatt.net/> (дата обращения: 20.07.2021).

21. *Katchadourian, H.* Cream of the crop : the Impact of Elite Education in the Decade After College / H. Katchadourian. — New York : Basic Books, 1994. — 383 p.
22. *Knoll, J. H.* Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland : Bildungspolitik, Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung, Bildungsforschung: Ein Handbuch. / J. H. Knoll. — München; Wien: Carl Hanser Verlag, 1977. — 198 s.
23. Part-Time Higher Education: Policy, Practice and Experience / T. Schuller [et al.]. — London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 1999. — 208 p.
24. *Ruefman, D.* Applied Pedagogies: Strategies for Online Writing Instruction / D. Ruefman, A. G. Scheg. — Colorado : University Press, 2016. — 232 p. — URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1b18vge> (дата обращения: 20.07.2021).
25. WERA (Всемирная исследовательская ассоциация образования) : [сайт]. — URL: <https://www.weraonline.org/> (дата обращения: 20.07.2021).

**В 2021—2022 годах в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Истинное и ложное гуманизма: Монография / Н. С. Шиловская, В. В. Гришин. 189 с.

В монографии рассматриваются проблемы, связанные с пониманием исторического процесса, гуманизма и вечных ценностей. Каждая историческая эпоха порождает свои ценности, претендующие на абсолютные, но были ли они истинным или ложным проникновением человека в бытие? На каком историческом этапе человек осознал себя творцом и при этом взял на себя ответственность за бытие? Каким образом у человека-субъекта рождается претензия овладеть бытием, подчинить и поглотить его, субъективировать бытие? Взлеты и падения человека, экзистенциализм и гуманизм в их взаимосвязи, трансгуманизм как возможность гуманизма — вот те аспекты проблемы человека и бытия, которые интересуют авторов.

Издание адресовано учителям и преподавателям истории и обществознания, а также всем интересующимся отечественной историей в рамках концепции образования взрослых.

Петров А. Ю., Ериков В. И., Петров Ю. Н. Технологизация производственной практики обучающихся в едином образовательном пространстве колледжа: Монография. 274 с.

В монографии представлены результаты исследований по проблеме педагогического подхода к организации учебной и производственной практики обучающихся в едином образовательном пространстве колледжа. Выявлены и обоснованы теоретические основы и педагогические условия систематизации профессиональной педагогической практики обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах» в едином образовательном пространстве колледжа. Экспериментально апробированы концепция систематизации производственной практики обучающихся в едином образовательном пространстве колледжа, концептуальная модель учебной и производственной практики в условиях профессиональной системы образования колледжа и программно-методическое обеспечение нового содержания производственной практики.

Авторами разработано перспективное научное направление инновационных преобразований современной системы производственной практики обучающихся колледжа.

Издание рекомендовано научным работникам и педагогам средних специальных образовательных организаций, а также аспирантам, магистрам и студентам.

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ



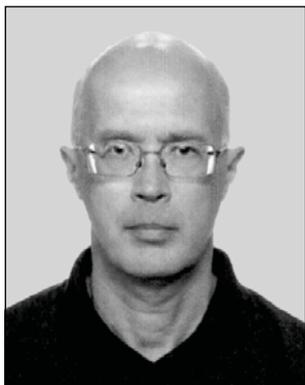
А. Ф. ХЕРАВАТИ,
исследователь
центра исследований
в области прав человека
Университета Сурабаи
(Индонезия),
аспирант РУДН (Москва)
1042205028@rudn.ru



Д. С. ЕРМАКОВ,
доктор
педагогических наук,
кандидат химических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии и педагогики
РУДН (Москва)
ermakov-ds@rudn.ru



А. В. ОВЧАРОВ,
кандидат
экономических наук,
доцент, заместитель
директора по учебной
и научной работе
Новомосковского
института (филиала)
РХТУ им. Д. И. Менде-
леева (Новомосковск)
avovcharov@nirhtu.ru



С. А. ПОПОВ,
кандидат технических наук,
доцент кафедры теории и истории
государства и права Международного
инновационного университета (Сочи)
yurcafedra@yandex.ru



Н. О. САБАНИНА,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры теории и истории
государства и права Международного
инновационного университета (Сочи)
yurcafedra@yandex.ru

В статье представлен зарубежный и российский опыт реализации образования в области прав человека, рассмотрены основные методологические принципы и педа-

и педагогические технологии, сформулированы практические предложения по совершенствованию работы в данном направлении.

The article presents foreign and Russian experience in the implementation of human rights education, describes main methodological principles and pedagogical technologies and formulates practical recommendations to improve work in this direction.

Ключевые слова: права человека, образование, подход, программа, метод

Key words: human rights, education, approach, program, method

Права человека (ПЧ) — система правил, обеспечивающих защиту достоинства и свободы каждого человека, совокупность которых образует основу правового статуса личности. ПЧ включают право на жизнь, труд, отдых и образование, свободу убеждений и их выражение, свободу от рабства и пыток и многое другое. Правами человека наделены все люди от рождения, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, пола, национальности, этнической принадлежности, языка, религии и др. Их конкретное выражение имеется как в праве отдельных государств, так и в международных соглашениях, включая Всеобщую декларацию прав человека, провозглашенную Организацией Объединенных Наций 10 декабря 1948 года. Реализация ПЧ основана на принципах всеобщности и универсальности, взаимозависимости, неотчуждаемости и неделимости и играет решающую роль для развития современного общества, защиты настоящего и будущего человечества [1].

Безусловно, в реализации прав человека образование имеет огромное значение, «чтобы каждый человек и каждый орган общества... стремились путем просвещения и образования содействовать уважению этих прав и свобод и обеспечению, путем национальных и международных прогрессивных мероприятий, всеобщего и эффективного признания и осуществления их» [5]. Важной вехой в продвижении образования в области прав человека (ОПЧ) стала Всемирная конференция по правам человека, состоявшаяся в Вене

в 1993 году. Венская декларация и Программа действий стали основой для других международных документов, направленных на признание и поощрение образования в этой области во всем мире.

В 1994 году Генеральная Ассамблея ООН провозгласила Десятилетие образования в области прав человека ООН (1995—2004), по завершении которого была принята Всемирная программа образования в области прав человека (координацию осуществляет Управление Верховного комиссара по правам человека). В отличие от Десятилетия, Всемирная программа состоит из следующих друг за другом пятилетних *этапов*, ориентированных на решение конкретных вопросов в конкретных секторах:

✓ 1-й этап (2005—2009) — ОПЧ в начальных и средних школах;

✓ 2-й этап (2010—2014) — ОПЧ в системе высшего образования и программах профессиональной подготовки (учителей и воспитателей, государственных служащих, сотрудников правоохранительных органов и военнослужащих);

✓ 3-й этап (2015—2019) — закрепление результатов первых двух этапов; подготовка сотрудников средств массовой информации и журналистов;

✓ 4-й этап (2020—2024) — работа с молодежью [3; 4].

В 2011 году принята Декларация ООН об образовании и подготовке в области прав человека, подтвердившая основополагающее значение вклада образования в поощрение, защиту и эффективное осуществление всех ПЧ [9]. Согласно указан-

ному документу, образование и подготовка в области прав человека охватывают:

✓ образование по ПЧ (знания о правах человека, об их гарантии и защите; понимание норм и принципов ПЧ, а также лежащих в их основе ценностей и механизмов их защиты);

✓ образование посредством ПЧ (когда процесс обучения (например, свобода мысли и выражения мнения и т. д.) так же важен, как и его содержание, при этом уважаются права как преподавателей, так и обучающихся);

✓ образование ради ПЧ (развитие у обучающихся навыков, отношений и ценностей, которые позволят пользоваться своими правами, уважать и поддерживать права других).

Этот процесс продолжается на протяжении всей жизни, касается всех возрастов, слоев общества, охватывает все уровни (дошкольное, среднее, высшее) и формы образования в государственном или частном, формальном, неформальном или неформальном контекстах [10].

Можно предположить, что в Российской Федерации переход от распространения информации о правах человека к образованию в области прав человека в современном понимании произошел на рубеже 1990—2000-х годов [13]. Следует отметить, что в нашей стране до сих пор нет специальной государственной программы в сфере ОПЧ. Последнее рассматривается в контексте соблюдения конституционных прав — комплементарной составляющей правоохранительной и правообеспечительной деятельности национальных институтов по содействию и

защите прав человека (уполномоченные, омбудсмены, комиссары по ПЧ; советы, институты, центры, комиссии по ПЧ на уровне органов государственной власти и местного самоуправления, отдельных

организаций, в том числе образовательных и пр.) [16; 20].

В 1997 году в Российской Федерации утвержден институт Уполномоченного по правам человека. В рамках его деятельности реализуется ряд проектов в основном просветительской направленности, таких как Всероссийский единый урок «Права человека» к Международному дню прав человека (10 декабря), Всероссийский конкурс видеороликов «Права человека» и т. п. Несмотря на это, система обучения ПЧ, которая охватывала бы все уровни образования, пока не выстроена: «ценность идеи прав человека в России не стала нравственной потребностью власти и общества, что отражается и противоречивым характером образовательной политики Российского государства... Синтетический, междисциплинарный и межотраслевой образовательный курс о правах человека — это фактор, способный изменить ментальность и, в конечном итоге, определить судьбу России» [17, с. 18].

Действующие в Российской Федерации законы и иные (включая признанные международные) нормативно-правовые акты в целом обеспечивают возможность реализации ОПЧ на разных уровнях образования, в том числе в школах и вузах. Разработан ряд оригинальных программ, учебных, методических и справочных пособий. Активно развивается неформальное образование. Информирование населения о правах человека значительно расширилось, но тем не менее остается эпизодическим. Провозглашенные приоритеты ОПЧ недостаточно отражены в образовательных стандартах, программах, учебных планах и т. п., а успехи в этой области в большей степени обусловлены не системными решениями, а деятельностью отдельных педагогов-энтузиастов, общественных организаций [14]. В связи с этим представляет интерес проведение сравнительно-педагогического исследования, основанного на анализе и сопоставлении российского опыта и достижений других стран.

Провозглашенные приоритеты ОПЧ недостаточно отражены в образовательных стандартах, программах, учебных планах и т. п., а успехи в этой области в большей степени обусловлены не системными решениями, а деятельностью отдельных педагогов-энтузиастов.

В общем смысле образование в области прав человека направлено на развитие понимания ответственности каждого человека за возможность пользоваться своими правами, предотвращая их нарушения, насильственные конфликты, поощряя равенство и устойчивое развитие, а также на активное участие в принятии демократических решений как в своих локальных сообществах, так и в обществе в целом [8].

С педагогической точки зрения ОПЧ рассматривается специалистами как часть правового (гражданско-правового) образования, являющегося составной частью образования гражданского, которое имеет своей целью формирование правосознания, правовой культуры и грамотности, помогает ценить верховенство права, играет активную роль в процессах защиты демократии [7; 18]. Поэтому учебные темы, посвященные правам человека, предлагаются для изучения в основном в рамках предметов «Обществознание», «Право».

В США и странах Западной Европы подобные курсы базируются на изучении национального законодательства и «практического права», что возможно в условиях устоявшейся демократической традиции, которая (в том числе уважение к правам человека) «растворена» в обществе [19]. Отличительной чертой российского образования в области ПЧ является разнообразие концепций, программ, дополняющих друг друга, а также основных подходов [17]:

✓ *системного* — познание прав и свобод человека в качестве единого целого, состоящего из взаимосвязанных между собой подсистем личных прав и свобод;

✓ *исторического* — изучение прав человека в их историческом развитии;

✓ *социологического* — на основе сбора и анализа эмпирической информации о проблемах соблюдения прав человека в современном обществе посредством интервью, анкетирования, опроса экспертов и т. п.;

✓ *сравнительного* — сопоставление понятий, явлений в области прав человека, в том числе в разных странах, регионах и политических системах, выявление их общих черт и различий;

✓ *логического* — освоение общих средств и способов познания, форм мышления, рассуждения, присущих явлениям природы и общества закономерностей, необходимых в любой предметной области, в том числе при изучении проблем прав и свобод человека.

В содержании ОПЧ выделяют три основных компонента — *когнитивный* (факты, представления, понятия); *аксиологический* (оценочные знания); *регулятивный* (правовые установки). Их реализация при переходе с уровня на уровень образования должна быть последовательной.

С методической точки зрения реализация ОПЧ требует комплексного подхода. Отмечается его междисциплинарный характер. Например, в Чили будущим социальным работникам предлагаются кейсы в области ПЧ, чтобы их подготовка к профессиональной деятельности, основывалась не на абстрактных примерах, а на случаях из реальной жизни [26]. В вузах Южной Африки в качестве стратегии обучения предлагается близкий к междисциплинарному *трансдисциплинарный подход* в виде методики так называемого эмпатийно-рефлексивно-диалогической реконструкции. При этом используются методы самодialogа и самоповествования (как индивидуально, так и в группе), чтобы студенты могли приобрести знания о ПЧ, опираясь на собственный опыт, а также на опыт своих сокурсников [25].

В качестве эффективной методики рассматриваются дебаты и дискуссии, способствующие развитию у обучающихся исторического и гражданского мышления, формированию активной и ответственной позиции (например, в отношении культурного наследия, прав коренных народов

Отличительной чертой российского образования в области ПЧ является разнообразие концепций, программ, дополняющих друг друга, а также основных подходов.

и т. д.), а также экскурсии с посещением памятников, местных общин [21].

Помочь современному обществу понять проблематику ПЧ может обращение к прошлому. Одним из примеров служит Германия, где исследование истории Холокоста, подкрепленное посещением музеев, выставок, является ведущим при изучении темы права на жизнь, самоопределение и т. п. [22]. Во Франции, изучая историю республики, студенты узнают о правах и свободах, которые завоевали их предки. Программа также включает темы, связанные с возникновением демократии и концепции прав человека, нарушениями ПЧ во время войн и революций, лишением гражданских прав при тоталитарных режимах, ролью международных организаций в защите прав человека и демократическом развитии [6].

В ряде исследований отмечается эффективность *проблемного обучения*, особенно при разрешении реальных жизненных ситуаций. При этом важное значение имеет кейс-метод, позволяющий развить навыки как критического мышления в целом, так и поиска необходимой информации, выявления и анализа проблем, формулирования выводов и представления полученных результатов в частности [30]. Например, в вузах Индонезии студенты, выполняя мини-исследования, наблюдают за жизнью местного сообщества, посеща-

ют музеи, архивы, предлагают и обосновывают решения обнаруженных проблем с учетом конкретных социокультурных особенностей. Эффективен также «мозговой штурм», когда учащиеся ищут и обсуждают возможные варианты выхода

из ситуаций, а преподаватель выступают в качестве фасилитатора. В отличие от объяснительно-иллюстративного проблемное обучение помогает продвинуться дальше, так как обучающиеся не только овладевают концептуальными знаниями, но и

участвуют в их генерировании и практической реализации.

В образовании в области прав человека широко применяются информационно-коммуникационные технологии, так как они доступны и практичны. Для поиска информации, выполнения самостоятельных работ, проведения внеклассных мероприятий и пр. активно используются интернет-сайты, социальные сети, онлайн-СМИ, блоги [6; 23].

Переход от теории к практике становится важным этапом ОПЧ, поскольку зачастую люди, получившие новые знания в области прав человека, не чувствуют себя способными воплотить их в реальной жизни. Исследования, проведенные в Канаде, Австралии, Англии и Швеции, свидетельствуют о том, что это относится и к педагогам [27; 28].

В правах человека воплощены идеалы уважения личности и ее достоинства. ПЧ связаны с практическим гуманизмом. Образование в области прав человека заключается в воспитании людей, отличающихся нравственной устойчивостью, способностью жить плодотворной и насыщенной жизнью в мире и согласии с другими людьми в многонациональной среде, поэтому необходимо, чтобы атмосфера в учебных заведениях соответствовала духу взаимопонимания, уважения и ответственности между всеми участниками [2], причала на деле ценить права и свободы, честь и достоинство каждого, формировала навыки защиты от злоупотреблений [11].

В связи с этим одним из важных условий является перестройка уклада жизни образовательной организации (детского сада, школы, колледжа, университета и т. п.) как действующей модели гражданского общества таким образом, чтобы:

✓ возникали ситуации осознанного выбора образовательной траектории, вариантов учебной деятельности;

✓ делегировались управленческие полномочия и ответственность самим учащимися, включая органы ученического самоуправления;

Переход от теории к практике становится важным этапом ОПЧ, поскольку зачастую люди, получившие новые знания в области прав человека, не чувствуют себя способными воплотить их в реальной жизни.

✓ все члены академического сообщества привлекались к выработке и совместному принятию норм и правил жизнедеятельности;

✓ создавались институты защиты прав человека/ребенка (уполномоченные по защите прав ребенка, консультанты по разрешению конфликтов, медиаторы и т. п.).

При этом возникают условия для приобретения обучающимися *личного опыта гражданского поведения*, осмыслению которого способствуют учебные предметы обществоведческого цикла, поскольку доводят его до уровня культурных образцов и обобщенных понятий [12, с. 81—82].

Таким образом, в течение последних 30 лет проектирование и реализация ОПЧ является международной и междисциплинарной проблемой [24]. В ее решении должны принимать участие власти, институты гражданского общества и сами обучающиеся, права и опыт которых выступают и результатом, и условием эффективного обучения.

Безусловно, образование в области прав человека чрезвычайно важно для настоящего и будущих поколений, поскольку направлено на осознание человечности, собственного достоинства и гражданской ответственности, формирование моральной, толерантной, уважающей права и свободы себя и других личности, предотвращение насилия и конфликтов, достижение равенства, устойчивого развития и справедливости. Будучи основанным на принципах недискриминации, уважения человеческого достоинства, ОПЧ стало одним из важнейших путей развития мировой культуры и на современном этапе вносит значительный вклад в духовно-нравственный уровень всего человечества, охватывая и обогащая разнообразие культур, традиций, религий разных стран и народов.

Данный вид образования должен быть общедоступным, что обсуждается и реализуется как на национальном, так и на международном уровне. При этом наличие законодательства в области ОПЧ не всегда гарантирует его эффективное осуществление поскольку для этого необходи-

мы государственная и региональная политика, а также качество преподавания, используемые методы, формы и средства обучения, подготовка педагогов. В то же время, несмотря на то что ООН, другие международные и неправительственные организации, национальные правительства и учреждения добиваются прогресса в деле поощрения и развития ОПЧ, в учебных программах (кроме специальных, например, юридических, учебных заведений) темы ПЧ встречаются нечасто.

Также не существует единой методики, гарантирующей всестороннюю осведомленность человека о своих правах и способах их практической реализации. Стремясь к балансу между знаниями, ценностными отношениями и практическими умениями, педагоги и образовательные организации должны учитывать множество факторов, включая политическую ситуацию в стране, регионе, культурные особенности местных народов и общин, традиционные и инновационные технологии. В целом отмечается тенденция к применению методов, которые обеспечивают возможности доступа участников образовательного процесса к открытому дискурсу в области ПЧ, обмен опытом и личное участие в решении реальных проблем соблюдения ПЧ на индивидуальном и социальном уровнях.

В изучении ПЧ, а также в развитии соответствующих умений и навыков доказали свою эффективность методы активного и интерактивного обучения (анализ нормативных актов и кейсов, работа в малых группах, деловые и ролевые игры, дебаты, мозговой штурм и т. д.), позволяющие обучающимся приобрести опыт самостоятельного критического мышления, индивидуального и коллективного принятия решений, ответственности за совершаемые поступки, преодоления конфликтных и проблемных ситуаций. Процесс образования и подготовки в области ПЧ

Будучи основанным на принципах недискриминации, уважения человеческого достоинства, ОПЧ стало одним из важнейших путей развития мировой культуры и на современном этапе вносит значительный вклад в духовно-нравственный уровень всего человечества.

предполагает также широкое использование новых информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации. Для выстраивания соответствующих отношений и поведения необходимы не только знания, но и повседневная практика, в том числе в виде учебных занятий, внеурочной работы и общественной жизни. Культура ПЧ не может быть создана без всестороннего участия всех субъектов гражданского общества [29].

Среди основных факторов эффективности ОПЧ можно назвать:

- ✓ нормативно-правовую базу, руководящие принципы и стандарты;
- ✓ учебную атмосферу, стиль педагогического взаимодействия, основанные на уважении и соблюдении ПЧ;

✓ учебно-методические пособия для педагогов и учащихся;

✓ повышение квалификации преподавателей;

✓ мониторинг, оценка качества [15].

Кроме этого, в данной области имеются довольно сложные и насущные проблемы, в числе которых отсутствие специальных органов государственного управления, нехватка материальных и кадровых ресурсов, необходимых учебно-методических материалов и др.

В заключение отметим, что хотя с 1948 года образование в области прав человека развивается все активнее, его потенциал как на национальном, так и на международном уровнях полностью не реализован.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопов, Л. В.* Права человека в XXI веке: к семидесятилетию провозглашения Всеобщей декларации ООН / Л. В. Акопов // Северо-Кавказский юридический вестник. — 2018. — № 3. — С. 9—15.
2. *Алменов, Б. А.* Образование в области прав человека / Б. А. Алменов // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — № 4-2. — С. 146—148.
3. *Богатырева, О. Н.* Всемирная программа образования в области прав человека: от второго к третьему этапу / О. Н. Богатырева // Российский юридический журнал. — 2016. — № 1. — С. 71—81.
4. Всемирная программа образования в области прав человека (2005 г. и далее). — URL: <https://www.ohchr.org/RU/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx> (дата обращения: 08.02.2022).
5. Всеобщая декларация прав человека : принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 08.02.2022).
6. *Гаврилова, Ю. В.* Гражданское образование в современной школе: зарубежный опыт / Ю. В. Гаврилова, Е. М. Федорова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Юридические науки. — 2020. — № 2. — С. 99—111.
7. *Глушкова, С.* Права человека как ценность образовательного процесса / С. Глушкова // Высшее образование в России. — 2006. — № 6. — С. 138—142.
8. *Глушкова, С. И.* Развитие правового просвещения и образования в области прав человека: международные стандарты и региональный опыт (на примере Свердловской области) / С. И. Глушкова // Вестник Гуманитарного университета. — 2018. — № 2. — С. 87—93.
9. *Гольтяев, А. О.* Декларация ООН об образовании и подготовке в области прав человека: история создания, значение, перспективы / А. О. Гольтяев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Юридические науки. — 2012. — № 1. — С. 195—200.
10. Декларация Организации Объединенных Наций об образовании и подготовке в области прав человека : принята резолюцией 66/137 Генеральной Ассамблеи от 19 декабря 2011 г. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hr_education.shtml (дата обращения: 08.02.2022).

11. Джумаева, С. А. Преподавание «Прав человека» в системе высшего образования / С. А. Джумаева, Х. С. Джумаева // Отечественная юриспруденция. — 2016. — № 12. — С. 20—23.
12. Морозова, С. А. Методика преподавания права в школе / С. А. Морозова. — Москва : Новый учебник, 2004. — 268 с. — ISBN 5-8393-0294-5.
13. Образование в области прав человека в России, включая образование в области профилактики ВИЧ/СПИДа : аналитический отчет / под редакцией А. Я. Азарова. — Москва : Московская школа прав человека, 2008. — 454 с. — ISBN 5-89888-034-8.
14. Образование в области прав человека в Российской Федерации : краткий обзор / составители : А. Азаров, Т. Болотина, Д. Дубровский [и др.]. — URL: <http://cgo.perm.ru/files/Obrazovanie-PCH.pdf> (дата обращения: 08.02.2022).
15. Образование в области прав человека в школьной системе Европы, Центральной Азии и Северной Америки : сборник примеров успешных практик. — Варшава : Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека, 2009. — 280 с. — URL: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HRE6_Compndium_ru.pdf (дата обращения: 08.02.2022).
16. Павленко, Е. М. Образование в области прав человека как основа формирования правовой культуры и культуры прав человека в Российской Федерации : монография / Е. М. Павленко. — Москва : Права человека, 2016. — 216 с. — ISBN 978-5-7712-0453-6.
17. Права человека в России: история, теория и практика / Д. Т. Караманукян, А. В. Минжуренко, С. А. Величко [и др.]. — Омск : Омская юридическая академия, 2015. — 308 с. — ISBN 978-5-98065-129-9.
18. Пронин, А. А. Права человека: аспекты проблемы / А. А. Пронин. — Москва : Директ-Медиа ; Берлин : Direct-Media, 2014. — 213 с. — ISBN 978-5-4475-1588-1.
19. Стратегии обучения демократическому гражданству. — Страсбург : Совет Европы, 2000. — 38 с.
20. Чуксина, В. В. Роль национальных институтов по содействию и защите прав человека в образовании в области прав человека / В. В. Чуксина // Известия Иркутской государственной экономической академии. — 2011. — № 4. — С. 43.
21. Álvarez Sepúlveda, H. A. The use of debate in human rights education: problems, challenges and potentialities / H. A. Álvarez Sepúlveda // MENDIVE. — 2020. — Vol. 18. — № 2. — P. 219—234.
22. Antweiler, K. Unlearning prejudice through memory? Contemporary German memory politics and human rights education / K. Antweiler. — DOI: 10.14712/23363231.2020.4 // Acta Universitatis Carolinae. Studia Territorialia. — 2019. — Vol. 19. — № 2. — P. 55—79.
23. East, B. P. Human rights are (increasingly) plural: learning the changing taxonomy of human rights from large-scale text reveals information effects / B. P. East, K. Greene, M. Colaresi // American political science review. — 2020. — Vol. 114. — № 3. — P. 888—910.
24. Estêvão, C. V. Education for human rights: one critical proposal / C. V. Estêvão // Ediciones Universidad de Salamanca. — 2018. — Vol. 36. — P. 161—170.
25. Jarvis, J. Restorying for transdisciplinarity: a proposed teaching-learning strategy in a context of human rights education / J. Jarvis // The journal for trans-disciplinary research in Southern Africa. — 2018. — Vol. 14. — № 2. — P. 1—9.
26. Reyes-Pérez, L. S. Educación en derechos humanos para el trabajo social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales / L. S. Reyes-Pérez, V. S. Hasse-Riquelme, L. M. Silva-Burgos // Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social. — 2020. — № 30. — P. 259—281.
27. Robinson, C. Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities / C. Robinson, L. Phillips, A. Quennerstedt // Educational review. — 2020. — Vol. 72. — № 2. — P. 220—241.
28. Romijn, B. R. Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: a review / B. R. Romijn, P. L. Slot, P. P. M. Leseman. — DOI: 10.1016/dj.тейт.2020.103236 // Journal on teaching and teacher education. — 2021. — Vol. 98. — P. 1—15.
29. Safarova, Sh. International standards concerning education in the field of human rights and their significance in the contemporary period / Sh. Safarova // Review of law sciences. — 2019. — № 1. — P. 59—63.
30. Seituni, S. Analisis model pembelajaran problem-based learning dalam upaya peningkatan aktivitas mahasiswa terhadap sikap demokratis pada mata kuliah pendidikan kewarganegaraan / S. Seituni // Jurnal bimbingan dan konseling terapan. — 2019. — № 3. — P. 95—104.



ЕВРОПЕЙСКИЙ КОНТЕКСТ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

С. В. ПАНОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры историко-культурного наследия
Беларуси Республиканского института высшей школы
(Минск)
swpanow@gmail.com

Статья посвящена определению тенденций в дидактическом конструировании содержания школьного исторического образования Республики Беларусь в процессе реализации таких европейских концептов, как историческая память и национальная идентичность. Как частные примеры сравнительного образования в аспекте общеевропейских практик представлены Холокост и национальная (белорусская) государственность. В статье анализируется реализация рекомендаций Совета Европы и Европейской ассоциацией исторического образования (EuroClio) по преподаванию истории с учетом учебной литературы по истории Беларуси новейшего времени.

The article is devoted to definition of trends in the didactic construction of the content of school history education in the Republic of Belarus in the process of implementing such European concepts as historical memory and national identity. The Holocaust and national (belarusian) statehood are presented as particular examples of comparative education in the aspect of common European practices. The article describes the implementation of the recommendations of the Council of Europe and EuroClio on teaching history, taking into account the educational literature on the modern history of Belarus.

Ключевые слова: *школьное историческое образование, европейский контекст, тенденции развития, историческая память, национальная идентичность*

Key words: *school history education, European context, development trends, historical memory, national identity*

Школьное историческое образование как социокультурный феномен представляет собой многоаспектное и парадоксальное явление, связанное как с процессом трансляции накопленного опыта, так и с механизмом развития личности в условиях современного транзитивного общества. Его реалии в Беларуси характеризуются поликультурностью и многовекторностью, что обуславливает целесообразность усвоения

обучающимися европейского и национального исторического наследия, которое включает в себя совокупность достижений всех народов, составляющих современное белорусское общество. Смена культурно-исторического типа наследования поколением Z, установка на национально-культурную регионализацию в условиях европейской интеграции фокусируют внимание автора статьи на таких *теоретико-методологических концептах* в школьном

историческом образовании, как *историческая память, национальная идентичность, белорусская государственность*. Указанные выше факторы актуализируют ориентацию образовательных практик на то, чтобы учитывать культурный плюрализм и самобытность современной белорусской нации как нации европейской в условиях формирования собственно белорусской модели памяти.

Целью нашего историко-педагогического исследования является определение тенденций в дидактическом конструировании содержания школьного исторического образования Республики Беларусь с учетом целесообразности реализации европейских рекомендаций на основе анализа концептуального целеполагания в изучении национальной истории и современного поколения учебной литературы по новейшей истории Беларуси, созданной при непосредственном участии автора статьи.

На рубеже 1980—1990-х годов Совет Европы рекомендовал историкам-профессионалам придерживаться в своих научных исследованиях трех принципов:

- ✓ история вне пропаганды;
- ✓ история вне предвзятых взглядов;
- ✓ история, опирающаяся только на реальные факты.

Также обращалось внимание на уникальную ценность истории как учебного предмета, которая заключается в ее полифункциональности, возможности быть универсальным средством для достижения многих целей, объединяющих интересы государства, общества, личности [6]. Отвечая на вопрос о том, *как преподавать историю в условиях транзитивного общества*, Совет Европы в 2004 году рекомендовал, например, особое внимание обратить на то, что преподавание истории должно:

- ✓ объединять, а не разъединять народы;
- ✓ отражать историческую картину в ее полном объеме, не создавая при этом образ врага;
- ✓ представлять исторические факты во всей их сложности и разнообразии;

✓ освещать различные точки зрения на одни и те же события.

В связи с процессом создания новых концепций национальных историй на постсоветском пространстве *на педагогическом уровне* предлагалось по-новому посмотреть на историю своих соседей, используя метод мультиперспективности; выразить свой взгляд на исторические факты и узнать другие точки зрения; лучше понять те общие тенденции, которые развиваются в контексте региона, а также оценить всю гамму национального и этнического разнообразия [8].

Среди принципов, изложенных в Манифесте качественного исторического и гражданского образования, а также образования в области культурного наследия, подготовленного в 2013 году Европейской ассоциацией исторического образования (EuroClio), представлены научный плюрализм и отказ от претензии на монополию единственно верной точки зрения с учетом того, что историческая истина не столько результат, сколько процесс ее поиска [4].

В соответствии с рекомендациям Совета Европы изучение национальной истории (в нашем случае истории Беларуси) осуществляется в органическом сочетании с Всемирной историей (в контексте европейской) практически на паритетной основе через равномерное программное распределение учебных часов и равнозначный порядок последовательно-хронологического или блочно-тематического планирования.

Концептуальным фактором с точки зрения реализации вышеуказанных европейских рекомендаций стала трансформация в целеполагании школьного исторического образования Республики Беларусь, обозначенная в 2009 году в дидактической концепции учебного предмета «Все-

Среди принципов, изложенных в Манифесте качественного исторического и гражданского образования, представлены научный плюрализм и отказ от претензии на монополию единственно верной точки зрения с учетом того, что историческая истина не столько результат, сколько процесс ее поиска.

мирная история. История Беларуси». Было заявлено об овладении обучающимися систематизированными знаниями о мировом историческом процессе, формировании представлений о месте в нем Беларуси, то есть в силу геополитического положения Беларуси учитывался фактор ее интегрированности в контекст европейской истории [3].

В соответствии с Концепцией была поставлена задача формирования у обучающихся *исторической памяти и национальной идентичности*. Под *исторической памятью* понимаются все виды информации о событиях прошлого, их времени и месте, участниках, а также способность дорожить историческими традициями своего народа.

Национальная идентичность трактуется как *конкретная эмоционально-психологическая* (предполагающая собственное отношение к изучаемому материалу), *политико-идеологическая* (связанная с умением выявлять и соотносить различные позиции) и *культуросообразная* (формирующаяся через представление художественного образа) *позиция личности*, проявляющаяся в восприятии и идентификации себя в окружающем мире с точки зрения представителя современной белорусской нации как нации политической, определяющим признаком которой является суверенная национальная государственность [3]. Специфика национальной идентичности

Специфика национальной идентичности связана с геополитическим положением Беларуси, ее поликультурностью и конфессиональной толерантностью.

связана с геополитическим положением Беларуси, ее поликультурностью и конфессиональной толерантностью. Первоначально данные концепты в целеполагании рассматривались как социально-педагогические категории, а затем трансформировались в понимание их как качеств личности обучающихся.

Белорусская академическая историческая наука считает, что сохранение исторической памяти является неотъемлемой частью политики государства, направленной

на предупреждение искажения идентификационной исторической основы путем создания механизма преемственности в общественном сознании важнейших событий, явлений, процессов истории, деятельности выдающихся личностей. По своей сути *историческая политика* — это способ создания того необходимого образа прошлого, который должен способствовать консолидации общества. Историческая политика направлена на закрепление в Беларуси и за ее пределами белорусской национальной концепции исторического прошлого страны и белорусской модели памяти [2, с. 4].

Российские исследователи истории Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова отмечают, что под *исторической политикой* обычно понимают интерпретации истории, избранные по политическим мотивам, и попытки убедить общественность в их единственной правильности, а *политика памяти* на государственном уровне может предусматривать выбор особо значимых событий для достижения актуальных политических целей в рамках политизации истории, в том числе на международном уровне [9]. Вместе с тем доктор исторических наук, профессор В. Г. Шадурский подчеркивает, что за первые два десятилетия существования суверенной Республики Беларусь консенсус в коллективной исторической памяти не сложился [10].

Учеными Института социологии НАН Беларуси *историческая память* определяется как совокупность представлений индивидов о прошлом своего народа и страны, опосредованная их ценностями и жизненным опытом, как знание истории, *изменяющееся* от поколения к поколению и необходимое для сохранения преемственности между историческим прошлым и настоящим [1]. Данные отечественных социологических исследований свидетельствуют о значительном потенциале истории Беларуси как факторе консолидации общества в аспекте трансляции исторической памяти. 77,3 % опрошенных признают, что история страны содействует кон-

солидации нации. Для белорусов наиболее знаковыми событиями их прошлого является Победа советского народа в Великой Отечественной войне, распад СССР и катастрофа на Чернобыльской АЭС [1].

Специфика исторической памяти в школьном историческом образовании Республики Беларусь связана с актуализацией ценности государственного суверенитета. На протяжении 2011—2019 годов учеными Института истории НАН Беларуси теоретически был оформлен концепт белорусской государственности в единстве ее исторических и национальных форм, что означает формирование белорусско-центричного взгляда на историю в условиях европейской интеграции [2]. Таким образом, в европейском контексте позиционируется образование Великого княжества Литовского (ВКЛ), Русского, Жемайтского и Московской Руси как центров процесса государственной консолидации восточных славян, в рамках которого проходило формирование русского, белорусского, украинского этносов. Через актуализацию ВКЛ как общей исторической государственности четырех европейских народов — предков современных белорусов, русских, украинцев, литовцев — в содержании школьного исторического образования концептуализирован европейский контекст.

Разработка новой концепции белорусской нации и ее государственности означала начало создания современного поколения научной и учебной литературы по истории Беларуси новейшего времени, являющегося «новым прочтением» отечественной истории, в котором концептуализирован не этнонациональный, как это было ранее, а именно национально-государственный компонент в содержании учебного предмета. Вместе с тем подготовка учебной литературы по новейшей истории Беларуси обусловлена приоритетом государственного заказа системе образования, то есть социально-политическими факторами, которые являются примером идеологического оформления концептов

исторической памяти и национальной идентичности в рамках реализации государственной исторической политики и политизации истории.

Так, актуализированный в европейской коллективной исторической памяти концепт *Холокоста* в период Второй мировой войны в процессе своей реализации эволюционировал в содержании школьной учебной литературы по новейшей истории Беларуси от игнорирования (в учебных пособиях, изданных в 2012 году) до определения собственно *белорусских особенностей* (в издании 2019 года). Последние представлены случаями сопротивления в гетто; созданием семейных партизанских лагерей (отрядов); участием лиц еврейской национальности в борьбе с нацизмом в рядах регулярной Красной Армии; спасением местным белорусским населением евреев, носившим массовый характер [5; 7]. При этом собственно белорусский взгляд на Холокост отражает прежде всего не травматический опыт истории, связанный с количеством жертв геноцида, а самоотверженность белорусов — Праведников народов мира — и героический подвиг советских евреев белорусского происхождения — партизан и подпольщиков, воинов Красной Армии [11].

Рекомендуемое Советом Европы многоаспектное освещение различных сфер исторической жизнедеятельности общества (в нашем случае белорусского) осуществляется при рассмотрении личности в качестве активного субъекта истории через трансляцию культурно-оформленных образцов поведения человека в истории как культурно-исторических аналогов и использование дидактического алгоритма представления и усвоения содержания учебного материала «человек — культура — история». Историко-антропологический подход к обучению истории, представленный в европейских практиках как «история

Специфика исторической памяти в школьном историческом образовании Республики Беларусь связана с актуализацией ценности государственного суверенитета.

личности», базируется в школьной учебной литературе по истории Беларуси преимущественно на территориально-культурной номинации «знаменитый земляк» и не обозначается идентификационным маркером «национальный герой».

Предполагаемая в европейском контексте полифункциональность истории как учебного предмета связана с сохранением консервативной функции школьного исторического образования в качестве институциональной системы, ориентированной на трансляцию традиционной системы ценностей белорусского общества современному поколению Z, что оптимизировано реализацией трансформационной функции исторического образования, направленной на формирование у обучающихся ценности государственного суверенитета, актуализированной развитием гражданского патриотизма.

Таким образом, тенденции в развитии школьного исторического образования Республики Беларусь, рассматриваемые автором статьи как частные педагогические закономерности его модернизации, связанные с дидактическим конструированием содержания в европейском контексте, могут быть охарактеризованы следующим образом:

Полифункциональность истории как учебного предмета связана с сохранением консервативной функции школьного исторического образования в качестве институциональной системы, ориентированной на трансляцию традиционной системы ценностей белорусского общества современному поколению Z.

✓ *концепт исторической памяти* трансформируется из узкопредметного в личностно ориентированный, имеющий специфику, акцентированную ценностью белорусской национальной государственности в ее исторических (европейских геополитических) формах, связанный пока еще с декларативной реализацией консолидирующей, а не конфронтационной функцией истории Беларуси как учебного предмета, в том числе при трансляции событий Холокоста;

✓ *концепт национальной идентичности* преобразуется из маркированного терри-

ториально-культурного в ориентированный на гражданско-государственные начала и связанный с формированием качеств личности обучающихся как представителей современной гражданской европейской нации с учетом ее исторически сложившейся поликультурности (синкретического характера культуры Беларуси) и возможностей дидактического конструирования отсутствующей в учебной литературе номинации «национальный герой»;

✓ *целеполагание* в обучении истории переориентируется с прежней предметной сциентичности на реализацию ценностно-мировоззренческой функции, нацеленной на формирование гражданской позиции обучающихся в европейском пространстве образования и социализацию личности, ответственной за свои действия перед обществом и государством;

✓ преобладавший до конца XX — начала XXI века *этнонациональный компонент* контента учебной литературы по новейшей истории Беларуси, которая изучается практически на паритетной основе со всемирной (в том числе европейской) историей, *реконструируется в национально-государственный* (белорусскоцентричный) ракурс истории Беларуси как европейской страны, связанный с формированием собственно белорусского видения исторических процессов и событий (белорусской модели исторической памяти) в рамках реализации государственной исторической политики.

В качестве практико-ориентированной перспективы развития школьного исторического образования Республики Беларусь (с учетом рекомендаций Совета Европы и EuroClio) можно отметить целесообразность определения механизма трансляции поколению информационного общества социального опыта белорусской нации, содержащего примеры и образцы жизни и деятельности ее представителей, характеризующие их менталитет и идентификационные поликультурные маркеры. При этом для содержания школьной учебной литературы по истории Беларуси на второй

ступени образования (5—9-е классы) характерен преобладающий маркер территориально-культурной идентичности, выражающийся через белорусский феномен «ту-тэйшасці» и связанный с сохранением самобытности в условиях европейской

интеграции, что обуславливает целесообразность дальнейшей трансформации идентичности на уровне выпускника средней школы (10—11-е классы) как качества личности с учетом национально-государственных маркеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Денисова, Н. Ф.* Историческая память белорусов: социологический анализ / Н. Ф. Денисова, Н. М. Бровчук // *Весті Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Серыя гуманітарных навук.* — 2018. — Том 63. — № 1. — С. 21—32.
2. Историческая политика в национально-государственном строительстве современной Беларуси / А. А. Коваленя, В. Ю. Арчаков, В. В. Данилович, А. Л. Баньковский // *Гісторыя і грамадазнаўства.* — 2019. — № 4. — С. 3—12.
3. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» // *Гісторыя: праблемы выкладання.* — 2009. — № 7. — С. 3—12.
4. Манифест качественного исторического и гражданского образования, а также образования в области культурного наследия. 15 принципов признания значимой роли истории для развития молодежи. — URL: https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2015/12/EuroClio-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education_Russian.pdf (дата обращения: 14.08.2018).
5. *Новик, Е. К.* История Беларуси, 1917—1945 гг. : учебное пособие для 10 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Е. К. Новик ; автор методического аппарата В. В. Гинчук. — Минск : Народная асвета, 2012. — 182 с. — ISBN 978-985-03-1941-8.
6. *Новиков, М. В.* Совет Европы и Россия: реформирование школьного исторического образования / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // *Ярославский педагогический вестник.* — 1999. — № 3-4. — С. 22—31.
7. *Панов, С. В.* История Беларуси, 1917 г. — начало XXI в. : учебное пособие для 9-го класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / С. В. Панов, В. Н. Сидорцов, В. М. Фомин. — Минск : Издательский центр БГУ, 2019. — 180 с. — ISBN 978-985-553-570-7.
8. Преподавание региональной истории в Российской Федерации : материалы семинаров Совета Европы в Российской Федерации в 2004 году. — Страсбург, 2004. — 121 с. — URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680651496> (дата обращения: 19.07.2021).
9. *Стрелова, О. Ю.* Год российской истории и историческое образование / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский // *Преподавание истории и обществознания в школе.* — 2012. — № 2. — С. 23—33.
10. *Шадурский, В. Г.* Историческая политика в Республике Беларусь: этапы развития и версии интерпретации прошлого / В. Г. Шадурский // *Труды факультета международных отношений : научный сборник.* Выпуск 5. — Минск, 2014. — С. 9—24.
11. *Паноў, С.* Адпостраванне памяці пра Халакост у навучальных дапаможніках па гісторыі Беларусі як сродак фарміравання сучаснай гістарычнай культуры / С. Панов // *Працоўныя матэрыялы Шостага Міжнароднага Кангрэса даследчыкаў Беларусі (Коўна, 7—9 кастрычніка 2016 г.).* Том 6. — Kaunas : Vytautas Magnus University Press, 2017. — С. 186—189.

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛАХ РОССИИ И ЯПОНИИ



Л. И. ЕРЕМИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и социальной работы Ульяновского
государственного педагогического
университета имени И. Н. Ульянова
lariv73@mail.ru



А. Ю. НАГОРНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, педагог-психолог Токийского
русского образовательного центра
«Глобус» (Япония)
nagornova.ay@mail.ru

Статья посвящена сравнительному анализу способов организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии. Дана сущностная характеристика понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», сделан акцент на технологической составляющей педагогического взаимодействия (способах, методах, техниках, технологиях). На основе представленного опыта педагогического взаимодействия российских и японских школьников раскрыты риски, затруднения, ограничения, связанные со способами его организации в школах России и Японии.

The article provides an essential characteristic of the concepts «interaction», «pedagogical interaction». The research focuses on the technological component of pedagogical interaction (directions, methods, techniques, work technologies). The article is devoted to a comparative analysis of the ways of organizing pedagogical interaction in schools in Russia and Japan. The experience of pedagogical interaction among Russian and Japanese schoolchildren is presented. Risks, difficulties, limitations associated with the methods of organizing pedagogical interaction in schools in Russia and Japan are disclosed.

Ключевые слова: *взаимодействие, педагогическое взаимодействие, способы организации взаимодействия*

Key words: *interaction, pedagogical interaction, ways of organizing interaction*

Сегодня в эпоху цифровизации, которая влечет за собой смену социокультурной парадигмы, акцент смещается на позицию гуманистической пе-

дагогике и персонализированное образование. В связи с этим современные формы взаимоотношений между людьми требуют изучения и анализа операционной

стороны педагогического процесса в рамках компаративных педагогических исследований. Одних воспитательных мероприятий для решения первоочередных проблем воспитания и образования уже недостаточно — важное значение приобретают *качество взаимодействия* педагога и воспитанника, ценность данных отношений и понимание их смысла. При организации взаимодействия педагог учит детей отстаивать свою позицию, доказывать собственную точку зрения, уважая при этом иные мнения, формирует потребность в общении и поддержке [3]. Таким образом, организация педагогического взаимодействия, являясь частью образовательного и воспитательного процесса, направлена на повышение его эффективности.

Российские педагоги заинтересованы в изучении педагогического опыта других стран. Не является исключением и практика организации обучения Японии. Это связано не только с высоким уровнем развития аналитического мышления японских школьников, имеющих высокий рейтинг тестирования PISA (международной программы по оценке образовательных достижений учащихся), но и с особенностями организации педагогического процесса (обучение в немногочисленных группах, способы учебного взаимодействия, использование новейших информационных технологий и пр.). В то же время и японцы, не желая отказываться от культурных традиций корпоративного обучения, от большого объема знаний, который должен усвоить ребенок, обеспокоены жесткой регламентацией учебно-воспитательного процесса (в зависимости от ступени обучения), которая снижает творческое развитие личности [3].

Рассмотрим образовательные системы России и Японии в контексте компаративистского подхода. Прежде всего нас интересует технологическая составляющая педагогического процесса (способы организации педагогического взаимодействия участников), поскольку в данном случае наша основная цель состоит в выявлении

как общих принципов и установок, так и различий.

В психологии *взаимодействие* определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [6]. Взаимодействие может иметь как непосредственный (активное общение или замкнутость), так и опосредованный (взаимоотношения между членами группы опосредуются принятыми в ней ценностями и целями совместной деятельности) характер [2].

В педагогике *взаимодействие* рассматривается как:

- ✓ организация совместных действий индивидов, групп, позволяющая им осуществить какую-либо общую для них деятельность, работу [4];
- ✓ взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками [3];
- ✓ согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов при решении участниками значимой для них проблемы или задачи [5].

Сущность *педагогического взаимодействия* рассматривается с позиций совместной деятельности, которая представляет собой организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры [1].

Педагогическое взаимодействие определяется как:

- ✓ процесс развития участников педагогической деятельности под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты [6];
- ✓ процесс, в результате которого происходит усвоение социального опыта и культурных ценностей [4].

Профессор Киотского университета Тачибана Э. Камия характеризует педагогическое взаимодействие как процесс

Прежде всего нас интересует технологическая составляющая педагогического процесса, поскольку в данном случае наша основная цель состоит в выявлении как общих принципов и установок, так и различий.

педагогического обмена, происходящий между учителем и учеником и направленный на всестороннее развитие ребенка [8].

Таким образом, педагогическое взаимодействие в контексте теории воспитания и дидактики достаточно широкое понятие, но в целом трактуется как совокупность действий и их реакций, приводящих к определенным изменениям участников педагогического процесса.

Выбор способов организации взаимодействия в школах России и Японии обуславливается содержанием педагогического процесса, всей педагогической системой и иными факторами, такими как уровень развития учебной группы, возрастные и типологические характеристики школьников, особенности взаимоотношений педагога с обучающимися.

Специфика педагогического взаимодействия российских и японских школьников определяется тем, как участники образовательного процесса влияют друг на друга, то есть каким образом происходит между ними обмен информацией, знаниями, идеями, действиями, установками, намерениями, эмоционально ценностным отношением и т. д.

Учащиеся не могут осуществить взаимодействие в полном объеме без руководящей,

направляющей роли педагога. Следовательно, в педагогическом процессе важно *обучение взаимодействию* — через тренинговые упражнения, совместные обсуждения,

специально создаваемые ситуации, игры, коллективную творческую деятельность и пр. То, что ученики делают под руководством педагога, в дальнейшем они смогут выполнять самостоятельно. Грамотная организация педагогического взаимодействия в системе отношений «педагог — обучающийся», «обучающийся — обучающийся» способствует развитию школьников.

