

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.И.ГЕРЦЕНА»
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ
ПИСЬМА В ЭМИССИЯ.ОФФЛАЙН: ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

<http://met.emissia.org/offline/2021/met090/met090.pdf>

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ
ЛЕНИНГРАДСКОЙ – ПЕТЕРБУРГСКОЙ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ
В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ
VIII НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»,
ПОСВЯЩЕННОЙ ДНЮ РОССИЙСКОЙ НАУКИ
10 – 11 ФЕВРАЛЯ 2021 ГОДА**

**Санкт-Петербург
Письма в Эмиссия.Оффлайн
2021**

УДК 37.011 (470)

ББК 74.00

П 24

*Печатается по решению кафедры теории и истории педагогики
института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена*

Рецензенты:

Снегурова Виктория Игоревна – д.п.н., профессор, декан факультета математики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Русинова Светлана Анатольевна – к.п.н., доцент, заведующая кафедрой общей педагогики ФГБОУ ВО «Академия Русского балета А.Я. Вагановой»

Преемственность идей Ленинградской – Петербургской научной школы в современных исследованиях. Материалы пленарного заседания VIII научно-практической конференции с международным участием «Педагогическая наука и современное образование», посвященной Дню российской науки 10-11 февраля 2021 года. / Сост. И.С. Батракова, И.В. Гладкая, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына - // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2021. Т.2 (Методическое приложение). МЕТ 090. - 134 с. URL: <http://met.emissia.org/offline/2021/met090/met090.pdf>

В материалах представлены статьи участников VIII научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки, проходившей 10-11 февраля 2021 года в РГПУ им. А. И. Герцена и организованной институтом педагогики.

Представленные статьи посвящены исследованию преемственности педагогических идей Ленинградской – Петербургской научной педагогической школы. Материалы адресованы работникам высшей школы, преподавателям, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, выполняющим исследования в области педагогических наук; администрации школ, учителям, педагогам и методистам, осуществляющим опытно-экспериментальные исследования.

(С) Коллектив авторов, 2021

(С) Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

АКТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ УЧЕНЫХ КАФЕДРЫ

Писарева С.А.

ОСОБЕННОСТИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛЕНИНГРАДСКОЙ – ПЕТЕРБУРГСКОЙ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ..... 7

Седова Н.В., Седов В.А.

РАЗРАБОТКА ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ В ЛЕНИНГРАДСКОЙ
НАУЧНОЙ ШКОЛЕ XX ВЕКА 14

Рогова В.А., Леонтьева О.В.

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА М.А. ВЕРБА20

Шалова С.Ю.

ИДЕИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ
З.И. ВАСИЛЬЕВОЙ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 25

Савченко О.С., Смирнова Н.В.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЯХ
МАЛЬКОВСКОЙ Т.Н. 29

Глубокова Е.Н.

ИДЕЯ ЕДИНСТВА УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛЕНИНГРАДСКОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ШКОЛЫ: СВЯЗЬ С СОВРЕМЕННОСТЬЮ.....33

Лагун С.А., Мосина А.В.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО
СТУДЕНЧЕСТВА.....39

Радионова Н.Ф., Ривкина С.В.

**ВКЛАД КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РГПУ им. А. И. ГЕРЦЕНА
В ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И В ИССЛЕДОВАНИЯХ.....43**

Юферова Т.Ю.

**РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА НАУЧНОЙ
ПЕДАГОГИКИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В 1930-е ГОДЫ.....48**

Мищурис А.В.

**ИДЕИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ
ГЕРЦЕНОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....55**

Федорова Н.М.

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНЫХ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ.....59**

Терентьева А.В.

**ДМИТРИЙ ДМИТРИЕВИЧ СЕМЕНОВ – ВЫДАЮЩЕЙСЯ
РУССКИЙ ПЕДАГОГ, ОРГАНИЗАТОР ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ
XIX ВЕКА (к 185-летию со дня рождения).....65**

Шурилова Т.Б.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ.....70**

Р А З Д Е Л II

**АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Суворова С.А.

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИЙ
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....77**

<i>Пискунова Е.В., Бессонова Е.А., Боровик Л.К.</i> СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК ОБНОВЛЕНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ.....	80
<i>Тряпицына А.П.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕРСониФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	86
<i>Александрова Т.К., Солонина А.Ю.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ И ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ.....	91
<i>Матросова Ю.С., Тряпицын А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В КОНТЕКСТЕ ОТЧУЖДЕНИЯ И ОНЛАЙН СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	96
<i>Гладкая И.В.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	99
<i>Примчук Н.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	105
<i>Батракова И.С.</i> ТЕМАТИКА ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ МАГИСТРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ».....	110
<i>Менз Т.В.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	115

Соколов Л.А., Азво Б.В.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....122**

Суртаева Н.Н., Марголина Ж.Б.

**ИССЛЕДОВАНИЕ И СИСТЕМНОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ...129**

РАЗДЕЛ I

АКТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ УЧЕНЫХ КАФЕДРЫ

Писарева С.А.

ОСОБЕННОСТИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛЕНИНГРАДСКОЙ – ПЕТЕРБУРГСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации опытно-экспериментальной работы, как важной составляющей исследовательского процесса, сложившиеся в деятельности кафедры педагогики, и позднее института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. Раскрываются три особенности организации опытно-экспериментальной работы: вариативность программ опытно-экспериментальной работы, учитывающих многогранные взаимосвязи между субъектами исследовательского и педагогического процессов; тесное взаимодействие исследователя и практиков в решении научной задачи, специально организуемое исследователем; использование широкой палитры тщательно отбираемых или разрабатываемых в коллективном научном поиске методов, направленных не только непосредственно на предмет исследования, но и на изменение школьной практики, ее развитие, выращивание нового практического опыта.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, научно-педагогическая школа, кафедра педагогики.