Педагогическое взаимодействие в школах России, являясь главной единицей учебно-воспитательного процесса, предполагает взаимное и плодотворное развитие качеств личности педагога и учеников на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности [5]. Партнерство рассматривается как признание и принятие ценности личности каждого учащегося, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспектив личностного роста. Партнерские отношения — это не только участие, но и обмен ценностями, значимость которых определяется целевой, содержательной и технологической характеристиками взаимодействия участников педагогического процесса. Взаимодействие в учебном процессе проявляется чаще всего в форме *сотрудничества*, сущностной характеристикой которого является диалогичность отношений, общения. Сотрудничество предполагает совместную работу — от постановки целей, планирования, нахождения решения до достижения общего результата — при этом характеризуется согласованностью, слаженностью мнений и действий.

Педагогическое взаимодействие российских школьников чаще всего осуществляется через *коллективные и групповые* формы работы:

✓ коллективные способы учебной работы в парах сменного состава;

✓ коллективно-распределительную деятельность (коллективный учебный диалог, в процессе которого происходит «обмен деятельности»);

✓ работу в микрогруппах.

При таком взаимодействии обучающийся может менять свою позицию: быть учителем по отношению к другому ученику (*учу других*) или к самому себе (*учу сам себя*).

В последнее время наибольшую популярность приобретает совместная проектная и исследовательская деятельность, в которой происходит обмен знаниями, информацией, действиями и операциями. Взаимодействие в учебном процессе орга-

Выбор способов организации взаимодействия в школах России и Японии обуславливается содержанием педагогического процесса, всей педагогической системой и иными факторами.

низуются с помощью различных форм работы, способов, приемов, которые регламентируют деятельность участников. Среди наиболее распространенных форм учебного взаимодействия можно назвать игры (ролевые, деловые, организационно-деятельностные, социально-моделирующие), проблемно-ориентированный диалог, диспут, дискуссию, решение проблемных ситуаций, тренинг-практикум и пр. В рамках воспитательной работы и внеурочной деятельности российскими педагогами активно используется коллективная творческая деятельность.

Выделенные формы работы объединяет ориентация на диалоговое взаимодействие и субъект-субъектные отношения, где учитель выступает равноправным партнером учащихся, меняя при этом ролевые позиции (педагог, координатор, наставник, помощник, консультант, тьютор и пр.). Педагог осуществляет внешнюю регламентацию деятельности обучающихся через распределение ролей, создание условий, определение способов взаимодействия между его участниками, для которых важны доверие, уважение, корректность в отношениях, помощь и психолого-педагогическая поддержка со стороны педагога.

В педагогическом процессе взаимодействие возникает чаще всего в том случае, когда участники совместно решают проблемную задачу, где требуется разнообразие точек зрения и идей, логическое рассуждение, творческий подход, вариативность способов решения, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения.

Г. А. Цукерман отмечает, что следствием совместной учебной работы является умение не только вместе осуществлять учебную деятельность, но и видеть, признавать разные точки зрения, строить «позиционное общение». Сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослыми, за которыми чаще всего остаются действия контроля и оценки. При кооперации со сверстниками создается ситуация равноправно-

го общения, которая дает обучающемуся опыт самостоятельных контрольно-оценочных суждений и действий [7].

Говоря о японском среднем образовании, необходимо подчеркнуть, что способы педагогического взаимодействия в японских школах напрямую зависят от той образовательной ступени (начальная школа, средняя школа, старшая школа), на которой находится ученик.

В *начальной школе* (1—6-й классы; школьное обучение начинается в 6-летнем возрасте)

это диалоговое обучение, построенное на игровых формах взаимодействия с учащимися. Учитель выступает в роли воспитателя, мягко корректирующего поведение и учебные успехи ребенка. Оценки не ставятся, и по окончании школы ребенку выдают только свидетельство об обучении.

При обучении детей взаимодействию японские педагоги разделяют их на небольшие (по 7-8 человек — мальчиков и девочек) группы (хан), имеющие свои отличительные знаки, иногда собственные названия, которые выбираются самими учениками, что побуждает их принимать решения с учетом пожеланий всех членов группы. Следует отметить, что при формировании групп педагоги руководствуются не способностями детей, а тем, что может повысить эффективность их деятельности. Группы переформируются каждые полгода. Важно подчеркнуть, что, оценивая выполнение заданий в группах и характеризуя возникающие внутри них проблемы, учителя почти всегда обращаются ко всем участникам группы, а не к отдельным ученикам. Это позволяет сохранить психическое здоровье школьников, исключить дискриминацию и вовлечение детей в стрессовую ситуацию личностной оценки.

В *начальной школе* уроки часто про-

Говоря о японском среднем образовании, необходимо подчеркнуть, что способы педагогического взаимодействия в японских школах напрямую зависят от той образовательной ступени (начальная школа, средняя школа, старшая школа), на которой находится ученик.

ходят в неформальной обстановке — на природе, на полу в спортзале, в парках. Дети работают в парах или малых учебных группах по 5-6 человек. Практикуются краткие сообщения по результатам учебной деятельности, совместные творческие проекты (например, составление гербария весенних трав), групповые дискуссии на тему нравственности и морали, эстетико-художественная деятельность (например, уроки традиционной японской каллиграфии). Общение с учителем достаточно неформальное, свободное, но в рамках соблюдения традиционных правил японской вежливости (например, начинать трапезу только вместе, благодарить за еду, извиняться за причинение любого неудобства и т. д.).

Педагогическое взаимодействие в японской *средней школе* (с 12 лет; 1—3-й классы) уже отличается строгим контролем учащихся со стороны классного руководителя и учителей. Считается, что средняя школа — это основа для будущей профессиональной деятельности человека и основной акцент в ней должен быть сделан на успешную учебу и правильное воспитание. На уроках помощники учителей строго следят за соблюдением дисциплины, иногда пересаживая (или даже переводя в другой класс) школьников, если

Важным аспектом педагогического взаимодействия в японских средних школах является формирование ребенка как цельной личности. На еженедельных занятиях, посвященных морали и правильному поведению в обществе, обсуждаются различные ситуации, возникающие в жизни, способы разрешения конфликтов.

они нарушают эффективность работы класса. Часто используются групповые формы работы (взаимоопросы, взаимопроверки, работа в парах сменного состава, проверки учебных заданий соседом по столу), учебные и деловые игры. На уроках искусства практикуются коллективные творческие работы — совместное рисование картин, сочинение хокку, игра на музыкальных инструментах в режиме класс-оркестр. На уроках естественных и социальных наук часто применяются викторины и игровое моделирование,

лективные творческие работы — совместное рисование картин, сочинение хокку, игра на музыкальных инструментах в режиме класс-оркестр. На уроках естественных и социальных наук часто применяются викторины и игровое моделирование,

конструирование движущихся моделей (мини-электромобилей, ветряных мельниц и т. д.).

Особое внимание уделяется формированию у детей навыков самостоятельной деятельности, группового сознания и социальной ответственности. Это отработанная педагогическая технология, которая предполагает обучение детей анализу возникающих в играх конфликтов и поиска способов выхода из них. Учителя целенаправленно учат подростков избегать прямого соперничества, так как даже детское сообщество должно быть единым, а победа одного неминуемо может означать «потерю лица» другого.

Важным аспектом педагогического взаимодействия в японских средних школах является формирование ребенка как цельной личности. На еженедельных занятиях, посвященных морали и правильному поведению в обществе, обсуждаются различные ситуации, возникающие в жизни, способы разрешения конфликтов. Большое значение также имеют саморефлексия и самокритика, умение строить гармоничные отношения с другими людьми.

Неформальное взаимодействие в системе «учитель — ученик» и «ученик — ученик» возможно лишь после окончания уроков, когда почти все ученики школы остаются на «букацу» — специальные кружки по интересам (спортивные, музыкальные, языковые и др.). Общение на кружках между учителем (важно понимать, что в Японии любой человек, передающий знания, является *сенсеем*, то есть учителем, наставником) и учеником напоминает общение в начальной школе, поскольку отличается эмоциональностью и более простым обращением друг к другу.

Японская *старшая школа* (с 15 лет; 1—3-й классы) нацелена на еще большее дистанцирование учителя от учеников. Так как последние скоро начнут жить самостоятельной жизнью, они должны научиться грамотно выстраивать отношения с другими людьми, опираясь только на себя и свои личностные качества. В старших

классах часто проводятся деловые игры, направленные на выбор правильной стратегии поведения при поиске работы. При изучении английского языка, которому уделяется большое внимание, ученики в основном работают в парах сменного состава. Нередко старшие ученики — «сем-паи» — выполняют роль помощников учителей в младших классах и могут заменять их при использовании определенных форм учебной деятельности. Дисциплина в старшей школе поддерживается достаточно строго, опоздания и прогулы осуждаются как педагогами, так и классом в целом.

Следует также выделить риски, трудности, ограничения, касающиеся способов организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии. Прежде всего это *этно-социокультурные* затруднения, связанные с особенностями культуры, менталитета, социальными нормами, установками, ценностями, стереотипами, традициями, присущими народу. Так, в японской школе часты явления японского буллинга («иджиме») к тем ученикам, которые не выполняют нормы общественного поведения, принятые во всей школе (макрогруппе) или в классе (микрогруппе).

В школах России и Японии весьма различаются статусно-позиционная роль педагога, область межличностных отношений педагога и обучающихся.

В российской школе преобладают партнерство, равенство в системе отношений учителя с обучающимися и учащимся друг с другом.

В Японии позиция педагога последовательно трансформируется в зависимости от возраста ученика и той образовательной ступени, на которой ребенок находится, — от неформально-дружелюбной (в начальной школе) до формально-отчужденной (в старшей школе). Цель «учителя-друга» в начальной школе заключается в обеспечении ребенку комфортного начала обучения, создании ситуации успеха и радостного времяпрепровождения (японские ученики начальной школы до самого вечера остаются на школьном дворе и играют

под присмотром школьных педагогов). «Учитель-коллега» в средней школе должен привить подростку устойчивое желание учиться, чтобы освоить конкурентно-способную профессию и стать успешным в жизни. «Учитель-начальник» в старшей школе выполняет роль жесткого куратора, призывая ученика отвечать за свои промахи, так как в самостоятельной жизни мало кто из молодых людей сможет получить второй шанс. В связи с этим показательна система наказаний в старшей школе (например, за каждый прогул учащийся должен написать сочинение-объяснительную, которое зачитывается в учительской, и отработать после уроков) [8].

Японский учитель в процессе педагогического взаимодействия с детьми выполняет множество ролей и несет ответственность не только за обучение, но и за дисциплину учеников, организацию их досуга, нравственное и эстетическое развитие, то есть решает большое количество задач, которые в российской традиции никак не связывают с понятием «обучение», а рассматривают как обязанность родителей или других организаций образования и культуры.

Отметим, что в Японии авторитет педагогов среди учеников достаточно высок, а случаи непочтительного обращения к учителям чрезвычайно редки. Считается, что перечить учителю — это крайняя невоспитанность даже в том случае, если учитель не прав. Часто родители учащихся встают на сторону учителей, тем самым усиливая стресс, в котором находятся школьники, учитывая учебные перегрузки и многочисленные подростковые проблемы. Поэтому игнорирование трудностей учащихся нередко приводит к самым печальным последствиям (самоубийствам, отшельничеству — «хикика-мори», психическим расстройствам).

Особенностью японского школьного

Японский учитель в процессе педагогического взаимодействия с детьми выполняет множество ролей и несет ответственность не только за обучение, но и за дисциплину учеников, организацию их досуга, нравственное и эстетическое развитие.

образования является понятие «кокоро» (в переводе на русский язык — «сердце, душа, разум»), символизирующее идею образования, которое не сводится только к знаниям и умениям, а способствует формированию характера человека. Это понятие включает в себя уважение к человеку, животным, природе, дружелюбие и великодушие, самоконтроль, способность чувствовать прекрасное и возвышенное и т. д. Данный принцип пронизывает содержание всех программ, предметов, дополнительных школьных занятий и кружковой деятельности. Обогащение «кокоро» наиболее эффективно в начальной и средней школе, так как в эти возрастные периоды (детство и подростковый возраст) важно привить ребенку те нравственные основы и способы взаимодействия, которые позволят ему стать полноценной частью коллектива. А знания и умения, необходимые ученику для освоения будущей профессии, могут быть усвоены в старшей школе.

Систематизация и обобщение сравнимой информации дает возможность судить о сходстве и различии способов организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии по определенным показателям.

Сходства

✓ В японской и российской школах педагогическое взаимодействие рассматривается как то, что происходит между участниками образовательного процесса и способствует развитию личности ребенка и его социализации. Взаимодействие основано на субъект-субъектных отношениях, характеризуется взаимным уважением, ценностным отношением к процессу сотрудничества, согласованностью действий в достижении общей цели.

✓ Преобладающие формы работы — коллективные и групповые — позволяют устанавливать продуктивные связи не только

между педагогом и учащимися, но и внутри учебной группы.

✓ Использование игровых приемов взаимодействия и интерактивных форм обучения, основанных на диалоговых формах процесса познания.

✓ По виду взаимодействия и в российских, и в японских школах используется кооперация, которая предполагает посильный вклад каждого участника в решение задачи. Механизмы взаимодействия определяются через содействие, помощь друг другу для согласованности действий по достижению оптимального результата в процессе обучения. Взаимодействие в школах России и Японии носит как групповой, так и межличностный характер.

✓ Сравнение зарубежного (на примере японской школы) и отечественного опыта показывает, что роль педагога во взаимодействии социально закреплена, определяется ведущей позицией учителя в педагогическом процессе.

Различия

✓ По показателю формы взаимодействия: если учитывать доли активного участия субъектов обучения и воспитания, то для японской школы характерно наставничество, для российской школы — партнерство, сотрудничество и содружество (сотворчество).

✓ В российских школах прослеживаются готовность участников образовательного процесса к взаимопомощи и взаимобмену информацией, действиями, опытом, равенство позиций в диалоговых формах обучения. Все это помогает участникам совместной деятельности подниматься на новую ступень знаний и отношений. В Японии, начиная с элементарной школы, также много времени отводится на взаимопомощь и сотрудничество детей в группах, но партнерство встречается редко, оно возможно только в ситуациях работы над конкретной задачей. Для японского общества характерны корпоративность, зависимость личности от окружения, сплоченность коллектива, обусловленная традициями.

Систематизация и обобщение сравнимой информации дает возможность судить о сходстве и различии способов организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии по определенным показателям.

✓ Рассматривая особенности влияния друг на друга участников образовательного процесса, подчеркнем, что в российских школах наблюдается взаимовлияние воспитателя и воспитанника на основе равенства в общении (самореализация педагога и самореализация ребенка взаимообусловленный процесс), в Японии же преобладающая задача взаимодействия — развитие личности ребенка, подростка.

✓ Педагогическое взаимодействие предполагает равенство отношений. Но в Японии культивируется послушание, при этом позиция педагога напрямую зависит от образовательной ступени: диалог (начальная школа) — строгий контроль (средняя школа) — дистанцирование (старшая школа). За счет позиции принуждения у детей повышается напряженность. В российской школе, построенной на гуманистических принципах, акцент делается на взаимодействии, принятии и безусловном положительном отношении к ребенку. Учитель выступает равноправным партнером детей при разных ролевых позициях в зависимости от ситуации.

✓ Важно отметить, что в Японии у учителя нет функции осуществления итогового контроля степени обученности детей (этим занимается администрация школы), учитель не отвечает за знания школьников, данная ответственность полностью лежит на самом ребенке. Если рассматривать взаимодействие исходя из особенностей построения обучения как в российских, так и японских школах, то необходимо учитывать, что выбор *способов взаимодействия* во многом зависит от

личности педагога, его стиля взаимодействия с учениками, характера взаимоотношений в учебной группе, от конкретной ситуации и пр.

Таким образом, сравнительный анализ особенностей организации учебного взаимодействия российских и японских школьников позволяет говорить о полярности этого взаимодействия, которое характеризуется демократическими началами и свободой общения в российских школах и авторитарными тенденциями — в японских. В российских школах проблемы во взаимодействии зачастую связаны с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями школьников, педагогическими затруднениями и др. В японских школах — с особенностями национальных традиций и менталитетом.

В российских школах проблемы во взаимодействии зачастую связаны с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями школьников, педагогическими затруднениями и др. В японских школах — с особенностями национальных традиций и менталитетом.

Приведенный сравнительный анализ организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии позволяет судить о сходных, различных и специфических чертах данного процесса, который впоследствии может послужить основой для разработки вариантов интеграции при организации педагогического процесса в образовательных организациях с учетом социокультурной ситуации и традиций системы образования страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белухин, Д. А.* Основы личностно ориентированной педагогики / Д. А. Белухин. — Москва : Институт практической психологии, 1996. — 318 с.
2. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — Москва : Тривола, 1994. — 333 с. — ISBN 5-88415-004-0.
3. *Коротаева, Е. В.* Теория и практика педагогических взаимодействий / Е. В. Коротаева. — Москва : Юрайт, 2019. — 242 с. — ISBN 978-5-534-10437-0.
4. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика : учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик ; под редакцией В. А. Сластенина. — Москва : Академия, 2005. — 200 с. — ISBN 5-7695-1790-5.
5. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / под редакцией Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. — Москва : Педагогическое общество России, 2001. — 256 с. — ISBN 5-93134-097-1.

6. Психологический словарь // Мир вашего я : сайт. — URL: https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=264 (дата обращения: 17.01.2022).

7. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Г. А. Цукерман. — Москва, 1992. — 40 с.

8. Bernstein, G. L. Public Spheres, Private Lives in Modern Japan 1600—1950 : Essays in Honor of Albert Craig / G. L. Bernstein, A. Gordon, K. W. Nakai. — Harvard University Asia Center, 2005. — 432 p. — ISBN 9780674016514.



ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ, США, КИТАЕ И РОССИИ

П. Н. КИРИЛЛОВ,
кандидат психологических наук,
преподаватель биологии и психологии
Инновационной международной школы «Брукс»
(Санкт-Петербург)

В статье анализируется опыт персонализации образования трех крупных мировых центров (Европы, США, Китая), отличающийся разными подходами к реализации персонализированного образования. Рассматриваются различные модели персонализированного образования, что, по нашему мнению, позволит адаптировать его к российским условиям.

The article analyzes the experience of education personalization in three major world centers (Europe, USA, China) which are different in approaches to the personalized education implementation. Various models of personalized education are considered that (in our opinion) will make it possible to adapt it to Russian conditions.

Ключевые слова: *персонализированное образование, персонализация, цифровая платформа, личностно ориентированный подход*

Key words: *personalized education, personalization, digital platform, student-centered approach*

Для нашей страны персонализированное образование — довольно новое явление. В последние годы интерес к школьному персонализированному обра-

зованию усилился, и не последнюю роль в этом сыграли попытки (в том числе достаточно масштабные) перенести данное направление из теоретической в прак-

тическую плоскость, несмотря на то что и теория, и методика персонализированного образования проработаны недостаточно. В этой ситуации целесообразно обратиться к имеющемуся зарубежному опыту. Его анализ позволит создать «систему координат», на которые можно ориентироваться при разработке отечественных моделей.

Недостаточное осмысление персонализации образования как феномена — явление международное. Так, Р. Шмид и Д. Петко [19] пришли к выводу о том, что общепринятое определение персонализированного обучения пока отсутствует, а термин используется в качестве «зонтичного» для обозначения разнообразных образовательных стратегий, учитывающих индивидуальные особенности и образовательные потребности учащихся.

Несмотря на отсутствие единой теории и практики, интерес к персонализированному образованию все возрастает. Л. Ли и Ю. Вонг и Х. Чжан [14] выявили и проанализировали тенденции в персонализации образования, исследуя англоязычные источники, представленные в Web of Science и Scopus за 2009—2019 годы (поиск велся по ключевым словам «personalised / personalized learning»). Таких работ нашлось 406 (отметим, что их количество за прошедшее десятилетие выросло в три раза), причем почти в половине из них исследовались *практические аспекты* персонализации, на этом основании авторы констатируют, что в персонализации образования практика пока опережает теорию.

Возможности персонализации изучаются в мире на протяжении 50 лет. Для анализа мы выбрали США, Европу и Китай, поскольку они имеют различные подходы к персонализированному образованию. Очевидно, что в каждом случае понимание персонализации не будет полностью однородным, однако внутри каждого можно проследить определенные тенденции.

Персонализированное образование в Европе

Для европейских авторов характерно рассмотрение персонализации в рамках лично-ориентированного подхода.

Первым в Европе термином «персонализированное образование» воспользовался испанский педагог Виктор Гарсия Хоз, который начал последовательно разрабатывать концепцию персонализированного образования в 1970-х годах. Научным итогом этой работы стал многотомный «Трактат о персонализированном образовании» заверченный в 1997 году. Исследователи педагогического наследия автора отмечают, что «без сомнения, педагогический смысл, который Гарсия Хоз вкладывал в “персонализацию”, состоит в реориентации всего образовательного процесса на личность учащегося» [13, с. 154]. Индивид рассматривается не только как обучающаяся личность, но и как субъект приобретения личностного опыта. Это обучение должно ориентироваться на все стороны личности, включая аффективную и коммуникативную.

В европейской трактовке сути и целей персонализированного образования отчетливо прослеживается лично-ориентированный, гуманистический вектор.

Было бы заблуждением рассматривать европейское понимание персонализированного образования как единый феномен. В Италии и Испании, например, можно обнаружить прямое развитие идеи персонализации из католического персонализма [18], а также внимание к духовному саморазвитию личности. В Великобритании понимание персонализации формировалось с учетом американских идей.

В то же время, основываясь на содержании сборника ОЭСР «Персонализация образования» [17], можно утверждать, что в европейской трактовке сути и целей персонализированного образования отчетливо прослеживается лично-ориентированный, гуманистический вектор. «Персонализированное образование... осуществляется не для того, чтобы превратить

детей и родителей в потребителей образования. Цель состоит в том, чтобы стимулировать личностное развитие через самореализацию, самосовершенствование и саморазвитие. Ребенок должен рассматриваться как активный ответственный и самомотивированный субъект, соавтор плана, определяющего осуществление образования» [12, с. 104].

Один из ведущих британских экспертов в области образовательной политики Д. Хопкинс замечает: «Фраза “каждый ребенок уникален” и создание образовательной системы, которая так к нему и относится, — вот о чем персонализированное образование. Это потребует пересмотра псевдодилемм и разных “или — или”, которые так долго преследуют школьное образование, в сторону “и то и другое” — высокие результаты и удовольствие от учебы, умения и развитие, поддержка и вызов, высокие стандарты при высокой справедливости, достижения как краткосрочных, так и долгосрочных целей, глубокое познание и широкие горизонты» [9, с. 11].

Персонализированное образование в США

В американской научной литературе по методологии персонализированного образования принято опираться на работы Дж. Дьюи, который утверждал, что знание

и понимание выстраиваются самим индивидом, поэтому процесс учения должен быть активным и личностно значимым. Сам термин «персонализированное обучение» появляется в США в начале 1960-х годов. Он был введен психологом Ф. Келлером (позже получил название «план Келлера») и развивал идеи одного из основоположников бихевиоризма Б. Ф. Скиннера. Впервые «план Келлера» был изложен в работе с говорящим названием «Прощай, учитель...» [10].

лучил название «план Келлера») и развивал идеи одного из основоположников бихевиоризма Б. Ф. Скиннера. Впервые «план Келлера» был изложен в работе с говорящим названием «Прощай, учитель...» [10].

«План Келлера» значительно повлиял на американскую теорию и практику персонализированного обучения, поскольку в таком варианте персонализации варьируется темп и уровень сложности, благодаря чему возможна индивидуализация образовательной траектории.

Бихевиоризм дал толчок и программированному обучению — сначала с использованием механических систем («обучающая машина»), далее компьютеров и цифровых платформ. Практически одновременно с появлением первых (еще механических) обучающих машин автоматизация начинает позиционироваться как альтернатива традиционному образованию, способная учесть личные особенности и более эффективно обеспечить развитие учащихся [22].

Идея персонализированного образования как механизации (или цифровизации) дозирования какого-либо инварианта содержания для конкретного индивида продолжалась в США несколько десятилетий. С приходом цифровой эпохи, когда такой вариант персонализации стал вполне реалистичным, пришлось признать ограниченность трактовки понятия образования в первую очередь как средства передачи информации. Известный американский педагог А. Кон замечает, что «если цель образования — влить в детей набор фактов, то возможно, и потребуются варьировать стиль и скорость потока... но если суть в том, чтобы помочь детям заглянуть вглубь вещей и ответить на их собственные вопросы о мире, то их деятельность и так будет личностной (и индивидуальной). Она не нуждается в искусственной персонализации» [11].

Сам «план Келлера» также столкнулся с противоречием: «программированная персонализация», призванная повысить академические результаты без достаточного внимания к самой личности, оказалась в тупике из-за неподготовленности студентов к самостоятельной и осмысленной работе.

Осознание этого противоречия в США

«План Келлера» значительно повлиял на американскую теорию и практику персонализированного обучения, поскольку в таком варианте персонализации варьируется темп и уровень сложности, благодаря чему возможна индивидуализация образовательной траектории.

привело к тому, что изначально бихевиористское персонализированное образование начали переосмысливать в личностно ориентированном русле: «“персонализированное” означает, что дети вовлечены в ученикоцентрированный процесс, в котором они вместе с учителем являются партнерами» [21, с. 17]. В результате этой эволюции возникло наиболее популярное и методически проработанное в США течение персонализированного образования — «персонализированное компетентностное обучение», в котором учебное содержание осваивается в сотрудничестве и с помощью активных методов, благодаря чему развиваются гибкие навыки [8].

Драйверами развития персонализированного образования в США являются крупные образовательные округа (аналог муниципальных органов управления образованием в РФ), которые привлекают к сотрудничеству специалистов в области методологии и методики, а также крупные фонды, часто связанные с технологическими корпорациями. Возможно, поэтому практически все американские определения персонализированного образования характеризуют его не сущностно, а через набор типичных практик или условий.

Свидетельств взаимовлияния ранних американских и европейских работ по персонализации образования не найдено. Вероятнее всего, достаточно долгое время эти идеи развивались параллельно и независимо.

Персонализированное образование в Китае

Опыт Китая интересен нам прежде всего в связи с тем, что он, как и Россия, является крупной страной с коллективистской культурой и высоким уровнем централизации в управлении образованием.

Одно из наиболее распространенных в Китае определений персонализированного обучения принадлежит профессору Ли Кедонгу: «Персонализированным обучением называется педагогическая парадигма, которая имеет целью поддержку индиви-

дуального развития учащихся, применение в учебном процессе соответствующих методов обучения, технологий, содержания, отправных точек, процессов и методов оценивания, которые соответствуют индивидуальным особенностям и потенциалу развития учащихся так, что все аспекты [личности] учащегося могут быть развиты полностью, свободно и гармонично» [16].

Л. Ли, Ю. Вонг и Х. Чжан проанализировали работы китайских исследователей на тему персонализации образования и зафиксировали двадцатикратное за 20 лет увеличение внимания специалистов страны к данному вопросу [14], то есть интерес китайских ученых к теме рос значительно быстрее, чем в мире в целом. Распределение статей по ключевым словам свидетельствует о том, что с 2015 года в Китае усиливается внимание к цифровым технологиям персонализированного образования, в особенности к использованию «больших данных». Авторы подчеркивают, что «большие данные в образовании обеспечивают сбор количественной информации об учащихся, поэтому персонализированное образование отмечает начало эры больших данных» [14, с. 896]. Именно на цифровые технологии (в первую очередь большие данные и искусственный интеллект) и обращено внимание китайских персонализаторов: «Ценность больших данных для персонализированного обучения заключается в пяти разных аспектах: совершенствование личных дел учащихся и анализа для построения индивидуальных прогнозов учебного поведения, оптимизация индивидуализированных образовательных решений, улучшение индивидуализированного оценивания результатов и обеспечение индивидуализированной обратной связи и предложений» [23, с. 71]. Китайские исследователи имеют доступ к самой большой в мире популя-

Опыт Китая интересен нам прежде всего в связи с тем, что он, как и Россия, является крупной страной с коллективистской культурой и высоким уровнем централизации в управлении образованием.

ции учащихся, а технологические фирмы получают солидную финансовую поддержку. Например, специализирующаяся на адаптивном персонализированном обучении фирма Squirrel AI Learning уже достигла капитализации в 1 млрд долларов и работает с более 2 миллионами учащихся [20].

В результате наиболее популярной в Китае стала модель «персонализированного адаптивного обучения», в котором учитываются индивидуальные особенности, индивидуальный уровень учебных достижений, личностное развитие и адаптивные педагогические решения [16].

Драйверами персонализации образования в Китае можно назвать государство и технологические компании. Как правило, актуальность работы в области персонализации образования в китайских работах обосновывается стратегическим документом правительства Китая — «Модернизация образования 2035». В нем среди восьми ведущих положений указывается на необходимость «индивидуализированного обучения в соответствии со способностями» [24].

Китайский вариант персонализации хорошо соотносится с идеями Ф. Келлера и может рассматриваться как стадия их развития в цифровую эпоху.

В отечественной школе идеи персонализированного образования перекликаются с концепциями «лично-порождающего образования» и «лично-развивающего образования».

Персонализированное образование в России

В российской психологии концепция персонализации разрабатывалась В. А. и А. В. Петровскими. Персонализация была определена как «процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность» [4, с. 45].

Иначе понимает персонализацию психолог А. Б. Орлов [2], который рассматривает персонализацию как производное от термина «персона» (социальная «маска»

индивида). По его мнению, персонализация — процесс, имеющий скорее негативные для индивида последствия.

Разночтения в этих двух концепциях базируются на разных теориях личности и являются, по-видимому, неустранимыми [7]. Методологической системы персонализированного образования на основе концепции персонализации В. А. и А. В. Петровских пока не создано. В отечественной школе идеи персонализированного образования перекликаются с концепциями «лично-порождающего образования» (А. Г. Асмолов) и «лично-развивающего образования» (В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.) [5].

В 2018—2021 годах при поддержке Фонда Сбербанка была разработана и внедрена в школы программа «Цифровая платформа персонализированного образования для школы». В 2019 году в проекте участвовало 15 школ, а в 2020 — более 2,5 тысячи образовательных организаций из 65 субъектов РФ [6]. Создание новой образовательной модели в столь краткие сроки возможно только при условии адаптации для российских условий уже имеющегося в мире опыта. На данный момент авторским коллективом с нашим участием предложена концептуальная *структурно-функциональная модель* персонализированного образования [3], включающая следующие элементы:

- ✓ формирование в классе культуры учения;
- ✓ наличие системы ориентиров, позволяющих учащимся самостоятельно строить свои образовательные траектории;
- ✓ предоставление ресурсов для построения индивидуальных траекторий;
- ✓ обеспечение учащимся своевременной обратной связи, благодаря чему процессы развития и обучения происходят гораздо эффективнее.

Эти элементы реализуются в развивающей школьной среде, в школьном сообществе и поддерживаются цифровой платформой.

Безусловно, эта модель требует доработки как на методологическом, так и на дидактическом уровне, однако и сегодня можно понять, что отечественное персонализированное образование испытывает противоречие, которого не избежали многие модели и в других странах: цифровые платформы ориентированы на идеи бихевиористской персонализации, а отечественная лично ориентированная традиция более тяготеет к европейскому пониманию персонализированного образования,

закключающемуся в том, что «персонализация — это всегда развитие личности» [1]. Именно тем, какими способами будет решено указанное противоречие, и будут отличаться конкретные модели персонализированного образования. Нетрудно предположить, что в ближайшее время эти способы будут цифровыми — например, проектная деятельность.

В таблице перечислены некоторые особенности персонализированного образования в рассматриваемых государствах.

Особенности персонализированного образования в США, Европе, Китае и России

Характеристики персонализированного образования	Европа	США	Китай	Россия
Психолого-педагогические основания	Гуманизм, лично ориентированный подход	Бихевиоризм; компетентный подход	Бихевиоризм; индивидуальный подход	Личностно порождающее образование; лично развивающее образование
Основная цель персонализации	Развитие личности	Улучшение образовательных результатов (акцент на достижении образовательных стандартов и развитии компетенций)	Улучшение образовательных результатов (акцент на достижении образовательных стандартов)	Развитие личности (акцент делается на так называемых «мягких навыках», или универсальных компетентностях)
Драйверы развития	Государство; отдельные школы	Муниципалитеты, технологические компании	Государство и технологические компании	Технологические компании

На основании вышеизложенного мы можем сделать ряд выводов.

✓ В Европе и США независимо друг от друга возникли принципиально разные понимания персонализированного образования: персонализация в духе идей бихевиоризма, когда учащийся выступает как объект педагогических воздействий («персонализация для учащегося»); и в духе идей гуманизма, в которой учащийся — субъект («персонализация самим учащимся»).

✓ Понимание персонализированного образования не устоялось в рамках обеих концепций, а практика опережает теорию. Энтузиазм специалистов-практиков связан в первую очередь с развитием цифровых технологий. Цифровых платформ, которые действительно обеспечивают персонализацию

в духе идей гуманизма, пока не создано. Там, где это видится необходимым, примирение субъектных целей и объектных цифровых практик происходит за счет использования офлайн-инструментов (например, проектной деятельности).

✓ Отечественные представления о лично ориентированном образовании и персонализация в духе идей гуманизма резонируют друг с другом. При этом в «традиционной» массовой школе учащиеся в большей степени являются объектом педагогических воздействий. Риторика и реальность соответствуют двум обозначенным выше «полюсам» персонализации. Похожая ситуация наблюдается в Китае, в связи с чем китайский опыт заслуживает более подробного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Избыточная конкретизация : нельзя превращать стандарт в корсет / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2019. — № 1-2 (77-78). — С. 18—23.
2. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. — Москва : Академия, 2002. — 272 с. — ISBN 5-7695-0827-2.
3. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, С. А. Янкевич ; под редакцией Е. И. Казаковой. — URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/ПМО.pdf> (дата обращения: 09.02.2022).
4. Петровский, А. В. Индивид и его потребность «быть личностью» / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. — 1982. — № 3. — С. 44—53.
5. Российские и международные практики работы с образовательными запросами / П. Д. Рабинович, М. Е. Кушнир, К. Е. Заведенский [и др.]. — DOI: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.629-645 // Интеграция образования. — 2021. — Том 25. — № 4. — С. 629—645. — URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/108-21-4/940-10-15507-1991-9468-103-025-202104-6> (дата обращения: 09.02.2022).
6. Школьная цифровая платформа «СберКласс» названа проектом года // Учительская газета : сетевое издание. — 2020. — 31 дек. — URL: <https://ug.ru/shkolnaya-cifrovaya-platforma-sberklass-stala-proektom-goda-2020/> (дата обращения: 09.02.2022).
7. Этко, Е. А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования / Е. А. Этко // Психологические исследования. — 2015. — Том 8. — № 41. — С. 8.
8. DeLorenzo, R. Game changer: a dramatic journey to a digital personal competency system / R. DeLorenzo // Образовательная политика. — 2019. — № 3 (79). — С. 158—163.
9. Hopkins, D. Transformation and innovation. System leaders in the global age / D. Hopkins. — Brighton, Vic. : Educational Transformations, 2008. — 136 p. — ISBN 1-905150-99-7.
10. Keller, F. S. Good-bye teacher... / F. S. Keller // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1968. — № 1. — P. 79—89.
11. Kohn, A. Four Reasons to Worry About «Personalized Learning» / A. Kohn. — URL: <https://www.alfiekohn.org/blogs/personalized/> (дата обращения: 10.02.2022).
12. Leadbeater, C. Personalisation through participation: a new script for public services / C. Leadbeater. — London : Demos, 2003. — 98 p. — ISBN 978-1841-801-22-3
13. Li, K. C. How Learning Has Been Personalized: A Review of Literature from 2009 to 2018 / K. C. Li, B. T.-M. Wong. — DOI: 10.1007/978-3-030-21562-0_6 // Blended Learning: Educational Innovation for Personalized Learning: proceedings of 12th International Conference (Hradec Kralove, Czech Republic, July 2—4, 2019). — Springer, 2019. — P. 72—82.
14. Li, L. Review of the personalized learning in China / L. Li, Y. Wang, H. Zhang // Science Insights Education Frontiers. — 2020. — № 7(2). — P. 893—912.
15. Pérez, G. J. La educaciyn personalizada según Gargna Hoz / G. J. Pérez, R. J. Ahedo // Revista complutense de educaciyn. — 2020. — Vol. 31. — № 2. — P. 153—161.
16. Peng, H. Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment / H. Peng, S. Ma, J. M. Spector // Smart Learning Environments. — 2019. — Vol. 6. — № 9. — URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0089-y> (дата обращения: 10.02.2022).
17. Personalising Education. Schooling for Tomorrow // OECD Publishing. — Paris, 2006. — URL: <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en> (дата обращения: 10.02.2022).
18. Prelezo Garcia, H. M. Orıgenes y contexto del personalismo educativo italiano / H. M. Prelezo Garcia // Personalizaciyn Educativa. Gınesis y Estado Actual. — Madrid : Ediciones Rialp. — P. 161—174.

19. Schmid, R. Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? / R. Schmid, D. Petko. — DOI: 10.1016/j.compedu.2019.03.006 // Computers & Education. — 2019. — Vol. 136. — P. 75—86.
20. Squirrel AI Learning Won the GITEC 2019 Best Education Technology Award // Yixue Squirrel AI Learning. — 2019. — 23 окт. — URL: <https://www.globenewswire.com/news-release/2019/10/23/1934306/0/en/Squirrel-AI-Learning-Won-the-GITEC-2019-Best-Education-Technology-Award.html> (дата обращения: 11.02.2022).
21. Stoll, C. Re-Awakening the Learner: Principles and Tools to Create School Systems to Achieve Personalized Mastery / C. Stoll, G. Giddings. — Lanham : Rowman&Littlefield, 2015. — 244 p. — ISBN 978-14758-1561-0.
22. Watters, A. Teaching Machines, or How the Automation of Education became «Personalized Learning» / A. Watters. — URL: <http://hackeducation.com/2018/04/26/cuny-gc> (дата обращения: 11.02.2022).
23. Yang, X. Big data learning analysis supports personalized learning research-technology returns to the essence of education / X. Yang, Q. Jiang, W. Zhao // Modern Distance Education. — 2016. — № 4. — P. 71—78.
24. Zhu, Y. New National Initiatives of Modernizing Education in China / Y. Zhu. — DOI: 10.1177/2096531119868069 // ECNU Review of Education. — 2019. — № 2(3). — P. 353—362. — URL: https://www.researchgate.net/publication/336167867_New_National_Initiatives_of_Modernizing_Education_in_China (дата обращения: 11.02.2022).



ВЛИЯНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА НА ВЫБОР И СДАЧУ АБИТУРИЕНТАМИ ЕГЭ

А. В. ДОЖДИКОВ,
кандидат политических наук,
руководитель научно-исследовательского центра аналитики
образовательных данных Федерального института
развития образования РАНХиГС (Москва)
dozhdikov-av@ranepa.ru

Статья посвящена анализу зависимости качества общего образования от уровня инновационного развития субъекта Российской Федерации — двух факторов, имеющих в свою очередь влияние на количество «высокобалльников» и «низкобалльников» по результатам ЕГЭ в регионе и оказывающих воздействие на выбор абитуриентом для сдачи того или иного предмета ЕГЭ. Для Нижегородской области представлены данные, характеризующие высокий уровень соответствия региона общероссийским трендам.

The article is devoted to the analysis of dependence of the general education quality on the level of the Russian Federation subject innovation development. They are two factors which in turn influence the number of «high achievers» and «low achievers» on the USE results in the region and influence the choice of an applicant to take this or that subject of the USE. The data characterizing the high level of compliance of Nizhny Novgorod region with all-Russian trends is presented.

Ключевые слова: *качество образования в регионе, поступление в вуз, равенство образовательных возможностей, инновационное развитие региона, социально-экономическое положение регионов, единый государственный экзамен, выбор ЕГЭ абитуриентами*

Key words: *quality of education in the region, entry to higher education, equality of educational opportunities, innovative development of the region, social and economic situation of the regions, Uniform State Exam, choice of Uniform State Exam by applicants*

Сегодня выбор предметов для сдачи ЕГЭ определяется тем, в каком вузе и на каком направлении подготовки намеревается обучаться выпускник школы. Этот выбор в значительной мере предопределен двумя связанными факторами: качеством образования и уровнем инновационного развития региона. Влияние тенденций рынка труда рассматривается опосредованно, через показатели индекса инновационного развития региона (не учитываются национальные, культурные особенности и иные факторы).

Также регион обучения в значительной мере влияет на выбор абитуриентом того или иного предмета для сдачи ЕГЭ и во многом определяет вероятность попадания абитуриента в соответствующую «когорту успешности/неуспешности».

В качестве основных источников для анализа мы будем использовать показате-

ли инновационного развития субъекта Российской Федерации за 2017 год [5] и показатели оценки субъектов Российской Федерации по качеству образования [6]. Количественные данные взяты из документов РАНХиГС [7; 8].

Графическая интерпретация зависимости между и сводным индексом качества образования (ИКО), рассчитываемым Федеральным институтом качества образования для Рособнадзора и индексом инновационного развития региона (ИИРР), рассчитываемым ВШЭ, демонстрирует достаточно высокую степень корреляции, прямой взаимосвязи: чем выше ИИРР — тем выше и ИКО. Указанная зависимость наглядно представлена на диаграмме 1, расшифровка данных по субъектам Российской Федерации — в таблице 1 (позиция по Нижегородской области на графиках выделена «треугольником»).

Диаграмма 1

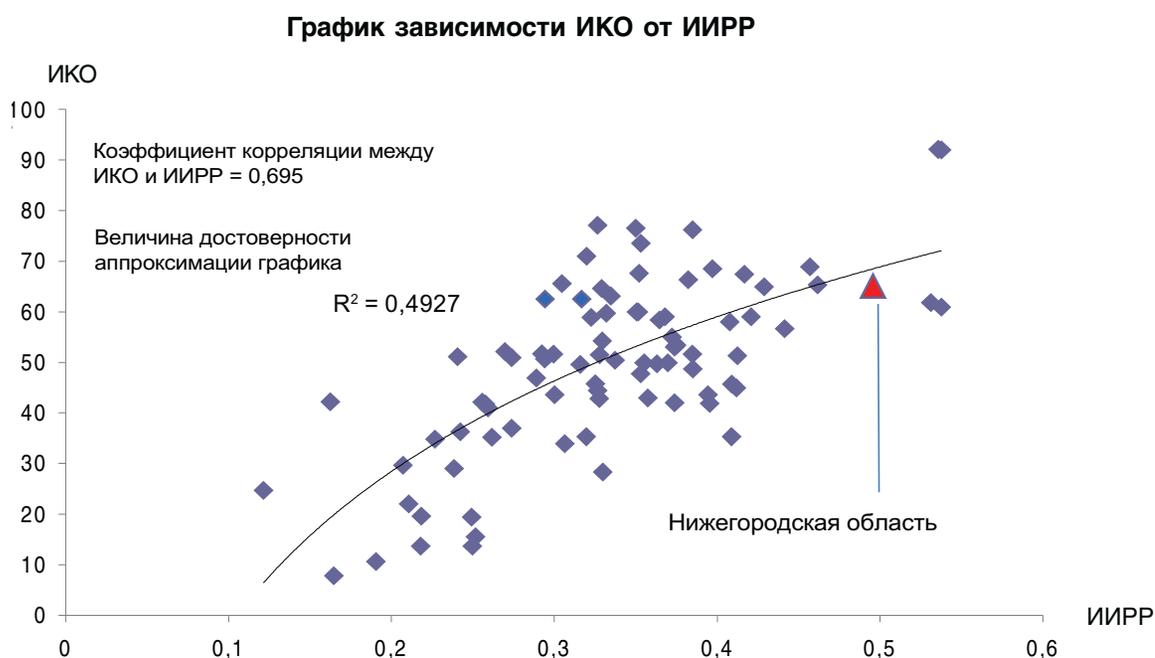


Таблица 1

Данные по ИКО и ИИРР

Код	Субъект РФ	Индекс инновационного развития региона	Индекс качества образования
1	Республика Адыгея	0,2577	41,8
2	Республика Башкортостан	0,4118	44,9
3	Республика Бурятия	0,3298	28,3
4	Республика Алтай	0,2267	34,8
5	Республика Дагестан	0,1905	10,6
6	Республика Ингушетия	0,1646	7,8
7	Кабардино-Балкарская Республика	0,2517	15,5
8	Республика Калмыкия	0,2106	22
9	Карачаево-Черкесская Республика	0,2497	13,7
10	Республика Карелия	0,2943	62,5
11	Республика Коми	0,3046	65,6
12	Республика Марий Эл	0,3278	51,5
13	Республика Мордовия	0,3848	51,6
14	Республика Саха (Якутия)	0,3159	49,6
15	Республика Северная Осетия — Алания	0,2384	29
16	Республика Татарстан	0,5375	60,9
17	Республика Тыва	0,2183	19,6
18	Удмуртская Республика	0,3198	71
19	Республика Хакасия	0,2406	51,1
20	Чеченская Республика	0,2179	13,7
21	Чувашская Республика	0,375	53,4
22	Алтайский край	0,3505	60
23	Краснодарский край	0,3723	55
24	Красноярский край	0,4124	51,3
25	Приморский край	0,3373	50,4
26	Ставропольский край	0,3319	59,7
27	Хабаровский край	0,4077	58
28	Амурская область	0,2423	36,3
29	Архангельская область	0,329	64,6
30	Астраханская область	0,3265	44,4
31	Белгородская область	0,4088	35,3
32	Брянская область	0,3197	35,3
33	Владимирская область	0,353	47,7
34	Волгоградская область	0,3064	33,9
35	Вологодская область	0,3347	63,1
36	Воронежская область	0,4089	45,7
37	Ивановская область	0,3226	58,9

Современные тенденции развития образования

Продолжение табл. 1

Код	Субъект РФ	Индекс инновационного развития региона	Индекс качества образования
38	Иркутская область	0,3551	49,9
39	Калининградская область	0,3499	76,5
40	Калужская область	0,4207	59
41	Камчатский край	0,3002	43,6
42	Кемеровская область — Кузбасс	0,363	49,7
43	Кировская область	0,3167	62,5
44	Костромская область	0,2738	50,9
45	Курганская область	0,2593	41
46	Курская область	0,3251	45,8
47	Ленинградская область	0,3266	77,1
48	Липецкая область	0,3739	53
49	Магаданская область	0,2558	42,1
50	Московская область	0,4616	65,3
51	Мурманская область	0,3521	67,6
52	Нижегородская область	0,4957	65,1
53	Новгородская область	0,3516	60
54	Новосибирская область	0,4414	56,6
55	Омская область	0,3698	49,9
56	Оренбургская область	0,2889	46,9
57	Орловская область	0,2923	51,7
58	Пензенская область	0,3822	66,3
59	Пермский край	0,3971	68,5
60	Псковская область	0,2697	52,1
61	Ростовская область	0,3943	43,6
62	Рязанская область	0,3645	58,4
63	Самарская область	0,4167	67,4
64	Саратовская область	0,3575	43
65	Сахалинская область	0,2737	37
66	Свердловская область	0,457	68,9
67	Смоленская область	0,368	59
68	Тамбовская область	0,3532	73,5
69	Тверская область	0,3277	42,8
70	Томская область	0,5312	61,8
71	Тульская область	0,3954	41,9
72	Тюменская область	0,3739	42
73	Ульяновская область	0,385	48,7
74	Челябинская область	0,4288	64,9
75	Забайкальский край	0,2492	19,4

Окончание табл. 1

Код	Субъект РФ	Индекс инновационного развития региона	Индекс качества образования
76	Ярославская область	0,3849	76,2
77	Москва	0,5378	92
78	Санкт-Петербург	0,5356	92,1
79	Еврейская автономная область	0,2071	29,7
82	Республика Крым	0,2616	35,2
83	Ненецкий автономный округ	0,1624	42,2
86	Ханты-Мансийский автономный округ — Югра	0,3294	54,2
87	Чукотский автономный округ	0,1214	24,7
89	Ямало-Ненецкий автономный округ	0,2994	51,6
92	Севастополь	0,2942	50,7

Индекс ИИРР выступает своеобразным «базисом» для расчета ИКО. Однако необходимо учитывать и управленческую «надстройку» над системой образования региона: насколько эффективно она использует объективные возможности своего «базиса». В количественном отношении этот показатель можно измерить с помощью отклонения фактического показателя ИКО от расчетного, обусловленного *линей тренда* то есть, условный индекс эффективности управления можно представить как разницу между ИКО фактическим и ИКО расчетным.

Если эта разница отрицательная — управление неэффективно, если положительная — управление эффективно. При этом нужно понимать, что *линия тренда* — достаточно условное обобщение, правильнее говорить о своеобразном «коридоре значений», нахождение в котором (и соответственно, выше и ниже него) свидетельствует об эффективности управления региональными образовательными системами. Уточнение границ данного «коридора» является предметом дальнейшего исследования.

В рамках статьи на материалах проекта РАНХиГС «Анализ среднесрочных перспектив и условий использования инструментария «больших данных» для совершенствования управления качеством российского общего образования», рассмот-

рена зависимость размера когорт «успешности/неуспешности» (соответственно «высокобалльников» * и «низкобалльников» или не сдавших ЕГЭ) для отдельных учебных предметов от ИКО и от ИИРР с учетом доказанной корреляционной связи между ними. Отметим, что «высокобалльники» — выпускники, сдавшие учебный предмет на 81 балл и выше. «Низкобалльники», или «не сдавшие», — те, кто сдал ЕГЭ на 27 (физику — на 35) баллов и ниже.

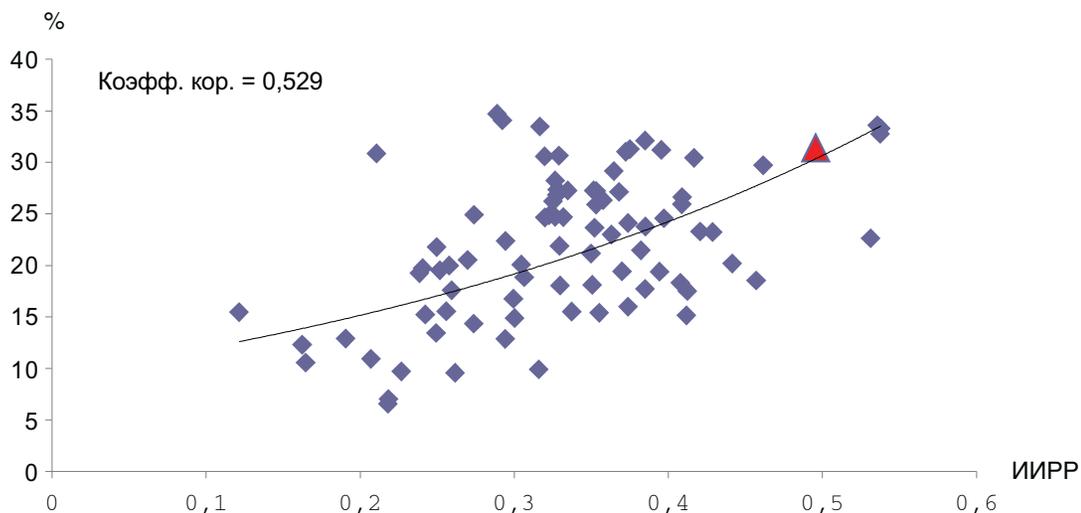
Особенностью указанного проекта является использование для исследования не усредненных статистических данных или выборки, а всей «генеральной совокупности» абитуриентов, сдававших ЕГЭ за 2019 год с применением технологий обезличенной (изначально деперсонифицированной) оценки Big Data.

ИКО для Нижегородской области равен 65,1, ИИРР — 0,4957 при средних значениях для Российской Федерации — 49,6 (ИКО) и 0,3349 (ИИРР). Позиции по «когортам успешности» для учебных предметов на ЕГЭ «русский язык» представлены на диаграммах 2—5.

* Термин «высокобалльники» (равно как и «низкобалльники») применяется в контексте обозначения абитуриентов, набравших высокие (либо низкие) баллы по одному из предметов ЕГЭ. На официальном уровне используется после интервью с руководителем Рособнадзора В. А. Болотовым (<https://ria.ru/20070205/60253091.html>).

Диаграмма 2

Доля «высокобалльников» на экзамене по русскому языку от общего числа сдавших ЕГЭ в зависимости от индекса инновационного развития региона



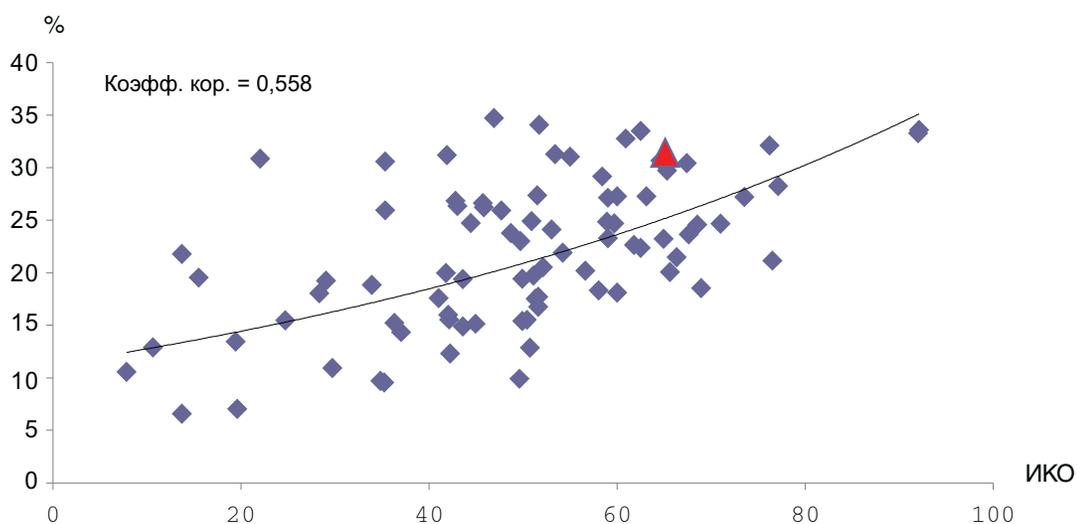
Зависимость доли «высокобалльников» от ИИРР выражена, положительная. Нижегородская область находится на общей

трендовой линии (диаграмма 2).

Сравним и сопоставим с аналогичной значимостью от ИКО (диаграмма 3).

Диаграмма 3

Доля «высокобалльников» на экзамене по русскому языку от общего числа сдавших ЕГЭ в зависимости от индекса качества образования в регионе



Зависимость доли «высокобалльников» от ИИРР выраженная, положительная. Нижегородская область находится выше общей трендовой линии (диаграмма 3).

Теперь рассмотрим зависимость доли «низкобалльников» (или «не сдавших» ЕГЭ)

от ИИРР и ИКО (диаграммы 4 и 5) с учетом обозначенной ранее зависимости между ИКО и ИИРР.

На графике видим иной наклон трендовой линии, что говорит об отрицательной зависимости.

Диаграмма 4

Доля «низкобалльников» по русскому языку от общего числа сдавших ЕГЭ в зависимости от индекса инновационного развития региона

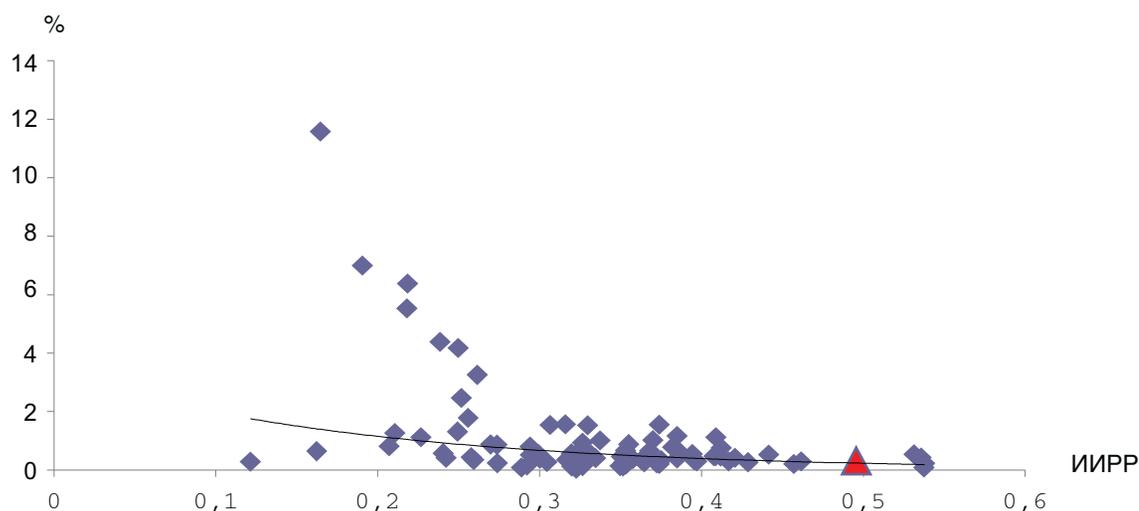
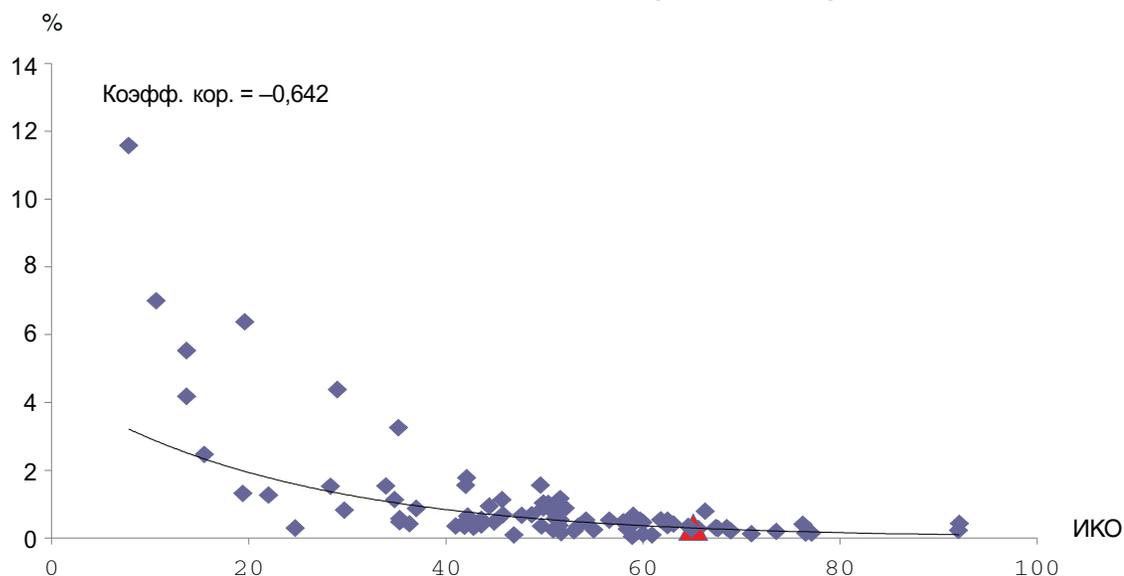


Диаграмма 5

Доля «низкобалльников» по русскому языку от общего числа сдавших ЕГЭ в зависимости от индекса качества образования в регионе



Зависимость обратная (отрицательная): чем выше ИКО и ИИРР, тем меньше доля абитуриентов, не сдавших ЕГЭ по русскому языку. Нижегородская область с учетом искаженного масштаба графиков находится на трендовой линии.

В таблице 2 приведены коэффициенты корреляции долей «когорт успешности» по трем рассматриваемым учебным предметам для сдачи ЕГЭ без графической интерпретации (отдельно указана позиция Нижегородской области).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между результатами ЕГЭ и ИИРР и ИКО

Предмет ЕГЭ	Когорта успешности	Корреляция с индексом инновационного развития региона	Нижегородская область	Корреляция с индексом качества образования	Нижегородская область
Русский язык	«Высокобалльники»	+0,529	В тренде	+0,558	Выше тренда
	«Не сдавшие»	-0,461	В тренде	-0,642	В тренде
Профильная математика	«Высокобалльники»	+0,698	Ниже тренда	+0,724	В тренде
	«Не сдавшие»	-0,566	В тренде	-0,624	В тренде
Физика	«Высокобалльники»	+0,632	В тренде	+0,718	Выше тренда
	«Не сдавшие»	-0,586	В тренде	-0,722	В тренде

Во всех трех случаях на примере рассмотренных учебных предметов отмечается очевидная положительная связь между уровнем ИИРР и ИКО и размером «когорт успешности». При этом необходимо отметить стабильность позиции Нижегородской области, демонстрирующей результаты, стабильно близкие к трендовым общероссийским (в некоторых случаях с небольшими отклонениями), что свидетельствует о возможности дальнейшего использования результатов оценки эффективности управления образованием в регионе в качестве своеобразной «точки отсчета», или эталона, — для последующего анализа отклонений.

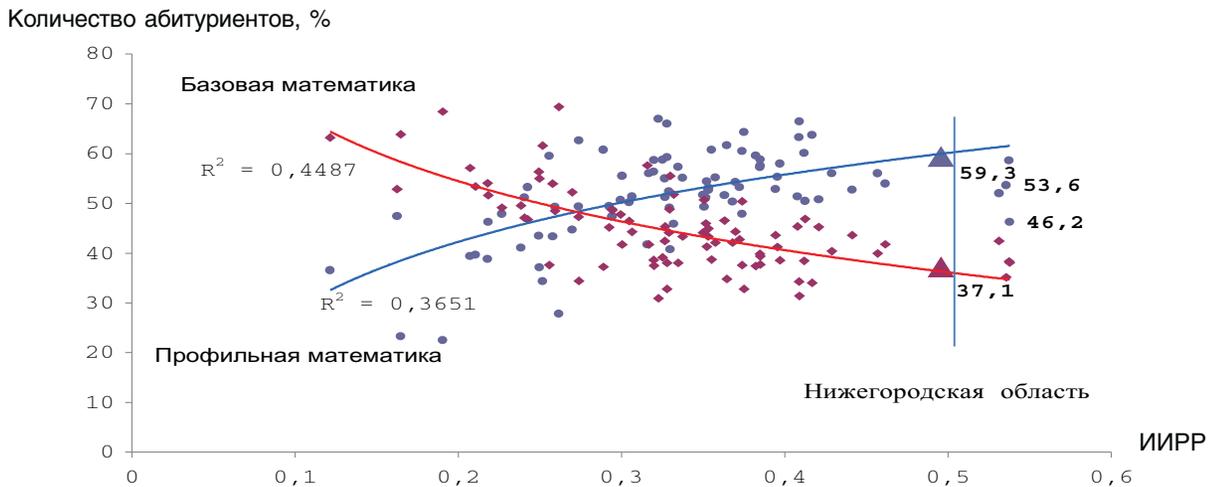
Второе направление исследования «Анализ среднесрочных перспектив и условий использования инструментария “больших данных” для совершенствования управления качеством российского общего образования» связано с оценкой выбора абитуриентами предмета для сдачи ЕГЭ.

Рассмотрим в качестве примера ситуацию с выбором профильной и базовой математики по данным за 2019 год

(в 2020 году экзамены по базовой математике не проводились) и определим зависимость от ИИРР и ИКО. С учетом определенных условий и погрешности первичных анализируемых данных график предсказуемо получился симметричным и доказывающим достаточно сильную зависимость выбора от ИИРР (диаграмма 6 на с. 59). Отметим также определенную погрешность для анализа, обусловленную дублирующимися данными (по регионам обычно не более 2-3%). Например, в процентном выражении количество выбравших профильную математику (59,3 % для Нижегородской области) в сложении с количеством абитуриентов, выбравших базовую математику (37,1 %) не будет равно 100 %. Следует отметить тот факт, что экзамен мог сдаваться абитуриентом не один раз, возможны и другие, предусмотренные процедурой сдачи ЕГЭ случаи, способные незначительно повлиять на общую картину. Размер отклонений связан с особенностями учета и организации процедур экзамена и нуждаются в дополнительном исследовании.

Диаграмма 6

Зависимость выбора абитуриентом профильной или базовой математики от ИИРР

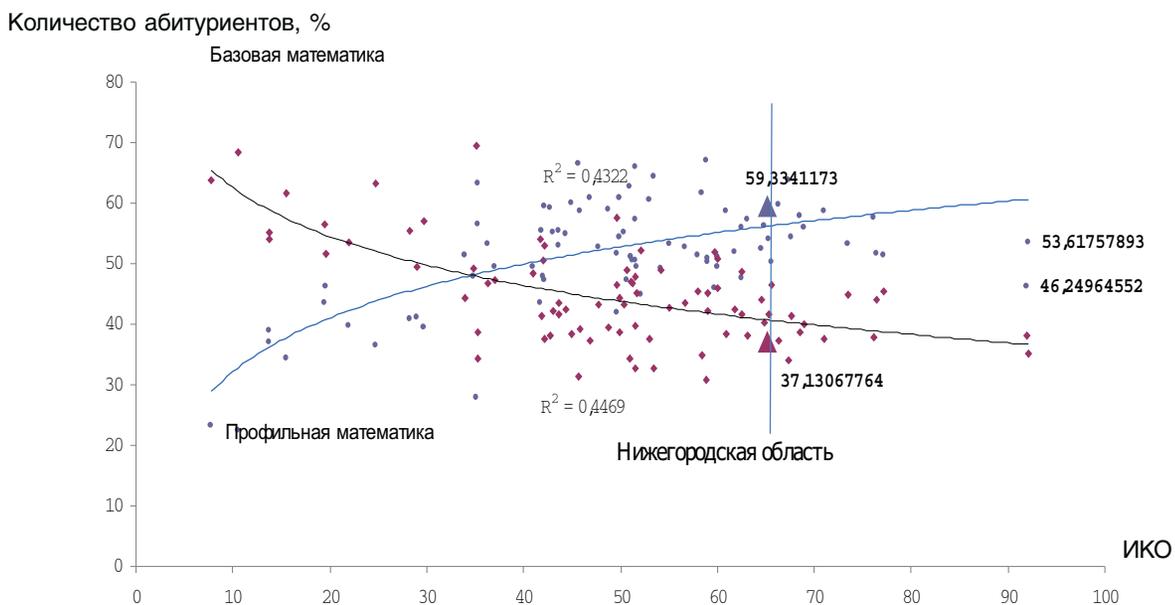


Построим аналогичный график для ИКО (диаграмма 7) и получим аналогичную картину, так как уже установлена связь между ИКО и ИИРР. Отметим, что Нижегородскую область можно отнести к регионам с преобладанием профильной математики, в этом контексте показатели Нижегородской области выше, чем у Москвы (46,2 %) и

Санкт-Петербурга (53,6 %) несмотря на их сравнительно высокие рейтинги. Отметим, что «столичные» регионы Российской Федерации, как и в большинстве статистических и социологических исследований, выбиваются из общей последовательности и имеют более высокую погрешность при рассмотрении первичных данных.

Диаграмма 7

Зависимость выбора абитуриентом профильной или базовой математики от ИКО



В таблице 3 отражены общие расчеты по коэффициентам корреляции для не-

которых учебных предметов, по которым сдается ЕГЭ.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между выбором определенного ЕГЭ для сдачи и ИИРР и ИКО

Учебный предмет для сдачи ЕГЭ	Коэффициент корреляции с ИИРР	Коэффициент корреляции с индексом КО	Зависимость
Обществознание	-0,262	-0,373	слабая отрицательная
Литература	+0,268	+0,474	слабая положительная
Математика профильная	+0,548	+0,553	положительная
Математика базовая	-0,632	-0,604	отрицательная
Физика	+0,351	+0,354	слабая положительная
Химия	-0,370	-0,524	отрицательная
Информатика и ИКТ	+0,431	+0,509	положительная
Биология	-0,403	-0,547	отрицательная
История	-0,505	-0,580	отрицательная
География	-0,137	-0,056	невыраженная
Английский язык	+0,537	+0,579	положительная

Чем выше ИИРР в субъекте Российской Федерации и, соответственно, выше ИКО, тем чаще абитуриенты выбирают для сдачи ЕГЭ такие предметы, как профильная математика, английский язык, информатика и ИКТ, а также физика и литература.

Чем ниже ИИРР в субъекте Российской Федерации и, соответственно, ниже ИКО, тем чаще абитуриенты предпочитают базовую математику, историю, химию, биологию, обществознание.

Полученные результаты свидетельствуют не только о достаточно высокой сегрегации между регионами по качеству образования в зависимости от уровня инновационного развития, но и о существенном воздействии ИИРР и ИКО на сам выбор обучающимися определенных учебных предметов для сдачи ЕГЭ.

Известная метафора о «физиках и лириках» в региональном разрезе превращается в идею о том, что можно выделить группы регионов с условными «инноваторами» и «гуманитариями». Данное направление исследования предполагает

возможность проведения последующей кластеризации российских регионов по преимущественным ориентирам абитуриентов в выборе экзаменов ЕГЭ и, соответственно, по реализации дальнейших образовательных стратегий.

Фактически в России существует исторически сложившееся «неравенство образовательных возможностей», обусловленное спецификой регионов, качеством образования и уровнем инновационного развития. Это подтверждается и другими количественными исследованиями с иными методиками оценки, берущими за основу неравенства пространственный фактор [4].

Логично предположить, что пандемия COVID-19 способствовала изменению приведенных выше пропорций и коэффициентов. На примере данных по Воронежской области [3] мы можем говорить о возможном уменьшении показателей ЕГЭ. На примере входного контроля и данных, поступивших в Воронежский государственный педагогический университет [2], отмечается, что образовательные результаты у студентов 1-го курса физико-математи-

ческого факультета в 2019 году намного выше, чем в пандемийном 2020 году. Снижение качества подготовки абитуриентов после пандемии было зафиксировано и в Томском политехническом институте [1].

Базовая гипотеза для сравнительного анализа данных за 2019, 2020, 2021 и 2022 годы предполагает не просто ухудшение или улучшение качества образовательных результатов — пандемия и связанные с ней локдауны и переход на цифровые образовательные технологии могут увеличить как саму зависимость ИКО от ИИРР, так и вариативности в «когортах успешности». В регионах с высоким ИИРР воздействие пандемии и цифровизации образования может быть как слабо негативным, так и нейтральным (для отдельных учебных предметов и результатов по ним — даже положительным). Для регионов с невысоким ИИРР образовательные результаты могут ухудшиться. Доказательство или опровержение данной гипотезы будет связано с проведением дальнейших исследований.

На основании вышеизложенного можно сделать ряд выводов.

Качество образования (ИКО) зависит от уровня инновационного развития региона (ИИРР). Коэффициент корреляции для 2019 года равен 0,695, что свидетельствует о достаточно сильной положительной связи.

Доля «высокобалльников» в регионах с высоким ИКО и ИИРР выше, чем в остальных. Обратная (отрицательная) зависимость для категории «не сдавших» ЕГЭ: чем выше уровень ИКО и ИИРР, тем данная категория меньше. С некоторым исключением из общего правила это относится к Москве и Санкт-Петербургу.

Можно выделить регионы с высокими ИКО и ИИРР, в которых абитуриенты выбирают для сдачи ЕГЭ преимущественно профильную математику, информатику и ИКТ, английский язык, а также физику.

Абитуриенты из регионов с меньшими показателями ИКО и ИИРР выбирают для сдачи ЕГЭ предметы общегуманитарной и социальной направленности, а также биологию и химию.

В дальнейшем можно будет провести кластеризацию регионов по выбираемым предметам.

Оценить эффективность управления региональной системой образования можно за счет сопоставления фактического ИКО и предполагаемого (рассчитываемого) ИКО исходя из ИИРР. Если индекс ИКО близок к общероссийской линии тренда, значит, управление системой образования достаточно эффективно (при этом учитываются объективные экономические возможности региона). Если ИКО существенно ниже линии тренда, то управление региональной системой образования недостаточно эффективно. Если индекс ИКО существенно выше линии тренда, значит, управление региональной системой образования, использование имеющихся ресурсов максимально эффективны.

Нижегородская область является одним из характерных примеров «трендового» региона, в котором показатели ИКО, размеры «коhort успешности», выбор предметов для сдачи ЕГЭ во многом обусловлены ИИРР.

Оценить эффективность управления региональной системой образования можно за счет сопоставления фактического ИКО и предполагаемого (рассчитываемого) ИКО исходя из ИИРР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ результатов входного испытания в вузе в период пандемии / В. П. Арефьев, А. А. Михальчук, В. Н. Задорожный [и др.]. — DOI: 10.17223/16095944/79/1 // Открытое и дистанционное образование. — 2021. — № 1 (79). — С. 5—13.
2. Анализ результатов входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса физико-математического факультета в 2020 г. / Р. М. Чудинский,

В. В. Малев, В. М. Дубов [и др.]. — DOI 10.23670/IRJ.2021.108.6.135 // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 6-4 (108). — С. 191—199.

3. Анализ результатов Единого государственного экзамена на территории Воронежской области в 2020 г. / Р. М. Чудинский, В. В. Малев, О. Н. Мосолов, В. М. Дубов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Том 9. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-rezultatov-edinogo-gosudarstvennogo-ekzamena-na-territorii-voronezhskoy-oblasti-v-2020-g/viewer> (дата обращения: 15.02.2022).

4. *Ибрагимова, З. Ф.* Динамический анализ неравенства достижений и возможностей в российском школьном образовании / З. Ф. Ибрагимова, М. В. Франц. — DOI: 10.31857/S013216250013781-2 // Социологические исследования. — 2021. — № 9. — С. 54—63.

5. Показатели субъектов Российской Федерации: результаты проведенной Рособрнадзором оценки регионов России по качеству образования. — URL: <https://maps-oko.fioco.ru/> (дата обращения 10.01.2022).

6. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. Выпуск 6 / Г. И. Абдрахманова, С. В. Артемов, П. Д. Бахтин [и др.]; под редакцией Л. М. Гохберга; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». — Москва: НИУ ВШЭ, 2020. — С. 23—24.

7. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2020622149. Российская Федерация. Приоритеты участников ЕГЭ 2019 года при выборе вуза для поступления: № 2020622055: заявл. 28.10.2020: опубл. 03.11.2020 / Е. Ю. Малеванов, А. В. Дождиков, Е. В. Корнилова, А. Д. Иванов; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации».

8. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021620955. Российская Федерация. Выбор выпускников 2019 и 2020 годов учебных предметов для сдачи на ЕГЭ в тендерном разрезе в зависимости от субъекта РФ: № 2021620834: заявл. 28.04.2021: опубл. 13.05.2021 / Е. Ю. Малеванов, А. В. Дождиков, Е. В. Корнилова, А. Д. Иванов; заявитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации».

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Основы педагогики: В 2 ч. Ч. 1: Учебник для обучающихся 10—11 классов психолого-педагогической направленности / Авт. кол.: Н. Д. Базарнова, Т. К. Беляева, Е. Ю. Илалтдинова, Т. Н. Сергеева, Е. А. Слепенкова; под ред. С. И. Аксенова, Е. Ю. Илалтдиновой. 125 с.

Учебник адресован обучающимся 10—11-х классов психолого-педагогической направленности в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования. В нем излагаются основы предметной области «Педагогика», сведения об истории становления педагогической науки и практики, характеристика современных представлений о педагогике и особенностях педагогической профессии, а также предлагаются практические задания для реализации элективного курса «Основы педагогики».

ДИВЕРСИФИКАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ



Г. В. РАИЦКАЯ,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой начального
образования КК ИПКиПП РО
(Красноярск)
raitskaya@kipk.ru



С. К. ТИВИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
начального образования НИРО
svetlanativ@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы дополнительного профессионального образования педагогов начальной школы и возможности различных региональных форм повышения квалификации в данном процессе. В качестве основного подхода определен диверсификационный подход, характеризующийся вариативностью, многоуровневостью, персонификацией. В результате сопоставительного анализа выделены общие черты таких форм, как педагогический проект (Красноярский край) и педагогическая мастерская (Нижегородская область), дано описание деятельности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования.

The article discusses the issues of additional professional education of primary school teachers and the possibilities of various regional forms of professional development in this process. As the main approach a diversification approach is defined, characterized by variability, multilevel and personification. As a result of comparative analysis common features of such forms as a pedagogical project (the Krasnoyarsk region) and a pedagogical workshop (the Nizhny Novgorod region) are highlighted, a description of teachers activities in the process of additional professional education is given.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, диверсификационный подход, педагог начальной школы, региональные формы повышения квалификации*

Key words: *additional professional education, diversification approach, primary school teacher, regional forms of professional development*

Идея написания данной статьи связана с обсуждением проблемы дополнительного образования на всероссийских конференциях, форумах, семинарах. Результатом дискуссий стало понимание того, что при сходных целях и результатах пути их достижения имеют определенные отличия, что зависит прежде всего от особенностей региональных моделей повышения квалификации. Это обусловило специфику изложения материала, позволяющую провести сравнительный анализ моделей повышения квалификации, различающихся содержанием и технологиями, но построенных на общей теоретической основе.

Современное отечественное образование предъявляет высокие требования к профессиональной компетенции педагогов. Это связано с решением как общих, так и частных задач, в том числе с необходимостью непрерывного профессионального образования, профессионального саморазвития педагога. Без этого многие направления национального проекта «Образование» не могут быть решены.

Считаем, что методологическими основами решения поставленной нами проблемы — определения особенностей диверсификационного подхода к повышению квалификации учителей начальных классов — могут служить работы И. А. Зимней, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, С. А. Максимовой, Г. А. Игнатьевой, В. И. Слободчиковой, О. В. Тулуповой, Б. Г. Ананьева, Т. М. Сорокиной, Г. В. Раицкой, С. К. Тивиковой, О. Ю. Дедовой и др.

Выявление дефицитов в профессиональной деятельности учителей, в частности недостаточный уровень сформированности у них компетенций, требуемых для осуществления идей современных стандартов и национального проекта «Образование», свидетельствует о необходимости значительных изменений

в дополнительном профессиональном образовании педагогов, в том числе осуществления его на основе диверсификационного подхода.

Понятия «диверсификация», «диверсификационный подход» стали использоваться в области образования в конце 1960-х — начале 1970-х годов, обозначая сначала разнообразие и расширение образовательных услуг, их вариативность, деятельность, направленную на разностороннее развитие обучающихся. Постепенно эти понятия приобрели многоуровневый и многоступенчатый характер. Со временем особое внимание стало уделяться использованию диверсификационного подхода в системе дополнительного профессионального образования [1; 4; 8; 9].

С точки зрения А. Н. Ганичевой, диверсификация представляет собой принцип инновационного структурирования системы образования, обеспечивающей возможность вариативности образовательных услуг и программ, типов, видов и форм образовательных организаций, многоуровневую и многоступенчатую профессиональную подготовку [4].

Сходной позиции придерживается В. В. Багин, для которого средствами, позволяющими обеспечить диверсификацию системы дополнительного профессионального образования, могут стать созданная открытая образовательная система, возникновение новых видов образовательных услуг, трансформация образовательных технологий и образовательной структуры, кардинальное изменение имиджа образовательной организации ДПО и гибкая реакция на изменение спроса на рынке труда и образовательных услуг [1]. Диверсификация, по его мнению, предполагает непрерывность, многоуровневость, многопрофильность, расширение поля образовательной и профессиональной деятельности.

Для Н. В. Лебедевой, которая в целом разделяет изложенные выше взгляды, фундаментом осуществления диверсификации в системе дополнительного профес-

Современное отечественное образование предъявляет высокие требования к профессиональной компетенции педагогов. Это связано с необходимостью непрерывного профессионального образования, профессионального саморазвития педагога.

сионального образования должна стать андрагогика как наука об обучении взрослых [8].

В качестве основной ценности современного непрерывного профессионального образования может быть определена субъектная позиция педагога. Именно поэтому, с нашей точки зрения, которая в определенной степени совпадает с вышеперечисленными, необходимым компонентом диверсификации, помимо вариативности и многоуровневости, является также персонифицированный характер дополнительного профессионального образования, его индивидуализация и активная позиция самого обучающегося. В процессе повышения квалификации учитель должен испытывать чувство удовлетворения не столько от содержания занятий или технологии преподнесения материала, сколько от собственного продвижения, понимания конечной цели и результатов любых своих методических действий.

Многoletний опыт применения диверсификационного подхода в дополнительном профессиональном образовании позволяет утверждать, что перестройка профессиональной деятельности учителей в его рамках становится эффективной лишь тогда, когда выбор формы повышения квалификации соответствует их образовательным потребностям и личностным особенностям.

Проведенное нами сравнительное исследование позволило не только разработать, но и внедрить в практику диверсификационные формы дополнительного профессионального образования педагогов начальной школы. Указанные формы ДПО, обладая сходными чертами (вариативностью, многоуровневостью, персонифицированным характером обучения), различаются региональной спецификой.

В качестве наиболее эффективных форм повышения квалификации мы выделили *проект* (Красноярский край) и *педагогическую мастерскую* (Нижегородская область).

К наиболее значимым общим чертам форм повышения квалификации мы отнесли педагогическое сопровождение, деятель-

ностный подход, командный способ формирования группы, диссеминацию опыта педагогов. В то же время необходимо отметить, что даже эти сходные черты обладают определенной спецификой. Рассмотрим их более подробно.

Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития педагогов в целом строилось на основе соответствующих моделей и определенных технологических форм [2; 3; 5; 6; 7; 14; 15], предполагающих участие специалистов кафедр начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, а также Нижегородского института развития образования как в процессе очных встреч, так и в самостоятельной практической деятельности во время межсессионной работы.

Деятельностный подход объединяет все выбранные нами формы повышения квалификации и позволяет преодолевать негативное или индифферентное отношение, имеющееся у части учителей, к тем переменам, которые неизбежны в образовании. Именно активная позиция педагога способствует овладению каждым из них определенными способами действий, которые впоследствии будут «открывать» обучающиеся под его руководством. Участие в работе указанных форм повышения квалификации позволяет каждому учителю осуществлять поэтапный рефлексивный анализ собственной деятельности в процессе многосессионного обучения.

Командный способ формирования и организации работы группы педагогов предполагает включение в команду различных целевых групп. Так, чрезвычайно важно, чтобы в командах от образовательных организаций, повышающих квалификацию в рамках педагогических мастерских, были представители всех основных специализаций. В другой исследуемой группе, отра-

В процессе повышения квалификации учитель должен испытывать чувство удовлетворения не столько от содержания занятий или технологии преподнесения материала, сколько от собственного продвижения, понимания конечной цели и результатов любых своих методических действий.

батывающей форму проекта, предполагается объединение учителей начальных классов и заместителей директоров, курирующих начальные классы.

Диссеминация опыта педагогов позволяет утверждать, что собственное изменение учитель ощущает в том случае, когда описывает свой профессиональный опыт. Происходит самосовершенствование, саморазвитие, самоутверждение педагогов в осознании ими качественного изменения в собственной профессиональной деятельности. Для этого применяются различные формы предъявления результатов. Отметим, что общими являются мастер-

классы, которые готовятся педагогами при сопровождении сотрудников кафедр во время проведения очных сессий обеих форм повышения квалификации. В то же время разнообразный формат диссеминации опыта позволяет каждому педагогу индивидуально подходить к выбору и принимать решение об одном или нескольких вариантах участия в демонстрации собственного опыта.

Анализируя представленную ниже таблицу, можно увидеть и общие черты форм повышения квалификации, построенных на основе диверсификационного подхода, и специфику ее отдельных форм.

Общие черты и специфика моделей повышения квалификации, реализующих диверсификационный подход

Общие черты форм повышения квалификации	Специфика форм повышения квалификации	
	Проект	Педагогическая мастерская
Командный способ формирования группы	Команда муниципального уровня состоит из педагогов начальной школы, учителей-предметников, заместителя директора, курирующего начальную школу, специалиста управления образованием или методиста межшкольного методического центра	Команда состоит из специалистов одной образовательной организации или одного муниципального образования (учителя начальных классов, учителя-предметники, представители администрации образовательной организации или методической службы)
Длительность обучения	Длительность проекта — 3 года, по четыре сессии в год	Ежемесячные сессии (встречи команд) в течение 2—4 лет
Осваиваемое содержание	Освоение основ теории с переходом к практике. Возрастание сложности содержания от простого к сложному. Освоение содержания на разных уровнях	Расширение содержания на основе концентрического подхода. Разработка нового содержания, например комплекса упражнений
Диссеминация опыта педагогов	Проведение на базе института повышения квалификации мастер-классов, курсов, аукциона педагогических идей, региональных конференций. Предъявление проекта на всероссийских научно-практических конференциях. Обобщение опыта в сборниках муниципального уровня	Проведение научно-практических конференций и участие в международных, всероссийских, областных научно-практических конференциях, мастер-классах, обобщающих семинарах на базе образовательных организаций. Составление технологических карт передового опыта. Публикации учителей в изданиях различного уровня (всероссийского, регионального, муниципального)

Рассмотрим более подробно варианты, реализующие диверсификационный подход к повышению квалификации учителей начальных классов на примерах региональных форм повышения квалификации.

Первой из подобных моделей выступает *проект*, достаточно масштабно реализуемый кафедрой начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации. Основным компонен-

том проекта являются проектные сессии. На кафедре начального образования успешно реализованы следующие проекты:

✓ «Введение ФГОС в пилотных школах Красноярского края» (2009—2012);

✓ «Возможности изменения практики педагогов по достижению младшими школьниками гарантируемых планируемых результатов» (2013—2016);

✓ «Универсальные учебные действия: процедуры и механизмы изменения профессиональной деятельности педагога начальной школы» (2015—2018) и др.

Необходимо отметить высокую мотивацию участников проектов — нацеленных на собственное профессиональное развитие педагогов. Так, из 114 участников второго проекта за три года повышения квалификации закончили обучение 109 человек, что составило 95,6 %; из 72 участников третьего проекта завершили обучение 70 человек, что составило 97,2 %.

Предназначением проекта как формы повышения квалификации является не только разработка нового содержания, но и целенаправленное выстраивание деятельности команды сотрудников кафедры, ориентированное на освоение педагогами новых способов профессиональной деятельности [11].

Отличительной особенностью данной формы повышения квалификации является привлечение к участию в проекте муниципальных команд, состоящих из трех-четырех учителей начальных классов, двух учителей-предметников, работающих в начальной школе (на основе самостоятельного выбора), заместителя директора, курирующего начальную школу, специалиста управления образованием или методиста муниципального методического центра. Для данной целевой категории сотрудники кафедры организуют работу одновременно для двух групп — педагогов и руководителей. Соответственно, содержание имеет одинаковый объект рассмотрения, но с разных позиций. Например, в первой группе рассматривается контрольно-оценивающая

деятельность педагогов в классе, а в группе руководителей объектом является внутришкольный контроль [10].

Во время повышения квалификации учитываются индивидуальные потребности педагогов и руководителей.

Для этого выстраиваются командные и индивидуальные образовательные траектории в осваиваемом содержании в рамках проекта. Такой подход изначально позволяет учитывать разный уровень развития профессиональной компетенции

всех участников проекта и в соответствии с этим реализовывать вариативность содержания, форм организации деятельности обучающихся, процедур и процесса повышения квалификации. Систематически проводимая диагностика индивидуального продвижения отдельно взятых педагогов, а также различных групп демонстрирует небольшую, но стабильную положительную динамику как в ликвидации выявленных дефицитов, так и в усвоении новых способов работы.

На примере проекта «Возможности изменения практики педагогов по достижению младшими школьниками гарантируемых планируемых результатов» мы проследим, каким образом диверсификационный подход позволяет муниципальным командам достичь нового уровня планируемых результатов.

Нами уже отмечалось, что одной из особенностей проекта как формы повышения квалификации является обучение по каскадному методу, который позволяет охватить все образовательные организации муниципалитета. Очное обучение команд проходит во время двух проектных сессий в каждом полугодии. Главная задача команды — освоить способы обучения, в пространстве которых погружаются команды учителей — участников проекта. В межсессионный период команда проводит рефлексивный анализ и восстанавливает все

Предназначением проекта как формы повышения квалификации является не только разработка нового содержания, но и целенаправленное выстраивание деятельности команды сотрудников кафедры, ориентированное на освоение педагогами новых способов профессиональной деятельности.

содержание сессии и осваиваемые способы работы, готовит семинар для других учителей образовательных организаций муниципального уровня, пошагово передавая новую практику педагогам [11; 13].

После окончания двух проектных сессий обязательно проводятся или конференции, или профессиональные конкурсы «Успешные практики педагогов Красноярского края», которые позволяют педагогам не только быть активными слушателями мероприятий, но и демонстрировать новую, освоенную ими практику. После прохождения итоговой аттестации участники всех проектных сессий получают удостоверение о повышении квалификации Красноярского ИПК.

Для сотрудников кафедры одним из главных результатов реализуемых в Красноярском крае проектов является подготовка новых программ повышения квалификации. Так, был разработан 31 модуль, имеющий актуальное содержание. Восемь из этих модулей, предназначенные для руководителей образовательных организаций и межшкольных методических центров, направлены на изменение практики педагогов и связаны с повышением качества начального образования по достижению гарантированных планируемых результатов младшими школьниками в программе по накопительной системе «Реализация стандартов нового поколения» [12].

Промежуточные и итоговые результаты проекта представлены в различных краевых мероприятиях и на всероссийских научно-практических конференциях.

Опыт работы по проекту и его результаты отражены во множестве публикаций.

В основе педагогической мастерской, входящей в качестве одного из вариантов в план повышения квалификации учителей начальных классов Нижегородского института развития образования, также лежит диверсификационный подход. Данная фор-

ма повышения квалификации, как правило, востребована теми учителями, которые не только способны к рефлексивной деятельности по осознанию собственных профессиональных потребностей, но и имеют некоторый опыт исследовательской деятельности.

Как отмечают Г. А. Игнатъева и О. В. Тулупова, в технологии педагогических мастерских суть «заключается не в том, чтобы сообщать и осваивать информацию, а в том, чтобы передавать способы работы. Именно этот факт делает данную форму обучения незаменимой в системе распространения передового педагогического опыта» [7, с. 211], а одной из важнейших целей данной формы становится «создание условий для формирования мотивации педагога на преобразование своей деятельности, использование в педагогической практике эффективных технологий, форм и средств обучения, систем» [там же].

Педагогическая мастерская построена на основе личностно-деятельностной организации процесса повышения квалификации. Содержание занятий в педагогической мастерской задается специалистами кафедры начального образования, при этом учитываются личностные педагогические позиции и педагогический опыт обучающихся [15].

В качестве *основных условий* проведения педагогических мастерских мы выделяем:

✓ содержание данной формы повышения квалификации по своему характеру должно быть инновационным, выстроенным на основе использования исследовательских методов обучения;

✓ достаточный уровень мотивации всех участников педагогической мастерской, заинтересованность не только в результате, но и в самом процессе профессионального саморазвития;

✓ стабильная и оптимальная по количеству участников группа обучающихся, срок обучения должен быть достаточным для решения поставленных задач и вклю-

В основе педагогической мастерской также лежит диверсификационный подход. Данная форма повышения квалификации востребована теми учителями, которые имеют некоторый опыт исследовательской деятельности.

чать несколько сессий и межсессионные периоды;

✓ особое место в педагогической мастерской должна занимать самостоятельная работа педагогов.

Кроме того, одной из важнейших особенностей педагогических мастерских, так же как и проекта, может считаться «командный» способ формирования группы обучающихся, где системообразующим элементом становится наличие команды специалистов одной образовательной организации или одного муниципального образования. В состав команды, как правило, входят педагоги и начальной, и основной школы, представители администрации, специалисты, сопровождающие образовательный процесс (педагоги-психологи, воспитатели, логопеды и др.), что позволяет целенаправленно и более эффективно осуществлять преобразования в образовательных организациях по решаемой в рамках педагогической мастерской проблеме. Данная форма повышения квалификации может не только реализовываться кафедрой начального образования, но и быть межкафедральной, когда в ходе самого повышения квалификации обучающиеся видят образцы взаимодействия специалистов нескольких кафедр, рассматривающих одну и ту же проблему с различных позиций. Особого внимания здесь заслуживают совместные семинары, лекции-диалоги, круглые столы, проектная деятельность.

Обязательным атрибутом такой формы является создание каждой командой определенного продукта (это может быть исследовательская и диагностическая работа, различные проекты, изучение теоретических источников, разработка дидактических и диагностических материалов, кейс-заданий, подготовка публикаций и т. п.). В качестве примера реализации данной формы можно назвать курсы «Преимственность в развитии письменно-речевой деятельности учащихся начальной и основной школы», «Организация контроля и оценки планируемых результатов образования младших школьников в условиях

введения ФГОС», «Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе развития их речи» и др.

Многолетний опыт работы в системе дополнительного профессионального образования педагогов позволил нам разработать и внедрить различные его региональные формы, реализующие диверсификационный подход в повышении квалификации.

Отметим, что проведенная в Красноярском крае и Нижегородской области диагностическая работа позволяет нам говорить о возможностях изменения профессиональной деятельности педагогов за счет диверсификационного подхода на основе использования предложенных форм повышения квалификации. Эта работа проводилась с целью:

✓ определения ситуации, касающейся понимания и применения отдельных форм повышения квалификации педагогами начальной школы обоих регионов;

✓ выявления эффектов использования региональных форм.

Исследования проводились как в начале работы в рамках отдельно взятой формы (на входе), так и после ее окончания, то есть по завершению исследования (проблемы, проекта, теоретического и практического изучения содержания). Таким образом, одна и та же по содержанию диагностическая работа предлагалась педагогам для заполнения дважды.

Ниже представлен фрагмент диагностической работы участников региональных форм повышения квалификации, которую выполняли 407 педагогов и в процесс которой включены вопросы, касающиеся только исследуемых форм повышения квалификации.

✓ Назовите известные Вам формы (модели) повышения квалификации, направ-

Одной из важнейших особенностей педагогических мастерских, так же как и проекта, может считаться «командный» способ формирования группы обучающихся, где системообразующим элементом становится наличие команды специалистов одной образовательной организации или одного муниципального образования.

ленные на изменение качества профессиональной деятельности педагогов.

✓ Какого результата Вы ожидаете от участия в одной из заявленных форм?

✓ Перечислите проблемы и затруднения, связанные с изменением собственной профессиональной деятельности.

✓ Учитывая, что форма повышения квалификации носит практико-ориентированный характер, укажите, какие особенности собственного опыта Вы оцениваете как наиболее эффективные.

✓ Какие компоненты своего опыта Вы хотели бы совершенствовать, чему научиться дополнительно?

✓ Какую форму обобщения собственного опыта Вы готовы выбрать?

На основе анализа полученных во время *стартовой диагностики* ответов можно констатировать, что в обоих регионах выявлены следующие дефициты педагогов:

✓ содержательно различают формы повышения квалификации педагогов — 13 %;

✓ выделяют собственные проблемы и дефициты, влияющие на изменение качества профессиональной деятельности педагога, — 8 %;

✓ определяют наиболее эффективные особенности собственного опыта — 11 %;

✓ называют формы обобщения собственного опыта — 27 %.

По результатам *итоговой диагностики* можно утверждать, что педагоги за счет целенаправленной работы в рамках указанных моделей повышения квалификации демонстрируют

более высокие результаты:

✓ все педагоги (100 %) называют три и более формы повышения квалификации, направленные на изменение качества собственной профессиональной деятельности;

✓ 43 % педагогов приняли участие в проектах, 57 % — в педагогических мастерских (или 100 % участников в каждой форме);

✓ 64 % прогнозируют ожидаемый результат от участия в заявленной форме повышения квалификации (научиться выступать перед аудиторией, теоретически изучить проблему, освоить новые способы профессиональной деятельности, продемонстрировать особенности собственного опыта и т. д.);

✓ 79 % перечисляют 2-3 конкретные проблемы, связанные с собственным изменением практики;

✓ 63 % практикуют новое содержание или технологию обучения и воспитания в классе;

✓ 32 % педагогов обобщили собственный опыт на школьном уровне, 10,1 % — на муниципальном уровне, 2 % — на всероссийском уровне;

✓ 39 % выступили с сообщениями на школьном уровне, 8,6 % — на муниципальном уровне;

✓ 11 % обобщили собственный опыт в публикациях.

Анализ полученных нами результатов свидетельствует о том, что формы повышения квалификации, выстроенные на основе диверсификационного подхода, создают условия для осуществления системы персонализированного заказа на образовательные услуги и для позитивного саморазвития педагогов начального образования.

Данные исследования были представлены на международных и всероссийских научно-практических конференциях, на Всероссийском педагогическом форуме «Образовательные результаты: способы формирования и средства оценивания», состоявшемся в 2018 году в Нальчике, на семинарах и педагогических чтениях, проводившихся в Москве, Нижнем Новгороде, Красноярске, Улан-Баторе (Монголия) и др.

Проведенная диагностическая работа с педагогами, участвовавшими в указанных мероприятиях, подтвердила исходные стартовые данные исследования.

Одним из важнейших направлений дальнейшего исследования может стать не только четкое определение условий и осо-

Формы повышения квалификации, выстроенные на основе диверсификационного подхода, создают условия для осуществления системы персонализированного заказа на образовательные услуги и для позитивного саморазвития педагогов начального образования.

бенностей сопровождения данного процесса, но и последующее выявление его педагогических эффектов. Среди них особое внимание может быть уделено установлению взаимосвязи между достижением уровня профессиональной компетенции педагогов, формами повышения их квалификации и качеством образования обучающихся.

Таким образом, перестройка профессиональной деятельности учителей в процессе дополнительного профессионального образования становится эффективной лишь тогда, когда выбор формы повышения квалификации соответствует их образовательным потребностям и личностным особенностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Багин, В. В.* Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования / В. В. Багин // Интеграция образования. — 2006. — № 2. — С. 66—72.
2. *Бондарева, И. И.* Квалитологическая компетентность педагога как необходимое условие управления качеством образования / И. И. Бондарева, Т. А. Рунова // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. В 2 частях. — Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2018. — С. 26—28.
3. *Бондарева, И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.
4. *Ганичева, А. Н.* Диверсификация образовательных услуг и рынок образовательных услуг столицы: результаты мониторинга / А. Н. Ганичева // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы II Международной научно-практической конференции (Минск, 27—28 ноября 2014). — Минск : РИВШ, 2014. — С. 20—26.
5. *Дедова, О. Ю.* Диагностическая культура учителя начальных классов и ее развитие / О. Ю. Дедова, Н. Н. Деменова, О. В. Колесова // Человек и образование. — 2017. — № 3 (52). — С. 122—126.
6. *Захарова, М. А.* Условия развития личностной зрелости педагога в системе дополнительного профессионального образования / М. А. Захарова, И. А. Карпачева, В. Н. Мезинов // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 47—52.
7. *Игнатьева, Г. А.* Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова. — Нижний Новгород : НИРО, 2009. — 376 с. — ISBN 5-7565-0361-6.
8. *Лебедева, Н. В.* Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы в рамках андрагогического подхода / Н. В. Лебедева // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. — № 2 (77). — С. 156—162.
9. *Мангер, Т. Э.* Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Т. Э. Мангер. — Тамбов, 2008. — 46 с.
10. *Раицкая, Г. В.* Значимость внутришкольного контроля качества начального общего образования / Г. В. Раицкая // Журнал руководителя управления образованием. — 2015. — № 5 (48). — С. 36—41.
11. *Раицкая, Г. В.* Изменение практики учителя начальных классов в достижении младшими школьниками образовательных результатов / Г. В. Раицкая // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы : сборник статей II Всероссийской научно-методической конференции (Москва, 21—22 июня 2018 г.) / ответственный редактор А. А. Сергеенко ; Российская академия образования. — Москва : Диона, 2018. — С. 156—163.
12. *Раицкая, Г. В.* Начальная школа по-новому, или Как работает эксперимент / Г. В. Раицкая // Народное образование. — 2016. — № 1. — С. 95—100.
13. Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: опыт Красноярского края : сборник статей / Министерство образования и науки Красноярского края, КГАОУ

ДПО(ПК)С «Красноярский институт повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования»; составитель Г. В. Раицкая. Самара : ИД Федоров, 2011. — 156 с. — ISBN 978-5-393-00600-6.