Опытно-экспериментальная работа является одним из инвариантных элементов методики проведения педагогического исследования. Открывая автореферат диссертации, мы довольно часто в перечне используемых методов находим это словосочетание – «опытно-экспериментальная работа».

Можно найти достаточно много трудов, в которых исследуется опытно-экспериментальная работа как педагогическое явление, развивающееся исключительно в практике работы школ или рассматриваемое как метод исследования, например, «метод привнесения преднамеренных изменений в педагогический процесс, рассчитанный на получение образовательного эффекта, с последующей проверкой» [2]. В этом случае авторы не рассматривают ОЭР как путь получения нового научного знания, называя ее задачей совершенствования педагогической практики или пространством проверки гипотезы. В традициях Ленинградской – Петербургской научной школы опытно-экспериментальная работа всегда рассматривалась как источник получения нового научного знания и поэтому обладала рядом отличительных особенностей, рассмотрение которых является предметом данной статьи.

Источниками для наших размышлений послужили аналитические

обобщения выполненных научных исследований, подготовленные руководителями научно-педагогических школ кафедры педагогики – института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, авторские научные исследования, выполненные в разные годы на кафедре педагогики, а также собственный опыт научного роста автора данной статьи в научно-педагогической школе А.П. Тряпицыной.

Опытно-экспериментальная работа является неотъемлемой частью научных исследований, выполняемых на кафедре педагогики и затем в институте педагогики на протяжении столетия, т.к. эти исследования всегда «имели отношение к реальной педагогической практике» [5, с. 37]. Именно «пространство опыта, пространство деятельности учителя, практика воспитания, образования, обучения» [9, с. 17] становились исходным основанием педагогического исследования. Поэтому всегда уделялось серьезное внимание построению практики работы с учителями в рамках выполняемого исследований.

Сегодня с определенной уверенностью можно утверждать, что в научно-профессиональном сообществе кафедры педагогики, а теперь и института педагогики сформировалась среда тесного научного взаимодействия, позволяющего исследователям обсуждать методологию исследований и научные результаты, независимо от того, в какой научно-педагогической школе они проведены и получены. Общие взгляды и общие подходы к методологии исследований формируются именно благодаря сообществу, тому дискуссионному пространству, которое создается исключительно в условиях коллективной деятельности кафедры, а затем и института, в среде взаимного уважения к мнениям коллег, сотрудничества и одновременно научной честности с опорой «на выделение нравственных основ научной истины» по словам Г.И. Щукиной, т.к. «от нравственной позиции ученого зависит и нравственная сила науки» [10, с. 187].

Поэтому взгляды на построение опытно-экспериментальной работы, сформировавшиеся на кафедре и развивающиеся сегодня в институте можно рассматривать как коллективное знание, имеющее свои демаркационные характеристики, отличающие его от позиций других исследовательских групп и коллективов, работавших в других вузах и научных институтах. Рассмотрим некоторые особенности опытно-экспериментальной работы как части исследовательского процесса.

Первое, что обращает на себя внимание – это *вариативность программ ОЭР*, включая программы локальных (углубленных) экспериментов, выстраиваемых в исследованиях научно-педагогических школ по различной тематике, *учитывающих многогранные взаимосвязи между субъектами исследовательского и педагогического процессов*, т.е. учитывающих человеческий фактор, которым по меткому описанию Г.И. Щукиной является «реальная действительность общества людей, которые живут, трудятся, творят, общаются друг с другом, взаимодействуют,

содействуя развитию и процветанию общества» [10, с. 184].

Эти программы ОЭР не имели ничего общего с той формальной логикой определения этапов ее организации, которая столь часто тиражируется в современных исследованиях при описании опытной части работы. Не ставя перед собой задачи иллюстрации этой ошибки, обратимся к вариативным моделям организации ОЭР. Первые упоминания о сложности построения такой работы и разных путях ее организации мы обнаружили в текстах диссертационных исследований Г.И. Щукиной (1968 г.) и К.Д. Радиной (1975 г.).

Так, Галина Ивановна Щукина во введении к своей диссертации указывает на то, что «исследование проводилось на протяжении более 15 лет в ряде школ Ленинграда и области. За последние 8 лет прослеживалась система работы более чем у 100 учителей. Эксперимент осуществлялся в 476 школа, в последние 4 года он проводился в 534 школе Ленинграда, на базе которой была создана проблемная лаборатория по формированию познавательных интересов, на общественных началах» [11, с.9-10]. Здесь обращает на себя внимание факт создания исследователем проблемной лаборатории на базе одной из экспериментальных школы для работы по общей программе, «которая поможет учителю и школе формировать познавательные интересы учащихся» [10, с. 174] в контексте изучения исследуемой проблемы в широкой массовой педагогической практике. Позднее в монографии «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся» Галина Ивановна более подробно раскрыла суть локальных экспериментов [10, с. 131], хотя именно этот термин в диссертации не использован.

Ксения Давыдовна Радина уже пишет об углубленном эксперименте. «На этом этапе¹ использовались также данные массового опроса в десяти школах г. Ленинграда и Ленинградской области (в сорока классах с IV по VII) и данные углубленного исследования в восьми классах четырех школ» [8, с. 14]. И далее продолжается пояснение сути этих углубленных исследований. «Источниками данных по проблеме являются конкретные исследования, проводимые нами и аспирантами под нашим руководством. Они имеют своим предметом процесс формирования нравственных чувств (К.Д. Радина); исследуется проблема взаимосвязи нравственных и эстетических чувств (К.Д. Радина, В.К. Григорова); процесс формирования мотивов общественной деятельности в пионерском отряде (Э.М. Стернина); влияние примера героической личности (Э.Ф. Семенова); процесс формирования коллектива под влиянием активной атеистической деятельности пионеров (К.Д. Радина). Эти довольно разные конкретные исследования имеют, однако, много общего в своих существенных характеристиках. Во всех случаях это была опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в течение двух-трех

¹ Речь идет о третьем, заключительном, этапе исследования.

лет под руководством исследователя, в естественных условиях школы. В ней создавались специальные, экспериментальные ситуации, в которых вместе с исследовательскими решались и воспитательные задачи. Эта работа разворачивалась как процесс, в котором происходило постоянно углубление деятельности по ее содержанию, усложнение по формам и по степени самостоятельности пионеров» [8, с. 22]. Из этого примера следует, что в данном случае опытно-экспериментальная работа проводилась группой исследователей, причем в разных школах по своей тематике, но в рамках общей программы исследования.

Похожая модель построения ОЭР была использована гораздо позднее в исследовании Ольги Владимировны Акуловой: «Методика проведения эксперимента по проектированию изменений процесса обучения строится как «выращивание» нового знания в совместной деятельности учителей, учащихся и исследователей проблем образования и предполагает: проведение серии синхронных локальных экспериментов, объединенных ведущей идеей исследования; научное сопровождение и координацию деятельности школ; подготовку учителей по модели внутрифирменного обучения; организацию фокус-группового обсуждения учителями исследуемой проблемы; проведение эксперимента, предполагающего системные изменения процесса обучения» [1, с.12-13]. Здесь исследователь объединяет общей программой поисковую работу коллективов нескольких школ.

В исследовании Ольги Борисовны Даутовой также находим еще один вариант построения методики локальных экспериментов, где также мы видим несколько школ, в которых сам исследователь занимает разную позицию: «Серия локальных экспериментов проводилась синхронно в разных школах, разными учителями, где автор данного исследования выполнял разные функции: руководителя, участника, разработчика, эксперта. Логика эксперимента соответствовала этапам проектирования изменений процесса учения и предполагала реализацию процессуальной модели учебно-познавательной деятельности, отработку ее компонентов, диагностику, а также разработку педагогами условий для реализации предложенной модели» [4, с. 26].

Еще одним примером является, коллективное исследование школ-лабораторий Герценовского университета по теме «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире» [6], где каждая школа-лаборатория в рамках общей темы выбирала свои задачи содействия самоопределению школьника, опираясь на традиции школы, достижения ранее выполненной опытно-экспериментальной работы.

Во всех приведенных примерах мы видим разные варианты построения опытно-экспериментальной работы, которые, безусловно, не исчерпывают всех возможных путей ее построения. И во всех приведенных примерах непременным условием является установление взаимо-

действия исследователя или исследователей с педагогами школ, на базе которых проводились научные поиски. В этом проявляется вторая особенность организации опытно-экспериментальной работы в исследованиях кафедры педагогики – института педагогики – *тесное взаимодействие исследователя и практиков в решении научной задачи, специально организуемое исследователем.*

Такое взаимодействие выстраивалось в системе научных семинаров, на которых «последовательно раскрывались основные направления и главные пути, по которым должна идти работа...чтобы учитель проникся мыслью о необходимости избрать для себя определенные направления и пути работы и целенаправленно их совершенствовать» [10, с. 174.].

Работа лаборатории по нравственному воспитанию (на общественных началах), созданная на кафедре педагогики в 1964 году, также была основана на тесной взаимосвязи ученых и учителей. В своих воспоминаниях Зинаида Ивановна Васильева отмечает, что школы являлись полноправными участниками лаборатории, но и сотрудники кафедры работали на этих базовых площадках. «Участие в лаборатории для каждого было настоящей школой по овладению способами научного исследования. Совместный труд был выражением подлинного сотрудничества в достижении поставленных задач» [3, с. 33].

Эта традиция прошла через века «проросла» в коллективном исследовании школ-лабораторий Герценовского университета. Взаимодействие школ в рамках общей темы было организовано с помощью специально организованных научных (обучающих и проектировочных) семинаров, где «рассматривались особенности организации и проведения коллективного исследования; обсуждались результаты современных исследований по проблеме; уточнялись диагностические методики; анализировались и обсуждались результаты диагностики, трудности учителей, возникающие в процессе опытно-экспериментальной работы, и пути их преодоления; определялись формы взаимодействия школ в рамках общей темы коллективного исследования; обобщались полученные результаты» [6, с. 26].

Следующей особенностью, на наш взгляд, можно назвать широкую практику использования разнообразных, но взаимосвязанных с поставленными исследовательскими задачами методов. *Широкая палитра методов, как правило, тщательно отбираемая или разрабатываемая в коллективном научном поиске, была направлена не только непосредственно на предмет исследования, но и предназначалась для изменения школьной практики, ее развития, выращивания нового практического опыта.*

Достаточно подробно описанный пример, иллюстрирующий эту особенность, мы находим в книге Зинаиды Ивановны Васильевой, где она раскрывает деятельность лаборатории по нравственному воспита-

нию: «заседания лаборатории были посвящены обсуждению проблемы исследования, выполнению организационных заданий на базах исследования, знакомству с реальной жизнью школы того времени, определению единого, общего подхода к работе». Разработка методов исследования, судя по воспоминаниям, являлась отдельной задачей работы лаборатории: «все члены лаборатории проводили беседы с классными руководителями, в опорных классах была разработана методика, составлено по ней около двухсот характеристики на учащихся 7 – 8 классов», «были разработаны учебный и лабораторный эксперименты, продумано несколько диагностирующих методик», «разработка и обсуждение экспериментальных методик исследования, включение их в реальные дела, которым в то время жила ленинградская пионерская организация, послужило уточнению и углублению основных показателей направленности личности», «второй год работы лаборатории (1965 – 1966) был посвящен дальнейшей разработке методов исследования», «разработанные методики подвергались проверке, обнаружались их слабые и сильные стороны, необходимость дальнейшего совершенствования» [3, с.33-44].