14. Слободчиков, В. И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатъева // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 4—10.

15. Тивикова, С. К. Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного образования педагогов / С. К. Тивикова, И. И. Бондарева, О. В. Колесова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 74—79.

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕРБИИ



Ю. А. ДМИТРИЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольной
педагогике МПГУ (Москва)
4230000@rambler.ru



Е. ПЕЯКОВИЧ,
студентка 1-го курса магистратуры
МПГУ (Москва)
jelena.pejakovic@mail.ru

В статье рассматриваются направления внедрения информационных технологий в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций Сербии. Анализируются проблемы, касающиеся материального оснащения, а также связанные с недостаточной компетентностью педагогов и дефицитом программного и методического обеспечения при реализации новых информационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Исследуются как преимущества использования цифровых технологий в детских садах, так и негативные стороны цифровизации дошкольного образования. Особое внимание уделено влиянию информационных технологий на эффективность образования дошкольников.

The article considers the directions of information technologies introduction in the educational process of preschool educational organizations. There are problems of material

equipment; there is a lack of competence of teachers and a lack of software and methodological support for the implementation of new information technologies in working with preschool children. Studies of Serbian teachers draw attention to both the significant advantages of using digital technologies in kindergartens, and the possible negative aspects of digitalization of preschool education.

Ключевые слова: *информационные технологии (ИТ), цифровые технологии, мультимедиа, дошкольное образование*

Key words: *information technologies (IT), digital technologies, multimedia, preschool education*

В Законе о дошкольном образовании Сербии, принятом в 2010 году, подчеркивается актуальность формирования информационно-технологической грамотности у детей, однако пути и способы применения цифровых технологий с учетом возрастных особенностей дошкольников подробно не регламентируются [7].

В другом важном документе — Своде правил по общим основам дошкольной программы (2006) — использование информационных технологий в практике дошкольного образования не предполагается [1].

В тексте Закона об основах системы образования и воспитания Сербии (2009, 2019) в разделе «Итоги образования и воспитания» указывается на важность и необходимость применения цифровых средств обучения на всех уровнях образования: «Надежно, критически и ответственно по отношению к себе и другим используйте цифровые технологии» [6].

Сегодня учеными Сербии цифровизация оценивается как важнейшее перспективное и действенное направление повышения эффективности дошкольного образования. Цифровая информация интегрируется в образовательную среду современного детского сада, изменяет его содержание, формы, методы образовательной деятельности. Материальной основой цифровизации образования являются новые информационные технологии. Они представляют собой процесс, в котором используется совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии

объекта, действия или явления. Сегодня информатизация влияет на все сферы жизни общества, в том числе и на образование. Следует отметить, что особенность внедрения инновационных процессов, основанных на информационных технологиях в образовании, связана не с отрицанием, а с органичной интеграцией с традиционными формами и методами обучения, воспитания и развития детей и в конечном итоге — с повышением эффективности образовательного процесса.

Современные детские сады Сербии в образовательной работе с детьми широко и успешно используют такие средства информационных технологий, как компьютеры, планшеты, проекторы, интерактивные доски и др. Важнейшими актуальными задачами цифровизации детских садов Сербии является не только повышение качества дошкольного образования, но также подготовка детей к комфортной жизни в условиях информационного общества.

По словам премьер-министра Сербии А. Брнабич, до конца 2021 года должна быть завершена цифровизация системы образования, «что подразумевает единую Интернет-сеть для всех школ и цифровые учебники. Компания Huawei совместно с правительством Сербии разрабатывает платформу «умного образования». Кроме того, у нас планируется внедрение системы «Умный город» в десяти населенных пунктах страны» [3].

Процесс модернизации и информатизации образования в Сербии диктует новые требования ко всем образовательным организациям, так как формирование гармонично воспитанной и образованной лич-

ности ребенка уже считается не единственным целевым идеалом образования. Сегодня наиболее актуальной задачей становится формирование молодого поколения, которое будет компетентно подходить к процессам исследования, обучения, самостоятельного приобретения новых знаний, умений и навыков, решения проблемных ситуаций. Для этого необходимо использовать новые технологии в образовании, которые в силу своих особенностей будут эффективно содействовать повышению его качества [5].

В дошкольном образовании под информационными технологиями чаще всего подразумеваются новые образовательные интерактивные обучающие и развивающие программы и компьютерные игры (речь идет об открытом интерактивном программном обеспечении, предназначенном для детей дошкольного возраста). Такие программные средства имеют широкую область применения, разнообразны, вариативны и могут быть реализованы с помощью различных цифровых инструментов, таких как компьютеры (desktop, laptop), интерактивные доски, различные мобильные устройства (телефоны и планшетные компьютеры), электронные игрушки, фотоаппараты, DVD, компакт-диски и плееры, устройства для чтения электронных книг, а также аналоговая техника (видеомагнитофоны, проекторы и др.), которая довольно успешно используется. Информационные технологии также подразумевают применение в дошкольных образовательных организациях периферийных устройств и компонентов оборудования, таких как принтеры, сканеры, ксероксы, камеры, микрофоны и т. д. По мнению ученых, информационные технологии, адекватно интегрированные в образовательную работу, могут быть многофункциональными [4].

Исследования, проведенные сербскими

учеными З. Станиславлевичем Петровичем, Д. Павловичем и др., доказали высокую эффективность применения мультимедиа технологий в процессе обучения дошкольников и младших школьников. У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образный тип мышления, что позволяет говорить о мультимедийных средствах обучения как наиболее подходящих и учитывающих их возрастные особенности. Мультимедиа средства органично объединяют текст, звук, изображения и анимацию в единую гармоничную систему, позволяют преодолеть некоторые недостатки традиционных средств обучения, но при этом органично сочетаться с ними, не заменять, а значительно усиливать их дидактические и развивающие возможности [5].

Сербские исследователи предупреждают педагогов и родителей о том, что не следует переоценивать роль и значение информационных технологий в дошкольном образовании. Они рекомендуют использовать учебное программное обеспечение и компьютерную технику для изучения конкретного содержания, например, математики, окружающего мира и т. д. Наиболее эффективен в дошкольном образовании мультимедийный контент, который, позволяет доступно и максимально эффективно решить задачи обучения и воспитания детей [5].

Ученые высказывают предположение о том, что мультимедиа в дошкольном образовании способны изменить систему и дизайн воспитательной работы, обеспечить интеграцию и целостное системное изучение детьми всех областей образовательной деятельности.

Мультимедиа технологии содействуют успешному обучению дошкольников — через решение проблем, исследовательскую деятельность, поиск, оценку, запоминание и творческое использование информации в разных видах деятельности с возможностью реализации на практике собственных оригинальных идей и предложений. Внедрение новых информационных тех-

Ученые высказывают предположение о том, что мультимедиа в дошкольном образовании способны изменить систему и дизайн воспитательной работы, обеспечить интеграцию и целостное системное изучение детьми всех областей образовательной деятельности.

нологий в систему дошкольного образования — это ответ на запросы и потребности детей и одновременно на новые вызовы, касающиеся проблем сохранения их физического и психического здоровья.

Цифровые технологии представляют один из действенных мотиваторов активного участия преподавателей в процессе инновационного преобразования дошкольного учреждения [5].

Ученые Сербии прогнозируют, что воспитатели детских садов, объективно мотивированные к применению цифровых технологий в образовательном процессе, будут активно повышать свою информационную компетентность, развивать умения и навыки применения мультимедийных технологий в дидактических целях и в повседневной работе с детьми. Это позволит успешно интегрировать разные цели и задачи образовательной работы с воспитанниками, а также развивать информационную культуру детей, способствующую их всестороннему личностному росту [5].

Компьютеры могут использоваться в разных сферах профессиональной деятельности педагогов: при подготовке к реализации и оценке образовательной деятельности, оформлении документации, в процессе сотрудничества с родителями и коллегами, в сфере повышения квалификации и профессионального роста и развития, изучения передового педагогического опыта. Информационные компетенции обеспечивают постоянное профессиональное совершенствование воспитателей в сфере информационных технологий, содействуют подготовке детей к комфортной жизни в информационном обществе, развитию педагогической культуры родителей [5].

По мнению ученых, применение компьютеров в работе с дошкольниками на основе тщательно подобранных соответствующих возрасту программ полезно как детям, так и педагогам. Дети на практике обучаются современным технологиям, осваивают знания более динамичным способом, вовлекаются в познание собствен-

ных чувств, преодолевают барьер «ребенок—компьютер», получают оперативную обратную связь результатов обучения, равенство условий обучения. Педагоги учатся быть чуткими к меняющимся потребностям и запросам детей, осваивают новые способы работы с детьми, совершенствуют воспитательно-образовательную практику [5].

Внедрение современных технических средств в дошкольное образование — важная предпосылка качественной воспитательной работы, роста профессионального мастерства педагогов. Эффективное использование современных технических устройств в образовательной практике во многом зависит от технической оснащенности дошкольных организаций, доступности педагогам информационных средств, степени загруженности компьютерной техники, профессиональной квалификации и информационной грамотности воспитателей.

Исследование, выполненное в 2007 году Н. Анжеличем и С. Милосавлевицем, убедительно доказывает необходимость интеграция новых компьютерных технологий в дошкольное образование, но только как дополнительное, а не основное и единственное дидактическое средство. Этот вывод подтверждают результаты анкетирования 23 педагогов из Белграда и Лозницы. Большинство респондентов (72 %) проявили готовность к использованию компьютеров в работе с дошкольниками, неготовыми оказались 28 % опрошенных педагогов [5].

Согласно результатам анкетирования 56 педагогов дошкольного образования, которые были получены в 2017 году, 37,6 % педагогов применяют ИТ на этапе реализации деятельности детей; 55,3 % — прибегают к помощи интернета, чтобы найти материалы о том, как преподаватели используют современные технологии в подготовке к работе; остальные опрошенные

Исследование, выполненное в 2007 году Н. Анжеличем и С. Милосавлевицем, убедительно доказывает необходимость интеграция новых компьютерных технологий в дошкольное образование, но только как дополнительное, а не основное и единственное дидактическое средство.

педагоги не применяют информационные ресурсы в собственной практике. Причинами недостаточно активного внедрения ИТ в образовательный процесс, по мнению исследователей, может быть дефицит оборудования детских садов компьютерной техникой, а также незнание педагогами возможностей новых технологий в образовательной работе с детьми. Есть предположение, что воспитатели не умеют эффективно использовать возможности ИТ для взаимодействия и сотрудничества с родителями, осуществляют общение с ними в основном по мобильным телефонам. Опрошенные воспитатели недостаточно используют цифровые ресурсы в сфере сотрудничества, обмена педагогическим опытом и идеями с коллегами. Кроме этого, по результатам проведенного исследования можно констатировать, что воспитатели, относящиеся к старшему поколению, гораздо реже применяют средства ИТ в своей работе и повседневной жизни [5].

Исследование выявило прямую зависимость использования ИТ от образования: педагоги с высшим образованием наиболее активно и эффективно реализуют возможности цифровизации в своей профессиональной деятельности, например, для подготовки к занятиям с использованием мультимедиа, ведения документации, изучения и обобщения передового педагогического опыта и др.

Педагоги осознают важность информационного образования, а также необходимость дополнительного обучения для повышения уровня своей информационной компетенции. Они утверждают,

что с помощью цифровых технологий, и прежде всего интернета, имеют возможность быстро получить доступ к разнообразным информационным контентам, необходимым для их работы в детском саду или для профессионального роста и развития.

Предполагается, что современные серб-

ские педагоги, получающие базовое образование, должны:

✓ владеть основами информатики (ИКТ) и определенными методическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы с детьми;

✓ быть знакомы с возможностями компьютерных образовательных программ, обеспечивающих повышение творческого потенциала детей в повседневной образовательной работе;

✓ знать возможности применения информационных технологий для развития личности детей;

✓ иметь представления об использовании здоровьесберегающих технологий для предотвращения вероятных негативных влияний на физическое и психическое здоровье дошкольников в процессе их компьютерно-игровой деятельности.

Педагогам необходимо знать, как с помощью ИТ расширять кругозор, развивать умения и навыки детей для самостоятельной деятельности, самообразования, адаптировать содержание учебного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями дошкольников, использовать мультимедиа в качестве дидактического инструмента и интегрировать ИТ в учебную работу, повышая ее качество.

Воспитатели сербских детских садов реализуют концепцию непрерывного образования и обучения на протяжении всей жизни, стараются следить за результатами зарубежных и отечественных исследований, касающихся применения информационных технологий в дошкольном образовании. Основываясь на анализе и размышлениях о собственном педагогическом опыте, они вносят новшества в образовательную работу, широко используют инновационные формы и методы своих коллег. Многие воспитатели убеждены в необходимости реализации цифровых технологий для развития креативных способностей детей. Дошкольникам следует разрешить экспериментировать с новыми технологиями для улучшения процесса обучения

Многие воспитатели убеждены в необходимости реализации цифровых технологий для развития креативных способностей детей.

и развития всех сторон личности человека информационного общества [5].

В настоящее время информационные технологии широко и эффективно интегрируются в образовательную деятельность, в значительной степени обогащают содержание, формы и методы воспитательной работы, делая их интереснее и привлекательнее для дошкольников.

Цифровые технологии сегодня являются важной и неотъемлемой частью жизненного контекста общества, в котором живут и растут дети дошкольного возраста. Педагоги и родители обеспечивают им формирование основ информационной культуры, которая является одним из важных факторов процесса социализации и воспитания современных дошкольников. Благодаря мультимедийному характеру и интерактивности, информационные технологии, оказывают значительное влияние на обучение, воспитание и развитие детей, повышая их информированность, способствуют приобщению дошкольников к нормам, ценностям, традициям и истории развития общества, формированию и расширению представлений об окружающем мире, вовлекают в процесс самообразования, готовят к профессиональному самоопределению и т. п.

По мнению исследователей, обучение с компьютерной поддержкой, несмотря на значительные преимущества в образовании детей, при неграмотном использовании может стать источником неблагоприятных влияний на здоровье, которые необходимо предотвращать либо минимизировать.

Сегодня исследования сербских ученых направлены на изучение количественных и качественных результатов использования педагогами цифровых технологий в образовательной работе с детьми дошкольного возраста (интернет, социальные сети, телепрограммы, мобильные телефоны, компьютеры и др.). Внимание исследователей также привлекают перспективные приемы и способы образовательной

работы с детьми и их родителями с применением цифровых технологий.

Ниже перечислены перспективные инновационные направления, содействующие дальнейшему процессу цифровизации детских садов Сербии, актуальные как для России, так для других стран:

✓ расширение гуманитарного международного сотрудничества Сербии с КНР, РФ и другими странами в области цифровизации дошкольного образования;

✓ формирование у детей первоначальных основ информационной культуры, расширение их возможностей для поиска, сохранения, переработки, обмена информацией, самостоятельной творческой деятельности, подготовки дошкольников к комфортной жизни в условиях информационного общества;

✓ повышение профессионально значимой информационной компетенции педагогов дошкольного образования, обеспечивающей процесс их дальнейшего профессионального роста и самообразования; расширение возможностей разработки и трансляции инновационных форм и методов образовательной деятельности с использованием информационных технологий и сети Интернет, мотивация педагогов к изучению, анализу и применению передового педагогического опыта, проведению научных исследований;

✓ проектирование и создание информационной образовательной среды в группах детского сада, оснащение новыми средствами информационных технологий, внедрение программного обеспечения и развивающих компьютерных игр в образовательный процесс;

✓ интеграция информационных технологий в образовательный процесс (с учетом того, что они не заменяют традиционные образовательные технологии, а органично встраиваются в образовательный

Обучение с компьютерной поддержкой, несмотря на значительные преимущества в образовании детей, при неграмотном использовании может стать источником неблагоприятных влияний на здоровье, которые необходимо предотвращать либо минимизировать.

процесс, повышая его эффективность и качество);

✓ активизация виртуальных форм оперативного взаимодействия педагогов и родителей, осуществление педагогического просвещения родителей (сайт детского сада, форумы, блоги, чаты, виртуальные родительские клубы и др.).

В заключение отметим, что ни у кого не вызывает сомнений объективная необходимость и целесообразность изучения

зарубежного передового педагогического опыта, актуальность сравнения отечественных и зарубежных педагогических практик с целью выявления и реализации перспективных инновационных тенденций и направлений развития образования, повышения его эффективности. Кроме этого, возможной перспективой дальнейшего исследования может стать сравнительный анализ направлений цифровизации дошкольного образования Сербии и России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калинина, Т. В.* Содержание и методы формирования основ информационной культуры у старших дошкольников : монография / Т. В. Калинина, Ю. А. Дмитриев. — Москва : МПГУ, 2019. — 145 с. — ISBN 978-5-4263-0806-0.

2. Свод правил по общим основам дошкольной программы // Дошкольное воспитание и образование, 2006/2007 г. — URL: <http://www.mpr.gov.rs/predskolsko/> (дата обращения: 20.01.2022).

3. Сербию ждет цифровая трансформация: в Белграде появился Центр инноваций // Балканист : портал. — URL: <https://balkanist.ru/serbiyu-zhdet-tsifrovaya-transformatsiya-v-belgrade-rouyavilsya-tsentr-innovatsij/> (дата обращения: 20.01.2022).

4. *Andelkovic, N.* Informaciona tehnologija u predskolskom vaspitanju i obrazovanju / N. Andelkovic // Tehnika i informatika u obrazovanju : Konferencija (Sacak, 9—11 maja 2008). — S. 64—70. — URL: <https://www.scribd.com/document/336505535/Andjelkovic-Informaciona-Tehnologija-u-Predskolskom-Vaspitanju-i-Obrazovanju> (дата обращения: 03.12.2020).

5. Digitalni mediji i didakticke inovacije u radu vaspitaca / A. M. Zivkov, J. M. Karanovic, S. Pavlov, T. Brkljac. — DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2019.1.31-44> // Pedagoska stvarnost. — 2019. — God. 65. — Br. 1. — S. 31—44.

6. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. — URL: https://www.paragraf.rs/propsi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html (дата обращения: 20.01.2022).

7. Zakon o predskolskom vaspitanju i obrazovanju. — URL: <https://www.overa.rs/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju-2.html> (дата обращения: 20.01.2022).

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования

вышло в свет издание:

Современное прочтение русской классической литературы: Сборник статей / Сост. и науч. ред. М. И. Шутан. 250 с.

В сборнике научно-методических и литературоведческих статей представлены интерпретационные и методические материалы, посвященные произведениям русских классиков XIX и первых десятилетий XX века. Выделяя основные мотивы произведений классиков, авторы размышляют над общественно-философскими, литературоведческими и методическими проблемами.

Издание адресовано широкому кругу читателей: специалистам-филологам, студентам, педагогам, преподавателям истории и методики литературы в вузах и в системе повышения квалификации учителей.

Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса
- Психологический аспект образовательной и воспитательной среды



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕНТРОВ: ОПЫТ БЕЛАРУСИ

М. А. КРАСНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, старший научный сотрудник Центра истории науки
и архивного дела Института истории
Национальной академии наук Беларуси
krasnovs@rambler.ru

В статье представлена модель школьного исторического образования Республики Беларусь. Автором обоснована целесообразность обучения истории на основе концентриков, указаны принципиальные отличия целевого, содержательного и деятельностного компонентов при изучении истории на разных концентриках. Рассмотрены особенности представления содержания проблемно-теоретического курса и его конструирования в учебниках по истории.

The article presents a model of school historical education in the Republic of Belarus. The author substantiates the expediency of studying history on the basis of a concentric approach, points out the fundamental differences in the target, content and activity components when studying history at different spirals, shows the peculiarities of presenting the content of a problem-theoretic course and the specifics of its construction in history textbooks.

Ключевые слова: *концентризм в обучении, проблемно-теоретический курс, интертекст, понятийный уровень познания, методологические знания, историографический источник, текст*

Key words: *concentricity in teaching, problem-theoretical course, intertext, conceptual level of knowledge, methodological knowledge, historiographic source, text*

Создание единого образовательного пространства Беларуси и России предполагает наличие единого образовательного контента и единых требова-

ний к результатам учебно-познавательной деятельности учащихся. К сожалению, в процессе обучения истории Россия и Беларусь идут разными путями, в частности

это относится к структуре школьного исторического образования. Следует отметить, что вопрос о структуре — это вопрос не формальный. Обучение на основе линейного и концентрического подходов дает совершенно разные результаты.

Попытки перестроить процесс обучения истории на основе концентров в советский и постсоветский период предпринимались неоднократно. Так, в СССР в 1959 году было введено обязательное восьмилетнее образование, в связи с чем возникла необходимость получения учащимися на этой обязательной ступени завершеного (в определенной степени) образования.

Школьное историческое образование выстраивалось на основе трех концентров: эпизодический курс в 4-м классе, элементарные курсы всеобщей истории и истории СССР с 5-го по 8-й класс и систематические курсы истории СССР, а также новой и новейшей истории зарубежных стран в 9—11-х классах [13]. Однако 14 мая 1965 года ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли Постановление «Об изменении порядка преподавания истории в школах», которое возвращало линейную структуру школьного исторического образования [14] с сохранением пропедевтического курса по истории СССР в 4-м классе. В статье «Навстречу новому учебному году», опубликованной в журнале «Преподавание истории в школе», отмечалось, что «в программах, учебниках, на практике преподавания не удалось достаточно отчетливо выявить различия в содержании обучения на разных концентрах» [11, с. 6].

Вновь к концентрической структуре обратились после распада Советского Союза. В России с 1993/1994 учебного года был осуществлен переход с линейной на концентрическую структуру: основная школа (5—9-й класс) — первый концентр; полная средняя школа (10—11-й класс) — второй концентр. В начальной школе сохранялся пропедевтический курс отечественной истории.

В 2016/17 учебном году без особых обоснований начался переход к линейной структуре школьного исторического образования.

В современной Беларуси преподавание истории на основе концентров происходило с 1992 по 2008 год. С 2008 по 2015 год обучение истории было перестроено по линейному принципу, а в 2015 году вновь вернулись к концентрам.

Обучение истории на основе концентров вызывает целый ряд проблем как в преподавании, так и в репрезентации учебного материала в учебных пособиях. Основная проблема заключается в непонимании различий обучения истории на разных концентрах. До сих пор бытует ошибочное мнение, что концентрическое обучение основано на увеличении объема фактологического материала, его повторе (но за короткий период), следствием чего являются затраты учебного времени, перегрузка учащихся, снижение их интереса к предмету. Однако мировой опыт (а также опыт обучения истории на основе концентров в дореволюционной гимназии, да и современный отечественный опыт) демонстрирует эффективность такого обучения истории.

Анализ обучения истории на основе концентров в советской и постсоветской школе свидетельствует о том, что существующие проблемы связаны не столько с самим концентрическим построением школьных курсов истории, сколько с непониманием того, чем отличаются цели и содержание образования, методы обучения, представление учебного материала в учебных пособиях на разных концентрах и, к сожалению, со стереотипами учителей, их нежеланием осваивать непривычные подходы к обучению. Среди многочисленных современных научных исследований, посвященных изучению проблемы обучения истории на основе кон-

Обучение истории на основе концентров вызывает целый ряд проблем как в преподавании, так и в репрезентации учебного материала в учебных пособиях. Основная проблема заключается в непонимании различий обучения истории на разных концентрах.

центров, можно отметить исследования Л. Н. Алексашкиной, В. С. Блохина, М. А. Красновой [1; 3; 9].

Построение школьных курсов истории на основе концентров вызвано прежде всего тем, что для понимания истории учащимся необходим социальный опыт, которого у них недостаточно. Поэтому обучение истории на разных концентраторах имеет разные цели, усложняются и учебный материал, и способы учебно-познавательной деятельности. Содержание концентров может быть разным. Однако важно понимать, что обучение на основе концентров базируется на том, что новые знания формируются не аддитивным путем, то есть не простым добавлением новых знаний к уже имеющимся, а через перестройку, реструктурирование прежних знаний, переход от представлений к понятиям, то есть постановку новых вопросов, более глубокое проникновение в сущностную сторону изучаемых явлений.

Концентризм как принцип построения школьных курсов — явление для педагогики не новое. Он основан на объективных законах усвоения знаний учащимися. Концентризм нужен тогда, когда в силу возрастных психологических особенностей учащиеся не могут усвоить учебный материал в должной степени и с должной глубиной. Освоение учебного материала на основе концентров предполагает не просто повторение и нара-

Освоение учебного материала на основе концентров предполагает не просто повторение и наращивание объема фактологических знаний, а освоение материала на более высоком уровне.

щивание объема фактологических знаний, а освоение материала на более высоком уровне. Как правило, первоначальный этап обучения на основе концентров ха-

рактеризуется формированием общего представления о предмете обучения, накоплением фактов, особым значением чувственного восприятия предметов и явлений. Затем обучение становится систематичным, принимает характер теоретических обобщений с более глубоким проникнове-

нием в сущность рассматриваемых явлений и процессов [7].

Концентрическая структура в большей степени учитывает возрастные познавательные возможности учащихся. Переход от одного возрастного периода к другому сопровождается качественными изменениями в развитии личности ребенка: физиологическими, когнитивными, интеллектуальными. Именно поэтому обучение на каждой ступени должно принципиально отличаться. И психологи, и педагоги едины в том, что содержание, глубина и сложность учебного материала, а также способы познания должны дифференцироваться в зависимости от возраста человека, основываться на возрастных и познавательных возможностях обучающихся.

По своим психологическим особенностям учащиеся 10—11-х классов (15—18 лет) соответствуют раннему юношескому возрасту. Они кардинально отличаются от подростков, что существенно влияет на восприятие ими исторического материала. Новообразования когнитивных процессов и интеллектуальных способностей в этом возрасте проявляются в скорости решения задач интеллектуального характера и качестве мыслительных процессов.

С точки зрения социального развития важной особенностью старшего школьного возраста можно считать нацеленность на будущее. Именно в это время формируется устойчивая система ценностей, развивается эмоциональная сфера, появляется стремление к познанию реального мира, общих законов природы и общества, а также к самоанализу и самооценке. В это же время развивается абстрактно-логическое мышление: склонность к обдумыванию противоречивых явлений, понятийным построениям. Интеллектуальное развитие у старшеклассников проявляется в способностях обнаруживать связи между двумя и более переменных или разбираться в сложных отношениях; выстраивать предположения о возможном влиянии одной или нескольких переменных на другую переменную; объединять и разделять

переменные в процессе гипотетического дедуктивного конструирования («если это верно, то произойдет то-то»), в результате чего наиболее вероятная возможность прогнозируется еще до опытной проверки. Для старшеклассников характерны тяга к обобщениям, поиску сущности и смысла, общих принципов и законов, стоящих за частными фактами; развитие критичности мышления (принятие к сведению, заучивание сохраняются лишь частично). Кроме этого, учащихся 10—11-х классов отличает стремление к логическому упорядочиванию и систематизации,

выявлению универсальных закономерностей, самостоятельному нахождению способов обобщенной ориентировки в материале. Они могут размышлять о социальных проблемах в масштабах страны, человечества. Мыслительная деятельность в старшем школьном возрасте более активна и самостоятельна, а поведение становится целенаправленным, сознательным, волевым [6; 10].

То, как сегодня выглядят структура и содержание школьного исторического образования в Беларуси, отражено в таблице.

Структура и содержание школьного исторического образования в Беларуси

Классы	Беларусь	
4-й	Содержательный блок «Мая Радзіма — Беларусь» в рамках учебного предмета «Человек и мир» — один час в неделю (35 часов в год)	
5-й	История Древнего мира — два часа в неделю (70 часов в год)	—
6-й	История Средних веков, с конца V века по XV век — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси с древнейших времен до конца XV века — один час в неделю (35 часов в год)
7-й	История Нового времени: XVI—XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси: XVI—XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)
8-й	История Нового времени: XIX — начало XX века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси: конец XVIII — начало XX века — один час в неделю (35 часов в год)
9-й	История Новейшего времени: с начала XX века (1918 год) до начала XXI века — один час в 1-м полугодии, два часа — во 2-м полугодии (52 часа в год)	История Беларуси: с начала XX века (1917 год) до начала XXI века — один час в неделю (35 часов в год)
10—11-й	Всемирная история с древнейших времен до конца XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси с древнейших времен до конца XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)
	Всемирная история: XIX — начало XXI века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси: XIX — начало XXI века — один час в неделю (35 часов в год)

На первом концентре в 4-м классе изучается содержательный блок «Мая Радзіма — Беларусь», значительную часть которого составляют рассказы по истории Отечества. Основная цель обучения на этом концентре заключается в том, чтобы в яркой, эмоциональной форме дать учащимся наиболее общее представление об истории своей Родины, привлечь их к ее изучению; вызвать чувство гордости, патриотизма и любви к стране, в которой живут; подготовить к восприятию систе-

матизированных исторических знаний. Важную часть курса составляет исследование истории своего края, так как этот материал наиболее близок и доступен учащимся. В результате обучения учащийся должен быть подготовлен к систематическому освоению истории, не потеряв к ней интереса. На этом основаны ключевые принципы построения курса, его представление в учебнике и особенности преподавания: занимательность и наглядность, ярко выраженный воспитательный

аспект, включение материала по истории своего края. Для рассмотрения должны отбираться такие события и личности, которые могут служить предметом гордости, объектом для подражания, чьи образы помогут ребенку сформировать национальное самосознание, научат гордиться страной, в которой они живут. Восприятие учащимися исторических образов должно быть, прежде всего, эмоциональным. Именно поэтому данный курс представлен эпизодическими рассказами, часто не имеющими между собой причинно-следственных связей [8].

На *втором концентре* в 5—9-х классах осуществляется систематическое изучение истории: всемирная и отечественная история исследуются в хронологической последовательности с древнейших времен до настоящего времени. Основная цель обучения на этом концентре: усвоить важнейшие факты, характеризующие исторический процесс в целом и различные стороны развития общества с раскрытием наиболее существенных причинно-следственных связей, ряд основных исторических понятий в их системе и взаимосвязи, а также овладеть основными специальными способами познания исторической действительности, получения и оперирования «готовыми» знаниями. В связи с этим содержание систематического курса представлено в учебниках

Рассмотрение в средней школе на одном учебном занятии большого количества событий значительных временных промежутков, акцентирование внимания на изучении исторических явлений и процессов, тенденций и закономерностей приводит к необходимости панорамного представления учебного материала.

как последовательное, нарративное изложение исторических событий с их объяснениями и оценками. Изучение истории на этом концентре является одним из элементов формирования функциональной грамотности, обеспечивая учащихся необходимыми знаниями, умениями и навыками для нормальной жизни и деятельности в конкретной социально-культурной среде.

Третий концентр представлен в стар-

ших классах проблемно-теоретическим курсом истории. Результаты научных педагогических исследований, опыт Беларуси и других стран, возрастные психологические особенности старшеклассников позволяют определить цели обучения истории, особенности представления учебного материала и методики обучения в рамках проблемно-теоретического курса. Преподавание истории на этом концентре направлено на формирование у учащихся целостного представления об историческом процессе (от появления человека современного типа до начала XXI века) на гражданское воспитание, а также подготовку к жизни и деятельности в условиях становления правового государства и гражданского общества в нашей стране, ориентацию в динамично развивающемся политическом и информационном пространстве [15].

Содержательно на этом уровне можно рассматривать проблемные вопросы исторической науки, подчеркивая неоднозначность восприятия и интерпретации событий истории и современности, роль случайностей и возможность альтернатив. С точки зрения методики механизмом проблемности могут выступать методы проблемного обучения, а его высшим уровнем — исследовательский метод.

Рассмотрение в средней школе на одном учебном занятии большого количества событий значительных временных промежутков, акцентирование внимания на изучении исторических явлений и процессов, тенденций и закономерностей приводит к необходимости панорамного представления учебного материала, объяснению (*почему* произошло), а не описанию (*как* произошло). В связи с этим одной из задач обучения на третьей ступени должна стать систематизация и обобщение знаний учащихся и осознание на этой основе тенденций и закономерностей исторического развития. Поэтому содержание учебного материала должно представлять собой не последовательное, нарративное описание, а интертекст, для пони-

мания которого необходимо предшествующее знание, или «внетекстовое знание» (терминология У. Эко), причем полученное не только на уроках истории.

Познание в процессе школьного обучения проходит тот же путь, что и научное познание: сначала (в базовой школе) накапливается информации, полученные факты осмысливаются и описываются на языке науки, происходит их первичная систематизация (эмпирический уровень). Затем (в старших классах) познание на основе углубленного анализа проникает вглубь предмета, переходит от его внешней стороны к внутренней, от случайных его сторон к сущности, стремясь объяснить закономерности развития, построить теоретическую модель (теоретический уровень).

Соответственно, на новый уровень должен выйти работа с понятиями. Общеизвестна классификация понятий, разработанная Н. В. Андреевской и А. А. Вагиным [2]. По степени обобщенности выделяют *частно-исторические*, *общеисторические* и *социологические* понятия. Сравнительно простыми для изучения являются понятия *частно-исторические*. Их круг достаточно широк в рамках систематического курса (5—9-й класс). Если значение *частно-исторических* понятий может быть раскрыто на одном уроке, то чем выше степень обобщенности, тем сложнее понятие для изучения, поэтому процесс может быть растянут от нескольких уроков до нескольких лет. Парадокс заключается в том, что, приступая к изучению истории Древнего мира в 5-м классе (10—11 лет), учащиеся вводятся в круг таких сложных *общеисторических* и *социологических* понятий, как «государство», «демократия», «олигархия», «республика», «империя», «религия» и т. д. Конечно, в последующих классах они уточняются и дополняются, но поскольку их изучение разорвано во времени, то далеко не всегда они складываются у учащихся в целостную картину, а часто воспринимаются однобоко и упрощенно.

В рамках третьего центра объяснение исторических фактов должно быть представлено через призму *общеисторических* и *социологических* понятий, работу над которыми необходимо выстраивать по методу восхождения от абстрактного к конкретному. При этом усвоение *общеисторических* и *социологических* понятий базируется на *частно-исторических* понятиях. Это позволяет подняться на понятийный уровень познания, который предполагает особую форму понимания. М. А. Холодная отмечает, что понятийная репрезентация принципиально отличается от перцептивной (представления) и выделяет следующие ее отличительные черты:

- ✓ дифференцированное отражение объекта или явления, предполагающее осознание некоторой совокупности признаков объекта (его свойств, качеств, закономерностей его существования, отношений и связей с другими объектами и т. д.);

- ✓ синтезирование признаков обобщаемых, более частных понятий в итоговом обобщающем понятии;

- ✓ упорядочивание отображенного множества признаков по степени их общности — процесс иерархизации;

- ✓ мысленное разграничение существенных и несущественных признаков отображаемого объекта или явления [16].

Отнесение истории к наукам, базирующимся на идиографическом методе, приводит к тому, что данная учебная дисциплина представляет собой главным образом описание уникальных, неповторяющихся событий, а это ослабляет ее теоретическую составляющую как учебного предмета, представленную преимущественно причинно-следственными связями и понятийным аппаратом. Поэтому именно на третьей ступени необходимо закладывать основы теоретического осмысления исто-

В рамках третьего центра объяснение исторических фактов должно быть представлено через призму *общеисторических* и *социологических* понятий, работу над которыми необходимо выстраивать по методу восхождения от абстрактного к конкретному.

рического процесса. Для этого учебный материал должен иметь относительно высокую степень теоретизации и методологизации знаний. Включение знаний по методологии науки, философии и методологии истории должно дать учащимся инструментарий к самостоятельному познанию исторической и современной социальной действительности. Сегодня активно исследуется включение методологических знаний в процесс обучения практически всем учебным предметам: физике (Ю. Б. Альтшулер, Н. В. Кочергина), математике (М. В. Шабанова), химии (Д. И. Мычко), истории (Л. Н. Алексашкина, М. А. Краснова). Следует отметить, что в британском и французском образовании знание фактологии считается второстепенным элементом обучения, а основными являются *методология, теория и критический подход* к различным интерпретациям. Знания о методологии исторического познания, а также личный опыт учебной историко-познавательной деятельности имеют особую ценность в контексте решения проблем социализации учащихся. Для того чтобы грамотно работать с информацией, формировать собственное отношение к событиям прошлого и настоящего, необходимо владеть навыками научного исторического исследования, приемами критического анализа различ-

Нам представляется важным научить школьников работать не только с первичными историческими источниками, но и с вторичными, историографическими, что возможно сделать именно в рамках проблемно-теоретического курса.

ных источников информации, понимать, как создается научное историческое знание и чем оно отличается от обыденного и мифологического.

Главным инструментом изучения истории служат исторические источники, важность работы с которыми отмечали практически все специалисты, занимающиеся методикой обучения истории. Необходимо отметить, что это одно из базовых умений, которым должны овладеть учащиеся, поскольку оно лежит в основе такой метапредметной компетенции, как работа с

информацией. Именно в процессе работы с историческими источниками развивается критическое мышление учащихся.

В базовой школе дети учатся работать с первичными историческими источниками. Отметим, что сегодня существует достаточно хорошая методика их использования в процессе обучения истории. Однако анализ учебных пособий по истории показал, что в подавляющем большинстве случаев исторические источники служат для иллюстрации положений основного текста, а работа с ними сводится главным образом к извлечению информации для конкретизации изучаемого исторического материала. Формы работы с историческими источниками остаются примерно одними и теми же как в 5-м, так и в 11-м классе. Если школьное историческое образование рассматривать с точки зрения социализации учащихся, а также учитывать необходимость и возможность усложнения форм работы с историческими источниками, то следует отметить, что в своей последующей жизни человек получает историческую информацию не только и не столько из исторических источников: тот, кто хочет расширить свои знания по каким-либо отдельным вопросам истории, опирается в первую очередь на научные исследования историков. Поэтому нам представляется важным научить школьников работать не только с первичными историческими источниками, но и с вторичными, историографическими, что возможно сделать именно в рамках проблемно-теоретического курса. Изучение историографических источников позволит увидеть, как менялись формы исторического познания, являясь отражением особенностей исторического времени, типа культурной и цивилизационной организации общества, понять, почему существуют разные интерпретации. Кроме того, учащимся могут быть представлены отдельные ключевые исследования по той или иной теме, позволяющие ввести их в круг научной исторической литературы, то есть школьный курс исто-

рии можно рассматривать как своего рода введение в историографию.

При обучении школьников работе с историографическим источником следует помнить, что исследование в нем представлено через мировосприятие автора, его создавшего. Это чрезвычайно важно, так как понимание автором исторического процесса влияет на то, как исторический нарратив представлен в его исследовании. Поэтому нельзя анализировать историографический источник без знаний о том, в каком времени и условиях он создавался, каковы научные взгляды его создателя. Как отметил российский исследователь Д. П. Исаев, «историографический источник как интеллектуальный продукт становится в первую очередь источником информации о его творце и исторической (шире — научной) культуре его времени» [5, с. 107].

Важную роль в обучении истории играет умение работать с разными видами текстов. В семиотике под текстом понимают особую форму представления информации о внешней по отношению к тексту действительности; объединенную смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются цельность и связность [12]. Текст как семиотическая категория не обязательно связан только со словесным текстом. Любая знаковая система, имеющая целостность и связность, является

текстом: произведения искусства, карты, танцы, обряды и т. д. Все эти виды текстов предназначены для активной работы:

получения новой дополнительной информации, анализа, выявления тенденций и закономерностей развития, формулирования выводов.

Таким образом, концентрическая структура школьного исторического образования соответствует возрастным психологическим особенностям старшеклассников. Изучение истории на основе концентров имеет ряд преимуществ при условии правильного определения в каждом из концентров целей, объема, содержания исторического материала, требований к подготовке учащихся для каждого концентри, использования соответствующих методов обучения. Проблемно-теоретический курс позволяет обобщить и систематизировать знания учащихся, развивает историческое мышление учащихся, раскрывает проблемные вопросы исторической науки, содействует созданию у учащихся целостной картины мира и осмыслению исторического процесса, а также дает учащимся инструментарий к самостоятельному познанию исторической и современной социальной действительности, то есть выполняет роль социализации.

Изучение истории на основе концентров имеет ряд преимуществ при условии правильного определения в каждом из концентров целей, объема, содержания исторического материала, требований к подготовке учащихся для каждого концентри, использования соответствующих методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексашина, Л. Н.* Методологические основы школьного курса истории : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. Н. Алексашина. — Москва, 1999. — 51 с.
2. *Андреевская, Н. В.* Очерки методики истории. V—VII классы / Н. В. Андреевская. — Ленинград : Просвещение, 1958. — 285 с.
3. *Блохин, В. С.* Теоретические основы и практика реализации концентров в школьном историческом образовании (вторая и третья ступени обучения) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. С. Блохин. — Екатеринбург, 2004. — 254 с.
4. *Вагин, А. А.* Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. — Москва : Просвещение, 1972. — 354 с.
5. *Исаев, Д. П.* «Историографический источник»: проблемы истории и интерпретации понятия / Д. П. Исаев // Новое прошлое / The New Past. — 2019. — № 2. — С. 98—114.
6. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1989. — 256 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 томах. Том I / под редакцией В. Г. Панова. — Москва : Большая Российская Энциклопедия, 1993. — 607 с.

8. *Краснова, М. А.* «Мая Радзіма — Беларусь» как историческая пропедевтика / М. А. Краснова // Пачатковая школа: сям'я, дзіцячы сад, школа. — 2009. — № 4. — С. 15—17.

9. *Краснова, М. А.* Проблемно-теоретическое изучение истории: содержательные и методические аспекты / М. А. Краснова // Гісторыя і грамадазнаўства. — 2020. — № 4. — С. 26—34.

10. *Лейтес, Н. С.* Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. — Москва : Педагогика, 1971. — 280 с.

11. Навстречу новому учебному году // Преподавание истории в школе. — 1965. — № 4. — С. 3—10.

12. Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. — Москва : Советская энциклопедия, 1990. — 688 с.

13. О некоторых изменениях в преподавании истории в школах : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов. 1917—1973 гг. / составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — Москва : Педагогика, 1974. — 560 с.

14. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа сборник документов. 1917—1973 гг. / составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — Москва : Педагогика, 1974. — 560 с.

15. Образовательный стандарт среднего образования / Образовательный стандарт общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 № 125. — URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).

16. *Холодная, М. А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — Москва : Институт психологии РАН, 2012. — 287 с. — ISBN 978-5-9270-0240-5.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Методист образовательной организации дополнительного образования детей: современные требования и инновационный потенциал: Сборник методических материалов / Сост.: М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. 186 с.

Материалы сборника направлены на повышение эффективности организации образовательного процесса в образовательных организациях дополнительного образования, в детских объединениях различной направленности. Представлены методические материалы, разработки и рекомендации по организации методической и педагогической деятельности специалистов дополнительного образования. Сборник является первым в запланированной серии изданий и адресован специалистам сферы дополнительного образования обучающихся: методистам, руководителям, педагогам-организаторам и педагогам дополнительного образования.

Пособие может быть использовано в системе курсов повышения квалификации работников дополнительного образования.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА РАННЕМ ЭТАПЕ: ОСОБЕННОСТИ ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ



О. С. САФОНКИНА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры английской филологии
факультета иностранных языков
Мордовского государственного
университета им. Н. П. Огарева
(Саранск)
okuznetchik@yandex.ru



С. В. СКАЧКОВА,
преподаватель английского языка
Центра иностранных языков
«Lemon English» (Саранск)
skachckova.sofi@gmail.com

Статья посвящена процессу формирования коммуникативной компетенции у младших школьников, начинающих изучать английский язык. Рассмотрено понятие раннего этапа и определены возрастные рамки учащихся с точки зрения отечественных и западных исследователей в области лингводидактики. Выявлены особенности формирования коммуникативных навыков учащихся на начальном этапе освоения иностранного языка согласно Common European Framework of Reference for Languages и Примерной основной образовательной программе начально-общего образования.

This article considers the formation of communicative competence of young learners in the English language acquisition process from the point of view of Russian and Western scholars in linguodidactics. As a result of the study, the concept of young learners ??was considered, the features of the formation of communication skills among learners at this stage were identified according to the «Common European Framework of Reference for Languages» and the Model Basic Educational Program for primary general education.

Ключевые слова: *начальный этап обучения, когнитивные особенности развития, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки, виды речевой деятельности, CEFR*

Key words: *the first stage of learning, cognitive development, competence-based learning, communicative competence, communication skills, types of speech activities, CEFR*

Сегодня социально-экономическое развитие общества предъявляет выпускникам все более высокие требования, одним из которых является владение иностранными языками, что в свою очередь диктует необходимость начинать изучение иностранного языка уже в начальной школе. Однако, несмотря на повышенный интерес исследователей в области лингводидактики к специфике обучения английскому языку на раннем этапе, в отечественной и зарубежной лингводидактике наличествуют различные подходы к формированию в этот период у учащихся иноязычных коммуникативных навыков. По мнению доктора педагогических наук Н. Д. Гальсковой, среди ученых нет единого мнения относительно того, что стоит понимать под ранним обучением иностранным языкам [5]. Поэтому воспользуемся методологическим аппаратом, который предоставляет педагогическая компаративистика, и проанализируем имеющиеся подходы к определению данного феномена как в отечественной, так и в зарубежной лингводидактике. Прежде всего это относится к механизмам и предпосылкам развития, а также перспективам, существующим в системах образования в различных странах. Основоположник педагогической компаративистики, М.-А. Жюльен Парижский еще

Сегодня, учитывая тот факт, что обучение детей иностранному языку начинается со второго класса, можно установить возрастные границы данного периода: в отечественной лингводидактике они составляют от 7-8 до 10-11 лет.

в XVIII веке писал, что данная наука должна быть основана «на анализе фактического материала разных стран» [4].

На современном этапе развития педагогической компаративистики

обратимся к высказыванию М. Сандлера о том, что сравнение систем образования может быть только в контексте того общества, в котором оно существует [16].

И. А. Тагунова в своем исследовании отмечает, что педагогическая компаративистика «остаётся актуальным и одним из важнейших средств выработки общей для всех европейских стран педагогиче-

ской теории, которая способствовала бы культурному прогрессу и сплочению народов» [11, с. 132—133]. По ее мнению, развитие педагогической компаративистики в России началось только в XX веке, что помогло выявить существенную разницу между отечественными подходами в области решения педагогических проблем и позициями западных исследователей «на способы решения национальных проблем образования средствами изучения зарубежного опыта» [11, с. 134]. В этом контексте сравнение подходов отечественных и зарубежных лингводидактов к вопросам раннего обучения иностранным языкам представляется правомерным и обоснованным.

В рамках отечественной лингводидактики интерес к раннему обучению иностранным языкам начал формироваться относительно недавно. По словам кандидата педагогических наук Г. В. Роговой, еще несколько десятилетий назад обучение английскому языку начиналось с пятого класса общеобразовательной школы [10]. Сегодня, учитывая тот факт, что обучение детей иностранному языку начинается со второго класса, можно установить возрастные границы данного периода: в отечественной лингводидактике они составляют от 7-8 до 10-11 лет. Как отмечает доктор педагогических наук А. Н. Щукин, ребенка, изучающего иностранный язык в данном возрасте, следует называть «младший учащийся» или «младший школьник» [1, с. 144].

В традиции зарубежной лингводидактики раннее обучение иностранному языку детей зависит не от их формальной принадлежности к какому-либо учебному заведению, а от возраста. В отличие от формального отечественного подхода, данная концепция не ограничена рамками официальных документов, а основывается на эмпирических экспериментах зарубежных психолингвистов (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Э. Эриксон, С. Крашен и т. д.), в связи с чем фокус западных методистов в области обучения языку направлен не

на этап обучения, а на возраст. Так, под термином «young learners», используемым в документе Совета Европы «ELP Checklists for Young Learners. Some Principles and Proposals», подразумеваются учащиеся начальной школы, возраст которых в большинстве европейских стран соответствует 7—10 годам [14]. В руководстве по подготовке к сдаче международного экзамена «TKT: Young Learners», разработанном экзаменационной комиссией Cambridge Assessment English, можно встретить описание понятия «young learners» относительно детей в возрасте от 6 до 12 лет [17]. Схожее определение указанного термина дает исследователь в области обучения иностранному языку детей К. Линз, по мнению которой к категории «young learners» относятся дети в возрасте от 5 до 12 лет [15]. Таким образом, в западной лингводидактической традиции возраст учащихся, начинающих изучать иностранный язык, варьируется от 6-7 лет до 10-12 лет, что в целом соотносится с возрастом учащихся начальной школы в России.