Важно отметить, что методы разрабатывались не только в целях решения исследовательских задач. Нравственная сила позиции ученого, о которой писала Г.И. Щукина, проявляется не только в выборе проблемы и путей ее изучения, но и в выборе методов ее исследования, их применении в практике исследовательской деятельности. Описывая работу лаборатории по нравственному воспитанию, где велась коллективная поисковая деятельность исследователей и педагогов школ, З.И. Васильева отмечает, что «методы исследования органично включались в общий ход учебно-воспитательной деятельности и представляли ценность как средства обучения и воспитания» [3, с. 53], «диагностические методики исследования сопровождались конструированием экспериментальных учебных ситуаций, составляющих основу процесса обучения, непосредственную и непрерывную учебно-предметную деятельность» [3, с. 61].

Пристальное внимание к используемым методам в исследовании проявилось далее в диссертациях самих членов лаборатории (Т.К. Ахьян, З.И. Васильевой, Т.Е. Конниковой, К.Д. Радиной) и их учеников. Так, в автореферате кандидатской диссертации Виктора Григорьевича Куценко, выполненной под руководством Т.Е. Конниковой, мы находим небольшой раздел под названием «Пути исследования», где с особой тщательностью раскрывается выбор эмпирической базы – тех классов, где было «организовано систематическое повседневное наблюдение за учащимися» [7, с. 8] и описывается что именно и какими методами будет наблюдаться в каждом из трех выбранных классов одной параллели. Глубокий педагогический смысл работы исследователя, направленной не только на проверку выдвинутой гипотезы, но и на преобразование

педагогической практики раскрывается дальше таким образом: «Все построение экспериментальной работы включало: 1) создание у детского коллектива положительного отношения ...; 2) подготовку ситуаций, с необходимостью требующих от воспитанников; 3) подбор дела, выполнение которых связано с расширением сферы ...; 4) введение все усложняющихся приемов....; 5) привлечение к работе....» [7, с. 9].

В своем исследовании Ксения Давыдовна Радина пишет, что «методы исследования определяются его педагогической направленностью», их выбор не противоречит «вмешательству исследователя в воспитательный процесс», сравнение полученных данных «полезно в практическом и теоретическом плане», это «педагогические методы» [8, с.14-18].

Целостная среда научного поиска, атмосфера научной требовательности, приверженности общему делу, как уже выше было отмечено, служила ценностным пространством для исследовательского поиска всех членов кафедры. О взаимосвязи методов исследования и реальной практической деятельности школы, писала в своей диссертации и Галина Ивановна Щукина: «Для дидакта и педагога процесс исследования неотделим от процесса активного вторжения в практику работы школы» [11, с. 210]. Позже в своей монографии, посвященной раскрытию сформированного теоретического знания о познавательном интересе учащихся, Г.И. Щукина вводит специальный раздел «Характеристика методов исследования познавательных интересов учащихся», где на 16 страницах подробно описывает методы, раскрывая не только их исследовательскую характеристику и решаемую познавательную задачу, но и возможности их использования для изменения отношений учащихся и учителей к тому, что исследует автор.

Завершая наши размышления, отметим, что на рубеже 20 – 21 вв. сложился новый образ ОЭР как «выращивание» нового опыта и нового знания в совместной деятельности учителей, учащихся и исследователей проблем образования. Новая практика активно исследуется в институте педагогики и представляется не ежегодной научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы в школе» начиная с 2009 года. Однако, неизменными остаются особенности организации опытно-экспериментальной работы в исследованиях научно-педагогических школа института педагогики, заложенные нашими великими предшественниками.

Библиографический список

1. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. Автореф. дисс. доктора пед. н., СПб, 2004.
2. Бухарова Г.Д. Опыт-поисковая, опытно-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Научные исследования в образовании. - 2012. - № 11. - С. 6-11.
3. Васильева З.И. На пути к обновлению теории и методики нравственного воспи-

тания учащихся (60-70-е годы XX века): педагогическое исследование. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2002.

4. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании. Автореф. дисс. доктора пед. н., СПб, 2011.
5. Ежеленко В.Б. Причины, препятствующие практической ориентированности научных педагогических исследований или еще раз о предмете науки, целях образования и об эмпирическом знании// Вестник диссертационного совета. Диссертационный совет Д. 212.199.19 по присуждению ученой степени доктора наук/ Под ред. А.П. Тряпицыной. Выпуск IV. – СПб.: Нестор, 2006. С. 37-42.
6. Елизарова Е.Н., Козлова А.Г., Кондракова И.Э., Менг Т.В., Писарева С.А., Подходова Н.С., Примчук Н.В., Седова Н.В., Тряпицына А.П. Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире. Коллективная монография школ – педагогических лабораторий Герценовского университета / под ред. С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной – СПб.: Изд-во «Астерион», 2019. – 302 с.
7. Куценко В.Г. Формирование самостоятельного поведения у младших подростков на основе самовоспитания. Автореф. дисс. канд. пед. н., Л., 1965.
8. Радина К.Д. Воспитание чувств детей и подростков в деятельности пионерской организации. Автореф. дисс. доктора пед. н., Л., 1975.
9. Радина К.Д. Исходные основания педагогического исследования, их значение и место в исследовательском процессе// Вестник диссертационного совета. Диссертационный совет Д. 212.199.19 по присуждению ученой степени доктора наук / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.- Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003. С. 17 – 21.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.
11. Щукина Г.И. Познавательный интерес как педагогическая проблема. Дисс. доктора пед. н., Ленинград, 1968.