На современном этапе развития международной системы образования идеи компетентностного подхода активно внедряются в европейское, а вслед за ним и в российское образовательное пространство. При этом под *компетентностным подходом* подразумевается совокупность принципов, отражающих реальную способность учащихся выполнять коммуникативные задачи, применяя приобретенные знания, умения и навыки.

В научный обиход в России термин «коммуникативная компетенция» ввел М. Н. Вятютнев. Данное понятие трактуется как «реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [3, с. 38].

Развитие концепции М. Н. Вятютнева отечественными методистами привело к более широкому трактованию данного понятия. Так, Л. И. Бим, Е. Н. Соловова и Н. Д. Гальскова рассматривают *коммуникативную компетенцию* как способность и готовность успешно осуществлять межкультурное общение на иностранном языке, в то время как Н. Л. Гончарова и В. В. Сафонова определяют ее как уровень владения «техникой общения» или же языковыми, речевыми и социокультурными навыками и умениями [5, с. 49].

В контексте определения компетенций при изучении иностранного языка наиболее значимым документом Совета Европы является «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR). Его положения дают представление о том, чем необходимо овладеть изучающему язык для использования его в целях общения, а также определяют знания и умения для ведения успешной коммуникации на иностранном языке [8].

Согласно CEFR, коммуникативная компетенция модифицируется в процессе коммуникации, то есть постепенно развивается по мере повышения степени овладения иностранным языком. Данное утверждение реализуется в рамках шестиуровневой шкалы владения языком — от уровня A1 (уровень выживания) к A2 (предпороговый), через B1—B2 (пороговый) к C1 (уровень профессионального владения) до уровня C2 (владение в совершенстве) [8].

Необходимо отметить, что в 2018 году Совет Европы выпустил обновленный документ с описанием языковых уровней, куда была добавлена еще одна ступень владения иностранным языком — Pre-A1 [13]. Это объясняется тем, что еще до достижения уровня выживания учащийся

В западной лингводидактической традиции возраст учащихся, начинающих изучать иностранный язык, варьируется от 6-7 лет до 10-12 лет, что в целом соотносится с возрастом учащихся начальной школы в России.

способен выполнять определенные коммуникативные задания, используя весьма скудный запас языковых средств, что является достаточным основанием выделить для данного набора умений отдельный уровень владения языком. По словам авторов указанного документа, вычленение уровня Pre-A1 актуально для учащихся младшего возраста и нацелено преимущественно на учеников начальной школы [13].

Кроме того, описанная выше система дескрипторов CEFR, хотя и была разработана независимо от конкретных возрастных групп, однако она не позволяет определять прогресс младших учащихся в коммуникативной деятельности, так как некоторые базовые сферы общения лежат за пределами понимания детей. В связи с этим возникла необходимость адаптации сфер «реального общения» для взрослых к интересам младших учащихся, поскольку контексты осуществления коммуникативной деятельности последних весьма ограничены. Так, дескрипторы, связанные с туризмом и рабочей сферой, не имеют прямого отношения к детям 7—10 лет [13]. В то же время те дескрипторы, которые связаны с учебной деятельностью и социальным взаимодействием, должны быть адаптированы под потребности младших учащихся [13]. Следует также указать,

Учащиеся начальной школы в редких случаях способны достичь высокого уровня владения языком, поскольку их реальные возможности всегда будут ограничены недостаточной зрелостью, опытом и образованием.

что на уровне A2 CEFR восприятие информации детьми на слух возможно только в рамках таких сфер общения, как «семья и школа», «повседневная жизнь и свободное время», «ближайшее окружение», в то время как информация о том, «где что находится», а также об «устройстве на работу» существует вне контекста повседневной деятельности ребенка и будет сложна для его понимания.

Отсутствие стандартизированного банка дескрипторов CEFR для младших учащихся стало причиной создания репрезен-

тативных таблиц-образцов для детей 7—10 лет, разработанных Советом Европы на основе сопоставления существующих дескрипторов для самооценки Европейских языковых портфелей для детей младшего школьного возраста разных стран с дескрипторами CEFR [12]. Данное сопоставление маркируется возможностью использования дескрипторов CEFR на начальном этапе обучения, при этом нерелевантные дескрипторы опускаются. Образцы дескрипторов, разработанные для учащихся в возрасте 7—10 лет, определяют коммуникативные умения в соответствии с уровнями CEFR — от Pre-A1 до C1. Однако, по словам разработчиков, учащиеся начальной школы в редких случаях способны достичь высокого уровня владения языком, поскольку их реальные возможности всегда будут ограничены недостаточными зрелостью, опытом и образованием [13]. Таким образом, отслеживать прогресс в формировании коммуникативной компетенции учащихся на начальном этапе целесообразно в рамках уровней Pre-A1—A2 CEFR.

В отечественной лингводидактике основой построения образовательного процесса служат федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [6], базирующиеся на системно-деятельностном подходе, который, по словам доктора психологических наук А. Г. Асмолова, интегрирует элементы компетентностного подхода и является его развитой версией [2].

Одним из важнейших механизмов реализации системно-деятельностного подхода является достижение учащимися предписанных ФГОС предметных, личностных и метапредметных результатов [6]. Содержание планируемых результатов характеризует обобщенные способы действий с учебным материалом, позволяющие учащемуся решать различные задачи — как учебно-практические, так и приближенные к реальным жизненным ситуациям [9]. Другими словами, система результатов определяет, какими именно действиями

в рамках отдельных предметов должны овладеть младшие школьники. Важно отметить, что именно предметные результаты изучения иностранного языка в начальной школе подразумевают сформированность коммуникативной компетенции, при этом описание предметных результатов освоения предметной области «Иностранный язык» во ФГОС опирается на характеристику уровней сформированности коммуникативной компетенции, данную в CEFR [6]. Исходя из этого, можно предположить, что основой российской образовательной парадигмы послужила зарубежная концепция обучения иностранному языку, базирующаяся на компетенциях. Более того, формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку лежит в основе как отечественного подхода в рамках ФГОС начального общего образования, так и зарубежной традиции обучения иностранному языку младших школьников.

Данное утверждение подкрепляется следующим примером: согласно ФГОС, по завершении начальной ступени образования учащиеся должны «освоить началь-

ные лингвистические представления, необходимые для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке» [7], что соотносится с уровнем A1 (уровень выживания) по CEFR. Однако проследить поэтапное формирование иноязычных компетенций у младших школьников не представляется возможным, поскольку в российской системе образования нет документа, подобного дескрипторам CEFR, с таблицами описаниями коммуникативных навыков. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования, регулирующей учебную деятельность образовательных организаций, можно найти перечень коммуникативных навыков по всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), которыми учащиеся младшего школьного возраста должны овладеть по завершении ступени начального образования [9].

В таблице представлены коммуникативные навыки (в рамках дескрипторов CEFR, адаптированных для начального этапа, и ПООП НОО) младших школьников, которыми они должны овладеть.

Коммуникативные навыки по видам речевой деятельности на начальном этапе

Дескрипторы CEFR для начального этапа (7—10 лет)	Примерная основная образовательная программа начального общего образования
Аудирование	
Pre-A1: может распознавать цифры, цены, даты и дни недели, при условии, что они произносятся медленно и четко и употребляются в знакомом, бытовом контексте	<p>Может воспринимать на слух и понимать речь учителя и одноклассников в процессе общения на уроке и вербально/невербально реагировать на услышанное.</p> <p>Может воспринимать на слух и понимать небольшие доступные тексты в аудиозаписи, построенные в основном на изученном языковом материале, в том числе полученные с помощью средств коммуникации.</p> <p>Может воспринимать на слух и понимать основное содержание небольших сообщений, рассказов, сказок, построенных в основном на знакомом языковом материале</p>
Pre-A1: может распознавать повседневные, знакомые слова при условии, что они произносятся четко и медленно и употребляются в знакомом, бытовом контексте	
Pre-A1: может понимать короткие, очень простые вопросы и утверждения, при условии, что они произносятся медленно и четко, сопровождаются наглядностью или жестами для большего понимания и повторяются при необходимости	
A1: может распознавать цифры, цены, даты и дни недели, при условии, что они произносятся медленно и четко и употребляются в знакомом, бытовом контексте	
A1: может распознавать повседневные, знакомые слова при условии, что они произносятся четко и медленно и употребляются в знакомом, бытовом контексте	

Продолжение табл.

Дескрипторы CEFR для начального этапа (7—10 лет)	Примерная основная образовательная программа начального общего образования
A2: понимает фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке и его семье, покупках, о том, где что находится и т. д.), при условии, что говорят четко и медленно	
Чтение	
Pre-A1: может распознавать знакомые слова, сопровождаемые иллюстрациями, например меню ресторана быстрого питания, иллюстрированное фотографиями, или книгу с картинками со знакомой лексикой	<p>Может соотносить графический образ английского слова с его звуковым образом.</p> <p>Может читать вслух небольшой текст, основанный на изученном языковом материале, соблюдая правила произношения и соответствующую интонацию.</p>
A1: может понять очень короткие, простые тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы, перечитывая по необходимости	<p>Может читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале.</p> <p>Может читать про себя и понимать тексты, содержащие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, находить в тексте необходимую информацию (имена персонажей, место действия и т. д.)</p>
A2: может понять короткие, простые тексты, содержащие наиболее употребительную лексику, а также слова, звучащие одинаково на многих языках	
Говорение	
<i>Монолог</i>	
Pre-A1: может произносить короткие фразы о себе, представлять основную личную информацию (имя, адрес, имена членов семьи, национальность и т. д.)	Может пользоваться основными коммуникативными типами речи: описание, рассказ, характеристика (персонажей).
A1: может произносить простые, как правило, не связанные между собой фразы о людях и местах	Может рассказывать о себе, своей семье, друзьях
A2: с помощью коротких простых фраз и предложений в форме перечня может рассказать о людях, условиях жизни и работы, повседневных занятиях, предпочтениях и т. д.	
<i>Диалог</i>	
Pre-A1: может задавать и отвечать на вопросы о себе и повседневной жизни, используя короткие, шаблонные выражения, а также жесты для подкрепления информации	<p>Умеет вести:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ этикетные диалоги в типичных ситуациях бытового, учебно-трудового и межкультурного общения, в том числе при помощи средств телекоммуникации; ✓ диалог-расспрос (запрос информации и ответ на него); ✓ диалог-побуждение к действию
A1: может участвовать в простом диалоге, но успешность коммуникации целиком основана на более медленном повторе фраз собеседником, перефразировании и исправлении ошибок; может задавать простые вопросы и отвечать на простые вопросы, произносить и реагировать на простые утверждения, касающиеся непосредственно его/ее, или знакомых ему/ей тем	
A2: может выполнять простые коммуникативные задания, требующие простого и прямого обмена информацией по простым, стандартным вопросам, касающимся работы и отдыха; справляется с коротким обменом репликами со знакомыми, но редко способен понимать достаточно для того, чтобы самостоятельно вести беседу	

Окончание табл.

Дескрипторы CEFR для начального этапа (7—10 лет)	Примерная основная образовательная программа начального общего образования
П и с ь м о	
Pre-A1: может давать письменную информацию по вопросам личного характера (имя, адрес, национальность и т. д.), с возможным использованием словаря	<p>Может выписывать из текста слова, словосочетания и предложения.</p> <p>Может писать по образцу поздравление с праздником (с Новым годом, Рождеством, днем рождения и т. д.) с опорой на образец.</p> <p>Может написать по образцу краткое письмо зарубежному другу</p>
Pre-A1: может писать простые, не связанные друг с другом предложения	
A1: используя словарь, может писать короткие фразы для передачи информации (имя, адрес, имена членов семьи и т. д.) в бланках или на записках	
A1: может давать письменную информацию по вопросам личного характера (о том, что нравится и не нравится, о семье, питомцах и т. д.), используя простые слова и базовые выражения	
A1: может запрашивать или предоставлять личные данные в письменном виде	
A2: может написать ряд простых фраз и предложений, связанных простыми связками, такими как «и», «но» и «потому что»	
A2: может писать короткие, простые типовые записки по вопросам первой необходимости	

Из приведенных в таблице формулировок можно предположить, что умения, которые развивают младшие учащиеся в России в процессе обучения иностранному языку, являются выше установленного ФГОС уровня и параллельны коммуникативным умениям не только уровня А1, но и уровня А2 CEFR. Так, согласно адаптированному для младших учащихся варианту CEFR навыки построения монологической речи на уровне А2 сводятся к описанию условий жизни, повседневных занятий, рассказу о своих предпочтениях, а согласно ПООП начального общего образования, в этом же виде речевой деятельности в качестве результата обучения иностранному языку определяется способность рассказывать о себе, своей семье, друге, что напрямую соотносится с зарубежной формулировкой навыка. Это и позволяет утверждать, что в рамках отечественной лингводидактики младшие школьники также овладевают коммуникативной компетенцией уровня А2 CEFR.

Таким образом, обучение иностранному языку на раннем этапе как в зарубежной, так и в отечественной лингводидактике, осуществляется на основе компетентностного подхода. Главной целью последнего является овладение учащимися коммуникативной компетенцией, в компонентный состав которой входят *лингвистический* (языковой), *социолингвистический* (речевой), *социокультурный*, *дискурсивный*, *стратегический* (компенсаторный) и *социальный* аспекты. В процессе овладения коммуникативной компетенцией младшие школьники во всех видах речевой деятельности развивают коммуникативные навыки, отражающие их способность решать коммуникативные задачи на иностранном языке посредством применения приобретенных знаний.

Прогресс в развитии коммуникативных навыков на начальном этапе обучения в западной лингводидактике отслеживается с помощью адаптированной под возможности и интересы младших уча-

щихся системы дескрипторов CEFR и может достигнуть уровня А2. В отечественной лингводидактике коммуникативные навыки, приобретаемые учащимися начальных классов при изучении иностранного

языка, также могут быть соотнесены с уровнем А2 CEFR, что видно из анализа Примерной основной образовательной программы начального общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : ИКАР, 2009. — 448 с. — ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. — 2010. — № 4. — С. 4—18.
3. Вятютников, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютников // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — С. 38—45.
4. Галерея портретов. Зарубежные компаративисты. — URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met63/node21.html> (дата обращения: 22.12.2021).
5. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — Москва : Айрис-пресс, 2004. — 240 с. — ISBN 5-8112-0536-8.
6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями и дополнениями) // Гарант : [справочно-правовая система]. — URL: <http://base.garant.ru/197127> (дата обращения: 20.05.2021).
7. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования : Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 (с изменениями и дополнениями) // Гарант : [справочно-правовая система]. — URL: <https://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 14.05.2021).
8. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / перевод с английского под общей редакцией К. М. Ирихановой. — Москва : МГЛУ, 2003. — 259 с.
9. Примерная основная образовательная программа начального общего образования : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)] : в редакции протокола от 28 октября 2015 г. № 3/15 // КонсультантПлюс : [справочно-правовая система]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/ (дата обращения: 03.06.2021).
10. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. — Москва : Просвещение, 1988. — 224 с.
11. Тагунова, И. А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра / И. А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-komparativistika-vchera-segodnya-zavtra> (дата обращения: 03.01.2022).
12. Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners Aged 7—10 Years : Resource for Educators. — Strasbourg : Council of Europe, 2016. — 172 p. // Council of Europe : [сайт]. — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> (дата обращения: 31.05.2021).
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment : Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg : Council of Europe, 2020. — 235 p. // Council of Europe : [сайт]. — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> (дата обращения: 31.05.2021).

14. ELP Checklists for Young Learners : Some Principles and Proposals. — Strasbourg : Council of Europe, 2011. — 8 p. // Council of Europe : [сайт]. — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> (дата обращения: 31.05.2021).
15. Linse, C. Practical English Language Teaching : Young Learners / C. Linse, D. Nunan. — New York : McGraw-Hill Higher Education, 2005. — 216 p. — ISBN 0-07-111841-1.
16. Shen-Keng, Yang Towards Construction of Comparative Education Knowledge from Asian Perspective / Yang Shen-Keng. — URL: <http://www.ntnu.edu.tw/teach/messboard/message/> (дата обращения: 8.12.2010).
17. TKT: Young Learners : Handbook for teachers. — Cambridge : Cambridge Assessment English, 2019. — 26 p. // Cambridge Assessment English : [сайт]. — URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/about-tkt/> (дата обращения: 31.05.2021).



СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛ С НИЗКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОБУЧЕНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

И. В. ОСОКИН,
начальник отдела мониторинговых исследований,
статистики и прогнозирования
Вологодского института развития образования
osokiniv@viro.edu.ru

Статья посвящена исследованию причин низких образовательных результатов в ряде школ Вологодской области. Среди факторов, определяющих низкие образовательные результаты, выделены особенности социального окружения и педагогические условия работы рассматриваемых школ.

The article is devoted to finding out the reasons for the presence of schools with low educational results. Statistically significant correlations of the features of the social environment and pedagogical working conditions of schools with a low level of educational results were revealed.

Ключевые слова: школы с низкими образовательными результатами, резильентные школы, факторы, оказывающие влияние на образовательные достижения обучающихся

Key words: schools with low educational results, resilient schools, factors influencing the educational achievements of students

Одной из приоритетных целей национального проекта «Образование» является обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования.

При этом важно понимать, что работа по повышению качества образования должна строиться не только с успешными школами, но и с теми, которые традиционно показывают низкие образовательные результаты [9]. В 2020 году в соответствии с пояснениями специалистов Феде-

рального института оценки качества образования (ФИОКО) критерием включения школы в перечень ШНОР (школ с низкими образовательными результатами) выступало наличие не менее 30 % обучающихся, не преодолевших минимальный порог по результатам оценочных процедур. Причем данный результат должен быть показан либо в двух различных оценочных процедурах за год, либо минимум по одному разу в одной процедуре в течение двух лет подряд.

С 2020 года ФИОКО реализует проект оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [5]. Аналогичные проекты, направленные на поддержку школ с низкими образовательными результатами и школ, работающих в сложных социальных условиях, реализуются во многих субъектах Российской Федерации, в том числе в Вологодской области, где за пять лет (с 2017 по 2021 год) количество ШНОР, принимающих участие в региональном проекте «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», увеличилось с 14 до 111. При этом в 2020/2021 учебном году в Вологодской области осу-

ществляла свою деятельность 341 общеобразовательная организация.

Мы проанализировали ряд исследований отечественных и зарубежных авторов, занимающихся заявленной проблематикой. В исследовании Института обра-

зования НИУ ВШЭ обнаружена взаимосвязь между образовательными результатами и социальным благополучием обучающихся [6], территориальным расположением [4], статусом, материально-техническим, финансовым и кадровым обеспечением школы [7]. Проблема функциониро-

вания школ, работающих в неблагоприятной социально-педагогической среде, существует во многих странах, о чем свидетельствует ряд исследований [12—19], направленных на изучение школьных процессов, характерных именно для школ, действующих в сложных социальных условиях [14].

Одновременно установлено, что *качество образования*, под которым понимается соответствие знаний обучающихся федеральному государственному образовательному стандарту, может быть достигнуто и в школах, работающих в неблагоприятных условиях, при успешном функционировании самой образовательной организации, включающем эффективную, грамотную и целенаправленную деятельность ее руководства и каждого педагогического работника [6]. Выявлена особая группа школ — «успешно функционирующих в неблагоприятных условиях» [15], «выходящих за рамки ожиданий» [13], так называемых резильентных (от англ. *resilient* — «живучий, устойчивый»). «Работая в сложных социальных условиях, школы способны добиваться высоких образовательных результатов. Насколько им это удастся, во многом зависит от образовательной политики — именно она позволяет школе быть эффективной в неблагоприятных обстоятельствах» [6, с. 199].

Результаты исследований школьной резильентности показывают, что существует *набор школьных характеристик*, положительно влияющих на образовательные достижения обучающихся. К таким характеристикам относятся партнерство между семьей и школой [1; 6; 10; 15], различные проявления активности школьной жизни [17], «продвигающая сила школы», эффект методической подготовленности учителя и педагогических методов [18].

Безусловно, для того чтобы школа перешла в эффективный режим функционирования, нужна адресная методическая поддержка, под которой понимаются отдельные комплексы мероприятий, включающие персонафицированную курсовую

В исследовании Института образования НИУ ВШЭ обнаружена взаимосвязь между образовательными результатами и социальным благополучием обучающихся, территориальным расположением, статусом, материально-техническим, финансовым и кадровым обеспечением школы.

подготовку, семинары, вебинары, анализ условий и причин отнесения организации к данной категории, знакомство с лучшими практиками, разработку плана выхода из сложившейся ситуации [8].

По статистическим данным, в 111 школах, участвовавших в региональном проекте Вологодской области «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» в 2020 календарном году, обучалось 36 725 человека и работало 2789 педагогов.

Доля обучающихся с ОВЗ в среднем составила 5,6 %, при этом в 25 школах таких обучающихся было более 10 %.

На внутришкольном учете состояло в среднем 2,9 % учащихся 93 школ. Более 10 % таких обучающихся наблюдалось в семи школах. На учете в подразделениях УМВД (по делам несовершеннолетних) состояло 1,2 % детей, в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав — 1 %, при этом более 5 % учащихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД, отмечено в трех школах, на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав — в четырех школах.

Доля учащихся из многодетных семей в среднем составила 19,6 % (более 30 % — в 35 школах), из неполных семей — 25,1 % (более 30 % — в 33 школах).

У 1,6 % детей оба родителя являются

безработными, в 15 школах таких детей оказалось более 10 %.

54,6 % обучающихся воспитываются в семьях, где оба родителя не имеют высшего образования, (в 70 школах таких учащихся — более 70 %).

83,8 % учителей школ, участвующих в региональном проекте, имеют высшее педагогическое образование, однако в 27 школах доля учителей с высшим педагогическим образованием колеблется в пределах от 36,4 до 70 %.

79,9 % педагогических работников имеют высшую и первую квалификационные категории, при этом в 22 школах доля таких работников составила от 37,5 до 70 %.

Также следует отметить, что в 45 школах более половины учителей старше 55 лет.

Штатные специалисты психолого-педагогической службы сопровождения имелись в 69 общеобразовательных организациях, при том что дети с ОВЗ обучались в 96 школах. Таким образом, в ряде школ, участвующих в проекте, отсутствовали специалисты, которые должны непосредственно сопровождать обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Мы проанализировали и сравнили условия осуществления образовательной деятельности ШНОР и остальных школ Вологодской области. Результаты этого анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Факторы, характеризующие кадровый состав, контингент обучающихся, ресурсное обеспечение и условия деятельности школ Вологодской области в 2020 году

Наименование показателя	ШНОР	Остальные школы
Доля учителей, не имеющих квалификационной категории (в 2017—2019 годах)	0,18	0,18
Доля учителей с высшей квалификационной категорией (в 2017—2019 годах)*	0,38	0,44
Доля учителей с высшим педагогическим образованием (в 2017—2019 годах)	0,79	0,81
Доля учителей, достигших пенсионного возраста (в 2017—2019 годах)	0,29	0,27
Количество ставок педагогов-психологов на общее количество учителей (в 2017—2019 годах)	0,02	0,02

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Продолжение табл. 1

Наименование показателя	ШНОР	Остальные школы
Количество ставок коррекционных педагогов (логопед, дефектолог) на общее количество учителей (в 2017—2019 годах)	0,01	0,01
Доля обучающихся, продолжающих обучение на старшей ступени образования (в 2016—2018 годах)	0,08	0,08
<i>Процент обучающихся школы, принимавших участие в региональных и все-российских олимпиадах за последние три года</i>	<i>0</i>	<i>0,01</i>
Доля обучающихся, получающих дополнительное образование в школе	0,49	0,41
Количество ПК на одного обучающегося	0,22	0,21
Количество ПК на одного учителя	1,6	1,77
В организации имеются все виды благоустройства	0,96	0,97
В организации реализуются образовательные программы с использованием дистанционных технологий	0,28	0,27
В организации обеспечена безбарьерная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья	0,31	0,32
Доля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, по программам 7-го и 8-го видов	0,07	0,07
Доля обучающихся, состоящих на учете с алко- / наркозависимостью	0	0
Доля обучающихся, являющихся детьми-инвалидами	0,01	0,02
Доля обучающихся, состоящих на внутришкольном учете	0,04	0,03
Доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД (по делам несовершеннолетних)	0,01	0,01
Доля обучающихся, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (ДН и ЗП)	0,01	0,01
Доля обучающихся, воспитывающихся в многодетных семьях	0,26	0,26
Доля обучающихся, воспитывающихся в полных семьях	0,72	0,74
Доля обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях	0,26	0,26
Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где работают оба родителя	0,62	0,65
Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя являются безработными	0,04	0,02
Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где один родитель является безработным	0,04	0,03
Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где родители (один родитель) являются инвалидами	0,01	0,02
<i>Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование</i>	<i>0,1</i>	<i>0,15</i>
<i>Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где один родитель имеет высшее образование</i>	<i>0,15</i>	<i>0,19</i>
Доля обучающихся, проживающих в благоустроенных квартирах	0,53	0,6
Доля обучающихся, для которых русский язык не является родным	0	0
Доля обучающихся, чья семья сменила место жительства / страну или регион	0	0
Школа является лицеем или гимназией	0	0,03
Школа является школой с углубленным изучением предметов	0	0,04

Окончание табл. 1

Наименование показателя	ШНОР	Остальные школы
Школа является обычной средней общеобразовательной школой и не имеет никаких статусов	1	0,94
Школа находится в городе	0,31	0,43
Школа является малокомплектной	0,43	0,34

* Курсивом выделены переменные, имеющие статистически значимые различия на уровне статистической значимости 0,05.

Исходя из представленных в таблице показателей, можно констатировать, что ШНОР Вологодской области являются обычными школами, не имеющими статуса лицея, гимназии или школы с углубленным изучением отдельных предметов; среди них чаще встречаются малокомплектные.

Кроме этого, доля учителей с высшей квалификационной категорией, обучающихся, воспитывающихся в семьях, где родители (один или оба) имеют высшее образование, а также процент обучающихся, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние три года, в ШНОР ниже, чем в остальных школах.

Однако самое большое влияние на эффективность школ оказывают их малокомплектность и отсутствие углубленного изучения отдельных предметов, что сильно понижает привлекательность учебных заведений для родителей и учащихся. Дополнительным неблагоприятным усло-

вием является нахождение ШНОР в сельской местности.

В рамках реализации регионального проекта на основе полученных данных ежегодно проводится анализ факторов, влияющих на образовательные результаты обучающихся. Статистическая обработка проводилась по *F*-критерию Фишера методом дисперсионного анализа на 37 переменных. Были определены 14 переменных, относящихся к организации образовательного процесса, и 23 переменных, являющихся социально опосредованными, на которых невозможно оказывать прямое воздействие, однако при выстраивании образовательного процесса необходимо учитывать их взаимосвязь с учебными достижениями обучающихся.

Всего с 2018 по 2020 год выявлено 13 факторов, для которых установлены статистически значимые связи с уровнем образовательных результатов обучающихся школы (таблица 2).

Таблица 2

Переменные, статистически значимо связанные с образовательными результатами обучающихся школ Вологодской области в 2018—2020 годах

Наименование переменной	2018 год	2019 год	2020 год
Доля учителей, не имеющих квалификационной категории			+
Доля учителей с высшей квалификационной категорией	+	+	+
Доля обучающихся, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние три года		+	+
Отсутствие у школы статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов	+	+	+
Наличие у школы статуса вечерней или школы-интерната	+		

Окончание табл. 2

Наименование переменной	2018 год	2019 год	2020 год
Наличие у школы статуса малокомплектной	+		+
Наличие у школы статуса городской		+	+
Отношение средней стоимости питания на одного обучающегося в день к максимальному значению средней стоимости питания на одного обучающегося в день	+		
Доля обучающихся, продолжающих обучение на старшей ступени образования	+		
Доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД (по делам несовершеннолетних)	+	+	+
Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование		+	+
Доля обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях	+	+	
Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя являются безработными	+		

На основании данных таблицы 2 мы можем отметить, что за последние три года не менее двух раз встречаются восемь переменных, которые связаны с образовательными достижениями обучающихся. При этом только две из них — «доля учителей с высшей квалификационной категорией», «процент обучающихся школы, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние три года» — являются потенциально управляемыми. Выраженность первого фактора можно увеличить, обеспечив условия для профессионального развития педагогов различными способами в рамках реализации формального, неформального и информального образования, что в свою очередь значительно улучшит качество образовательных достижений обучающихся. Значение второго из изменяемых факторов можно увеличивать посредством проведения дополнительных занятий с обучающимися по подготовке к участию в олимпиадах и конкурсах различного уровня. Этот показатель напрямую связан с уровнем профессиональных компетенций педагогов и образовательных достижений школьников.

Остальные шесть факторов относятся к характеристикам семейного воспитания

(«доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование», «доля обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях», «доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД»); характеристикам школы («наличие/отсутствие статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов»; «численность обучающихся»; «территориальное расположение школы»). Перечисленные показатели имеют статистическую связь с образовательными достижениями учащихся и являются скорее социально значимыми условиями, в которых осуществляется образовательный процесс. Несмотря на то что повлиять на них невозможно, они должны учитываться при разработке как общих стратегических документов (в первую очередь программ развития образовательных организаций), так и рабочих программ дисциплин, рабочих программ воспитания. Специфика социального окружения школы должна найти отражение и в конкретных локальных актах, а также в документах учителя (учебно-тематических планах, планах классных часов, организации отдельных мероприятий).

Таким образом, проведенное исследование способствовало выявлению оптималь-

ных индивидуальных траекторий повышения профессиональных компетентностей педагогов школ с низкими образовательными результатами как реального способа эффективного педагогического имприв-

мента — запланированных изменений в образовании, направленных на улучшение образовательных результатов учеников и рост потенциала школы как организации, способной управлять изменениями [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипкина, И. В. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей / И. В. Антипкина, К. А. Любицкая, А. К. Нисская // Вопросы образования. — 2018. — № 4. — С. 230—260.
2. Баталова, Ю. А. Анализ результатов оценочных процедур как способ совершенствования профессиональных компетенций педагогов / Ю. А. Баталова // Наука и школа. — 2019. — № 2. — С. 73—79.
3. Груничева, И. Г. Кризисный менеджмент / И. Г. Груничева, М. А. Пинская // Директор школы. — 2014. — № 8. — С. 34—38.
4. Золотарева, А. В. Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 5 (116). — С. 17—29.
5. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся // ФИОКО : [сайт]. — URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ШНОР/Методические рекомендации%20по%20ШНОР.pdf> (дата обращения: 02.02.2022).
6. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий [и др.] // Вопросы образования / Educational Studies, Moscow. — 2018. — № 2. — С. 198—227.
7. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях / М. А. Пинская, Н. В. Бысик, С. Г. Косарецкий [и др.]. — Москва : ИД НИУ ВШЭ, 2019. — 192 с. — URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/339289224> (дата обращения: 01.02.2022).
8. Скурихина, Ю. А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов / Ю. А. Скурихина. — DOI:10.24422/MCITO.2017.8.6963 // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № 8. — С. 48—60.
9. Федорчук, Ю. М. Особенности поддержки профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах / Ю. М. Федорчук, Ю. В. Полянинова // Управление образованием: теория и практика. — 2017. — № 1 (25). — С. 5—21.
10. Хаджиев, С. М. Влияние осознанной родительской ответственности на образовательные результаты старшеклассников / С. М. Хаджиев // Сибирский педагогический журнал. — 2019. — № 3. — С. 45—57.
11. Я — эффективный директор: как разработать и реализовать программу улучшения образовательных результатов учащихся школы : учебно-методическое пособие / составители : Н. В. Бысик, М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий [и др.]. — Москва : Университетская книга, 2018. — 112 с. — ISBN 978-5-98699-296-9.
12. Academic Resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA / T. Agasisti, F. Avvisati, F. Borgonovi, S. Longobardi. — DOI: 10.1787/e22490ac-en // OECD Education Working Papers № 167. — Paris : OECD, 2018. — URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1643791802&id=id&accname=guest&checksum=F097DF9F507E2905C8297D72F04E14A2> (дата обращения: 01.02.2022).
13. Hargreaves, A. Performance beyond Expectations / A. Hargreaves, A. Harris. — Nottingham : National College for School Leadership, 2011. — URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/329776/performance-beyond-expectations-summary.pdf (дата обращения: 01.02.2022).
14. Othman, M. Educational Quality Differences in a Middle-Income Country: The Urban-Rural Gap in Malaysian Primary Schools / M. Othman, D. Muijs. — DOI: 10.1080/09243453.2012.691425 // School Effectiveness and School Improvement. — 2013. — Vol. 24. — № 1. — P. 104—122.
15. Promoting Competence and Resilience in the School Context / A. Masten, J. Herbers, J. Cutuli, T. Lafort. — DOI: 10.5330/PSC.n.2010-12.76 // Professional School Counseling. — 2008. — Vol. 12. — № 2. — P. 76—84.

16. *Reynolds, D.* Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review / D. Reynolds, P. Sammons, B. D. Fraine [et al.] // *School Effectiveness and School Improvement*. — 2014. — Vol. 25. — № 2. — P. 197—230. — URL: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450> (дата обращения: 02.02.2022).

17. *Rivkin, S.* Teachers, Schools and Student Achievement / S. Rivkin, E. Hanushek, J. Kain // *Econometrica*. — 2005. — № 73(2). — P. 417—458.

18. *Rockoff, J. E.* The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data / J. E. Rockoff. — DOI: 10.1257/0002828041302244 // *The American Economic Review*. — 2004. — Vol. 94. — № 2. — P. 247—252.

19. *Steward J.* Sustaining Emotional Resilience for School Leadership / J. Steward. — DOI: 10.1080/13632434.2013.849686 // *School Leadership & Management*. — 2014. — Vol. 34. — № 1. — P. 52—68. — URL: <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686> (дата обращения: 02.02.2022).

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

**Изучение произведений Ф. М. Достоевского и Н. А. Некрасова в современной школе:
к 200-летию со дня рождения писателей: Сборник статей / Сост. и науч. ред. М. И. Шутан. 270 с.**

В сборнике научно- и учебно-методических, филологических и искусствоведческих статей представлены интерпретационные и информационные материалы, посвященные произведениям Ф. М. Достоевского и Н. А. Некрасова и их изучению в школе. Выделяя основные мотивы произведений классиков XIX века, авторы размышляют над общественно-философскими, литературоведческими и методическими проблемами.

Издание адресовано специалистам-филологам, студентам, педагогам, преподавателям методики литературы в вузах и в системе повышения квалификации учителей.

Дидактические игры для развития речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием программируемого мини-робота Bee-bot («Умная пчела»): Метод. пособие / Авт.-сост.: Е. А. Колотыгина, И. О. Васильева, Т. И. Кривоногова, Д. В. Савинова, О. А. Сажина, Т. А. Шорина. 75 с.

В пособии представлена система коррекционно-развивающих игр и заданий с использованием программируемого мини-робота Bee-bot («Умная пчела») для развития речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Особое внимание уделяется речемыслительной деятельности как важнейшей составляющей организации речевого общения у дошкольников. Описание дидактических игр и игровых упражнений представлено в соответствии с лексическими темами «Комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи с 3 до 7 лет» Н. В. Нищевой (2020).

Издание предназначено воспитателям, учителям-логопедам, педагогам-психологам дошкольных образовательных организаций.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: МЕТОДИЧЕСКАЯ СЕССИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ



А. В. МОЛОКОВА,
доктор педагогических наук,
проректор по научно-методической работе и цифровизации, заведующая кафедрой начального образования НИПКиПРО, доцент, почетный работник воспитания и просвещения РФ (Новосибирск)
amolokova@mail.ru



Т. В. СМОЛЕУСОВА,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры начального образования НИПКиПРО, доцент, почетный работник общего образования РФ, независимый эксперт пилотных программ ЮНЕСКО (Новосибирск)
smoleusova@mail.ru



Е. В. ПОГРЕБНЯК,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования НИПКиПРО (Новосибирск)
pogrebnyak-e@yandex.ru



Н. С. ЛУКАШЕНКО,
методист ректората, старший преподаватель кафедры начального образования НИПКиПРО (Новосибирск)
natali0075-75@mail.ru



В. В. ПОНУРОВСКАЯ,
методист кафедры начального образования НИПКиПРО (Новосибирск)
ponurovskaya@list.ru

В статье рассматривается содержание методической сессии для руководителей муниципальных методических объединений учителей начальных классов, посвященной функциональной грамотности

младших школьников. Необходимость совершенствования методической работы в этом направлении связана с новизной профессиональных задач для педагогов. В ходе методической сессии апробированы новая организационная форма методической работы и уточнены содержательные аспекты профессионального развития учителя начальных классов.

The article is devoted to the content of the methodological session for the leaders of municipal methodological associations of primary school teachers, dedicated to the functional literacy of younger students. The need to improve methodological work in this direction is associated with the novelty of professional tasks for primary school teachers. During the methodological session, a new organizational form of methodological work was tested and the substantive aspects of the professional development of a primary school teacher were clarified.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, методическое объединение учителей, методические инновации, сессия*

Key words: *functional literacy, methodological association of teachers, methodological innovations, session*

В Российской Федерации реализуются мероприятия по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Одновременно в системе образования Новосибирска разработана и внедрена модель научно-методического сопровождения деятельности муниципальных методических объединений (ММО) [6], которая включает в себя установочную, методическую и проектировочную сессии, представляющие собой *профессиональные коллаборации*. Последние нацелены на погружение их участников в проблему, деятельность по обсуждению и решению методических задач, выработку консолидированного мнения и определение перспектив дальнейшего профессионального развития как руководителей ММО, так и участников сессионных встреч.

В системе образования Новосибирска разработана и внедрена модель научно-методического сопровождения деятельности муниципальных методических объединений (ММО), которая включает в себя установочную, методическую и проектировочную сессии, представляющие собой профессиональные коллаборации.

Время *установочной сессии* определяется стратегическая цель и ставятся тактические задачи. Научным куратором проводится обзор методических ресурсов, конкретизируются форма, содержание, сроки и процедурные особенности представления обратной связи.

Цель *методической сессии* состоит в:

- ✓ диссеминации на региональном уровне лучших практик методической работы в муниципальных системах образования в части организации, анализа и интерпретации результатов педагогической диагностики сформированности функциональной грамотности обучающихся;

- ✓ освещении наиболее актуальных методических вопросов на основе понимания их учителями.

Проектировочная сессия посвящена проектированию отдельных форм методической работы в муниципалитетах.

В ходе методической сессии, проводимой на кафедре начального образования НИПКиПРО, руководителями ММО приводятся примеры инновационного опыта организации и содержания методической работы отдельных муниципалитетов. Интерес представляет практика проведения

тематических мастер-классов, творческих групп, педагогических событий, разработанных в сотрудничестве с научными кураторами. Важно, чтобы обратная связь с руководителями ММО после установочной сессии нашла отражение в работе методической сессии, чему может способствовать:

- ✓ представление качественного и количественного анализа итогов педагогической диагностики сформированности различных видов функциональной грамотности у выпускников начальной школы;

- ✓ соответствующий анализу план методического сопровождения учителей на предстоящий период с учетом специфики заданий, разработанных ИСРО РАО и вызвавших наибольшие затруднения учащихся по каждому виду функциональной грамотности.

Кроме этого, следует обратить особое внимание на:

- ✓ проведение отбора эффективных педагогических практик формирования функциональной грамотности с целью их диссеминации на муниципальном уровне;

- ✓ уточнение ранее не применявшихся учителями основных методических инноваций для формирования функциональной грамотности на уроках [14];

- ✓ планирование методического сопровождения учителей по их освоению;

- ✓ формирование творческих групп по всем видам функциональной грамотности в муниципалитетах.

Промежуточным результатом методической сессии является совместное формулирование ключевых вопросов, возникающих у слушателей в процессе осмысления представленных практик (подробные ответы на них можно найти в ряде наших научно-методических публикаций [1; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 14; 15; 18]). Ниже нами представлены разъяснения и рекомендации по работе, направленной на формирование функциональной грамотности у младших школьников.

В контексте темы нашей статьи речь идет о сущности понятия «функциональ-

ная грамотность», шести ее видах — читательской, математической, финансовой, естественнонаучной, креативном мышлении, глобальных компетенциях — и особенностях их формирования в начальной школе [9; 10].

Читательская грамотность — связана с умением человека использовать свой навык чтения для получения информации, ее понимания, анализа, интерпретации, оценивания. В данном контексте «навык чтения» выходит за рамки общепринятых представлений — таких как «умение читать», «техника чтения», «выразительное чтение», — и приобретает новые смыслы. Человек, владеющий читательской грамотностью, может критически отнестись к информации из текста, выявить и устранить противоречия в нем, оценить качество и надежность полученной информации и применить ее для решения самых разнообразных задач.

Учеными ИСРО РАО сформулированы новые критерии отбора текстов для чтения, учтены такие параметры, как формат, вид, тип, объем текстов [20]. Содержание текстов должно быть связано с повседневной жизнью детей, с теми проблемами, с которыми школьники могут сталкиваться ежедневно. Четкость критериев и параметров дает учителям возможность органично встраивать задания и упражнения для развития читательской грамотности в канву большинства уроков и по разным предметам.

На уроках литературного чтения развитие читательской грамотности происходит не всегда, что объясняется несколькими причинами:

- ✓ подменой понятий «чтение» и «читательская грамотность»;

- ✓ недостаточной информированностью о специфике текстового материала, который значительно отличается от художественных текстов, включенных в программу освоения;

Промежуточным результатом методической сессии является совместное формулирование ключевых вопросов, возникающих у слушателей в процессе осмысления представленных практик

✓ сложностью, возникающей у педагогов на этапе методического решения этой задачи [5].

Вышесказанное подтверждается результатом опроса руководителей ММО: 34,5 % респондентов интересуют эффективные методы и приемы для развития читательской грамотности; 51,7 % опрошенных хотят разобраться в том, каким образом выбранные методы и приемы можно включить в структуру учебного занятия.

В качестве примера мы рекомендуем на уроке по произведению В. Драгунского «Ровно 25 кило» на этапе целеполагания предложить учащимся ознакомиться в группах с журналом «Мурзилка», упоминаемом в рассказе, обсудить и перечислить его особенности. Несмотря на то что задание не предполагает поиск конкретной информации, ученики отмечают много особенностей, относящихся к текстовому материалу журнала. Такой вид работы можно включать на разных этапах урока. Исследование периодического издания вызывает у детей желание рассматривать и соотносить с иллюстрациями содержание заметок, находить интересные факты, сравнивать разные по форме и тематике тексты и т. д. При точном понимании учителем образовательных смыслов развития читательской грамотности становится очевидным, что такая работа велась и ведется каждым педагогом [5; 8].

Для формирования у школьников умения вести математические рассуждения, анализировать и сравнивать нужно применять активные и интерактивные методы, приемы, технологии.

Методика включения заданий в урок не является специфичной и требующей особого подхода, однако предполагает осознанность и готовность педагога открывать новые возможности в привычной деятельности.

Математическая грамотность — это способность индивидуума формулировать, использовать и интерпретировать математику в разнообразных контекстах (очевидно, что математика здесь понимается в широком смысле, включая математические рассуждения, применение математи-

ческих процедур, моделей [1; 18] и многое другое). Владение математической грамотностью подразумевает умения математически рассуждать, использовать математические процедуры и инструменты для описания, объяснения и прогнозирования явлений жизни, формулировать реальную ситуацию на языке математики; интерпретировать, оценивать и применять математические результаты [3; 21; 22].

Больше половины руководителей ММО (51,7%) волнует вопрос о том, *какие методы и приемы наиболее эффективны для развития математической грамотности.*

Во-первых, это методы и приемы, способствующие формированию общего (универсального) умения решать задачи, связанные с реальными ситуациями [1; 17]. В этом случае стоит обратить внимание на сюжеты задач: необходимо подбирать (или составлять) и решать задачи о семье, питомцах, классе, профессиях, а также проектные задачи и т. п., то есть тексты задач должны быть понятны учащимся и касаться их лично.

Во-вторых, для формирования у школьников умения вести математические рассуждения, анализировать и сравнивать нужно применять активные и интерактивные методы, приемы, технологии — развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), диалог, проектный метод, кейс-метод, интерактивная математическая экскурсия, а также исследовательский метод [16]. Здесь на помощь приходят задания, связанные с моделями и моделированием, работой со справочниками, развитием критического мышления, изучением изменений, закономерности и зависимости. Более подробные рекомендации опубликованы ранее [15].

Математическую информацию можно находить в окружающем мире, используя урок-экскурсию, форму работы «Цифровая фотогалерея». При решении проектной задачи часть информации интересно искать в дополнительных источниках, справочниках, интернет-ресурсах, прайсах магазинов, сайтах организаций, иллюстра-

циях, таблицах, диаграммах (например, цены на билеты в театр). Поскольку функциональная грамотность связана с повседневной жизнью, где нередко догадки, предположения, необходимо использовать задания типа: запланировать действие («в какое время надо выйти из дома, чтобы успеть...?»); сделать выбор на основе анализа практической ситуации (например, кулинарных рецептов и задач на ремонт).

Финансовая грамотность — понимается как способность личности принимать разумные, целесообразные решения, связанные с финансами, в различных жизненных ситуациях. Эти решения касаются и сегодняшнего опыта учащихся, и их ближайшего будущего (от простых решений по поводу расходования карманных денег до решений, имеющих долгосрочные финансовые последствия, связанных с вопросах образования и работы).

Третью часть руководителей методических объединений (32 %) интересует, *каким образом в структуру учебного занятия включить активные методы и приемы по формированию финансовой грамотности у младших школьников*. Это можно сделать на специальных уроках по финансовой грамотности, во внеурочной деятельности, на уроках с межпредметными связями, на бинарных уроках. В начальной школе учащиеся получают расширенные представления о деньгах, семейном бюджете, покупках, мошенничестве и т. д. Важно заметить, что для эффективного формирования финансовой грамотности необходимы: подготовленный педагог [19], опора на личный жизненный опыт учеников, активное и грамотное использование метода диалога, ролевых игр, квестов, технологии развития критического мышления через чтение и письмо, приемы «Углы», «З — Х — У», решение финансовых задач.

Естественнонаучная грамотность. Учитель начальных классов осознает необходимость организации непрерывного экологического образования [7], которая обусловлена глобальными изменениями, произошедшими в мире. Важна подготовка

младших школьников к жизни через изменение мотивационных установок личности, в том числе формирование экологической культуры, готовности к решению проблем природопользования с позиций ненасилия, глобальности мышления, способности действовать локально, принимая на себя ответственность за последствия своих действий.

Вопрос о том, *какие методы и приемы наиболее эффективны для развития естественнонаучной функциональной грамотности*, актуален почти для половины опрошенных руководителей ММО и профессионального сообщества [4]. Отвечая на него, следует в первую очередь указать на необходимость грамотного сочетания проблемного обучения, проектной деятельности, исследовательской деятельности, технологий «кейс» и модерации, РКМЧП и других.

Технология проблемного обучения позволяет процесс познания учащихся приблизить к поисковой, исследовательской деятельности. Это произойдет в том случае, если подводящий диалог заинтересует детей неочевидностью ответа (например: «Для чего птицам нужны перья?»). Создание проекта школьной площадки, определение видов и количества рассады для ее озеленения, уточнение способов правильного высаживания и выращивания — все это значимые для младших школьников и важные для жизни проектные задачи [8].

Формированию естественнонаучной функциональной грамотности способствуют:

- ✓ информационно-образовательная среда;
- ✓ система уроков с применением средств ИКТ для освоения окружающего мира, его закономерностей;
- ✓ организация процесса наблюдения за объектами и процессами, лабораторный эксперимент.

Технология проблемного обучения позволяет процесс познания учащихся приблизить к поисковой, исследовательской деятельности. Это произойдет в том случае, если подводящий диалог заинтересует детей неочевидностью ответа.

Для решения вышеозначенного вопроса необходимы совмещение виртуальных экскурсий и работы с природными объектами, использование цифровой лаборатории и наблюдение в реальном времени, их гармоничное взаимодополнение. При организации внеурочной деятельности особое значение имеют проведение экскурсий, создание экологических троп, кружковая и клубная работа — все то, что нацелено на созидание и преобразование окружающего мира.

Креативное мышление. В контексте отечественной интерпретации под ним понимается «способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, и/или нового знания, и/или эффективного выражения воображения» [11, с. 126]. Оценка креативного мышления как одного из ведущих компонентов функциональной грамотности впервые вводится в 2021 году в исследовании PISA. Именно эта способность человека позволяет ему конкурировать с возрастающими возможностями искусственного интеллекта.

В начальной школе развитие креативного мышления возможно на любом предметном содержании, поскольку зависит от ситуации контроля и оценивания. Как только обучающийся понимает, что за его работу будет выставлена отметка, он перестает генерировать оригинальные идеи и пытается угадать тот ответ, который

хочет услышать учитель. В связи с этим важно использовать такие техники формирующего оценивания, которые позволят создать ситуацию успеха и желание предлагать множество решений. В публикациях Е. В. Погребняк представлены задания творческого характера, направленные на снятие стереотипов мышления и способствующие проявлению креативных качеств лич-

ности, таких как беглость, гибкость, оригинальность [12; 13]. Для развития креативного мышления у учащихся рекомендуем использовать такие методы, как критериальное самооценивание и взаимооценивание, портфолио и т. д. Кроме этого, считаем эффективными проектные и исследовательские задачи, ТРИЗ, командные ролевые и деловые игры (например, «креатив-бой»), инсценирование и иллюстрирование, прогнозирование и конструирование незаконченных текстов и др.