Седова Н.В., Седов В.А.

РАЗРАБОТКА ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ В ЛЕНИНГРАДСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье раскрываются основные направления развития теории нравственного воспитания, разрабатываемые в 1960 – 1970-е годы на кафедре педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена. Представлены взгляды советских учёных на проблему нравственного развития личности, разработанные ими положения о цели, идеях, задачах, содержании, методах нравственного воспитания, условиях его формирования. В статье выделены направления поиска, осуществляемого в лаборатории по нравственному воспитанию на кафедре педагогики, с опорой на серьезные научные исследования, осуществляемые в психологии и педагогике – это развитие теории и методики воспитания, факторов воспитания школьников; мотивов и взаимоотношений субъектов деятельности; сущности морали, нравственности и нравственных качеств личности.

Ключевые слова: воспитание, направленность личности, нравственное воспитание, нравственные мотивы, условия формирования нравственной направленности.

В современных условиях все более актуализируется проблема нравственного воспитания учащихся, что вызвано сложностью процессов, происходящих в социокультурной и моральной сферах общества. Для решения про-

блемы необходимо учитывать не только современный опыт воспитания, но и достижения отечественной педагогики прошлого. Проведённое авторами статьи исследование посвящено развитию теории нравственного воспитания в отечественной педагогике советского периода, осуществляемому учеными кафедры педагогики Герценовского университета в 60 – 70-е годы XX века. Период советской истории представляет интерес тем, что воспитание было главной задачей общества. В это время активно разрабатывалась теория воспитания, развивались ведущие идеи нравственного воспитания учащихся.

Ученые-исследователи этого периода, исходили из того, что рассматривали воспитание как педагогическую проблему, решение которой позволило бы решить сложные вопросы воспитания школьников разного возраста и обеспечить научно-методическую подготовку студентов – будущих педагогов к воспитанию.

Воспитание изучали как общественное явление (появившееся вместе с возникновением человеческого общества и сопровождающее его в процессе развития от поколения к поколению) и многомерное явление «обеспечивающее вхождение человека в цивилизацию, культуру, науку, образование и т.д.» [1, с. 5]. Воспитание рассматривали как воспитательную деятельность, имеющую свои цели, мотивы, способы действия и связанную с другими видами деятельности – трудовой, познавательной, коммуникативной, эстетической, творческой и т.д. Личность человека как самоценность выступала предметом воспитательной деятельности [1].

Еще в предшествующий период (1920 – 1950 гг.) началась серьезная разработка вопросов теории нравственного воспитания с работ Н.И. Болдырева, Р.Г. Лемберг, И.Т. Огородникова; с психологических работ Л.И. Божович о формировании нравственных качеств детей при условии осуществления воспитания на фоне положительного мотива и невозможности использования способа принуждения; с исследования Л.Е. Раскиным проблем мальчиков и девочек, вопроса дисциплинированности, что позволило выделить следующие направления разработки проблемы нравственного воспитания: воспитание сознательной дисциплины, коллективизма, социалистического отношения к труду, советского патриотизма.

В исследованиях 60 – 70-х годов XX века в центре внимания ленинградской научной школы актуальными были вопросы: развития теории и методики воспитания как сложного двустороннего педагогического процесса; факторов, воздействующих на становление человеческой личности; воспитания школьников; мотивов и взаимоотношений субъектов деятельности; сущности морали, нравственности и нравственных качеств, которыми должен обладать человек и др. Эти вопросы интенсивно разрабатывались в проблемной лаборатории по нравственному воспитанию, созданной Т.Е. Конниковой на кафедре педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в 1964 году. В своей работе «Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника» Т.Е. Конникова, анализируя многочисленные исследования нравственного формирования детей школьного возраста, выделила две проблемы: проблему направленности личности ребенка как его основной нравственной характеристики и проблему воспитательной функции организованного детского коллектива, тесно связывая их между собой. Она писала, вслед за Л.И. Бажович, что «задачу нравственного воспитания можно считать выполненной не тогда, ко-

гда ребенком усвоены навыки положительного поведения или знания нравственных норм; она решена, когда удается сформировать у ребенка стойкие нравственные мотивы, постоянно побуждающие его к положительному поведению» [2, с.4-5].

Именно поэтому значимым для исследователей оказалось решение вопроса о направленности личности как результата устойчивого доминирования преобладающих мотивов поведения, создающих иерархическую структуру всей мотивационной сферы, определяющих его основные отношения к людям, к себе, к выполняемой деятельности и ее результатам [2].

После публикации первых работ по изучаемой теме в Ученых записках ЛГПИ им. А. И. Герцена, т. 341, 1968 г. сотрудники лаборатории продолжали изучение условий формирования направленности личности ребенка в школе не только у старших и младших подростков, но и у младших школьников. Это позволяет воздействию коллектива рассматривать в качестве главного условия формирования у школьника общественной направленности личности, определяющей, прежде всего, его нравственную характеристику. Однако, по мнению исследователей, сущность воздействия коллектива на личность нуждалась в дальнейшем освещении. Но что действительно подтверждается исследователями, это значимость жизненного опыта детей как более эффективного способа приобщения ребенка к определенному нравственному образцу, чем словесное знакомство с готовыми нравственными обобщениями и правилами.