Глобальные компетенции личности — сравнительно новая и сложная цель обучения [2; 22]. Впервые изучались в международном исследовании PISA — 2018. Российские ученые, рассматривая этот компонент функциональной грамотности, определяют его как ценностно-интегративный и характеризуют как имеющий «собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков — soft skills» [2, с. 120]. В связи с этим требуется уделять особое внимание развитию у детей критического и аналитического мышления, когнитивных умений (логически мыслить, рассматривать проблему системно и последовательно, устанавливать связи и выявлять противоречия, проверять достоверность информации, сравнивать данные из различных источников, сопоставлять их с личным опытом); созданию условий для ознакомления обучающихся с глобальными проблемами окружающего мира на мега- и мезоуровнях, важных для местного сообщества и референтной группы каждого ребенка. Следует заметить, что довольно сложным нам представляется формирование такого умения обучающихся, как соотнесение своих и чужих представлений о проблеме в связи с межкультурными различиями.

Поскольку пониманию младших школьников наиболее доступны экологические и социальные проблемы [20], то для обсуждения с детьми можем рекомендовать следующие темы: «Помощь бездомным животным», «Животные, занесенные в

Оценка креативного мышления как одного из ведущих компонентов функциональной грамотности впервые вводится в 2021 году в исследовании PISA. Именно эта способность человека позволяет ему конкурировать с возрастающими возможностями искусственного интеллекта.

ческого характера, направленные на снятие стереотипов мышления и способствующие проявлению креативных качеств лич-

Красную книгу», «Дружба детей разных национальностей», «Раздельный сбор мусора», «Чем я могу помочь Мировому океану?»).

Вопрос об *эффективных методах и приемах формирования глобальных компетенций младших школьников* вызвал наибольший интерес: его задали 41,4 % руководителей ММО учителей начальных классов. По нашему мнению, к числу самых действенных методов следует отнести беседу, проблемный диалог и ролевую игру, а также приемы технологии РКМЧП («до и после», «перемешай класс», «разговор по кругу» и др.).

Для 31 % руководителей ММО актуален вопрос о том, *каким образом выбранные методы и приемы включить в структуру учебного занятия*. Отвечая на него, отметим, что важно ориентироваться на методологию системно-деятельностного подхода через решение проектных задач [8].

Вопрос о *формах организации внеурочной деятельности для формирования глобальных компетенций обучающихся* заинтересовал 10,3 % участников методической сессии. Это волонтерская деятельность, социальные проекты и благотворительные акции, мероприятия, организуемые в соответствии с программой воспитания школы.

Таким образом, методическая сессия для руководителей ММО учителей начальных классов позволяет решить две важнейшие задачи — организовать на региональном уровне процесс диссеминации лучших практик методической работы в муниципальных системах образования и осветить наиболее актуальные методические вопросы на основе понимания их учителями.

В ходе сессии важно обосновать, что для формирования *читательской грамотности* актуально разнообразить текстовый материал, включив несплошные тексты разного формата, вида и содержания. Задания для работы с такими видами текстов должны быть направлены на поиск, интерпретацию информации, критическое

отношение к ней, оценивание и проверку на достоверность, что способствует развитию умения использовать полученную и проанализированную информацию в реальной жизни детей.

Формируя *математическую грамотность*, важно помнить, что тем самым у учащихся развивается универсальное умение решать любые задачи, в том числе проектные, и жизненные проблемы, чему способствуют умения моделировать, собирать математическую информацию средствами математической экскурсии, решать «на глаз» и «от руки», делать выбор и т. д.

Для формирования *естественнонаучной грамотности* нужно развивать наблюдательность и логическое мышление младших школьников, обеспечивать их включенность в процесс познания окружающего мира через лабораторный эксперимент, экскурсии, наблюдения за природными явлениями и процессами, совместно решать экологические проблемы местного сообщества, вовлекать в природоохранную деятельность, обсуждать вопросы проектирования и реализация безопасной жизнедеятельности и здоровьесберегающего поведения.

Для становления *финансовой грамотности* необходимо предлагать задачи и использовать жизненные ситуации, способствующие самостоятельному принятию решений, а также рассматривать примеры, в которых был сделан выбор и принято разумное финансовое решение.

Развивая *креативность*, следует разнообразить задания открытого типа, сместить акцент в оценивании деятельности на уроке в сторону формирующего оценивания, использовать методы обучения, предусматривающие свободу выбора как можно больших аспектов учебного процесса.

Формируя *глобальные компетенции*,

Методическая сессия для руководителей ММО учителей начальных классов позволяет решить две важнейшие задачи — организовать процесс диссеминации лучших практик методической работы в муниципальных системах образования и осветить наиболее актуальные методические вопросы.

необходимо развивать критическое и аналитическое мышление младших школьников в ходе ознакомления их с глобальными проблемами человечества и местного

сообщества, применяя активные и интерактивные методы обучения и воспитания, современные образовательные технологии во всем их разнообразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Истомина, Н. Б.* Математика. Задачи. Нестандартные подходы к решению. 4 класс : учебное пособие / Н. Б. Истомина, Т. В. Смолеусова, Н. Б. Тихонова. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. — 48 с. — ISBN 978-5-418-01374-3.
2. *Коваль, Т. В.* Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Том 1. — № 4. — С. 112—123.
3. Концепция направления «математическая грамотность» исследования PISA — 2021. — URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201978> (дата обращения: 19.11.2021).
4. *Лозовская, Л. Б.* Реализация активных методов обучения в контексте развития естественнонаучной грамотности школьников / Л. Б. Лозовская, О. А. Морозов // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 66—72.
5. *Лукашенко, Н. С.* Совершенствование профессионализма учителя в контексте развития функциональной грамотности младших школьников / Н. С. Лукашенко // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы : сборник статей II Всероссийской научно-методической конференции (Москва, 21—22 июня 2018 г.) / составитель, ответственный редактор А. А. Сергеевко. — Москва : Диона, 2018. — С. 57—61.
6. *Молокова, А. В.* Методические объединения учителей начальных классов: от количества к качеству / А. В. Молокова // Педагогическое обозрение. — 2021. — № 1 (45). — С. 54—59.
7. *Молокова, А. В.* Первый этап системного экологического образования в контексте концепции устойчивого развития человечества / А. В. Молокова, В. В. Понуровская // Сибирский учитель. — 2017. — № 1. — С. 29—33.
8. *Молокова, А. В.* Современное учебное занятие: решение школьниками проектных задач / А. В. Молокова // Сибирский учитель. — 2017. — № 2. — С. 24—29.
9. *Молокова, А. В.* Функциональная грамотность обучающихся: первый этап системного формирования в контексте международных исследований / А. В. Молокова // Сибирский учитель. — 2020. — № 2. — С. 5—12.
10. *Николина, В. В.* Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе / В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 4—13.
11. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» / Н. А. Авдеенко, М. Ю. Демидова, Г. С. Ковалева [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Том 1. — № 4. — С. 124—145.
12. *Погребняк, Е. В.* Воспитание дивергентного мышления — ресурс развития творческих способностей / Е. В. Погребняк // Сибирский учитель. — 2016. — № 1. — С. 104—106.
13. *Погребняк, Е. В.* Система работы с одаренными детьми: методический аспект / Е. В. Погребняк // Сибирский учитель. — 2020. — № 2. — С. 20—25.
14. *Смолеусова, Т. В.* Проблемы реализации требований ФГОС НОО на уроке и внедрение инноваций / Т. В. Смолеусова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2012. — № 6 (10). — С. 5—10.
15. *Смолеусова, Т. В.* Формирование математической функциональной грамотности / Т. В. Смолеусова // Сибирский учитель. — 2020. — № 1 (128). — С. 27—33.
16. *Тивикова, С. К.* Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования / С. К. Тивикова, И. И. Бондарева, О. В. Колесова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 74—80.

17. Тяглова, Е. Г. Формирование математической грамотности учащихся на уроках математики посредством заданий, представленных в контексте реальных жизненных ситуаций / Е. Г. Тяглова, Р. Л. Васильева // Нижегородское образование. — 2020. — № 2. — С. 72—79.

18. Урбан, М. А. Особенности и компоненты комплексного умения моделировать в современном начальном математическом образовании / М. А. Урбан, Т. В. Смолеусова. — DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2004.09> // Science for Education Today. — 2020. — Том 10. — № 4. — С. 139—155. — URL: http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/17_urban4-20z.pdf (дата обращения: 13.01.2022).

19. Федотова, М. В. Актуальные вопросы подготовки педагогических работников к реализации программ финансовой грамотности / М. В. Федотова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 35—40.

20. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под редакцией Н. Ф. Виноградовой. — Москва : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с. — ISBN 978-5-360-09871-3.

21. PISA — 2021. Mathematics Framework (Draft). — URL: <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> (дата обращения: 16.01.2022).

22. PISA — 2018. Assessment and Analytical Framework. — Paris : OECD Publishing, 2019. — 308 p. — URL: <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm> (date of access: 11.11.2021).

СПЕЦИФИКА ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ



О. Ю. ДЕДОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования
НИРО
luna-7@inbox.ru



И. И. БОНДАРЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования
НИРО
bonira69@mail.ru

В статье раскрываются механизмы, содержание и сущность создания профессионального обучающегося сообщества педагогов в рамках реализации Программы по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда Сбербанка РФ «Вклад в будущее» в Нижегородской области. В качестве философско-методологической основы создания новых форматов профессионально-взрослого ори-

зонтального взаимодействия и организации проектного эксперимента в условиях дополнительного профессионального образования нами определяется компаративистский подход в образовании.

This article reveals the mechanisms, content and essence of the creation of a professional teaching community in the framework of the implementation Program for the personal potential development of Sberbank Charitable Foundation «Contribution to the Future» in the Nizhny Novgorod region. As a philosophical and methodological basis for creating new formats of professional adult horizontal interaction and organizing a project experiment in the context of additional professional education we define a comparative approach in education.

Ключевые слова: *компаративистский подход, проектный эксперимент, профессионально-обучающееся сообщество, горизонтальные форматы взаимодействия*

Key words: *comparative approach, project experiment, professional training community, horizontal formats of interaction*

В условиях трансформации современного образования все более усиливается тенденция «разветвления» гуманитарного знания о закономерностях профессионального развития педагогов, а также вероятность обособления отдельных предметных дисциплин при построении индивидуальных треков обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования [1; 5].

Проблемы современного образования и проблемы науки как значимые составляющие национальной и мировой культуры во многом идентичны.

Все очевиднее становится стремление к сегментации наук, ведущее к росту изоляции ученых внутри научных сообществ и как следствие — утрата единства и целостности картины мира и уникальности человека в ней [7].

По мнению ряда исследователей, одним из эффективных направлений для решения этой кардинальной проблемы может стать совместная работа по *компаративистике*, что подразумевает *анализ* методологических, предметных, символических и других различий каждой отдель-

ной дисциплины и концепции науки, а также *обнаружение общих тенденций* развития родственных дисциплин и философских концепций науки [1; 6; 8]. Поскольку наука — есть постоянный полифункциональный диалог всех взглядов, концепций и направлений [7], компаративистика поможет преодолеть центробежную тенденцию все более сужающейся специализации и обособления как научного знания, так и образования.

Компаративистский подход присутствует во всяком научном исследовании, а также в инновационной (экспериментальной) деятельности. Становление научной идеи, концепции всегда проходит *компаративистскую*, то есть *рефлексивную* стадию. Последняя есть философская, науковедческая, теоретическая рефлексия [6; 7].

В 2019 году в Нижегородской области стартовала Программа по развитию личностного потенциала. Это трехстороннее соглашение между Министерством образования, науки и молодежной политики Нижегородской области, Сбербанком и Благотворительным фондом «Вклад в будущее» [9].

В содержании Программы актуализирована *проблема внутридисциплинарного и предметного обособления участников*

Поскольку наука — есть постоянный полифункциональный диалог всех взглядов, концепций и направлений, компаративистика поможет преодолеть центробежную тенденцию все более сужающейся специализации и обособления как научного знания, так и образования.

проекта, намечены способы ее совместного решения посредством обращения к философской и педагогической компаративистике.

В ходе событийных встреч были определены новые комплексные стратегии создания детско-взрослых и профессиональных обучающихся сообществ.

Анализ исследований известных научных школ в области философии, социологии и психологии (в частности, концепции научной рациональности и философского разума Э. Гуссерля; концепции науки в целом М. Хайдеггера; концептуальных идей трансцендентности К.-О. Апеля, К. Ясперса, П. Флоренского, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчикова и др.) помог выявить закономерности существующих подходов. На основе компаративистской методологии был разработан *инновационный проект создания профессионального обучающегося сообщества* (ПОС) в условиях реализации программы по развитию личностного потенциала участниками образовательных отношений [1; 3; 4; 5; 8].

Было принято решение об *организации проектного эксперимента* в системе дополнительного профессионального образования, рассмотрена сущность новых проектных форматов горизонтального взаимодействия педагогов, «способных входить в профессиональные сообщества и создавать новые проектно-организованные формы соорганизации профессиональной деятельности», а также обеспечивать управленческие механизмы регулирования, включая «цепочку преобразований практико-ориентированной науки: от теоретико-концептуального знания к знанию проектно-

му, затем — к технологическому, инструментальному, орудийному» [5, с. 10].

Рассматривая логику развертывания содержания при организации *проектного эксперимента*, разработанного в условиях постдипломного образования взрослых Г. А. Игнатьевой, мы пришли к выводу о необходимости его характеристики в контексте обозначенной проблемы и социокультурной значимости мировоззренческих аспектов в процессе актуализации проводимого нами экспериментального исследования под руководством кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО [3; 4; 5].

Нами был разработан инновационный проект по созданию профессионально-обучающегося сообщества «Нижегородское кольцо: навигация проектирования и функционирования ПОС в образовательных организациях Нижегородской области», основанный на *принципах компаративистского подхода*. Считаем, что указанные принципы следует применять при пересмотре основных проблем развития личностного потенциала педагогов с учетом новых норм и антропологических ценностей [2; 5].

Компаративистская методология позволила нам определить предмет, понятие и базовые характеристики ведущих компонентов проектного эксперимента, представить результаты сравнительного анализа двух типов исследования в непрерывном образовании и на этой основе — понять и перестроить социально-мировоззренческую среду создания профессионально-обучающихся сообществ педагогов. Данный опыт отражен в научных разработках под руководством доктора педагогических наук Г. А. Игнатьевой [4] (см. таблицу).

Особенности проектного эксперимента в условиях дополнительного профессионального образования

Основные компоненты для сравнения	Результаты сравнения сопоставления двух типов эксперимента	
	Педагогический эксперимент (обучающего типа)	Проектный (моделирующий) эксперимент
Понятие	Научно поставленный педагогический <i>опыт</i> , который позволяет наблюдать и фиксировать исследуемое явление и феномен	<i>Метод</i> в педагогике, психологии и управлении развитием, основанный на изучении и открытии закономерностей развития посредством <i>моделирования (проектирования)</i> его существенных

Окончание табл.

Основные компоненты для сравнения	Результаты сравнения сопоставления двух типов эксперимента	
	Педагогический эксперимент (обучающего типа)	Проектный (моделирующий) эксперимент
		<i>условий</i> : «выращивание» определенных человеческих способностей в условиях формирующего (созидательного) эксперимента
Объект и предмет эксперимента	Строится исходя из представлений о том, что воспроизводимый в структуре эксперимента объект существует сам по себе — естественно и натурально. Предмет — это исследуемая, преобразуемая часть или сторона объекта	<i>Предполагает построение (порождение) объекта</i> внутри структуры формирующего эксперимента, который затем становится предметом исследования
Использование идеализаций	Является монодисциплинарным исследованием, строится на <i>монопредметных</i> , выделенных внутри данного предмета идеализации и основе	Является <i>комплексным междисциплинарным, полидисциплинарным</i> исследованием и предполагает либо использование одновременно нескольких идеализаций, либо выстраивание новой идеализации, комплексно соорганизующей форму и содержание всех разнопредметных идеализаций, перестраивающей ценностные структуры человека
Применение	Является средством организации и технологией <i>исследовательской деятельности</i> обучающихся	Кроме исследовательской деятельности включает элементы <i>деятельности проектирования, стратегирования, экспертизы и рефлексии</i>
Критерии эффективности	Опирается на <i>критерии истинности</i>	<i>Оценивается с точки зрения реализуемости и эффективности проектной идеи</i> и последующего методологического анализа последствий реализации проекта
Область распространения	Обеспечивает <i>исследовательскую деятельность</i> исключительно внутри одного «социального института науки», является основой подтверждения или опровержения научной гипотезы	Наряду с научно-исследовательской позицией обеспечивает <i>соорганизацию и связь целого комплекса практических позиций</i> (управленцев, учителей, учащихся, методистов, родителей, социальных партнеров), формирует новые профессиональные позиции (тьютор, ментор, наставник, андрагог, коуч и др.)

Таким образом, мировоззренческая определенность, понятийный строй, система модельных представлений о проектном эксперименте дали нам возможность выявить условия и механизмы создания профессиональной общности педагогов в рамках реализации Программы по развитию личностного потенциала и построения всего многообразия (и разнообразия) культурных практик общего и дошкольного образования.

Анализ проблемного поля введения понятия ПОС в условиях ДПО педагогов позволил нам вывести его рабочее определение. Под *профессиональным обучающимся сообществом* мы понимаем собы-

тийную позиционную общность, основой построения которой выступает рефлексивно-управленческая технология освоения нового содержания проектно-организованного типа посредством механизмов системной коммуникации обучающихся, включающей базовые образовательные ситуации (проблематизацию, распределение, игровое моделирование, позиционное самоопределение, обратную связь, итоговую рефлексию), что соответствует этапам проектирования позиционной профессиональной общности.

Проектный эксперимент как преобразующий и созидательный комплекс междисциплинарных и полидисциплинарных

исследований и разработок требует организации коммуникативной деятельности участников социокультурных отношений на всех уровнях и позволяет получать значимые для региональной системы образования результаты прикладного характера.

В нашем исследовании содержательно-деятельностное пространство концептуальной модели профессионального обучающегося сообщества полностью соответствовало принципам и культуре проектирования, его результаты представлены и описаны в Паспорте инновационного проекта, реализуемого в ходе освоения Программы по развитию личностного потенциала.

Направление проекта

Деятельность регионального профессионального сообщества в сопровождении образовательной деятельности педагогических команд в условиях проектирования личностно развивающей среды в образовательных организациях Нижегородской области.

Название проекта

«Нижегородское кольцо: навигация проектирования и функционирования ПОС в образовательных организациях Нижегородской области».

Круг проблем на разных уровнях

✓ На *общероссийском* — кризис национальной культуры (недостаток ценностного отношения к образованию); на смену формальному образованию приходит неформальное и информальное; появляются новые образовательные практики, в том числе информационно-коммуникационные технологии и др.

✓ На *региональном* — кризис системы дополнительного профессионального образования и др.

✓ На *уровне образовательных организаций* — социальные, организационные, материальные и другие проблемы.

✓ На *уровне личности педагога* — специфика мировоззрения; недостаток мотивации к развитию; «дискретность» мыш-

ления; страх перед неопределенностью, боязнь освоения нового и др.

Цели проекта

✓ Выращивание в образовательной системе региона кластера образовательных организаций, реализующих программу развития личного потенциала, в качестве «точки роста» для последующего масштабирования опыта.

✓ Мотивация образовательных организаций к развитию с учетом исторических и современных тенденций в процессе обучения и сопровождения при реализации Программы по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда «Вклад в будущее» Сбербанка РФ.

Целевая группа

Региональная преподавательская команда и педагогические команды, участники реализации Программы развития личностного потенциала.

Основная идея проекта

Организационно-методическое сопровождение — это комплексная технология поддержки и помощи педагогическим командам, ПОС ОО, включающая в себя:

✓ содействие профессионально-личностному росту педагогов, развитию их личностного потенциала;

✓ систему обобщения и диссеминации лучших педагогических практик;

✓ поддержание мотивации педагогов к участию в Программе и привлечение новых участников.

Ключевые тезисы, раскрывающие особенности проекта

✓ Личностный потенциал там, где многое зависит от личности, где мы сами принимаем решения и определяем ход нашей жизни. Все вокруг изменяется, становится все более неопределенным и неоднозначным, исчезают внешние опоры, поэтому

В нашем исследовании содержательно-деятельностное пространство концептуальной модели профессионального обучающегося сообщества полностью соответствовало принципам и культуре проектирования.

опора на самого себя становится наиболее выигрышной стратегией (Д. А. Леонтьев).

✓ В центре программы — самоопределяемое профессиональное событийное сообщество педагогов (В. И. Слободчиков).

Профессиональное развитие — это развитие себя в профессиогенезе, антропологический потенциал (Г. А. Игнатьева) [5; 9; 10].

Планируемые результаты и эффекты

✓ Новые форматы обучения педагогов (проектирование, событийные встречи, тематические семинары (ЛПРОС, 4К, ЭИ); деятельностное содержание как фактор событийного пространства в региональной системе взаимодействия ПОС — *технологические результаты*;

✓ модель педагогического обучающего сообщества; сетевое горизонтальное взаимодействие и сетевое проектирование ПОС ОО Нижегородской области — *результаты в организационном плане*;

✓ создание дистанционного онлайн-контента, сети тематических диалоговых площадок, базы лучших педагогических и наставнических практик, банка информационных и мотивационных ресурсов (пособия, кейсы, видеокейсы, буклеты, пр.) — *результаты-продукты*;

✓ профессиональное развитие педагогов; позиция педагог-наставник; тиражирование и масштабирование опыта в Программе; формирование профессионального сообщества лидеров регионального образования — *результаты-эффекты*.

Используемые формы/ технологии/методики/ приемы/техники

Модель организационно-методического сопровождения «Нижегородское кольцо» осуществляется с применением следующих форм и методов работы:

✓ мотивация и привлечение в Програм-

му новых участников (конференция, обучение педагогических команд, показ опыта и достижений образовательных организаций, уже реализующих Программу);

✓ база лучших практик: «Парковка идей» (размещается на дистанционной платформе), методика кейс-стадий;

✓ новые форматы горизонтального взаимодействия — тиминг, хакатон, форсайт-сессия и др.;

✓ проведение тематических семинаров на базе Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и образовательных организаций;

✓ тьюторское сопровождение педагогических команд образовательных организаций (тьюторы, консультанты по тематике (4К, ЛПРОС, ЭИ), консультанты по уровням образования);

✓ мониторинг профессиональных затруднений и удовлетворенности участия педагогов в инновационной деятельности;

✓ техники и приемы, такие как «Квадрат настроения», «Билет на вход (выход)», «Соглашение», «Парковка идей», «Техника ненасильственного общения» и др.;

✓ дистанционная поддержка через платформу на сайте НИРО;

✓ ежегодная конференция участников проекта.

Таким образом, основываясь на компаративистской методологии, мы провели проектный эксперимент и реализовали инновационный проект «Нижегородское кольцо: навигация проектирования и функционирования ПОС в образовательных организациях Нижегородской области», что свидетельствует о практической осуществимости концептуальной модели ПОС в качестве позиционной профессиональной общности, а также о том, что новые форматы горизонтального взаимодействия обладают креативным потенциалом, достаточным для реализации программы по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда Сбербанка РФ «Вклад в будущее».

В заключение отметим, что компаративистская методология может быть ис-

Основываясь на компаративистской методологии, мы провели проектный эксперимент и реализовали инновационный проект «Нижегородское кольцо: навигация проектирования и функционирования ПОС в образовательных организациях Нижегородской области».

пользована для создания практико-ориентированного научного знания при организации новых форматов горизонтального взаимодействия педагогов и проектирования

ситуаций развития личностного потенциала педагогов, формирования новой функциональной грамотности, включающей универсальные и гибкие компетенции [4; 10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-методологическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. — Минск : Технопринт, 2000. — 376 с. — ISBN 985-6373-41-7.
2. Дедова, О. Ю. Диагностическая культура учителя начальных классов и ее развитие / О. Ю. Дедова, Н. Н. Деменева, О. В. Колесова // Человек и образование. — 2017. — № 3 (52). — С. 122—126.
3. Игнатьева, Г. А. Образовательная программа основного общего образования — вектор развития субъектности подростка : учебно-методическое пособие для педагогических работников системы общего образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулунова, М. Н. Крайникова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 212 с. — ISBN 978-5-901956-98-4.
4. Игнатьева, Г. А. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулунова. — DOI: 10.12731/2218-7405-2015-5-40 // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2015. — № 5. — С. 490—509.
5. Игнатьева, Г. А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы / Г. А. Игнатьева // Психология обучения. — 2013. — № 11. — С. 20—33
6. Колесников, А. С. Философская компаративистика: Восток — Запад : учебное пособие / А. С. Колесников. — Санкт-Петербург : СПбГУ, 2004. — 388 с. — ISBN 5-288-03393-5.
7. Котенко, В. П. Компаративистика — новое направление методологии анализа научной деятельности и развития науки / В. П. Котенко // Биосфера. — 2007. — № 3. — С. 21—27.
8. Наука в зеркале философии XX века : сборник статей / Российская академия наук, Институт философии ; ответственный редактор А. Н. Павленко. — Москва : ИФРАН, 1992. — 126 с. — ISBN 5-201-01766-9.
9. Программа по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда Сбербанка РФ «Вклад в будущее». — URL: <https://vbudushee.ru/education/soderzhanie-obrazovaniya/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/> (дата обращения: 03.06.2021).
10. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности : монография / под редакцией М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. — Москва : НИУ ВШЭ, 2020. — 472 с. — ISBN 978-5-7598-2074-1.



ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Н. М. РОДИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологической антропологии МПГУ
(Москва)
nataliarodina@yandex.ru

В статье сопоставляются традиции российской поликультурной и международной интеркультурной педагогики. Поднимаются вопросы, связанные с языковым и культурным разнообразием воспитан-

ников в системе российского и зарубежного дошкольного образования. Анализируются подходы к решению этой проблемы в программно-методических документах дошкольного образования — как современных, так и прошлых лет. Делается вывод о необходимости взаимного информирования педагогов разных стран о подходах к воспитанию дошкольников, в том числе в свете понимания многоязычия и культурных практик.

The article analyzes the traditions of Russian multicultural and international intercultural pedagogy and considers examples of resolving challenges linked to the language and cultural diversity of pupils in the preschool education system in Russia and abroad. The approaches to implementing this task in the preschool education programs and methodological materials including the historical element are examined. The conclusion is made on the need for mutual information of teachers from other countries about methods of preschool education including comprehending multilingualism and cultural practices.

Ключевые слова: педагогическая компаративистика, сравнительная педагогика, поликультурное образование, интеркультурный подход, дошкольное образование, многоязычие, языковое разнообразие, анализ документов, поликультурный регион, культурные практики

Key words: comparative studies in education, comparative pedagogy, multicultural education, intercultural approach, preschool education, multilingualism, linguistic diversity, document analysis, multicultural region, cultural practices

В Рекомендациях ЮНЕСКО по интеркультурному образованию [25] подчеркивается, что подготовка педагогов должна включать формирование умения использовать программы и материалы, которые содержат знания об истории, культуре, традициях тех народов, представители которых есть среди учащихся и воспитанников, что подразумевает принятие

Чтобы понимать ребенка и его родителей, следует знать, откуда семья родом, при каких обстоятельствах им пришлось переехать, на каких языках говорят на их родине, как устроен семейный уклад, что ждут родители от детского сада.

каждого ребенка вне зависимости от его происхождения. Данный принцип применяется везде в мире: чтобы понимать ребенка и его родителей, следует знать, откуда семья родом, при каких обстоятельствах

им пришлось переехать, на каких языках говорят на их родине, как устроен семейный уклад, что ждут родители от детского сада. Такая предварительная информация способствует максимально комфортной

адаптации и интеграции как самого ребенка, так и всей семьи, потому что зачастую именно благодаря знакомству с начальной ступенью образования взрослые понимают, что ждет от них общество.

Несмотря на то что эти международные требования едины для всех стран и народов, существуют различия в трактовке и применении основных понятий: в России более распространен термин *поликультурное образование*, нацеленный на демонстрацию различий между разными культурами, за рубежом чаще используется термин *интеркультурная педагогика*, более ориентированный на взаимодействие. В международных документах под *культурой* часто понимаются особенности в бытовой жизни, а в России — прежде всего этничность и достижения в сфере искусства и литературы.

Термины «культурное разнообразие», «многокультурность», «мультикультурализм» связаны, соответственно, с пред-

ставленностью разных типов культур в обществе. Указанные выше понятия — «поликультурное образование» и «интеркультурное образование» — направлены на развитие понимания, уважения и диалога между представителями разных культур.

В данной статье мы сравниваем отечественный и зарубежный подходы к организации и содержанию дошкольного образования в мультикультурном пространстве для того, чтобы выявить сходства и различия между ними. Мы исследовали отечественные и зарубежные публикации, раскрывающие суть как поликультурного, так и интеркультурного образования применительно к дошкольному возрасту, а также беседы с воспитателями во время посещения детских садов в России и за рубежом. В качестве методов исследования мы использовали анализ, наблюдение, сравнение и сопоставление, включающие анализ документов, контент-анализ и тематический анализ [22]. Для того чтобы выяснить, что включается в задачи воспитания, связанного с этнокультурным компонентом, разнообразием национальных языков и традиций, совместным воспитанием детей с разнообразным происхождением, мы изучили эволюцию взглядов составителей программных разработок в культурно-исторической перспективе. Важно было очертить круг вопросов, типичных для определенных исторических периодов, и спрогнозировать, какие проблемы будут актуальны в ближайшее время.

Считаем, что результаты исследования должны помочь воспитателю, работающему с детьми — представителями иных культур, предвидеть возможные несовпадения в оценках ситуаций межкультурного взаимодействия и более адекватно реагировать на возникающие противоречия. Это важно и на этапе подготовки студентов, и на этапе повышения квалификации воспитателей.

Трудно сказать, в какой момент произошло осознание многокультурности и многоязычия России, однако еще до революции было принято говорить детям о

существовании многих народов и племен [4]. В СССР естественным образом сложилась традиция изучения некоторых культурных особенностей как населяющих эту страну наций, так и дружественных народов зарубежных стран. Согласно программам работы дошкольных учреждений по видам деятельности / по организующим моментам (1932) [9; 10], старшие дошкольники знакомились с особенностями труда и быта представителей 2-3 народностей, проживающих либо поблизости, либо в местностях, отличающихся характерным, интересным для дошкольников своеобразием (например, на севере, в горах, пустынях и т. п.). Можно было посещать детские сады национальных меньшинств, чтобы дети знакомились с особенностями жизни своих сверстников и их родителей.

В «Руководстве для воспитателя детского сада» 1938 года указывалось, что воспитатели должны были акцентировать внимание воспитанников на том, что в советском детском саду дети разных национальностей дружно живут, вместе занимаются и играют. Рекомендовалось читать воспитанникам книги, рассматривать картинки, знакомить их со сказками, песнями, танцами разных народов Советского Союза.

В «Руководстве для воспитателя детского сада» 1945 года воспитателю предписывалось давать детям представления о жизни разных народов, чтобы вызывать у воспитанников интерес и уважение. Так, по книгам, иллюстрациям и фильмам изучались быт, костюмы, песни представителей союзных республик и дружественных зарубежных стран.

В Программе воспитания в детском саду 1962 года воспитателям рекомендовалось знакомить воспитанников со сверстниками — представителями разных наро-

Для того чтобы выяснить, что включается в задачи воспитания, связанного с этнокультурным компонентом, разнообразием национальных языков и традиций, совместным воспитанием детей с разнообразным происхождением, мы изучили эволюцию взглядов составителей программных разработок в культурно-исторической перспективе.

дов, а также, по возможности, объяснять, что происходит в общественной жизни.

В советской Типовой программе воспитания и обучения в детском саду 1984 года обращалось внимание на важность воспитания дружелюбного отношения к людям других национальностей, в связи с чем придавалось большое значение знакомству детей с фольклором русского и других народов (сказками, песнями, поговорками и т. д.).

Таким образом, учитывая национальную многосоставность и Российской империи, и СССР, детям с раннего возраста старались привить интерес и любознательность как к своему, так и иным народам. Для этого активно переводилась художественная литература, издавались наглядные материалы и сборники текстов.

Что касается современных дошкольных образовательных программ, то они тоже обязуют педагогов, работающих со старшими дошкольниками, формировать у них представления о России как многонациональной стране через уважение к разным национальностям и обычаям. В этом помогают мультфильмы (например, «Гора самоцветов»), интерактивные подвижные, компьютерные и настольные игры с соответствующим содержанием. Детей по-прежнему знакомят с песнями, танцами, фольклорными сюжетами, отраженными в традиционных формах сказок, загадок, поговорок и поговорок, с национальными ко-

стюмами, изделиями народного декоративно-прикладного искусства. Знакомство с культурой любого народа не обходится без рассказа о природе местности, где он традиционно проживает, об устройстве традици-

онного дома [3; 8].

Усвоение детьми материала проверяется с помощью вопросов и заданий («Назови, из какой сказки герой», «Чей это дом?», «У какого народа такая одежда?», «Кто на каком инструменте играет?»),

«Подбери посуду к угощению» и т. п.), часто оформленных как викторина.

Новым направлением стала проектно-исследовательская деятельность, разворачивающаяся на лингвострановедческом материале (программа «От рождения до школы»). В программе «Детство» (проекты типа «Все мы такие разные») делается упор на привлечение родителей к совместному с дошкольниками знакомству с играми, сказками и песнями разных народов. Погружение в иную культуру должно способствовать возникновению у детей интереса и уважения к другим народам и их обычаям, отличающимся от привычных. Следует отметить, что неизменно подчеркивается единство в разнообразии: все мы — россияне, но культура каждой национальности своеобразна.

Если обратиться к федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и Примерной основной образовательной программе дошкольного образования, то тут формирование представлений детей о многообразии стран и народов мира относится к познавательному развитию и сочетается с основным видом деятельности дошкольника — игрой. Опираясь на существующие у детей мотивы совместной игровой деятельности, педагоги могут дополнять сюжетно-ролевую игру идеями, связанными с историей и культурой того или иного народа.

В программе «Мир открытий» подробно описывается, какие именно представления о культуре разных народов могут быть переданы детям дошкольного возраста, при этом особо выделяется необходимость формировать у них понимание того, что культуры всех народов равноценны.

В методических материалах, разработанных к комплексной программе дошкольного образования «Истоки», знакомство детей с культурами разных народов включено в основное планирование образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста. Решение образова-

Погружение в иную культуру должно способствовать возникновению у детей интереса и уважения к другим народам и их обычаям, отличающимся от привычных.

тельных задач всех направлений развития ребенка выстраивается в точном соответствии с логикой усложнения задач в каждой возрастной группе и при этом включается в единый содержательный контекст работы в течение одной или двух недель.

Безусловно, современные программы — это шаг вперед по сравнению с предыдущими установочными документами: детям не просто даются сведения, они осваивают их сами в наиболее подходящих для их возраста формах.

Отметим, что любые задачи, которые ставятся перед педагогами, строго соответствуют изложенным во ФГОС принципам. Воспитателям важно выстраивать образовательную работу, организуя разные специфически детские виды деятельности, признавая право ребенка на выбор интересного для него содержания, пронизывая сквозными темами интегрированные компоненты деятельности, закладывая основы поликультурной компетентности. Сегодня неизбежно встает вопрос о выборе форм и способов ознакомления дошкольников с культурой разных народов, так как предлагаемое содержание должно соответствовать современным требованиям к организации образовательного процесса в детском саду [11]. Кроме этого, нельзя забывать, что особенность дошкольного возраста заключается в *эмоциональном восприятии* информации, в связи с чем возникает еще одна проблема: какое именно содержание выбрать, чтобы знакомство с другой культурой было интересным, запоминающимся и значимым для ребенка дошкольного возраста.

Масштабы России позволяют сохранять и развивать как традиционные культуры, так и модернизированные варианты глобальной и локальных культур. Понимание бережного обращения с этими богатствами формируется у дошкольников как культурные практики [6; 7]. Дошкольный возраст является тем благоприятным периодом, когда ребенку можно рассказать о величии страны, разнообразии ее кли-

матических условий, донести мысль о мирном и взаимно заинтересованном сосуществовании множества народов, традиционных и модернизированных национальных культур. Детям объясняют, что сегодня каждый сам выбирает, где ему жить, как одеваться, отмечать праздники, какой едой питаться и т. п. Людей объединяют общие нравственные ценности, забота о том месте, где они живут, взаимопомощь и поддержка тех, кто в этом нуждается, надежда на благополучное будущее, радость от встреч с прекрасным, которое можно обнаружить в самых разных вещах — от природных явлений и артефактов до человеческих поступков и произведений литературы и искусства.

Изучая аналогичный зарубежный опыт, мы обратились к исследованиям западных ученых, в которых говорится о чрезвычайно высокой ответственности педагога за принятие собственных решений в конкретных повседневных ситуациях столкновения культур [12; 17]. В частности, педагог должен уметь взаимодействовать с людьми (как со взрослыми, так и с детьми), представляющими разные традиции, причем это могут быть конфликтные или чреватые конфликтами отношения [16; 20]; принимать во внимание эмоциональную составляющую развития, которая трактуется по-разному в различных теориях, возможно, не без участия религиозного компонента [22]; грамотно организовывать дополнительные мероприятия, которые предполагают совместное и активное участие детей из разных этнических групп и способствуют их успешной социализации в многокультурном контексте [13; 19].

Меняющаяся ситуация как в мире, так и в каждой конкретной стране требует не только адекватной подготовки студентов, но и периодического повышения квалификации в данной сфере среди работающе-

Сегодня неизбежно встает вопрос о выборе форм и способов ознакомления дошкольников с культурой разных народов, так как предлагаемое содержание должно соответствовать современным требованиям к организации образовательного процесса в детском саду.

го персонала [23]. Все больше языков и культур представлено в каждой ДОО, так что речь идет не об экзотических чужих особенностях, а о собственных ближайших соседях. Современный педагог должен быть готов к мобильности: он может переехать и попасть в иную культурную среду, начать преподавать свой или иной язык детям, которые его не знают, следовательно, ему необходимо учитывать особую культуру обучаемых, отличающуюся от его собственной [24]. Оказавшись в новой для себя обстановке, педагог обязан не выказывать недовольства происходящим, не совпадающим с его представлениями о норме, а попытаться проанализировать причины определенных педагогических установок остальных членов коллектива, соотнести свои действия с их убеждениями и привычными приемами работы, понять, какими соображениями они руководствуются, что стоит за их педагогической концепцией, а после этого найти тот компромиссный вариант, который устроит все стороны [18].

По мнению западных ученых, дети достаточно рано должны понимать, что следует стремиться к социальной справедливости, помогать бедным и больным, включать в свою жизнь людей с особыми потребностями, именно это является важнейшей частью заботы о меньшинствах. Воспитатели при просмотре фильмов, раз-

боре конкретных литературных произведений и т. п. на своем поведенческом примере демонстрируют детям, какую помощь и внимание и почему следует оказать страдающему персонажу.

Экологическое воспитание также предполагает международное сотрудничество, поскольку вне зависимости от того, как сформирована определенная культура, считается ли в ней, что природа — неисчерпаемый источник ресурсов или подлежащий лечению организм,

все граждане Земли должны объединять усилия для выживания.

Еще одна сторона взаимодействия, которая не требует открытой демонстрации, — это поддержка детей из семей, где родители не уделяют им достаточного внимания, так что требуется компенсировать недополученные знания, относящиеся к общему развитию [21]. Нередко в эту категорию попадают дети, принадлежащие к мигрантам и меньшинствам. Иными словами, многообразие культур понимается довольно широко — как способ жизни любого человека, отличающийся от собственного. Одно дело отмечать разнообразные праздники и пробовать блюда национальной кухни, а другое — соседствовать и помогать в трудных ситуациях. Упор делается не на различия, а на равенство, не на исторические красочные особенности, а на объединение.

В российских и зарубежных исследованиях подчеркивается, что в деятельности воспитателей огромное значение имеет *ценностный компонент*: какие именно аспекты отношения к окружающему и его описания вкладываются в содержание самых разных разделов программы [2; 15], как следует проявлять эмпатию, находчивость и креативность [5; 14]. Современный дошкольный педагог должен уметь критически относиться к тому, как формировались представления о разнообразии культур с точки зрения возможности обучения детей этнокультурному компоненту, что из этого можно учитывать в беседах о культурных практиках, с какими иными взглядами на интеркультурное образование он может столкнуться при работе в изменяющихся условиях. Можно предположить, что актуальные установки на языковое и культурное разнообразие образовательных организаций не останутся неизменными, а будут развиваться и наполняться новым содержанием. Безусловно, чтобы привить воспитанникам эмпатию и дружелюбие к представителям иных культур, педагог сам должен обладать соответствующими качествами.

Дети достаточно рано должны понимать, что следует стремиться к социальной справедливости, помогать бедным и больным, включать в свою жизнь людей с особыми потребностями, именно это является важнейшей частью заботы о меньшинствах.

Последние можно формировать через знакомство с разнообразными культурными практиками; тренинг проживания обычного дня по-разному, не так, как принято у большинства; рефлексию различных видеоматериалов, раскрывающих обычаи и поступки представителей других сообществ.

Во многих странах и регионах ощущается дефицит компетентных педагогов дошкольного образования, сильной стороной которых могло бы стать владение разнообразными современными методиками работы с детьми. Отечественная школа воспитания и обучения дошкольников в духе идей Л. С. Выготского в настоящее время чрезвычайно востребована за рубежом. В свою очередь и российские педагоги могли бы познакомиться с тем, что характеризует культурное разнообразие и формы помощи представителям меньшинств в работе зарубежных дошкольных педагогов.

Многие исследователи, в частности А. Н. Джуринский, подчеркивают, что поликультурное образование должно начинаться уже на дошкольной ступени [1, с. 147], поскольку в этом возрасте дети

эмоционально воспринимают явления другой культуры, радуются знакомству с феноменами иной цивилизации. Формирование позитивного отношения к постижению другой культуры возможно при условии организации образовательной деятельности, соответствующей возрастным особенностям познавательного развития детей. В отличие от зарубежной педагогической науки, занятой прежде всего поддержкой слабых, депривированных, отличающихся от большинства, отечественное интеркультурное воспитание сосредоточивается на подчеркивании вариативности и разнообразия, что необходимо учитывать воспитателям, когда они работают с семьями мигрантов и экспатов, когда меняют место работы, принимают зарубежных коллег и сами оказываются за границей. Взаимный обмен опытом и мнениями позволяет уточнить установки и избегать недоразумений в ходе сотрудничества.

Формирование позитивного отношения к постижению другой культуры возможно при условии организации образовательной деятельности, соответствующей возрастным особенностям познавательного развития детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Джуринский, А. Н.* Поликультурное образование в многонациональном социуме / А. Н. Джуринский. — 2-е издание переработанное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2018. — 257 с. — ISBN 978-5-534-00645-2.
2. *Ежкова, Н. С.* Поликультурное образование детей дошкольного возраста: аксиологический аспект / Н. С. Ежкова, М. В. Филатова. — Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2011. — 101 с. — ISBN 978-5-87954-748-1.
3. *Зайцева, О. Ю.* Моделирование процессов поликультурного образования детей дошкольного возраста / О. Ю. Зайцева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2012. — № 4. — С. 112—115.
4. *Инородческая школа* / под общей редакцией Г. Г. Тумима и В. А. Зеленко. — Петроград : Издательство Н. П. Карбасникова, 1916. — 254 с.
5. *Коломиец, О. М.* Инновационные технологии в преподавательской деятельности педагога, гарантирующие достижение обучающимся образовательных результатов / О. М. Коломиец // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58-4. — С. 127—131.
6. *Лыкова, И. А.* Сущность культурных практик и их значение для развития ребенка / И. А. Лыкова // Педагогика искусства. — 2016. — № 2. — С. 92—97.
7. *Масловская, С. В.* Место и роль культурно-антропологических практик в системе дошкольного образования в условиях модернизации / С. В. Масловская // Инновации в науке. — 2013. — № 28. — С. 160—166. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25542> (дата обращения: 03.02.2022).
8. *Найденова, Е. А.* Поликультурное воспитание дошкольников: методология и практика / Е. А. Найденова // Обруч. — 2013. — № 6. — С. 57—62.

9. Программа работы дошкольных учреждений (по видам деятельности) : проект / разработано методической комиссией по программам при дошкольном секторе Наркомпроса под руководством А. В. Суровцевой и Р. Л. Скоморовской. — Москва ; Ленинград : Наркомпрос РСФСР ; Учпедгиз, 1932. — 170 с.
10. Программа работы дошкольных учреждений (по организующим моментам). Городской вариант : проект / разработано дошкольным сектором научно-исследовательского программно-методического института под руководством А. В. Суровцевой. — Москва : Наркомпрос РСФСР ; Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932. — 84 с.
11. *Протасова, Е. Ю.* Интеркультурная педагогика младшего возраста / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. — Москва : Форум : Инфра-М, 2019. — 400 с. — ISBN 978-5-00091-543-1.
12. *Anderstaf, S.* Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences / S. Anderstaf, R. Lecusay, M. Nilsson // *Intercultural education*. — 2021. — Vol. 32. — № 3. — P. 296—310.
13. *Anghel, A.* Intercultural education at preschool children – implications in the adaptive/integrative socialization. Analysis of the functional models / A. Anghel, R. A. Lupu // *Procedia*. — 2014. — Vol. 149. — P. 50—53.
14. *Becerra-Lubies, R.* The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study / R. Becerra-Lubies, A. Fones // *International Journal of Multicultural Education*. — 2016. — Vol. 18. — № 2. — P. 58—84.
15. *Dănescu, E.* Intercultural education from the perspective of training didactic competences / E. Dănescu // *Procedia*. — 2015. — № 180. — P. 537—542.
16. *Eliyahu-Levi, D.* The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures / D. Eliyahu-Levi, M. Ganz-Meishar // *International Journal of Early Years Education*. — 2019. — Vol. 27. — № 2. — P. 184—199.
17. Exploring intercultural competence through the lens of self-authorship / J. Mascadri, J. L. Brownlee, S. Walker, J. Alford // *Early Years*. — 2017. — Vol. 37. — № 2. — P. 217—234.
18. Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings / S. Little, M. Golledge, H. Agarwalla [et al.] // *London Review of Education*. — 2019. — Vol. 17. — № 1. — P. 38—51.
19. *Kirova, A.* Children's representations of cultural scripts in play: facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children / A. Kirova // *Diaspora, Indigenous and Minority Education*. — 2010. — Vol. 4. — № 2. — P. 74—91.
20. *Layne, H.* Problematizing Finland's pursuit of intercultural (kindergarten) teacher education / H. Layne, F. Dervin // *Multicultural Education Review*. — 2016. — Vol. 8. — № 2. — P. 118—134.
21. *Mikander, P.* Intercultural education in transition: Nordic perspectives / P. Mikander, H. Zilliacus, G. Holm // *Education Inquiry*. — 2018. — Vol. 9. — № 1. — P. 40—56.
22. *Recent Researches in Education* / R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy (eds.). — Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2018. — 703 p. — ISBN 978-1-5275-1303-7.
23. *Ryg, T.* Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes / T. Ryg. — DOI: 10.29302/jolie.2015.8.12 // *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*. — 2015. — № 8. — P. 179—202.
24. *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* / J. Conteh, G. Meier (eds.). — Bristol : Multilingual Matters, 2014. — 328 p. — ISBN 9781783092222.
25. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. 2006. — URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (дата обращения 07.02.2022).



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСОВ И КАРИКАТУР: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР *

Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и специальной психологии НИРО,
профессор кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ
ВО ПИМУ (Нижний Новгород)
verunetchka08@list.ru

Данная статья является продолжением аналитического обзора научной и методической литературы по проблеме психолого-педагогического потенциала креолизованных текстов комикса и карикатуры. В ней рассматриваются возможности и варианты использования этих видов креолизованных текстов в сфере психологической практики, в том числе в диагностической и консультативной работе педагога-психолога. Особое внимание уделяется процессу оказания психологической помощи детям и подросткам.

This article is a continuation of the analytical review of scientific and methodological literature on the problem of the psychological and pedagogical potential of creolized texts of comics and cartoons. It discusses the possibilities and options for using these types of stylized texts in the field of psychological practice, including in the diagnostic and advisory work of a teacher-psychologist. Special emphasis is placed on the process of providing psychological assistance to children and adolescents.

Ключевые слова: *креолизованный текст, карикатура, комикс, психологическая практика, психодиагностика, психоконсультирование, дети и подростки*

Key words: *creolized text, cartoon, comics, psychological practice, psychodiagnostics, psychological counseling, children and adolescents*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31335.

Мы продолжаем начатое в предыдущей статье * рассмотрение возможностей использования креолизованных текстов комиксов и карикатур в психолого-педагогической практике.