Серьезные данные были получены активным исследователем лаборатории З.И. Васильевой, защитившей докторскую диссертацию «Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности» (1973 г.), и ее учениками Г.Н. Бросалиной, Н.В. Кузнецовой, А.П. Медведицким, А.С. Тамулайтене и др., исследовавшими различные аспекты единства обучения и нравственного воспитания учащихся разного возраста. Предметом исследования были: формирование системы обществоведческих знаний в учебной и внеклассной работе, формирование нравственно-ценных взаимоотношений старшеклассников к учению, познавательных и нравственно-ценных мотивов учения, формирование профессионально-нравственных ориентаций старшеклассников, взаимоотношений учителей и учащихся на уроках и др.

Обращение к учебной деятельности объяснялось ее большими потенциальными возможностями для всестороннего развития личности школьника, в том числе его воспитания. Исследуя учебную деятельность как источник нравственного формирования учащихся, З.И. Васильева и ее ученики рассматривали эту деятельность в качестве ведущей, т.е. учитывали особенности учебной деятельности и отличия от деятельности практической, ее исключительное значение для образования эмоционального опыта и мотивационной сферы ребенка. Мотивы, которыми руководствуются учащиеся в учебной деятельности, различны. Для нравственного воспитания учащихся, это подтверждают и психологи, большое значение имеет содержание широких социальных мотивов учения, которые по своему характеру сложны и противоречивы. Изучение ведущих нравственных мотивов поведения в учебной деятельности старших (7 – 8 кл.) и младших (5 кл.) подростков показало:

– желание быть образованным человеком, иметь профессию у учащихся подросткового возраста, скорее всего, выступает как перспективный осоз-

нанный мотив;

- учебная деятельность должна строиться как деятельность коллективная при сочетании индивидуальных и коллективных форм;
- наличие опыта возникновения и укрепления взаимопомощи и сотрудничества в учебной деятельности, подлинных гуманистических отношений обеспечивают приобретение коллективистических мотивов поведения, чувство удовлетворения от успехов всего коллектива;
- общность положительных переживаний, отзывчивость, познавательная и общественная активность учащихся придают учебной деятельности большой нравственный смысл.

В учебной деятельности формируется ориентация на продолжение образования, самообразования и самовоспитания. Появляется и проявляется потребность в непрерывной познавательной деятельности, без чего невозможно профессиональное образование.

«Социальная ценность учебной деятельности и образования измеряется не только усвоением основ наук и системы взглядов, но и сопричастностью учащихся к общественному развитию, социальному прогрессу. Продвижение ученика от класса к классу, от этапа к этапу обучения характеризуется развитием интеллектуальным и социальным, его приближением к социальной зрелости и активному участию в созидании» [3, с. 4], – писала З.И. Васильева в статье «Совершенствование нравственного воспитания школьников в процессе обучения».

За счет связи учебной деятельности с другими видами деятельности нарастает ее воспитательная сила.

Учебная деятельность интегрирует познавательную, трудовую, исследовательскую деятельность. В учении под влиянием разных видов деятельности происходит становление целостной личности. Обеспечивается нравственное формирование личности и непрерывным взаимодействием учителя-воспитателя и учащихся, обогащающим внутренний мир его участников. Эффективность взаимодействия зависит от характера взаимоотношений учителя с учащимися, имеющих внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренняя сторона проявляется во взаимопонимании и сопереживании в процессе деятельности, адекватности действий, оценок и суждений; внешняя – в способах предъявления требований, организации деятельности детей, в индивидуальном подходе к учащимся и т.д.

Каждый компонент учебной деятельности выполняет свои функции и обеспечивает ее реальное протекание. В процессе обучения соотношение и взаимосвязи компонентов воспитания измеряются в двух аспектах: «первый аспект – между целями воспитания, его задачами и содержанием, методами и формами организации, результатами и педагогическим руководством воспитанием; второй аспект – между одноименными компонентами воспитания и обучения: между целями и задачами воспитания и обучения, содержанием воспитания и обучения, формами организации воспитания и обучения, педагогическим руководством воспитанием и обучением» [3, с. 5].

В изучаемый период в многочисленных педагогических исследованиях рассматриваются вопросы усвоения нравственных представлений и понятий учащихся в связи с формированием нравственных качеств личности – самостоятельности, общественной активности, трудолюбия, принципиальности,

отзывчивости и т.д.; в центре внимания продолжали оставаться вопросы формирования нравственных убеждений, связей знаний с опытом поведения. Так достаточно долго решался вопрос о том, что является исходным моментом в нравственном воспитании детей – знания или опыт. Проведенные исследования позволили сделать вывод о том, что в реальной жизнедеятельности детей происходит одновременное накопление знаний и опыта поведения, но уровни их становления могут не совпадать, что требует специальной работы в этом направлении. Знание нравственных норм позволяет школьникам правильно осознавать отношения, складывающиеся в коллективе, и сознательно воздействовать на их развитие. С другой стороны, опыт коллективных отношений оказывает влияние на формирование моральных понятий, убеждений и чувств. Этот опыт питает потребность учащихся в моральных знаниях, участвует в их формировании, становится их источником.

Особенно хочется отметить значимость полученного исследовательского результата о соотношении умственного и нравственного развития: умственное развитие не предполагает развития необходимой нравственности, т.к. есть принципиальные различия между воспитанием и обучением, различаются их механизмы. «Воспитание в условиях даже организованного целенаправленного процесса обучения должно быть преднамеренно и особым образом организовано и «влито» в познавательный процесс. Только тогда можно рассчитывать на высокий результат воспитывающего обучения.

Единство воспитания и обучения – это не тождество. Единство не только допускает, но и предполагает различия, которые развиваются в противоречия, а противоречия разрешаются в процессе деятельности» [1, с. 23].

По мнению З.И. Васильевой, когда речь идет о характере сопряженности между воспитанием и обучением, необходимо учитывать, что «единицей обучения является учебное действие, а единицей воспитания – поступок как акт поведения. По своей структуре поступок очень сложен – он всегда имеет нравственный аспект, тот или иной нравственный смысл» [1, с. 27]. Дети в разной мере осознают и переживают поступок. В ходе учебных действий ребенок, руководствуясь определенными целями и мотивами учения, овладевает знаниями и способами мыслительной деятельности. А совершая поступки, он овладевает способами поведения, у него формируются мотивы и стиль поведения, определенные отношения с окружающими.

Высокий уровень воспитания и обучения достигается при формировании однонаправленных познавательных и нравственных потребностей, мотивов деятельности и нравственных мотивов, нравственных знаний и поведения, что собственно и обеспечивает «слияние» обучения и воспитания, которое в свою очередь способствует дальнейшему нравственному воспитанию личности.

В центре внимания членов лаборатории была проблема формирования общественной направленности личности школьника как интегрального показателя воспитанности; осуществлялась разработка и обсуждение экспериментальных методик исследования, их включение в реальные дела. Рассматриваемые методики позволяли выявлять:

- направленности личности (коллективное исследование);
- функции моральных знаний в формировании общественной направленности личности старших подростков (исследование Т.К. Ахаян);

- нравственные чувства и эмоциональные ориентиры в детском движении (исследование К.Д. Радиной, в котором автор отмечает, что с эмоциональным воспитанием связано воспитание нравственное, которое рассматривается как воспитание чувств. Важно понять, что нравственные и эстетические чувства сопутствуют друг другу. Каждый поступок человека, сложный комплекс его деятельности оцениваются не только с позиции нравственности, но и с точки зрения красоты).
- особенности проявлений общественной направленности школьника в различных видах деятельности (исследование Т.Н. Мальковской о самостоятельной деятельности младших подростков, которую автор называет деятельностью общения);
- влияние малой группы на подростка (исследование Н.Ф. Масловой);
- процесс формирования нравственных идеалов (исследование М.Г. Казакиной, установившее, что процесс формирования нравственных идеалов неразрывно связан с развитием мотивов участия в общественной деятельности, с переходом от менее значимых и менее ценных побуждений к более сложным и значимым, т.е. когда проявляется стремление к более высоким образцам человеческих отношений. Эти проявления характеризуют специфику становления нравственного идеала в переходном возрасте на пороге юности. Происходит это при условии, когда содержание увлекательной деятельности является действительно общественно значимым, а ее организация дает подростку возможность активно воплощать в жизнь этот общественно полезный смысл деятельности).

Опираясь на проведенные исследования, ученые кафедры педагогики определили для себя дальнейший поиск, цель которого – изучение многообразных проявлений личности и характер ее становления в условиях различных видов деятельности.

Результаты проведенного нами исследования позволят осмыслить трудный путь формирования воспитания и в первую очередь нравственного воспитания, ориентирующий нас на тщательное изучение идей прошлого и организацию ценностно-нравственных смыслов и действий в сегодняшнем процессе воспитания.

Библиографический список

1. Васильева З.И. На пути к обновлению теории и методики нравственного воспитания учащихся (60-70-е годы XX века): педагогическое исследование. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2002. – 184 с.
2. Нравственное воспитание школьников в коллективе / Ред. коллегия: Т.Е. Конникова (отв. ред.), Т.К. Ахаян, З.И. Васильева. – Ленинград, ЛГПИ им. А. И. Герцена, Уч. записки, том 368, 1970. – 316 с.
3. Нравственное формирование личности школьника // Сборник научных трудов / отв. редактор З.И. Васильева. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980. – 155 с.

Рогова В.А., Леонтьева О.В.

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА М.А. ВЕРБА

*Художественно-эстетическое воспитание –
путь к добру и гармонии.*

М.А. Верб

Аннотация. В контексте анализа работ Михаила Ароновича Верба раскрывается понимание сущности художественного и эстетического воспитания; показывается значение художественно-эстетических ценностей в совершенствовании внутреннего мира человека, его нравственности; рассматривается вклад ученого в развитие теории воспитания эстетической культуры личности.

Ключевые слова: М. А. Верб, художественно-эстетическое воспитание, нравственно-эстетическое пространство, эстетическая культура, прекрасное, гармония, внутренний мир человека.

Еще в XVIII в. И. Гердер декларировал проблему актуальности прекрасного для сохранения общественной нравственности. Мыслители последующих веков убедительно и разносторонне доказывали в своих произведениях уникальную силу искусства в борьбе за человека, богатство его внутреннего мира, возможность не только рационально, но и эмоционально воспринимать и осваивать среду своего бытия. Двадцать первый век констатирует наступление новой цивилизации. Скорость, быстрый темп, обезличенность и прагматизм жизни не дают современному человеку остаться наедине с самим собой и не только осмыслить, но и пережить, прочувствовать события дня. «Зрению сердца» противостоит автоматизм, механистичность, алгоритмизированность поведения.

Думается, в этой критической ситуации как никогда ранее актуальными могут стать работы ученых, создававших теорию художественно-эстетического воспитания. Среди них заметное место принадлежит доктору педагогических наук, профессору Михаилу Ароновичу Вербу, вера которого в способность прекрасного «выпрямлять личность» определила смысл его теоретических поисков и пафос многолетней педагогической деятельности.