Основываясь на результатах анализа исследовательских данных и практического опыта научной и методической литературы, можно констатировать, что в системе современного образования одним из наиболее востребованных методов обучения и воспитания становится использование комикса и карикатуры, поскольку они обладают широкой функциональностью, вариативностью применения и соответствуют психологическим особенностям и возможностям воспитанников и учащихся — представителей нового цифрового поколения Z [1; 3; 4; 5; 7; 14]. При этом перечень предлагаемых вариантов их применения в образовательной практике, включая инклюзивное образование, весьма разнообразен:

✓ сочинение историй по предложенному комиксу или карикатуре;

✓ «озвучивание» рисунков — составление монологов и диалогов героев комикса и карикатуры;

✓ составление биографии в картинках — описания жизни известной или субъективно значимой личности (писателя, художника, правителя, военного, политика, ученого и т. п.);

✓ восстановление недостающих кадров — пропущенных фрагментов

комикса или деталей карикатуры;

✓ сочинение загадок по содержанию карикатуры или в виде комикса;

✓ исправление нарушенной логики комикса и внесение своих изменений в карикатуру (изображение или текст);

✓ составление отчета о проделанной работе или описание правил и алгоритма инструкций в виде комикса;

✓ ответы на предложенные вопросы по содержанию комикса и карикатуры и т. д.

Вместе с тем мы согласны с мнением тех специалистов, которые утверждают, что при всех преимуществах использования комиксов и карикатур в качестве новых интерактивных методов, существует реальная опасность «застывания» личности на креолизованных текстах, то есть появления привычки, которая может привести к неспособности визуализировать смысл в обычном тексте без сопровождающих иллюстраций. Поэтому в вопросе применения комиксов и карикатур в образовательной практике важно придерживаться «золотой середины» и не впадать в крайности, заменяя креолизованными текстами обычные, а также традиционные дидактические методы и средства.

Более того, судя по анализу научной и методической литературы, в нашей стране существует мнение, иллюстрирующее скептическое и даже критическое отношение к развивающему потенциалу креолизованных текстов, прежде всего, комиксов [4]. Как правило, их обвиняют в ущербности, неполноценности, разрушительном влиянии на формирующуюся личность ребенка. При этом основные опасения относительно использования комиксов чаще всего связывают с примитивностью их содержания, исключающего необходимость думать, излишней простотой, не требующей большого умственного напряжения и т. п. [15]. То есть, как подчеркивают некоторые исследователи, речь в данном случае идет о таком типе комиксофобии, как «страх содержания», которое прочно ассоциируется с формой комикса, и производном от этого страха еще одном типе комиксофобии — несоответствия формы и содержания [15]. Другими словами, скептики и критики нередко просто путают форму и содержание комикса, что, разумеется, не одно и то же. В этом плане проблема комикса в России во многом напоминает

В вопросе применения комиксов и карикатур в образовательной практике важно придерживаться «золотой середины» и не впадать в крайности, заменяя креолизованными текстами обычные, а также традиционные дидактические методы и средства.

* См. статью «Образовательные возможности комиксов и карикатур: аналитический обзор» в № 3 журнала «Нижегородское образование» за 2021 год.

проблему тестирования в 30-х годах XX века, когда справедливо предвзятое отношение к содержанию и вариантам использования определенных тестов перешло в общее негативное отношение к самому феномену и привело в итоге к запрету тестирования как такового.

И в комиксах, и в карикатурах важно разделять форму и содержание и четко разводить «что» сообщается и «как» сообщается. По сути, карикатура и комикс — это всего лишь способы упаковки культурных символов, смыслов и идей, в которых можно подавать любое содержание. Карикатура и комикс не только оказались эффективным образовательным средством, но и продемонстрировали свою состоятельность в освещении многих социально важных тем и психологических проблем, таких как расизм, сексизм, эйджизм, насилие, интернет-зависимость, консьюмеризм, нездоровый образ жизни и т. п.* [8], обсуждать которые можно как со школьниками, так (в ряде случаев) и с дошкольниками.

Кроме того, в литературе представлен опыт работы с комиксами в колониях для несовершеннолетних [2], где их использование имеет определенную специфику, которая заключается не столько в восприятии комиксов, сколько в их создании самими воспитанниками (включая комиксы о самих себе) и дальнейшей работы с этим материалом. Такая работа с несовершеннолетними правонарушителями, с одной стороны, позволяет лучше понять их внутренний мир, субъективное видение ключевых жизненных событий, а с другой — стимулирует развитие их рефлексии, побуждает к переосмыслению опре-

деленных моментов собственной жизни и переоценку ценностей, что способствует позитивным личностным изменениям воспитанников колонии.

Также имеются экспериментальные доказательства положительного влияния использования карикатур с целью развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста [20]. В частности, исследователями установлено, что работа с карикатурами повышает восприимчивость дошкольников к социальным объектам, помогает развивать у них навыки общения, решения проблем социального взаимодействия, сопереживание и чувство юмора.

Остановимся более подробно на возможностях использования креолизованных текстов в сфере психологической практики, где их форма и функциональный потенциал являются однозначно уместными.

Как подчеркивают некоторые специалисты, современное российское общество становится все более психологическим. Растет потребность населения в психологическом знании, решении психологических проблем и, как следствие, увеличивается запрос на психологическую помощь, тогда как сама психологическая практика оказывается важной составляющей психологического знания [12; 17]. При этом постоянно осуществляется поиск наиболее эффективных методов и средств для работы с разными категориями клиентов, включая детей и подростков. Оказалось, что психологический потенциал креолизованных текстов наиболее востребован именно в работе с несовершеннолетними клиентами.

Так, определенным диагностическим потенциалом обладают субъективные оценки клиентом содержания специально предложенной карикатуры, его размышления о том, почему тот или иной человек или какая-то ситуация стали предметом осмеяния. Также весьма эффективным диагно-

Работа с карикатурами повышает восприимчивость дошкольников к социальным объектам, помогает развивать у них навыки общения, решения проблем социального взаимодействия, сопереживание и чувство юмора.

* Карикатуры Себастьяна Пытки (<https://rusevik.ru/news/331812>), Стива Каттса (https://pikabu.ru/story/stiv_katts_chelovek_i_schaste_6901772) и Херлуфа Бидструпа (<https://anthropology.ru.livejournal.com/180681.html>); комиксы Annie Erskine (<https://www.b17.ru/blog/280609/>), Юлии Лапиной и Лени Миньшиковой (<https://www.b17.ru/blog/119010/>) и др.

стическим средством (начиная с подросткового возраста) может являться рисуночная методика, предполагающая создание клиентом карикатуры (шаржа), в том числе на себя, по результатам анализа которой психолог может получить некоторую информацию о характере отношения клиента к определенным людям, ситуациям и себе, приблизиться к пониманию причин такого отношения.

Еще одним вариантом проективной диагностики, вполне подходящим и для работы с детьми, является методика «Bubbles» («Пузыри», «Облака»), имеющая форму комикса, точнее креолизованного текста в виде раскадровки или рисованных историй. Данная методика заключается в том, что в специально подобранных или созданных психологом (в зависимости от цели индивидуальной диагностики) рисунках с изображением различных ситуаций и людей (для дошкольников — животных), необходимо заполнить находящиеся рядом пустые баблы (облака), обозначающие речь и/или мысли, то есть придумать и вписать (или сообщить) то, что персонаж говорит или думает в той или иной ситуации [11]. Другими словами, в этом случае речь идет об использовании техники «озвучивания» рисунков —

Формат комикса можно рассматривать в качестве вполне эффективного средства коммуникации психолога и клиента в процессе консультирования в рамках интегративного подхода.

составления монологов и/или диалогов героев креолизованный текстов комикса или карикатуры. Спектр применения такой методики довольно широк: диагностика специфики восприятия той или иной ситуации, уместного, с точки зрения клиента, вербального поведения в этой ситуации и истинного отношения к ней и т. п.

Кроме этого, в варианте креолизованного текста по принципу раскадровки, то есть создания серии взаимосвязанных по смыслу рисунков, можно видоизменить и расширить многие известные рисуночные методики («Несуществующее животное», «Автопортрет», «Рисунок семьи», «Прият-

ное/неприятное воспоминание» и др.), а также методики автобиографии, то есть самопрезентации клиентом своего жизненного пути (или значимых жизненных событий) посредством придания визуально-вербальной формы посредством иллюстраций — рисунков, фотографий и комментариев к ним. В последнем случае, как рекомендуют некоторые авторы, темы могут формулироваться исходя из конкретного жизненного контекста и задач психодиагностики («Я в детстве — я сейчас»; «Я до ссоры — я после ссоры»; «Перед, во время, после..... (контрольной)»; «Мое прошлое, настоящее, будущее»; «Моя дорожная карта» и др.) [18].

Вместе с тем формат комикса можно рассматривать в качестве вполне эффективного средства коммуникации психолога и клиента в процессе консультирования в рамках интегративного подхода.

Как известно, процесс консультирования детей и подростков с позиций интегративного подхода включает пять фаз [9]:

✓ знакомством ребенка с консультантом;

✓ проявление и осознание эмоций, когда ребенок начинает рассказывать психологу о том, что его беспокоит;

✓ фаза размышлений, когда с помощью психолога ребенок начинает задумываться над тем, что можно изменить в его ситуации;

✓ фаза изменений, в которой ребенок пересматривает свои взгляды на сложившуюся ситуацию, находит в ней не только отрицательные, но и положительные стороны, а также продумывает конструктивные варианты возможных изменений негативных моментов ситуации;

✓ фаза действий, в которой происходит отработка положительных паттернов поведения, принятие решения и «подстройка к будущему», то есть ребенку оказывается помощь в осознании того, где и как можно использовать полученный в процессе консультирования опыт.

Полагаем, что комиксы могут стать одним из инструментов работы психолога

консультанта на каждом из вышеперечисленных этапов:

✓ при знакомстве в начале разговора для установления раппорта;

✓ в качестве предоставляемой ребенку приемлемой формы выражения его эмоций;

✓ для отражения, визуализации реальных изменений и их возможных последствий;

✓ для осмысления положительных и отрицательных моментов своей ситуации, поиска путей выхода из нее, расширения поведенческого репертуара и жизненного опыта ребенка.

Чтобы решить основные задачи консультирования детей и подростков в рамках интегративного подхода, детские психологи Г. Б. Моница и Е. К. Лютова-Робертс предлагают во многом близкую к креолизированным текстам технику использования плакатов и картинок. Эти плакаты и картинки служат отправной точкой — своего рода мостиком для выстраивания диалога психолога с ребенком, обсуждения разных ситуаций, эмоций героев и переживаний самого ребенка. Кроме того, согласно предложенной технике, по итогам обсуждения ребенок записывает или рисует на карточках свои ответы и размещает их на плакате [9].

В психологическом консультировании применяется и собственно техника «Рассказ в картинках», которая помогает рассмотреть какую-либо проблему в динамике, воссоздать цепочку обстоятельств, поступков и их последствий. В результате этого клиент начинает лучше осознавать свое отношение к происшедшему, настоящему и будущему и может изменить это отношение. Считается, что особую ценность эта техника имеет в работе с лицами, которые затрудняются дать вербальное описание событий или чувств (чаще всего это дети), поскольку они обычно гораздо охотнее описывают словами то, что уже нарисовали, предлагая свою версию происходящего и выражая свое отношение к нему [6; 16]. Соответственно,

задача психолога в процессе использования этой техники оказать ребенку помощь в вербализации осознанной информации и связанных с ней переживаний; осмыслении тех символических образов, которые воспринимаются ребенком как опасные для него (страх, болезнь и т. п.); формировании у него новых интересов, значимых для его дальнейшего психосоциального развития. При этом комбинация визуальной и вербальной информации (то есть когда ребенок одновременно рисует и дает словесное описание нарисованному) обеспечивает психологу интегральный способ понимания клиента, в котором визуальное повествование служит базой и катализатором речевых сообщений.

Один из вариантов арт-терапевтической техники «рассказ в картинках» предложила детский психолог И. М. Никольская [13]. Ее метод «Серийных рисунков и рассказов» предназначен для диагностики и коррекции внутреннего мира детей младшего школьного и подросткового возраста в процессе психологического консультирования. Исходя из самого названия, становится понятным близость этого метода, его формата к такому виду креолизованного текста, как комиксы (только без юмористического содержания). По свидетельству И. М. Никольской, проективный характер метода серийных рисунков и рассказов облегчает контакт между психологом и ребенком, делает зримыми для взрослых значимые проблемы детей и их ресурсы, выявляет процессы адаптации ребенка к стрессовым ситуациям и одновременно обеспечивает ему опыт самораскрытия, создает условия для отреагирования психотравмирующих переживаний и помогает формированию его самосознания.

Автор указывает, что метод «Серийных рисунков и рассказов» применяется

В психологическом консультировании применяется и собственно техника «Рассказ в картинках», которая помогает рассмотреть какую-либо проблему в динамике, воссоздать цепочку обстоятельств, поступков и их последствий.

однократно, то есть все рисунки и рассказы создаются в течение одного сеанса: ребенку предлагают создать серию проективных рисунков на заданные темы, а затем составить в диалоге с психологом устные или письменные рассказы о том, что изображено на рисунках, и сделать к ним соответствующие подписи. Однако полученные материалы могут использоваться в работе с ребенком на других сеансах в течение длительного времени — для более детальной проработки вскрытых проблем и отслеживания динамики происходящих изменений.

Диалоги с ребенком в процессе составления рассказа по рисунку базируются на нарративном (повествовательном) подходе [22; 23]. Особенность таких нарративных рассказов заключается в том, что их смысл зависит не от реальности, а от ее интерпретации рассказчиком и слушателем (смысл истории для двух участников диалога возникает в процессе повествования и обретается ретроспективно, после того, как событие, о котором повествуется, уже произошло). Нарратив рассказчика (ребенка) взаимодействует с нарративом слушателя (психолога). Последний по-новому интерпретирует текст и придает ему новые значения, предлагая позитивные культурные практики (сюжет истории по ходу диалога меняется в позитивном, оптимистичном направлении, что

При использовании подобного рода методик «ребенок переносит на бумагу свои беспокойство и напряжение, учится словами дифференцировать и обобщать переживания, рассказывать собеседнику о том значимом, что происходит в его внутреннем мире.

позволяет ребенку обрести уверенность в завтрашнем дне). Таким образом, результатом применения метода серийных рисунков и рассказов становится осознание и отреагирование ребенком своих проблем посредством их визуализации, вербализации, обсуждения и разделения с другим человеком.

По словам специалистов, при использовании подобного рода методик «ребенок переносит на бумагу свои беспокойство и напряжение, учится словами дифференци-

ровать и обобщать переживания, рассказывать собеседнику о том значимом, что происходит в его внутреннем мире. Такая работа не только способствует развитию детского самосознания, но также содержит в себе терапевтический эффект, помогая отреагировать внутренние конфликты и принять факт нормализации своего состояния» [18, с. 239].

И. М. Никольская подчеркивает, что рисунки и рассказы по ним позволяют психологу лучше познакомиться с ребенком, исследовать его представления о себе и своем ближайшем окружении (семье, школьном классе и т. п.), осуществить «присоединение» и помочь настроиться на работу, выявить отрицательные переживания ребенка и связанные с ними трудные жизненные ситуации, внутриличностные и межличностные конфликты, защитные механизмы и стратегии совладания, создать благоприятные условия для отреагирования маленьким клиентом своих отрицательных эмоций либо отчуждения от них, снять возникшее у него напряжение, зарядить оптимизмом и чувством уверенности в себе, обеспечить позитивный настрой на настоящее и помочь ребенку сконструировать образ позитивного будущего, усилить терапевтический эффект [13].

Более того, некоторые авторы отмечают целесообразность использования метода серийных рисунков и рассказов в процессе детско-родительского консультирования [18].

Существует и собственно арт-терапевтическая техника «Комиксы», которую некоторые зарубежные и отечественные психологи рекомендуют для индивидуального консультирования не только детей и подростков, но и взрослых, и считают уместной при наличии у клиентов сопротивления [10; 19; 21]. В частности, К. Малчиоди предлагает играть в «комиксы» с резистентными детьми: создателем комикса в этом случае является психолог, который рисует все, что хочет и говорит ему ребенок. Такой прием позво-

ляет заинтересовать ребенка процессом создания комикса, в том числе возможностью делать это самому, а также позволяет психологу создать сюжет, по которому можно продолжать серию комиксов, помогая ребенку сформулировать и решить проблему [21]. Возможен также вариант, когда ребенок переделывает (перерисовывает, дорисовывает) комикс психолога или когда психолог и ребенок рисуют и оживляют картинки комикса по очереди.

Е. Малицкая предлагает свои варианты рассматриваемой арт-терапевтической техники, среди которых модификация известного метода Э. де Боно «Шесть шляп» и ряд других техник, уместных для работы с клиентами разных возрастов [10].

Как можно видеть из приведенного обзора научной и методической литературы, креолизованные тексты по типу комиксов и карикатур оказываются вполне подходящими для использования в сфере психологической практики, а в первую очередь в работе с детьми и подростками, поскольку являются достаточно эффективными при решении целого спектра психологических задач, таких как:

✓ установление контакта (раппорта)

психолога с клиентом, преодоление сопротивления клиента;

✓ диагностика личностных особенностей, субъективной картины мира и образа

Я клиента, его отношения к своему социальному окружению, различным событиям и т. п.;

✓ достижение терапевтического эффекта в отреагировании проблемы, помощь в осознании своих ресурсов для ее решения;

✓ психологическое просвещение по ряду актуальных тем и проблем, что особенно востребовано в работе с подрастающим поколением при организации и осуществлении психологического сопровождения участников образовательного процесса.

Обобщая имеющийся психологический опыт, мы можем утверждать, что комикс и карикатура являются универсальным средством в работе профессионального психолога, а также педагога-психолога любой образовательной организации, поскольку открывают широкие возможности для модификации под решаемые задачи.

Комикс и карикатура являются универсальным средством в работе профессионального психолога, а также педагога-психолога любой образовательной организации, поскольку открывают широкие возможности для модификации под решаемые задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева, Т. И. Комикс как современная технология обучения / Т. И. Авдеева, М. И. Высокок, С. И. Зыкова // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 3. — С. 64—67.
2. Воронкова, А. Комиксы и социальная тематика: опыт работы в школах, колледжах, закрытых образовательных заведениях / А. Воронкова // Изотекст : сборник материалов конференции исследователей комиксов / составители : А. И. Кунин, Ю. А. Магера. — Москва : Российская государственная библиотека для молодежи, 2016. — С. 29—35.
3. Доница, И. А. Образовательный потенциал комиксов: исторический контекст / И. А. Доница, А. С. Шустров // Педагогический вестник. — 2019. — Выпуск 7. — С. 36—38.
4. Комикс в образовании: есть ли польза для дела? : материалы «круглого стола» // Народное образование. — 2002. — № 9. — С. 131—143.
5. Корнишина, М. А. Функции креолизованных текстов в методике преподавания иностранного языка / М. А. Корнишина, М. В. Фоминых // Молодой ученый. — 2015. — № 10-5 (90). — С. 13—14. — URL: <https://moluch.ru/archive/90/18041/> (дата обращения: 07.08.2021).
6. Лебедева, Л. История выздоровления в картинках / Л. Лебедева, М. Киселева // Школьный психолог. — 2001. — № 3. — URL: <https://psy.lsept.ru/index.php?year=2001&num=3> (дата обращения: 09.08.2021).
7. Лихолетов, В. В. Анекдот и карикатура в системе средств обучения технологиям творчества / В. В. Лихолетов // Мир науки. — 2017. — Том 5. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN517.pdf> (дата обращения: 07.08.2021).

8. *Ломаско, В.* Запретное искусство / В. Ломаско, А. Николаев. — Санкт-Петербург : Бум-книга, 2011. — 156 с. — ISBN 978-5-9902108-7-5.
9. *Лютова-Робертс, Е. К.* Психологический инструментарий в процессе консультирования / Е. К. Лютова-Робертс, Г. Б. Молина // Школьный психолог. — 2008. — № 9. — URL: <https://psy.isept.ru/index.php?year=2008&num=9> (дата обращения: 09.08.2021).
10. *Малицкая, Е.* Комиксы как арт-решения : методическое пособие / Е. Малицкая. — Харьков, 2015. — 39 с.
11. *Медведева, Е. Ю.* Проективная методика bubbles в исследовании представлений студентов об образе России и Китая / Е. Ю. Медведева // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : материалы XIV Международной конференции памяти профессора Л. Н. Когана (Екатеринбург, 17—18 марта 2011 г.). Часть 4. — Екатеринбург : УрГУ, 2011. — С. 289—293.
12. *Мироненко, И. А.* Поп-психология, или О пользе науки / И. А. Мироненко // Вопросы психологии. — 2008. — № 2. — С. 103—108.
13. *Никольская, И. М.* Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике и консультировании детей и подростков : учебное пособие для врачей и психологов / И. М. Никольская. — Санкт-Петербург : Речь, 2014. — 56 с. — ISBN 978-5-9268-1692-8.
14. *Обоимова, Р. В.* Карикатура на уроках истории / Р. В. Обоимова // Молодой ученый. — 2020. — № 20 (310). — С. 594—596. — URL: <https://moluch.ru/archive/310/70133/> (дата обращения: 28.07.2021).
15. *Павловский, А.* «Страх комикса»: комиксофобия в Советском Союзе / А. Павловский // Изотекст : сборник материалов конференции исследователей комиксов (19—20 мая 2016 г.) / составители : А. И. Кунин, Ю. А. Магера. — Москва : Российская государственная библиотека для молодежи, 2016. — С. 86—96.
16. Практикум по арт-терапии / под редакцией А. И. Копытина. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 448 с. — ISBN 5-8046-0184-9.
17. Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревич. — Москва : Институт психологии РАН, 2018. — 716 с. — ISBN 978-5-9270-0365-5.
18. *Эйдемиллер, Э.* Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Эйдемиллер, И. Добряков, И. Никольская. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 216 с. — ISBN 5-9268-0204-0.
19. Handbook of Art Therapy / ed. by Cathy A. Malchiodi. — New York : Guilford Press, 2003. — 234 p. — ISBN 1572308095.
20. *Kocaman, G. I.* The Effects of Caricature-based Applications on the Preschool Children's Emotional Intelligence / G. I. Kocaman, A. S. Koc. — DOI: 10.14689/enad.26.9 // Journal of Qualitative Research in Education. — 2021. — № 26. — P. 198—230.
21. *Malchiodi, C.* Understanding Children's Drawings / C. Malchiodi. — New York : Guilford press, 1998. — 252 p.
22. *Peacock, J. L.* The Narrated Self: Life Stories in Process / J. L. Peacock, D. C. Holland // Ethos. — 1993. — № 21 (4). — P. 367—383.
23. *White, M.* Narrative means to therapeutic ends / M. White, D. Epston. — New York : WW Norton, 1990. — 220 p.

Инновационное образовательное пространство

- Образ современного человека:
личностный и профессиональный
компоненты



Образ современного человека: личностный и профессиональный КОМПОНЕНТЫ

EVENT-МАРАФОН КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ



А. Б. МАКАРОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием НИРО
anna.hodzhibekov@mail.ru



А. В. ШАКУРОВА,
кандидат социологических наук,
тьютор Центра непрерывного повышения
профессионального мастерства
педагогических работников НИРО
metod2019no@mail.ru

В статье обоснована актуальность разработки и внедрения в деятельность системы дополнительного профессионального образования сюжетно-рефлексивной технологии образования взрослых, в рамках которой повышается образовательный уровень слушателей дополнительных профессиональных программ, обновляются профессиональные компетенции и осваивается особая профессиональная идентичность, связанная с дизайном эмоций (совокупность функциональных ролей и позиций «Дизайнер эмоций»). Представлена краткая характеристика проекта «Event-марафон как сюжетно-рефлексивная технология развития личностного потенциала педагогов», ориентированного на работников дошкольного образования, определены методологические основания проекта, ожидаемые результаты и риски.

The article substantiates the relevance of the development and implementation of the additional professional education system of the adult education story-reflective technology, in which the educational level of students of additional professional programs is increased, professional competencies are updated and a special professional identity associated with the design of emotions (a set of functional roles and positions of «Emotion Designer») is mastered. A brief description of the project «Event marathon as a plot-reflective technology for the development of personal potential of teachers», aimed at preschool education workers, is presented, the methodological foundations of the project, expected results and risks are determined.

Ключевые слова: *event-марафон, сюжетно-рефлективная технология образования взрослых, личностный потенциал, функциональная позиция «дизайнер эмоций»*

Key words: *event-marathon, story-reflective technology of adult education, personal potential, functional position «designer of emotions»*

Анализ некоторых глобальных трендов, государственных и региональных приоритетов развития, потребностей современной науки и практики позволяет говорить об актуальности проблемы перестройки отечественного образования и как социального института, и как сложной социальной системы, и как особого вида деятельности, и как «социальной ценности для личности и общества» [16, с. 38].

В частности, к долгосрочным экономическим сдвигам и социальным трансформациям глобального характера, диктующим необходимость поиска новых методических (технологических) возможностей развития регионального образования, можно отнести:

✓ изменение соотношений между факторами производства в пользу капитала знаний (человеческого капитала);

✓ усиление конкуренции в сфере развития человеческого капитала (за привлечение и удержание высококвалифицированных специалистов);

✓ существенное изменение востребованных профессий и компетенций;

✓ цифровизацию образовательной сферы с целью обеспечения непрерывного персонализированного обучения [17].

Важнейшими стратегическими приоритетами Российской Федерации, фиксирующими связь между национальными целями развития государства на период до

2030 года и значимостью проблемы модернизации образовательной системы, следует считать следующие показатели в сфере образования:

✓ вхождение в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования и объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования;

✓ сформированность системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

✓ создание необходимых условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [15].

На уровне регионального развития до 2035 года существенной проблемой, требующей эффективного решения, выступает потребность в формировании на территории Нижегородской области в ближайшие годы системы непрерывного образования (Lifelong learning), в рамках которой возможно послешкольное обновление знаний, навыков и компетенций, накопление профессионального опыта [17], поскольку образовательный процесс «длится, пока длится жизнь» [4, с. 344].

Также отметим, что целый ряд отечественных социологов, психологов, педагогов (А. М. Осипов и Н. А. Матвеева [16], Д. Л. Константиновский [13], Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина [5], А. Г. Асмолов [1], Ю. П. Громыко [18], В. И. Слободчиков [10; 18], Е. И. Исаев [8; 9; 11]) отстаивают влияние сферы образования на общество и государство, на их стабильность и процветание. Например, А. М. Осипов и Н. А. Матвеева считают образование «важнейшим социальным механизмом воспроизводства традиционной культуры», и как следствие, «необходимым условием существования общества» [16, с. 40].

Фундаментальную значимость для перспектив цивилизации тех способностей и качеств, которые формируются в образовании, признают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [8; 9; 10; 18].

Общегуманистическое значение образования и важнейшую роль в развитии личности отмечает Д. Л. Константиновский, одновременно подчеркивая тесную связь между инновационным развитием национальной экономики, прежде всего ее наукоемкого сектора, и сферой образования, способной в значительной степени обеспечить достаточный объем и постоянный рост интеллектуального потенциала [13].

По мнению В. И. Слободчикова и Ю. В. Громыко, «образование в XXI веке

должно иметь смыслообразующим стержнем духовно-этическую доминанту; призвано носить творческий и инновационный характер; должно строиться на подлинно научных основах; быть многообразным, адекватным культурному раз-

нообразию человечества и всей страны — удовлетворять основные потребности этнокультурных, социально-профессиональных и конфессиональных групп, равно как и духовные запросы отдельной личности» [18, с. 4].

А. Г. Асмолов главной идеей совре-

менного образования называет идею человека свободного, нацеленного на развитие, самореализацию, готового к ответственному выбору и решению сложных задач [1].

В нашем понимании именно эти научные представления сегодня должны определять идеологические основания построения образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы: общего, дополнительного и профессионального образования, а применительно к деятельности в системе среднего/высшего и дополнительного профессионального образования (ДПО) и повышения квалификации педагогических работников они имеют принципиальное значение. Это связано с тем, что выстраиваемый в соответствии с определенной идеологией образовательный процесс влияет не только непосредственно на личность педагога, но и косвенно — на ум, чувства и поведение подрастающего поколения. Опосредованно способствует воспитанию, обучению, социализации, профессионализации и социально-эмоциональному развитию детей и подростков.

Более того, наличие определенных личностных характеристик позволяет субъекту педагогической деятельности не только эффективнее решать профессиональные задачи, но и достигать субъективного благополучия; быть успешным и счастливым одновременно. К таким психологическим конструктам, которые, как известно, имеют приобретенный характер и поддаются развитию, относятся мудрость, сила и мужество человека [14], или способности к:

✓ успешному самоопределению в пространстве возможностей и выбору целей для последующей реализации (потенциал самоопределения);

✓ эффективному осуществлению целенаправленной деятельности (потенциал реализации);

✓ гибкому совладанию с деформирующими неблагоприятными стрессогенными и травмирующими событиями при сохранении смысловых ориентаций и базовых структур (потенциал совладания);

Выстраиваемый в соответствии с определенной идеологией образовательный процесс влияет не только непосредственно на личность педагога, но и косвенно — на ум, чувства и поведение подрастающего поколения.

✓ конструктивному регулированию собственных эмоций, управлению эмоциями других участников образовательных отношений, обеспечению эффективности процесса и итогов взаимодействия и др.

Однако существующая сегодня в регионе система повышения квалификации педагогических работников (ПКПР), по сути, игнорирует связь между имеющимся у педагога потенциалом самоопределения, реализации, совладания и базирующимся на них эффектами педагогической деятельности.

Одной из ключевых проблем традиционной системы ПКПР, на наш взгляд, является отсутствие условий, механизмов и инструментов методической поддержки, благодаря которой педагоги могли бы:

✓ ликвидировать профессиональные дефициты в области саморегулирования, эффективного self-менеджмента (мысли, эмоции и действия) и управления процессом достижения осознанно поставленных целей, а также в сфере социально-эмоционального развития детей;

✓ максимально раскрывать свою индивидуальность;

✓ переживать состояние удовлетворенности профессиональной и личной жизнью, своим местом среди других и достигаемыми результатами.

Считаем, что конструктивным способом решения указанной выше проблемы может выступать разработка и последующее внедрение в деятельность системы ДПО сюжетно-рефлексивной технологии образования взрослых, в рамках которой не только повышается образовательный уровень слушателей дополнительных профессиональных программ (ДПП), обновляются профессиональные компетенции, но и осваивается особая профессиональная идентичность, связанная с дизайном эмоций.

Профессиональная идентичность, трактуемая в качестве мотивированного исполнения функциональных ролей и позиций, связанных с дизайном эмоций, обеспечивает эффективное трудовое поведение,

дает педагогу возможность выйти за пределы существующих стереотипов, максимально полно раскрыть личностный потенциал и реализоваться в профессии. Она также является одним из ключевых факторов качественного изменения среды образовательной организации в направлении эффективного воспитания ребенка, способного творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, а образовательная технология становления подобной профессиональной идентичности — результатом творческого переосмысления ряда психолого-педагогических и социологических концепций и идей:

✓ концепции психолого-педагогической антропологии и понимания обучения взрослой аудитории как «особой работы в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-распределенной деятельности, в пространстве событийной общности, в пространстве рефлексивного сознания» [10, с. 14];

✓ методологии событийного подхода, в рамках которого образовательный процесс характеризуется «нацеленностью на собственные открытия обучающихся (мысли, идеи); продуцированием вопросов в процессе занятия; особым вниманием к мотивации и поиску личностных смыслов познания; открытостью образовательного пространства для поиска, сомнений и размышлений; возможностями для импровизации и вариативности в проведении занятия» [7, с. 89] и понимания образовательного события как «способа жизнетворчества субъектов образования, включенных в пространство совместного проживания значимого явления» [20, с. 2];

✓ теоретических положений рефлексивно-деятельностного подхода к анализу и оптимизации образовательного процесса в системе ДПО, в соответствии с которыми рефлексия выступает механизмом раз-

Существующая сегодня в регионе система повышения квалификации педагогических работников, по сути, игнорирует связь между имеющимся у педагога потенциалом самоопределения, реализации, совладания и базирующимся на них эффектами педагогической деятельности.

вития и реализации деятельности, а деятельность — предметом рефлексии (в нашем случае под деятельностью подразумевается обучающая активность педагогов на квалификационных / квалификационных модульных курсах по определенным дополнительным профессиональным программам [12]);

✓ концепции социального конструирования реальности [3] и социальной роли, задающей образец действия в конкретных обстоятельствах [2];

✓ концепции социокультурной модернизации образования как института социализации, в частности идею «учитель XXI века — значимый Другой: мотиватор, навигатор, коммуникатор» [1, с. 18];

✓ концепции личностного потенциала как «интегральной характеристики личностной зрелости, феноменами которой выступают эффективная саморегуляция и самодетерминация на разных этапах деятельности и в разных ее условиях» [14, с. 95], трактуемой применительно к системе образования в качестве ресурсной переменной, связанной с успешной деятельностью всех участников образовательных отношений и их психологическим благополучием;

✓ концепции личностно развивающей образовательно-воспитательной среды, детерминирующей личностное развитие учащегося [22], и организационной культуры образовательных организаций [11; 21].

Опираясь на идеи нижегородских исследователей и дидактов дополнительного профессионального образования взрослых Г. А. Игнатьевой и О. В. Тулуповой [6], мы будем толковать *сюжетно-рефлексивную*

технологию как совокупность компонентов педагогического процесса, выстроенную в систему сюжетов (образовательных ситуаций), сюжетных задач и новых событийных форматов их освоения, направлен-

ную на развитие личностного потенциала педагогических работников образовательных организаций и освоение педагогами новых функциональных ролей и позиций — «дизайнер эмоций».

Стоит также отметить, что существенной особенностью сюжетно-рефлексивной технологии образования взрослых является сочетание развития рефлексивности обучающихся с процессами групповой динамики, поэтому наибольшую эффективность технология приобретает в процессе работы с педагогическими командами, члены которых — обучающиеся педагоги — являются работниками одной образовательной организации.

Используя общую рамку сюжетно-рефлексивного обучения взрослых (по Г. А. Игнатьевой — О. В. Тулуповой) применительно к предмету нашего научного интереса, мы выделяем четыре специфических сюжета и сюжетные задачи, для решения которых предлагаем современные инновационные способы обучения педагогов.

Первый сюжет, или образовательную ситуацию, мы определяем как ситуацию проблематизации, в которой обучающиеся формулируют наиболее актуальные проблемы в собственной педагогической деятельности и социально-эмоциональном развитии детей, оформляют основные сюжетные линии формирования новой профессиональной идентичности. Это своего рода сознательная рефлексивная пауза в текущей профессиональной деятельности для анализа различных точек зрения на возникающие проблемы при одновременной поддержке постоянно открытой перспективы поиска путей их решения, имеющая серьезное значение для формирования иного понимания ситуации и ее последующего изменения.

На наш взгляд, сюжетная задача, связанная с проблематизацией, эффективнее всего решается в формате *стратегических сессий*, в том числе в *онлайн-конструкторе*, а также проблемных лекций, лекций с обратной связью, лекций-визуализаций, лекций-провокаций, лекций-диалогов с

Существенной особенностью сюжетно-рефлексивной технологии образования взрослых является сочетание развития рефлексивности обучающихся с процессами групповой динамики, поэтому наибольшую эффективность технология приобретает в процессе работы с педагогическими командами.

имитацией профессиональной ситуации, в которой участникам необходимо воспринимать, осмысливать и оценивать большие объемы информации.

Второй образовательный сюжет, или образовательная ситуация, представляет собой совместную разработку обучающимися сценариев организации и осуществления намеченных сюжетных линий: определение коллективных и индивидуальных целей и мотивов, выявление «степеней свободы» выбора, обозначение путей развития в зависимости от влияния различных факторов и переменных среды, функционирование которых приводится в действие событием. Соответственно, сюжетную задачу — организацию коллективной работы обучающихся — мы предлагаем осваивать в формате «Вернисаж идей: проектировочные сессии» с помощью *storytellinga* (от англ. *story* — миф, история и *telling* — рассказывание), работы в команде, моделируя ситуации, позволяющие получать/оказывать поддержку участникам общения и выстраивать доверительные и долгосрочные отношения в профессиональной среде.

Третий сюжет с соответствующей образовательной ситуации задачей состоит в непосредственной реализации образовательного события в формате *междисциплинарных дискуссий, тренингов, кратких тематических встреч, педагогических творческих мастерских* согласно разработанному сценарному ходу сюжетных линий, с привлечением всех участников, принявших самостоятельное решение, в зависимости от личного желания и включенности на предыдущих этапах разработки и подготовки события, определяющих меру их собственного участия.

Четвертый сюжет связан с процедурой рефлексии (самоанализа и самооценки, взвешивания своих возможностей, рассуждения о будущей деятельности) и открытым обсуждением соотношения «ожиданий» и «результатов», что ведет к возрастанию уровня рефлексивности профессионального сознания педагога. На наш взгляд, данный сюжет следует реализовы-

вать в форме *письменных рефлексивных отчетов, посредством диагностических кейсов, рефлексивных техник и упражнений.*

Логично предположить, что проживая указанные выше образовательные ситуации в режиме рефлексивной практики, педагоги научатся осознавать собственные практические ситуации, трансформировать их в учебные ситуации (с сюжетной задачей — формированием новой профессиональной роли и позиции) и переводить в возможные варианты новой образовательной практики, способствуя тем самым оформлению дизайнерской позиции как новой нормы профессиональной деятельности.

В рамках программы повышения квалификации «Развитие личностного потенциала в системе взаимодействия ключевых участников образовательных отношений» при содействии Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» и МГПУ, опираясь на образовательные сюжеты проблематизации, коллективной организации, реализации и рефлексии события, мы разработали проект «Event-марафон как сюжетно-рефлексивная технология развития личностного потенциала педагогов», который рассчитан на педагогических работников дошкольных образовательных организаций, обучающихся по аналогичной программе в Нижегородском институте развития образования.

Цель проекта:

✓ обеспечение оптимальных условий для становления профессиональной идентичности воспитателя, связанной с дизайном эмоций как главенствующего инструмента развития эмоциональной сферы ребенка старшего дошкольного возраста и важнейшей личностной характеристики, способствующей поддержанию эмоционального благополучия ребенка и самого педагога;

✓ содействие формированию ценностных ориентаций, эмоционального отноше-

Мы разработали проект «Event-марафон как сюжетно-рефлексивная технология развития личностного потенциала педагогов», который рассчитан на педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

ния, организационно-культурных предпочтений, комплекса профессиональных компетенций, функциональных ролей и позиции воспитателя как дизайнера эмоций.

Реализовав данный проект, мы планируем разработать и внедрить в систему повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций Нижегородской области концептуальную модель обучения взрослых в со-бытийном формате («Event-марафон») и дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Технология дизайна эмоций в дошкольном образовании». Это нужно для того, чтобы воспитатели детских садов смогли раскрыть личностный потенциал и повысить свой профессиональный уровень; овладели новыми установками, ценностями, целями, побуждающими их к осознанной и творческой реализации в ДОО образовательной программы с учетом требований ФГОС ДОО и особенностей психолого-возрастного развития детей в направлении эффективного воспитания и позитивной социализации воспитанников. Кроме этого, педагоги получают возможность познакомиться с новыми технологиями, методами и приемами профессиональной деятельности; обновят навыки и компетенции, способы взаимодействия с воспитанниками и их родителями / официальными представителями,

Успех социально-эмоционального развития дошкольников зависит от наличия у них «4 СО»: СО-переживания, СО-чувствия, СО-действия, СО-вместности, формируемых в позитивном организационном контексте и общении с педагогами, владеющими искусством дизайна эмоциональной сферы.

администрацией ДОО и коллегами. Например, руководство детского сада с меньшими усилиями и большим эффектом сможет добиваться благоприятного психологического климата в ДОО и снижения уровня конфликтности, соблюдения трудовой дисциплины и, как следствие, хорошего физического самочувствия работников, репутации лидера в профессиональном сообществе и на рынке образовательных услуг, а родители / официальные представители приобретут:

✓ возможность лучше понимать своего ребенка и, соответственно, достичь взаимопонимания;

✓ компетенции по созданию дома психологической среды, благоприятствующей гармоничному социально-эмоциональному развитию ребенка;

✓ доверие и позитивную установку по отношению к дошкольной образовательной организации в целом и воспитателям группы, которую посещает ребенок, в частности.

Важными ожидаемыми итогами проекта мы также считаем разработку компетентностной карты воспитателя как дизайнера эмоций и формирование у слушателей ДПП профессиональных компетенций по созданию в детском саду эмоциональной личностно развивающей образовательной среды, способствующей успешному социально-эмоциональному развитию ребенка дошкольного возраста.

С высокой долей вероятности можно утверждать, что успех социально-эмоционального развития дошкольников зависит от наличия у них «4 СО»: СО-переживания, СО-чувствия, СО-действия, СО-вместности, формируемых в позитивном организационном контексте и общении с педагогами, владеющими искусством дизайна эмоциональной сферы.

На наш взгляд, взаимодействие в диаде «воспитатель-дизайнер — ребенок» позволяет детям радостно проживать свое детство, достигать высокого уровня эмоционального благополучия и приобретать положительную самооценку, успешнее овладевать универсальными способами познания и освоения социального мира; обеспечивает формирование коммуникативных способностей, активной и индивидуальной творческой позиции, ценностных ориентаций, моральных норм, необходимых для успешной социализации.

Наконец, системный эффект данного проекта должен проявиться в создании на территории Нижегородской области профессионального обучающегося сообщества воспитателей дошкольных образователь-

ных организаций — дизайнеров эмоций и проектировщиков эмоциогенной личностно развивающей образовательной среды; сообщества единомышленников, у которых можно получить профессиональный совет, консультацию, помощь.

В заключение хотим отметить, что, во-первых, успех реализации проекта «Event-марафон как сюжетно-рефлексивная технология развития личностного потенциала педагогов», с одной стороны, зависит от полноты ресурсного обеспечения проекта, то есть наличия определенной совокупности ресурсов:

✓ мотивационных (например, наличия мотивационно-операциональной готовности разработчиков «Event-марафона» адаптировать замысел проекта к реальным возможностям людей, вовлекаемых в его реализацию, и объективной образовательной ситуации, которая складывается в регионе);

✓ организационно-управленческих (например, наличия возможностей тиражировать и масштабировать образовательные продукты в контекст общей стратегии социально-экономического развития региона и системы дошкольного образования Нижегородской области);

✓ информационно-просветительских (например, организация диагностики и экспертизы эффективности и результативности проекта; информированность дошкольных образовательных организаций относительно продуктов, образовательных результатов и системного эффекта проекта, их актуальности и практической значимости

для всех участников образовательных отношений в системе ДО).

А с другой — обусловлен возможностью минимизировать общие риски, связанные, например, с ошибочным выбором тематики проекта или невостребованностью его результатов, а также снизить системные риски — инновационной невосприимчивости системы, несовместимости инноваций со структурой актуальной образовательной системы, снижение качества образования. При этом наиболее адекватными способами минимизации общих факторов риска и, как следствие, достижения запланированных в данном проекте результатов выступает нейтрализация группы системных рисков, которая возможна за счет постоянного мониторинга проектируемой в дошкольной образовательной организации личностно развивающей образовательной среды и опоры на традиции инновационной деятельности.

И, во-вторых, несмотря на то что сегодня проект «Event-марафон как сюжетно-рефлексивная технология развития личностного потенциала педагогов» ориентирован на работников системы дошкольного образования, при определенных доработках и преобразованиях он может применяться для учителей как начальной школы, так и последующих ступеней образования.

Успех реализации проекта «Event-марафон как сюжетно-рефлексивная технология развития личностного потенциала педагогов» зависит от полноты ресурсного обеспечения проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. Г. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. — 2018. — № 1 (23). — С. 13—19.
2. Бергер, П. Л. Общество в человеке / П. Л. Бергер // Социологический журнал. — 1995. — № 2. — С. 15—30.
3. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; перевод с английского Е. Руткевич. — Москва: Академический Центр; Медиа, 1995. — 323 с.
4. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; перевод с английского Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. — Москва: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — ISBN 5-7155-0773-1.
5. Збровский, Г. Самообразование — парадигма XXI века / Г. Збровский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. — 2003. — № 5. — С. 25—32.

6. *Игнатьева, Г. А.* Сюжетно-рефлексивная технология как механизм формирования новых профессиональных позиций педагога / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XIV Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 3—5 июня 2016 г.). — Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина — С. 307—312.

7. *Иоффе, А. Н.* Педагогический дизайн: блоки и модули / А. Н. Иоффе, Р. В. Комаров // Образовательная политика. — 2019. — № 3(79). — С. 88—99.

8. *Исаев, Е. И.* Антропологическая перспектива российского образования / Е. И. Исаев // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 14—16 сентября 2011 г.). — Волгоград : Перемена, 2011. — С. 10—14. — URL: <https://elib.grsu.by/katalog/175261-399933.pdf>

9. *Исаев, Е. И.* Антропологическое значение методологических установок в психологии и педагогике / Е. И. Исаев // Акмеология. — 2005. — № 3. — С. 12—15.

10. *Исаев, Е. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — Москва : ПСТГУ, 2013. — 432 с. — ISBN 978-5-7429-0715-2.

11. *Камерон, К.* Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 320 с. — ISBN 5-318-00283-8.

12. *Конопкин, О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — Москва : Ленанд, 2011. — 320 с. — ISBN 978-5-9710-0321-2.

13. *Константиновский, Д. Л.* Интеллектуальный потенциал и инновационное развитие / Д. Л. Константиновский // Социологическая наука и социальная практика. — 2018. — № 3(23). — С. 43—61.

14. Личностный потенциал: структура и диагностика / под редакцией Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — 679 с. — ISBN 978-5-89357-285-8.

15. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ : принят 21 июля 2020 г. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728> (дата обращения: 10.05.2021).

16. *Осипов, А. М.* Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века / А. М. Осипов, Н. А. Матвеева // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 36—42.

17. Проект Стратегии Нижегородской области до 2035 года. — URL: https://gym14.nnov.edu.ru/media/2018/11/09/1223692527/Proekt_Strategiya_Nizhegorodskoj_oblasti_do_2035_goda.pdf (дата обращения: 12.05.2021).

18. *Слободчиков, В. И.* Российское образование: перспективы развития / В. И. Слободчиков, Ю. В. Громько // Директор школы. — 2000. — № 2. — С. 3—12.

19. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т. Ю. Иванова, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин [и др.] // Организационная психология. — 2018. — Том 8. — № 1. — С. 85—121.

20. *Фролова, С. В.* Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 1(18). — С. 2—3.

21. *Шакурова, А. В.* Организационная культура образовательного учреждения как фактор стимуляции труда педагога / А. В. Шакурова // Актуальные проблемы психологии образования : материалы Третьей региональной научно-практической конференции. — Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2004. — С. 104—106.

22. *Ясвин, В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — Москва : Народное образование, 2019. — 448 с. — ISBN 978-5-87953-510-5.

Образовательная система: теория и практика

- Слово докторанту и аспиранту



Слово докторанту и аспиранту



РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

М. К. ПРИЯТЕЛЕВА,
старший преподаватель кафедры
начального образования НИРО
m.pryateleva@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме развития социокультурной компетентности участников образовательных отношений. Автором обосновывается эффективность проекта «Социокультурного дневника юного гражданина Нижегородской области» для организации социокультурной деятельности.

The article is devoted to the problem of the development of socio-cultural competence of participants in educational relations. The author notes its relevance, examines the effectiveness of the project «Socio-cultural diary of a young citizen of the Nizhny Novgorod region» for the organization of socio-cultural activities.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, социокультурная деятельность, образовательный проект, «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области»*

Key words: *socio-cultural competence, socio-cultural activities, educational project, «Socio-cultural diary of a young citizen of the Nizhny Novgorod region»*

В современных условиях трансформации общества именно образование остается одной из немногих сфер, способных конструктивным образом воздействовать на процессы развития социальной и культурной жизни людей [7]. По мнению В. И. Слободчикова, образование — это социокультурное пространство, место, где зарождаются, складываются цели, ценности и смыслы человеческого

бытия [12]. Школьники живут и действуют в пересекающихся измерениях социума и социокультурных практик, обогащая свой социокультурный опыт, осваивая социальные роли, нормы субкультур, присваивая общечеловеческие, общественные ценности, осваивая универсальные учебные действия, а также способы социального и профессионального поведения, необходимые для того, чтобы стать ответственны-

ми гражданами своей страны [3]. Каждый школьник должен владеть современным багажом социокультурных средств, адекватных той культуре, в которой он живет, а также инструментами ее преобразования. Осваивая социокультурное пространство и осознавая собственное положение в нем, обучающийся на основе соотнесения индивидуальных норм, ценностей, стереотипов, позиций, опыта собственной инициативы получает возможность их активной реализации на практике.

О социокультурном развитии, становлении социальной идентичности школьников говорится в обновленном ФГОС НОО. Социокультурная компетентность становится актуальной характеристикой всех участников образовательных отношений, персонализирующим признаком профессионализма современного педагога.

Существует несколько основных подходов к пониманию *социокультурной компетентности*. Ряд отечественных авторов рассматривают ее как комплекс социокультурных знаний, совокупность социальных умений и навыков [1]. На наш взгляд, социокультурная компетентность — это интегративно, интеллектуально и личностно обусловленная характеристика; способность к использованию таких средств работы с социокультурной информацией, как поиск, обработка и применение в определенной ситуации для решения важных профессионально-педагогических проблем. Она включает в себя социально значимые и профессионально важные личностные качества, в том числе совокупность ценностных ориентаций, моделей поведения, способность к коммуникации с разными людьми. Социокультурная компетентность педагога позволяет осуществлять социокультурную деятельность, использовать разнообразные педагогические методы (общепедагогические, моделирования личностно значимых социокультурных ситуаций, исследовательской творческой деятельности, метод проектов), искать новые эффективные формы и средства для личностного развития школьников [5].

Необходимыми условиями развития социокультурной компетентности в образовательном процессе являются:

✓ взаимодействие в данном процессе всех участников образовательных отношений, в том числе представителей социума;

✓ выявление особенностей содержания и форм организации совместной деятельности на разных этапах развития социокультурной компетентности, создание и использование *специальных средств* развития социокультурной компетентности.

В качестве такого средства может выступать созданный в 2021 году кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО и группой педагогов-инноваторов «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области» (далее — Дневник, социокультурный дневник), представляющий собой рабочую тетрадь для младших школьников. Дневник разработан в контексте *системно-деятельностного подхода*, который определяет учащегося субъектом собственной деятельности, а социальное и культурное рассматриваются как две стороны жизнедеятельности общества и личности.

При проектировании Дневника мы опирались на *социокультурный подход*, который дает возможность рассматривать любое педагогическое явление как элемент социально-культурной системы. Социокультурный подход при анализе педагогических явлений позволяет интегрировать социум (социальное пространство жизнедеятельности человека) и культуру (культурные ценности, ценностные отношения и т. п.), когда возможно установить связь субъекта жизнедеятельности и условий его становления и развития.

Реализация социокультурного подхода влечет за собой поиск *культурных программ*, овладение которыми помогает выстраивать педагогическую деятельность с учетом особенностей изменяющегося со-

Социокультурная компетентность становится актуальной характеристикой всех участников образовательных отношений, персонализирующим признаком профессионализма современного педагога.

циума. Такой программой формирования и развития социокультурной компетентности стал образовательный проект «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области». Стоит отметить, что образовательный проект мы рассматриваем как совместную учебно-познавательную, исследовательскую и творческую работу участников образовательных отношений, имеющую общие цели, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата проекта.

Осуществление проекта проходило в несколько этапов.

1-й этап — возникновение идеи о необходимости формирования младших школьников как граждан не только своего Отечества, но и своего края; разработка концепции, поиск формы (в нашем случае — социокультурный дневник).

2-й этап — посвящен отбору содержания заданий, форм организации деятельности всех участников образовательных отношений (были продуманы разделы Дневника с целеполаганием, подобраны задания для каждого раздела).

На *3-м этапе* проходила апробация заданий на «принятие» их детьми и родителями, возрастное соответствие, возможность организации совместной деятельности с одноклассниками, родителями, педагогами, в разновозрастных группах. На инновационных площадках мы выясняли, какие ресурсы интернета обучающиеся используют, как им в этом помогают QR-коды, какие затруднения возникают при выполнении заданий.

4-й этап — посвящен подготовке к изданию (взаимодействие с сотрудниками издательства, дизайн и оформление заданий, создание обложки соответствующей содержанию Дневника, подбор иллюстраций к заданиям для размещения их на цветной вклейке).

5-й этап — издание Дневника и его внедрение в воспитательную практику образовательных организации Нижегородской области.

Структура «Социокультурного дневника юного гражданина Нижегородской области» включает в себя несколько разделов, каждый из которых направлен на достижение определенной цели (таблица).

Структура «Социокультурного дневника юного гражданина Нижегородской области»

Номер раздела	Раздел	Цель
1	«Листая прошлого страницы»	Изучение истории, памятников архитектуры, особо почитаемых мест, значимых для истории и культуры города Нижнего Новгорода и Нижегородской области; закрепление интереса к прошлому и настоящему, историческим корням и традициям родного края
2	«Святые места земли Нижегородской»	Знакомство со святыми местами, храмами и монастырями Нижегородской области; духовно-нравственное воспитание и развитие младших школьников
3	«Таланты земли Нижегородской»	Приобщение школьников к театральному искусству и музыкальной культуре Нижегородского края, ознакомление с разнообразием музейных коллекций
4	«Выдающиеся нижегородцы»	Изучение жизни, творчества и достижений людей, судьба которых связана с Нижегородским краем, расширение кругозора учащихся, формирование основ гражданской идентичности, чувства гордости за свой город, свою Родину; развитие поисковых навыков
5	«Промыслы земли Нижегородской»	Знакомство с ремеслами и промыслами Нижегородской области, стимулирование интереса учащихся к изучению местных народных традиций и промыслов

Номер раздела	Раздел	Цель
6	«Были и небывальщина»	Знакомство школьников с художественными произведениями, былинами и легендами о Нижнем Новгороде и Нижегородском крае; формирование и укрепление интереса к чтению, расширение кругозора, что способствует воспитанию чувства гордости за свой край
7	«Сохраним наш край»	Формирование у обучающихся навыков исследовательской работы, экологического мировоззрения и культуры поведения в окружающей природной среде, активной гражданской позиции
8	«Держась за руки»	Ознакомление учащихся с волонтерской деятельностью в школе и городе; воспитание гражданственности, становление личности младших школьников, их социализации, развитие творческого потенциала, инициативности и самостоятельности
9	«Идем на выборы»	Правовое просвещение детей младшего школьного возраста, разъяснение учащимся процедуры голосования, ознакомление со специальной терминологией, привлечение внимания и интереса учащихся к избирательному процессу
10	«Мы — нижегородцы!»	Сбор информации о профессиях, достижениях, увлечениях учеников, а также их родных и близких
11	«Подводим итоги»	Подведение итогов — в форме создания и разгадывания кроссенсов (кроссенс — ассоциативная головоломка нового поколения, соединяющая в себе все лучшее головоломки, загадки и ребуса)

Каждый раздел состоит из разнообразных заданий, таблиц, кроссвордов, творческих работ. Задания носят исследовательский, проблемный и творческий характер.

При формировании и развитии социокультурной компетентности младших школьников указанными средствами необходимо учитывать ее структуру. В соответствии с этим были подобраны задания Дневника, направленные на формирование компонентов социокультурной компетентности младших школьников:

✓ *когнитивного* — осведомленность детей об объектах социальной и культурной действительности (раздел 1, задание 1; раздел 2, задания 1, 2; раздел 3, задание 1; раздел 4, задание 1; раздел 5, задания 1, 2, 7; раздел 6, задание 1; раздел 7, задание 1; раздел 8, задание 4; раздел 9, задание 1; раздел 10, задание 1);

✓ *мотивационно-ценностного* — социокультурная направленность деятельности и готовность к ней (раздел 1, задание 3; раздел 2, задание 4; раздел 3, задание 2; раздел 4, задание 2; раздел 5, задание 5; раздел 6, задание 3; раздел 7, задания 4,

6; раздел 8, задания 1, 2, 3; раздел 9, задание 2; раздел 10, задания 1, 2, 3);

✓ *поведенческого* — социально значимые действия, направленные на сохранение культурных, исторических и природных памятников (раздел 1, задание 4; раздел 2, задание 5; раздел 3, задание 7; раздел 4, задание 5; раздел 5, задание 4; раздел 6, задание 4; раздел 7, задание 3; раздел 8, задания 5, 6; раздел 9, задание 4; раздел 10, задание 5).

В качестве примера представим несколько заданий.

Задание 1 (раздел 4)

Загляни в словарь и найди толкование слова «выдающийся». Вспомни и назови (или спроси у взрослых) имена выдающихся нижегородцев. Узнай, как увековечена память об этих людях на Нижегородской земле. Проведи свое исследование.

Задание 2 (раздел 4)

Проведи краткое исследование деятельности выдающихся людей, чья судьба тебя особенно заинтересовала. Составь презентацию для одноклассников об одном из них.

Задание 3 (раздел 5)

Приглашаем тебя и твоих близких посмотреть фильм о нижегородских промыслах «Драгоценное наследие. Народные художественные промыслы Нижегородской области». Это уникальный рассказ о вековых традициях мастерства. Желаем тебе приятного просмотра!

Во время просмотра обращай внимание на названия промыслов и в каких городах и селениях они развиты. Постарайся запомнить эту информацию и записать ее в рубрике «Мои заметки». Она тебе потребуется для выполнения заданий.

Задание 4 (раздел 5)

Какие предметы мастеров земли Нижегородской есть в твоём доме? Нарисуй или сфотографируй их. Узнай и расскажи историю их появления в семье.

Эффективность осуществления образовательного проекта «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области» во многом зависит от четкого понимания педагогами особенностей его запуска (стартапа) и сопровождения в течение учебного года. Цель стартапа — познакомить обучающихся с содержанием Дневника и создать условия для возникновения интереса со стороны детей к изучению историко-культурного наследия своей малой родины как части России. Организовать стартап можно в различных формах — беседы, слайд-презентации, квеста, хэппенинга и т. д.

Работа по организации деятельности обучающихся в рамках «Социокультурного дневника юного гражданина Нижегородской области» становится более эффективной, если в нее включены родители.

Именно родители помогают своим детям получить полезные и необходимые навыки по сбору и анализу полученной информации, оформлению дневника, подготовке презентаций, передачи собственных впе-

чатлений от увиденного, прочитанного, прочувствованного.

Задания Дневника направлены на определение новых форм сотрудничества семьи и школы (с учетом значимости семьи в процессе воспитания и образования детей), а также на организацию социокультурной деятельности, выстраивание системы воспитательной работы по приобщению школьников к культурному наследию Нижегородской области, изучению краеведения с использованием новых творческих форм и возможностей учреждений культуры и организаций дополнительного образования и др.

«Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области» способствует развитию социокультурной компетентности младших школьников, формированию уважения к культуре, традициям и истории Нижегородского края, чувства гордости за исторические и современные достижения его граждан, активизации интереса к изучению краеведения, углублению знаний о нижегородской истории, культуре.

Работа с Дневником ориентирует учащихся на тесную взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности, обеспечивая их включение в социокультурную практику; на переход от теоретических представлений о сущности, процессах и явлениях к практическим действиям и результатам. В этом случае знания выступают не целью, а средством саморазвития индивидуальности. Становясь практико-ориентированными, они перестают быть обезличенными, позволяя учащимся глубже понимать социокультурные проблемы современного общества [4].

Педагоги-апробаторы пришли к выводу о том, что формирование их собственной социокультурной компетентности и социокультурной компетентности школьника — процессы взаимосвязанные, так как учителя и учащиеся взаимно обогащают друг друга в совместной деятельности, открывают новые творческие и интеллектуальные горизонты, растут в личностном плане.

Педагоги-апробаторы пришли к выводу о том, что формирование их собственной социокультурной компетентности и социокультурной компетентности школьника — процессы взаимосвязанные.

В 2021/2022 учебном году в апробации Дневника принимают участие 19 образовательных организации Нижегородской области разного статуса — это и общеобразовательные, и малокомплектные школы, и гимназии. Реализация данного образовательного проекта сопровождается проведением школьных, районных и региональных конкурсных мероприятий.

Таким образом, использование социокультурного дневника, подтверждает идею о том, что для развития социокультурной компетентности младших школьников необходимы специальные условия (в их числе можно назвать создание и реализацию образовательного проекта «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области»), с помощью которых они активно и целенаправленно включаются в деятельность окружающего социума и участвуют в жизни своего Отечества.

Мы рассмотрели данный образовательный проект, как совместную учебно-познавательную, исследовательскую и твор-

ческую деятельность участников образовательных отношений, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата. Проект отвечает требованиям ФГОС, актуален в рамках работы по усилению воспитательной функции каждой образовательной организации, для решения задач Рабочей программы воспитания школы по формированию системных знаний о различных аспектах развития России и приобщению обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в российском обществе.

«Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области» — это инструмент для создания качественной образовательной среды школы как социокультурного центра, средство для выстраивания сложных многосторонних связей с социумом, участия в социокультурной жизни общества, способствующий развитию социокультурной компетентности всех участников образовательных отношений [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондарева, И. И.* Развитие социальных навыков и умений гражданского поведения у младших школьников : методическое пособие / И. И. Бондарева ; ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 57 с. — ISBN 978-5-7565-0483-5.
2. *Деменева, Н. Н.* Деятельностный аспект музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников / Н. Н. Деменева, О. В. Колесова, С. К. Тивикова // Социальные отношения. — 2020. — № 4 (35). — С. 6—18.
3. *Молодцова, Н. Г.* Краеведческие исследования учащихся как средство формирования основ гражданской идентичности / Н. Г. Молодцова, Е. П. Попов // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 21 апреля 2020 г.). В 2 частях. Часть 2: «Начальное образование». — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2020. — С. 180—183.
4. *Николина, В. В.* Социокультурная практика в современном образовании / В. В. Николина, О. Е. Фефелова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 02.09.2021).
5. *Одегова, В. Ф.* Организация проектной деятельности младших школьников в курсе литературного чтения / В. Ф. Одегова // Приоритеты современного образования : монография / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. — Пенза : Наука и Просвещение, 2017. — С. 14—28.
6. *Одегова, В. Ф.* Особенности формирования читательской компетентности на основе литературного краеведения / В. Ф. Одегова // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 76—84.

7. *Прятелева, М. К.* Развитие социокультурной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования / М. К. Прятелева // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — С. 113—119.

8. *Прятелева, М. К.* Роль педагога в формировании социокультурной компетентности младших школьников / М. К. Прятелева // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 16 апреля 2019 г.). В 2 томах. — Нижний Новгород : Мининский университет, 2019. — С. 293—296.

9. *Прятелева, М. К.* Школа как социокультурный центр / М. К. Прятелева, Т. В. Спасибова // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 21 апреля 2020 г.). В 2 частях. Часть 2: «Начальное образование». — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2020. — С. 200—203.

10. *Прятелева, М. К.* Школьный музей как средство формирования гражданской идентичности школьников / М. К. Прятелева // Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы : сборник докладов и статей III Международного научно-практического форума по музейной педагогике (г. Нижний Новгород, 18—20 апреля 2017 г.). — Нижний Новгород ; Киров : Радуга-Пресс, 2017.

11. *Раицкая, Г. В.* К вопросу о реализации национально-регионального компонента первой ступени в Красноярском крае / Г. В. Раицкая // Начальная школа. — 2007. — № 2. — С. 52—53.

12. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. — 264 с. — ISBN 978-5-903971-08-4.

13. *Тивикова, С. К.* Краеведческие исследования как средство патриотического воспитания учащихся / С. К. Тивикова, О. В. Колесова, Н. Н. Деменева // Нижегородское образование. — 2021. — № 2. — С. 89—95.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышло в свет издание:

Прятелева М. К., Астафьева Е. В. Социокультурная компетентность педагога как условие социализации младшего школьника в интерактивном образовательном взаимодействии: Учеб.-метод. пособ. / под ред. М. К. Прятелевой. 201 с.

В пособии рассмотрены способы организации интерактивного взаимодействия обучающихся и их родителей с целью эффективной социализации младших школьников, раскрыты особенности современных подходов к данному процессу, представлены формы взаимодействия, приведены примеры диагностических методик.

Издание адресовано руководителям и заместителям руководителей общеобразовательных организаций, учителям начальных классов, педагогам-организаторам и классным руководителям, а также студентам педагогических вузов, слушателям курсов повышения квалификации и отделений профессиональной переподготовки.

Из истории народного образования

- Юбилейные даты
К 350-летию
со дня рождения Петра Великого



Юбилейные даты

К 350-летию со дня рождения Петра Великого



ПЕТР ВЕЛИКИЙ: ЭПОХА ПРЕОБРАЗОВАНИЙ И РОССИЙСКАЯ ШКОЛА

А. А. ТЕРЕНТЬЕВ,
доктор философских наук,
профессор НГПУ им. К. Минина
ser-fantom@yandex.ru

В статье рассматриваются основные преобразования, проведенные Петром I в России в начале XVIII века, подчеркиваются роль и значение образования для реформирования государства, актуализируется важность созданных по указам Петра школ и образовательных организаций по подготовке кадров и специалистов для проведения этих грандиозных реформ в важнейших сферах жизни российского общества.

The article discusses the main transformations carried out by Peter the Great in Russia at the beginning of the 18th century, emphasizes the role and importance of education for reforming the state, actualizes the importance of schools and educational organizations created by Peter's decrees to train personnel and specialists for these grandiose reforms in the most important areas of Russian society life.

Ключевые слова: *Петр Великий, Россия, необходимость преобразований, реформирование государства, армии, экономики, социокультурная роль школы, системы образования*

Key words: *Peter the Great, Russia, necessity of changes, reforms for state, army, economy, social and cultural role of school, educational systems*

В 2022 году исполняется 350 лет со дня рождения Петра I Великого — первого российского императора, выдающегося государственного деятеля, оставившего глубокий след в истории России, в исторической памяти народа, внесшего большой вклад в развитие российской цивилизации и российской школы.

Родился Петр 30 мая 1672 года в семье царя Алексея Михайловича и его

второй жены Натальи Кирилловны (в девичестве Нарышкиной). Он рос окруженный вниманием и теплой заботой родителей и близких. Когда будущему императору исполнилось пять лет, его начали учить читать и писать. Учителем был назначен Никита Зотов, подьячий из приказа Большого Прихода, человек знающий и даровитый. Петр освоил с наставником азбуку, Часослов, Псалтырь, Евангелие, уча-

ствовал в церковных службах. Зотов рассказывал царевичу о событиях и героях русской истории, о временах Александра Невского, Дмитрия Донского, Ивана Грозного, его отца — Алексея Михайловича и др.

Позднее определенное влияние на формирование личности молодого Петра оказали такие придворные наставники, как Б. А. Голицын и А. А. Матвеев, а также жившие в немецкой слободе иностранцы — Ф. Я. Лефорт, П. И. Гордон, Я. В. Брюс и др. Под руководством голландца Ф. Тиммермана и других иностранцев Петр учился управлять судном, освоил арифметику, геометрию, артиллерийское дело, фортификацию и др.

Необходимо отметить, что время, в которое формировался и рос будущий государь, отличалось сложностью социально-политических отношений, их динамизмом и остротой как внутри страны, так и во внешних взаимоотношениях. Конец XVII — начало XVIII века характеризуется историками как период значительного обострения межгосударственных отношений в Европе, обусловленного стремлением могущественных государств овладеть землями более слабых. Россия, не имевшая развитой промышленности и сильной армии, вполне могла стать объектом военного захвата, колонией западных стран. Швеция уже подчинила себе прибалтийские территории, принадлежавшие ранее России, и не собиралась их возвращать. Не оставляли агрессивных планов Турция и другие государства.

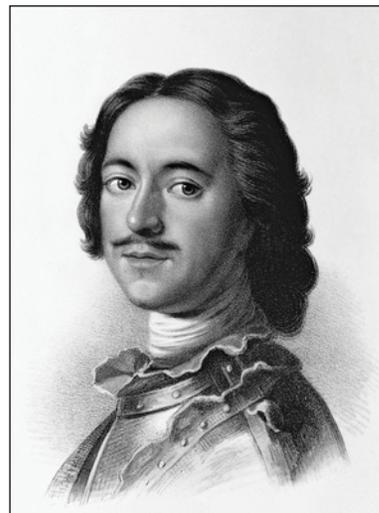
К началу самостоятельного царствования Петра Россия характеризовалась определенной социально-политической нестабильностью и слабым, по сравнению с европейскими странами, развитием технико-экономической и культурно-образовательной сфер. Было мало промышленных предприятий, металлургических заводов, внешняя торговля отличалась недостаточной масштабностью. Отсутствовала регулярная армия, вооруженные силы представляли в основном стрелецкие полки и

дворянская конница. Малоэффективно работал государственный аппарат в виде Боярской думы и приказов. У страны не было портов ни на Балтийском море, ни на южных морях. Поэтому перед Петром как правителем России встали две основные задачи — обеспечить безопасность и суверенитет страны; повысить уровень ее социально-экономического и культурного развития [2; 7; 10; 17; 20; 21].

В 1697—1698 годах Петр совершил поездку в Германию, Голландию и Англию, где изучал кораблестроение, промышленное производство, работал на верфи, посещал заводы и мануфактуры, арсеналы и музеи, больницы и школы, встречался с инженерами, учеными, промышленниками, рабочими, представителями власти и др.

Постигая опыт европейских стран, Петр увидел, насколько Россия отстала от них в технико-экономическом и научно-образовательном отношении. Он понимал, что для защиты государства необходима сильная армия, а для ее соответствующего вооружения и оснащения нужны современные экономика, промышленность, школы, обученные специалисты, а также прибыльная внешняя торговля, гавани, порты, флот — то есть все то, что дает средства на развитие, преобразования, укрепление страны, обеспечить которые могла только развитая экономика.

Следовательно, необходимо было развивать промышленность и торговлю, открывать школы и училища, готовить кадры, существенно обновлять жизнь российского общества и т. д. [1; 6; 9; 12; 13; 15; 16]. Поэтому Петр взвешенно и трезво отбирал то, что подходит для укрепления России. Крупнейший английский историк А. Тойнби справедливо отмечал, что Петр имел своей целью преобразование существ-



вовавшего русского государства в современное государство — равноправного члена Европы, сохранившего свою политическую независимость и культурную автономию [19].

В борьбе за выход к Балтийскому морю для установления торгово-экономических и культурных связей с развитыми странами Европы Петр в союзе с Саксонией и Данией начал войну со Швецией.

16 мая 1703 года после взятия Ниеншанца в устье Невы был заложен город Санкт-Петербург — будущая столица империи.

27 июля 1714 года была одержана морская победа русского флота над шведами при мысе Гангут. Шведы утратили контроль над Балтийским морем. 30 августа 1721 года между Россией и Швецией был заключен мир. К России отошло побережье Балтийского моря от Выборга до Риги.

По прошению Сената Петр принял титул Отца Отечества и был провозглашен императором Всероссийским и Великим. Россия стала наиболее могущественной державой на севере Европы и получила возможность для налаживания широких социально-экономических, культурных и торговых связей с развитыми европейскими странами.

Петр осуществлял ряд социально-экономических, культурных и политических преобразований, касающихся устройства российской армии, хозяйственно-экономической деятельности, государственного управления, образования, внешней политики, торговли и др.

Государь уделял значительное внимание развитию российского административно-управленческого аппарата, его совершенствованию, усилению направляющей роли государства в жизни общества. Следует отметить, что понятие «государство»

трактовалось Петром чаще всего в широком смысле слова — не только как аппарат власти, а как *Отечество* — страна-державка, то есть включало в себя и административно-управленческий аппарат, и народ, и землю, на которой жил народ, и все, что относилось к России. «Нигде и никогда не покидала Петра мысль об Отечестве», — отмечал выдающийся русский историк В. О. Ключевский. Сыну Алексею Петр писал: «Ты должен любить все, что служит благу и чести Отечества, не щадить трудов для общего блага [3, с. 192].

Петр был недоволен деятельностью Боярской думы и правительственных приказов, их медлительностью и неэффективностью. Им была проведена реформа центральных и местных органов власти. Следует отметить, что в ходе реформ использовался опыт других стран, но не его слепое копирование, а целенаправленный отбор, творческая переработка и адаптация к российским условиям и историческому опыту.

Преобразования Петра Великого отличались продуманностью, высокой жизнеспособностью и эффективностью. Петровская административная система существовала (при всех внешних переменах) на протяжении двухсот лет, сохраняя нормы управления, центральные административные учреждения и др.

Значительной движущей силой петровских преобразований стало молодое поколение россиян, соратники и сверстники государя, понявшие, принявшие и поддерживающие его политическую линию. Молодежь широко привлекалась на армейскую и государственную службу, во флот, в строительство, горное дело и т. д.

Везде были нужны подготовленные, обученные, энергичные люди, способные успешно работать, служить, выполнять порученное дело. И именно система образования должна была по своему назначению осуществлять такую подготовку — обучать и воспитывать молодежь.

Поднимая уровень знаний, опыта, нрав-

Преобразования Петра Великого отличались продуманностью, высокой жизнеспособностью и эффективностью. Петровская административная система существовала на протяжении двухсот лет, сохраняя нормы управления, центральные административные учреждения и др.

ственности обучающихся, школа повышала общую культуру общества, эффективность производства, степень обороноспособности. Опыт свидетельствовал, что государства, имеющие развитую систему образования, регулярную школу, находятся на более высоком уровне социально-экономического развития. Поэтому одним из главных мероприятий, проведенных Петром в начале процесса преобразований, стало создание светских государственных училищ-школ.

В январе 1710 года в Москве в Сухаревой башне, где ранее размещались казармы стрельцов, учреждается Школа математических и навигационных наук, формируется состав учащихся. В школе преподавали арифметику, геометрию, тригонометрию, навигацию, морскую астрономию, географию и др. Для подготовки учащихся к прохождению этого курса при школе были созданы два начальных класса.

Учение в школе приравнялось к службе, и ученики получали кормовые деньги. Им выдавались учебники, пособия, книги, линейки, циркули и другие инструменты. В 1711 году в навигационной школе проходило подготовку уже более 400 учеников. Ее выпускники служили не только на флоте, но и в сухопутных войсках, на гражданской службе — в геодезии, в качестве учителей и др.

В 1712 году по типу навигационной школы в Москве были открыты еще две школы — инженерная и артиллерийская. В 1719 году открываются горнозаводские школы. С 1721 года действуют гарнизонные школы.

В 1714 году Петр приказал разослать по два ученика Школы математических и навигационных наук в 12 губернских городов «для науки молодых ребят из всяких чинов людей» в создаваемые «цифирные школы». К 1722 году такие общеобразовательные школы были уже в 42 городах страны, в которых обучалось по несколько сотен учащихся.

Наряду с организацией светских школ

была проведена реформа духовного образования: созданы начальные архиерейские школы и духовные семинарии, имевшие также широкую общеобразовательную программу. Создание первой сети светских и духовных школ, нацеленных на массовое обучение детей — выходцев из разных социальных слоев — стало значимым событием в истории российской школы. Согласно указам от 20 января и 28 февраля 1714 года, было введено обязательное начальное обучение детей дворян, приказных, дьяков и подьячих; предписано по всем губерниям при архиерейских домах и «знатных монастырях» заводить школы.

Постепенно эта инициатива императора находила понимание и поддержку в обществе. Школы Петра дали образование нескольким тысячам человек, которые в свою очередь оказали благотворное воздействие на социальную среду, способствовали общему культурному подъему России [5; 11; 18]. К концу XVIII века созданные Петром школы и училища закрепились в жизни российского общества, становясь основой общеобразовательной системы страны.

Следует заметить, что Петр сам был требовательным и авторитетным наставником, учителем и воспитателем своего окружения, сотрудников и соратников. Он учил их собственным примером служения Отечеству, своими советами и наставлениями по политическим, дипломатическим, военным и другим вопросам, отношением и вниманием к науке, вопросам просвещения.

Известный российский историк С. Ф. Платонов отмечает, что в XVII веке мало заботились о распространении знаний в народе, а Петр считал это одним из главных своих дел. Результаты его деятельности были велики: он дал своему народу полную возможность материального и духовного развития, общения со всем цивили-

К концу XVIII века созданные Петром школы и училища закрепились в жизни российского общества, становясь основой общеобразовательной системы страны.

лизованным миром, с культурой других стран и народов [8].

В 1712 году Санкт-Петербург был объявлен столицей России и быстро стал крупным промышленным, торговым и культурным центром страны. В городе действовала верфь, где в 1715 году трудилось уже около 10 тысяч человек, функционировали артиллерийский, пороховой, кожевенный, кирпичный и другие заводы, полотняная, прядильная и канатная мануфактуры, работали Морская академия, артиллерийская и гарнизонная школы, семинария, типография и др. Развивались внутренняя и внешняя торговля страны — формировался всероссийский рынок. Петербург стал центром внешней торговли: ежегодно в него приходило по несколько сот иностранных торговых судов. Правительством проводилась политика протекционизма — поддержки русских купцов и промышленников. Купцы были объединены в первую и вторую гильдии, поощрялся вывоз за границу русских товаров.

Преобразования, проводимые Петром, затронули также и один из важнейших социальных институтов общественно-политической и духовной жизни России, существенный компонент российской цивилизации, сыгравший огромную роль в ее становлении и развитии, — Русскую православную церковь. Необходимо было кардинально изменить, обновить жизнь и деятельность Церкви, поднять ее общественный авторитет.

Для улучшения дела правления РПЦ 25 января 1721 года Петр I подписал манифест об учреждении духовной коллегии — Святейшего

синода. В «Духовном регламенте» (составленном Феофаном Прокоповичем) были указаны задачи Святейшего синода, отмечены те недостатки в церковном устройстве и жизни, с которыми следовало вести борьбу, наблюдать за тем, чтобы среди православных все делалось по христи-

анскому закону и православному вероучению.

Вместе с тем, по мысли Петра, *духовное соборное правительство* (так «Духовный регламент» определял Святейший синод) по своим функциям не должно было становиться простым государственным учреждением, а должно являться «постоянным действующим церковным собором», то есть быть, прежде всего, институтом духовно-нравственного воспитания народа. В регламенте большое внимание уделялось вопросам религиозного просвещения и воспитания, образовательной деятельности Церкви, а также повышению уровня образования священников. Были приняты указы о запрещении рукополагать в священники лиц, не имевших духовного образования, об издании катехизаторских книг, об усилении проповедничества и др.

Были открыты Духовная академия в Санкт-Петербурге, духовные школы в Ростове, Тобольске и других городах России. В армии и на флоте Петр ввел штатные должности полковых и корабельных священников, установил обязательные службы.

Император предписал организовать при монастырях госпитали, богадельни, приюты, мастерские и пр. Дальновидные церковные деятели поддержали эти мероприятия Петра, направленные на перемены в жизни Церкви.

Знаменитый историк С. М. Соловьев отмечает, что трудная задача церковного преобразования была разрешена Петром с необыкновенной осторожностью, умением не перейти должные границы. Государь заменил одноличное управление на коллегиальное, или соборное, что вполне соответствовало духу восточной церкви. Также мы видим, что одной из его главных забот было поднятие авторитета русского духовенства посредством образования; монашество стало заниматься деятельностью, более соответствующей его характеру, — благотворительностью, просвещением [14].

Знаменитый историк С. М. Соловьев отмечает, что трудная задача церковного преобразования была разрешена Петром с необыкновенной осторожностью, умением не перейти должные границы.

Святейший синод постепенно значительно изменил к лучшему состояние РПЦ, поднял ее общественный авторитет, повысил ее влияние на жизнь российского общества, эффективно боролся с расколом, дикостью и суевериями за утверждение в обществе духовно-нравственных норм православия.

По наблюдениям современников, Петр обладал сильным и гибким умом и твердым характером, имел хорошую память, быстро разбирался в сложных политических и военных вопросах, умел руководить и командовать, лично участвовал в боевых действиях русской армии и флота. Он постоянно поддерживал отношения с огромным кругом людей, знал немецкий, голландский, английский и французский языки.

Государь много читал, был лично знаком с Г. В. Лейбницем и И. Ньютоном, знал работы Г. Гроция, С. Пуффендорфа, Б. Мандевиля и других авторов. Его отличали простота в личной жизни, демократизм в общении с людьми разных сословий и званий, любовь к ручному труду, стремление к самообразованию. Безусловно, это была многогранная, сложная, талантливая личность.

Петр — автор и инициатор большинства преобразований, проводимых в России, ясно осознававший их цели и результаты. Его деятельность была направлена на эффективную оборону страны, улучшение ее социально-экономического положения, достижение «общего блага». Реформы, проводимые Петром, отвечали запросам времени, были необходимы российскому обществу, соответствовали его основным интересам.

Конечно, Петр Великий был сыном своей суровой эпохи, и ему приходилось применять жестокие методы против бунтовщиков и заговорщиков, тех, кто вредил стране, разорял государственную казну.

Спустя век А. С. Пушкин в нескольких поэтических строках вывел емкий и точный образ Петра I:

*Самодержавною рукой
Он смело сеял просвещение,
Не презирал страны родной:
Он знал ее предназначенье.
То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник!*

Следует сказать, что, осуществляя преобразования, Петр объединил вокруг себя широкий круг людей из разных слоев и групп общества — смелых, активных, талантливых и преданных императору, видевших в

Петре своего вождя, принимавших его идеи по преобразованию России и готовых «лечь костьми», выполняя его волю. Большинство из них осознанно и достойно служили делу Петра, стали его верной опорой. Это были люди разного происхождения и разного развития, но многие из них — военные, придворные, дипломаты, моряки, предприниматели, русские и иностранцы — повидали мир, послужили, имели жизненный опыт, определенные знания, и Петр находил у них понимание и поддержку в своих начинаниях.

Среди таких соратников Петра можно назвать Б. П. Шереметева, Ф. М. Апраксина, Ф. Ю. Ромодановского, Ф. А. Головина, М. М. Голицына, Г. И. Головкина, А. И. Репнина, А. Д. Меншикова, А. Ф. Макарова, Ф. Я. Лефортова, П. И. Гордона, В. Н. Татищева, И. И. Неплюева, Б. И. Куракина, П. А. Толстого, П. П. Шафирова, Т. Н. Стрешнева и др.

Важно отметить, что в основании взглядов и деятельности Петра лежал ряд доминирующих социокультурных принципов, традиций и нравственных ценностей российской цивилизации, связанных с ее жизнью и историческим опытом.

Центральным мировоззренческим началом в преобразовательной деятельности Петра стала *идея служения Отчеству* — во благо России, которая оказала

В основании взглядов и деятельности Петра лежал ряд доминирующих социокультурных принципов, традиций и нравственных ценностей российской цивилизации, связанных с ее жизнью и историческим опытом.

большое благотворное влияние на окружение государя, на мыслящую часть российского общества, помогла обновлению страны.

Другим важным принципом деятельности Петра Великого была *идея общего дела*, подразумевающая сплоченность, единение, соборность, взаимопомощь и сотрудничество в деле защиты, укрепления и развития России. В этой связи можно отметить, что важное место во взглядах Петра и в его документах занимало также понятие «общее благо», понимаемое им как задача и цель деятельности государства — создание благоприятных условий жизни для россиян.

Готовность служить России, выполнять волю государства получила в российской традиции понятие и принцип *державности* как определенной слитности, единства человека и державы, верности Отечеству и способности действовать на его благо.

Этому принципу подчинялся и сам Петр. По словам В. О. Ключевского, настойчиво твердя в своих указах о государственном интересе как о высшей и безусловной норме государственного порядка, Петр ставил государя, то есть себя, в подчиненное отношение к государству как верховному носителю права и блюстителю общего блага. На свою деятельность он смотрел как на службу государству [4].

Настойчиво твердя в своих указах о государственном интересе как о высшей и безусловной норме государственного порядка, Петр ставил государя, то есть себя, в подчиненное отношение к государству как верховному носителю права и блюстителю общего блага.

Глубокая любовь Петра к России — это не столько чувство, волнующее душу, сколько осмысленное отношение к Отечеству, основанное на слитности, принадлежности к людям родной страны, заключающееся в желании помочь им жить лучше. Вместе с тем любовь к родине сочеталась у государя со стремлением к ее развитию, укреплению и преобразованию.

Одним из способов такого обновления страны Петр I считал образование, а также использование научно-технических до-

стижений европейских стран, их культурно-образовательного опыта. При этом, понимая своеобразие России, он сочетал задачу обновления страны на основе привлечения западных достижений с задачей сохранения духовно-нравственного, социокультурного своеобразия России, ее идентичности, самобытности, природно-климатических, религиозных, духовно-нравственных качеств и ее отличий от Запада. Таким образом, модернизация России не была для Петра Великого каким-то радикальным разрывом с прошлым российского общества, с его нормами, духовно-нравственными традициями и ценностями — они сохранялись так же, как сохранялись и обновлялись Церковь, государство, армия, общественная жизнь и др. Существенно улучшилось и международное положение страны.

В своей деятельности император-реформатор следовал принципу социально-культурной преемственности. Он опирался на предшествующее и укрепил социокультурные основы российской цивилизации — ее духовно-нравственные основания и силы, ее государственность, развивал экономику, образование, патриотическое сознание общества. Он сделал нравственной нормой честное служение Отечеству, высокой цели достижения общего блага, утверждая тем самым основные принципы российского цивилизационного типа — единения, соборности, духовности, державности, культуросообразности и патриотизма, одухотворенной деятельности на пользу Отечеству. По его указам и при его непосредственном участии были созданы сильная регулярная армия и флот, в управление страной и в городское самоуправление введена коллегиальность, открывались школы и училища, строилась промышленность, обновлялась деятельность РПЦ, создавалась Академия наук.

Завершая рассмотрение преобразований, проведенных Петром Великим в России в начале XVIII века (их содержание, историческую необходимость и цивилизационное значение, их связь со школой,

с образованием), можно сказать, что его деятельность по обновлению и развитию России была *успешным ответом на вызов эпохи*, на глубинные потребности российского общества. Реформы Петра в главных сферах жизни российского общества прижились, укрепились и действовали на протяжении десятилетий российской истории. Семена народного образования, посеянные Петром, дали позднее всходы в виде создания регулярной системы общеобразовательных школ в конце XVIII века и в последующие периоды развития истории России. Императрица Екатерина II ввела государственную систему народного образования в виде средних и высших народных училищ, работающих по определенным программам и за счет бюджета ведущих губернских городов страны.

Развитие школьного дела продолжилось и в XIX веке. Но наибольший масштаб и размах получило в советскую эпоху истории России.

Скончался Петр Великий 28 января 1725 года в Санкт-Петербурге, прожив неполных 53 года. Похоронен в Петропавловском соборе.

С. М. Соловьев говорил, что человека, руководившего народом в деле огромных преобразований, мы имеем полное право назвать великим историческим деятелем. Петр осознал, что его обязанность как вождя — вывести свой народ из тьмы невежества и бедности, и он много сделал для этого [14].

Память о Петре Великом до сих пор живет в народе России. Люди видят в нем вождя, отдавшего все свои силы служению Отечеству. Следует поддержать и продолжить добрую традицию торжественно отмечать день рождения Петра Великого, вспоминать его имя добрым словом.

Реформы Петра в главных сферах жизни российского общества прижились, укрепились и действовали на протяжении десятилетий российской истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богословский, М. М.* Петр Великий и его реформа / М. М. Богословский. — Москва : Кооперативное издательство, 1920. — 117 с.
2. *Бродель, Ф.* Грамматика цивилизаций / Ф. Бродель. — Москва : Весь мир, 2008. — 552 с. — ISBN 978-5-77770403-0.
3. *Ключевский, В. О.* Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники / В. О. Ключевский. — Москва : Мысль, 1993. — 415 с. — ISBN 5-244-00730-0.
4. *Ключевский, В. О.* Сочинения. В 9 томах. Том 4. Курс русской истории. Часть 4 / В. О. Ключевский ; послесловие и комментарии составили В. А. Александров, В. Г. Зимина. — Москва : Мысль, 1989. — 398 с. — ISBN 5-244-00365-8.
5. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII — первая половина XIX в. / ответственный редактор М. Ф. Шабаева. — Москва : Просвещение, 1973. — 454 с.
6. *Павленко, Н. И.* Петр Первый и его время / Н. И. Павленко. — Москва : Просвещение, 1983. — 144 с.
7. *Панарин, А. С.* Православная цивилизация в глобальном мире / А. С. Панарин. — Москва : Эксмо : Алгоритм, 2003. — 544 с. — ISBN 5-699-03695-4.
8. *Платонов, С. Ф.* Русская история / С. Ф. Платонов. — Москва : Русское слово : Плава, 1995. — 398 с. — ISBN 5-7233-0128-4.
9. *Платонов, С. Ф.* Русская история / С. Ф. Платонов. — Москва : Эксмо, 2015. — 512 с. — ISBN 978-5-699-84238-4.
10. *Платонов, О. А.* Русская цивилизация. История и идеология русского народа / О. А. Платонов. — Москва : Алгоритм, 2010. — 944 с. — ISBN 978-5-9265-0756-7.
11. *Рождественский, С. В.* Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII—XIX веках. Том I / С. В. Рождественский. — Санкт-Петербург : типография М. А. Александрова, 1912. — 369 с.
12. Россия в период реформ Петра I : сборник статей / ответственный редактор Н. И. Павленко. — Москва : Наука, 1973. — 384 с.

13. *Соловьев, С. М.* История России с древнейших времен. В 18 томах / С. М. Соловьев. — Москва : Наука, 1993.
14. *Соловьев, С. М.* Об истории новой России / С. М. Соловьев. — Москва : Просвещение, 1993. — 558 с. — ISBN 5-09-004577-1.
15. *Соловьев, С. М.* Публичные чтения о Петре Великом / С. М. Соловьев. — Москва : Наука, 1984. — 231 с.
16. *Тарле, Е. В.* Северная война и шведское нашествие на Россию / Е. В. Тарле. — Москва : АСТ, 2009. — 704 с. — ISBN 978-5-17-058043-9.
17. *Терентьев, А. А.* Российская цивилизация: уроки исторического опыта и современность / А. А. Терентьев. — Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. — 415 с. — ISBN 978-5-91326-508-1.
18. *Терентьев, А. А.* Российская школа: становление, развитие, перспективы / А. А. Терентьев. — Нижний Новгород : Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 1997. — 118 с. — ISBN 5-85152-077-9.
19. *Тойнби, А.* Постигание истории : сборник / А. Тойнби. — Москва : Прогресс, 1991. — 730 с.
20. *Уткин, А. И.* Россия и Запад : история цивилизаций / А. И. Уткин. — Москва : Гардарики, 2000. — 574 с. — ISBN 5-8297-0024-7.
21. *Шаповалов, В. Ф.* Истоки и смысл российской цивилизации / В. Ф. Шаповалов. — Москва : Фаир-Пресс, 2003. — 624 с. — ISBN 5-8183-0663-1.

Уважаемые авторы!

Предлагаем вашему вниманию информацию, которую вы сможете использовать для подготовки научных статей с целью публикации в следующих рубриках журнала «Нижегородское образование»:

- ✓ Философская мысль: традиции и современность
- ✓ Педагогика: вчера и сегодня
- ✓ Ученые земли Нижегородской
- ✓ Юбилейные даты

230 лет со дня рождения *Николая Ивановича Лобачевского* (1792—1856);

210 лет со дня рождения *Александра Ивановича Герцена* (1812—1870);

185 лет со дня рождения *Николая Федоровича Бунакова* (1837—1905) — теоретика и практика начального обучения; *Петра Францевича Лесгафта* (1837—1909) — педагога, врача, одного из основоположников школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании; *Льва Николаевича Модзалевского* (1837—1896) — педагога, соратника и последователя К. Д. Ушинского, детского поэта, историка педагогики;

165 лет со дня рождения *Константины Эдуардовича Циолковского* (1857—1935) — ученого, педагога, философа, автора космической философии; *Константины Николаевича Вейтцеля* (1857—1947) — автора одной из первых в мире «Декларации прав ребенка» (1917); *Владимира Михайловича Бехтерева* (1857—1927) — невропатолога, психиатра, физиолога, психолога, основателя первой в России лаборатории экспериментальной психологии;

140 лет со дня рождения *Сергея Ивановича Архангельского* (1882—1958) — историка, педагога, преподавателя Нижегородской Мариинской женской гимназии;

105 лет со дня рождения советского педагога и дидакта *Исаака Яковлевича Лернера* (1917—1996);

95 лет со дня рождения *Виктора Федоровича Шаталова* (1927—2020) — педагога-новатора, автора около 200 педагогических открытий.

Ждем от вас новых статей по электронному адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Civic patriotic education in the modern world (*G. Y. Belyaev*, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher, Member of Interdisciplinary Scientific Council on Comparative Pedagogy at the Department of Philosophy of Education of Russian Academy of Education, Member of Russian Philosophy Society, Moscow)

Applied pedagogy in Russia and in the foreign countries (*V. F. Gabdulkhakov*, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Center for Pedagogical Researching of Kazan Federal University, Head of the Center for Applied Pedagogy of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan; *A. F. Zinnurova*, Senior Researcher of the Center for Applied Pedagogy of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan)

Human rights education: Russian and international experience (*A. F. Kheravati*, Researcher of the Center for Human Rights Studies of University of Surabaya, Indonesia; Postgraduate of RUDN University, Moscow; *D. S. Yermakov*, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry, Assistant Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of RUDN University, Moscow; *A. V. Ovcharov*, Candidate of Economy, Assistant Professor, Deputy Director for Academic and Scientific Work of Novomoskovsk Institute (branch) of Dmitry Mendeleev University of Chemical Technology of Russia; *S. A. Popov*, Candidate of Technical Science, Assistant Professor of the Chair of Theory and History of State and Law of the International Innovative University, Sochi; *N. O. Sabanina*, Candidate of History, Assistant Professor of the Chair of Theory and History of State and Law of the International Innovative University, Sochi)

European context of school historical education in the Republic of Belarus (*S. V. Panov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Professor of the Chair of Historical and Cultural Heritage of Belarus of National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus)

Methods of organizing pedagogical interaction in schools in Russia and in Japan (*L. I. Eremina*, Candidate of Pedagogy,

Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Social Work of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov; *A. Y. Nagornova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Pedagogue and Psychologist of Tokyo Russian Educational Center «Globus», Japan)

Personalised education in Europe, USA, China and Russia (*P. N. Kirillov*, Candidate of Psychology, Teacher of Biology and Psychology of Innovative International School «Brookes», Saint Petersburg)

The influence of the education quality and innovative development of a region on the choice and passing of the USE by the applicants (*A. V. Dozhdikov*, Candidate of Politics, Head of the Researching Center of Educational Data Analytics of Federal Education Development Institute of RANEPA (The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration), Moscow)

The diversified approach to teachers' training: a comparative analysis of regional models (*G. V. Raitskaya*, Candidate of Pedagogy, the Chief of the Chair of Primary Education of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies; *S. K. Tivikova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, the Chief of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Innovative directions of digitalization preschool education in Serbia (*Y. A. Dmitriev*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Preschool Pedagogy of Moscow Pedagogical State University; *E. Peyakovich*, the 1st year student of Magistrates of Moscow Pedagogical State University)

Teaching History at school on the basis of centres: the experience of Belarus (*M. A. Krasnova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Senior Researcher of the Center for the History of Science and Archives of Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus)

Formation of the communicative foreign

language competence in teaching English at the first stage: features of Western and Russian linguodidactics (*O. S. Safonkina*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of English Philology of Foreign Languages Faculty of Ogarev Mordovia State University, Saransk; *S. V. Skachkova*, English Lecturer of the Foreign Languages Center «Lemon English», Saransk)

Social environment and the features of functioning of schools with low learning results in the Vologda region (*I. V. Osokin*, Head of the Department of Monitoring Researches, Statistics and Forecasting of Vologda Institute of Education Development)

Formation of functional literacy of primary school students: methodological session for teachers (*A. V. Molokova*, Doctor of Pedagogy, Prorector for Scientific and Methodical Work and Digitalization, the Chief of the Chair of Primary Education of Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers, Assistant Professor, Honored Worker of Education of Russian Federation; *T. V. Smoleusova*, Candidate of Pedagogy, Professor of the Chair of Primary Education of Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers, Assistant Professor, Honored Worker of General Education of Russian Federation, Independent Expert of UNESCO Pilot Programs; *E. V. Pogrebnyak*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers; *N. S. Lukashenko*, Rectorate Methodologist, Senior Lecturer of the Chair of Primary Education of Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers; *V. V. Ponurovskaya*, Methodologist of the Chair of Primary Education of Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers)

Specificity of construction professional learning community of teachers in the

framework of the personal development program in the Nizhny Novgorod region (*O. Y. Dedova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *I. I. Bondareva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Preschool education in the multicultural space: domestic and foreign experience (*N. M. Rodina*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychological Anthropology of Moscow Pedagogical State University)

Psychological and pedagogical potential of comics and cartoons: analytical review (*L. E. Semenova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of General and Special Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Professor of the Chair of General and Clinical Psychology of Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod)

Event-marathon as an instrument for organizing activities in the system of additional professional education of teachers (*A. B. Makarova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Practice of Education Management of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *A. V. Shakurova*, Candidate of Sociology, Tutor of the Center for Continuous Professional Development of Teachers of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Development of sociocultural competence of participants in educational relations by means of an educational project (*M. K. Priyateleva*, Senior Lecturer of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Peter the Great: reforms age and Russian school (*A. A. Terentyev*, Doctor of Philosophy, Professor of Minin University, Nizhny Novgorod)

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Материалы рецензируются и проверяются в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат» (уникальность материалов составляет не менее 70 %). Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *niobr2008@niro.nnov.ru*.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 25 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.nironn.ru*

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь *Малая Светлана Юрьевна*.

Журнал «Практика школьного воспитания» приглашает к сотрудничеству

Уважаемые читатели и авторы!

Если Вы хотите поделиться с читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то приглашаем Вас к сотрудничеству.

Приглашаем Вас посетить сайт журнала «Практика школьного воспитания» *www.pshv.nironn.ru*. Здесь Вы можете получить информацию о журнале, задать интересующие вас вопросы, ознакомиться с новостями и анонсами событий в сфере образования школьников. На сайте также представлены требования к авторам, условия публикации, темы номеров со сроками приема статей и архив номеров журнала.

Дополнительную информацию можно получить у ответственного секретаря журнала *Нуждиной Натальи Сергеевны* по телефону (831) 468-08-03.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2022

Оригинал-макет подписан в печать 16.03.2022. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 17,64.

Тираж 400 экз. Заказ 2749.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 27.04.2022

Цена 275 руб.



Для заметок



Для заметок