В 1966 году он защитил кандидатскую диссертацию «Курс эстетики в средней школе как средство эстетического воспитания старшеклассников» [2], в которой исследователь всесторонне рассмотрел роль эстетического начала в воспитании личности. Обращение к данной теме было обусловлено не только интересами самого автора – бывшего учителя русского языка и литературы, но и тем, что кафедрой педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в 60 – 70-е годы XX века фундаментально разрабатывались проблемы перевода знаний в убеждения, нравственного воспитания подрастающего поколения. Среди необходимых условий этого процесса Т.Е. Конниковой, К.Д. Радиной, Г.И. Щукиной, Т.К. Ахаян и другими учеными указывалось на необходимость личностного отношения к

моральным нормам и образцам, подчеркивалось также, что предпосылкой такого отношения выступает эмоциональной настройкой человека. Научным руководителем диссертационного исследования М.А. Верба являлась Г.И. Щукина. Вспоминая с благодарностью о своем Учителе, чьи идеи вдохновляли аспиранта, Михаил Аронович писал: «Она щедро делилась с учениками своими идеями о творчестве, красоте, о связи прекрасного и нравственного, об эстетике педагогического труда, убеждая нас в том, что педагогика и искусство должны идти рука об руку в обучении и воспитании» [1, с.56-57]. Таким образом, работа М.А. Верба логично вписывалась в общую тематику кафедры.

Положения диссертации ленинградского ученого были созвучны идеям представителей отечественной педагогики как дореволюционного (М.И. Демков, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн и др.), так и советского (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко и др.) периодов о значимости развития эмоциональной культуры человека и эмоциональности как самостоятельной ценности – своеобразного проводника мысли и источника творческих сил, когда в ситуациях смыслового напряжения происходит открытие новых истин.

Эмоциональность является предпосылкой появления и выражения отношения к чему- (кому-) либо и, следовательно, через преодоление безразличия к окружающему миру способствует порождению иного миропонимания. При этом считалось, что высшей формой эмоционально-чувственной реакции является эстетическая эмоция, которая связана с оценкой гармонии или дисгармонии событий и явлений. Прекрасное, порождающее эмоциональное отношение, позволяет вжиться в мир другого человека, сочувствовать и сопереживать ему, вносить свой личный вклад в его жизнь – всё это создает основу для накопления нравственного опыта поведения, а в дальнейшем – объединения людей и гармонизации отношений между ними. В частности, в педагогическом процессе эмоционально окрашенное отношение обеспечивают ситуации эмоционального расположения, диалога учителя и учеников.

Выступая специфическим детонатором творческого акта, эстетическая эмоция содействует установлению связи субъективных переживаний с объективным миром, активизирует привнесение красоты и гармонии в реальную жизнь. Эстетическая эмоция оказывает облагораживающее влияние на развитие внутреннего мира человека. Не случайно в отечественной философско-педагогической литературе эстетическое развитие личности тесно связывали с ее духовно-нравственным становлением и появлением «второй природы» человека, то есть со становлением культуры в человеке. Все эти аспекты проблемы стали предметом исследования М.А. Верба.

Анализируя труды специалистов в области эстетики, искусствоведения, педагогики, культурологии (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, Н.И. Киящен-

ко, Н.Л. Лейзеров, Б.Т. Лихачев, Л.Н. Столович и др.), ученый в своих работах тщательно, корректно разводит понятия «художественное» и «эстетическое» и, соответственно, определяет сущность художественного и эстетического воспитания. Художественное воспитание, т.е. воспитание средствами искусства, развивает у воспитуемых художественные чувства, вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность проявлять себя в сфере искусства. Эстетическое же воспитание, связанное со специфическим эмоционально-чувственным отношением человека к действительности, воздействует на человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и художественными ценностями, выступающими в качестве смыслопорождающего центра эстетического воспитания. Сутью и целью эстетического воспитания является созидание эстетического отношения человека к миру. Художественно-эстетическое воспитание призвано формировать представление об истинно прекрасном и гармоничном в искусстве, человеке, действительности; побуждать к внутреннему развитию и совершению высоконравственных поступков и действий.

В 80-е годы XX века вопросы воспитания личности стали рассматриваться в русле культурологического подхода. В связи с трактовкой культуры в качестве пространства реализации высших духовных ценностей эстетическое воспитание начинают понимать как средство их культивирования в человеке. В научных работах утверждается понятие «эстетическая культура». Среди исследователей нет единой точки зрения в определении данного понятия. Современные философы и специалисты в области эстетики отмечают его сложность, противоречивость, неразработанность. Понятие «эстетическая культура» современными учеными трактуется как частное проявление общей культуры общества, как системообразующая составляющая духовной жизни общества, образованная совокупностью эстетических ценностей, способов их создания, сохранения, обмена, распространения, распределения и потребления, определяющаяся эстетическим сознанием людей и их способностью творить, преобразовывать окружающий мир по законам красоты.

Так, М.С. Каган отмечает сложность понятия «эстетическая культура», которое, по его мнению, «не имеет самостоятельной локализации в культуре, ибо носителями эстетических ценностей являются продукты и процессы всех конкретных форм деятельности. Эстетическая культура общества фиксирует лишь определенный уровень эстетической целенаправленности всех форм деятельности, обозначает общий (или частный) эстетический потенциал культуры ... слой культуры, который вплотную подходит, с одной стороны, к слою материальной культуры, с другой стороны – к слою культуры духовной, культуры художественной» [5, с. 191].

Педагогическая интерпретация понятия «эстетическая культура личности» была предложена М.А. Вербом. Обоснованию сущности

структуры, методов воспитания эстетической культуры была посвящена докторская диссертация М.А. Верб «Эстетическая культура школьника как педагогическая проблема» (1997 г.) [4]. Он рассматривает эстетическую культуру личности как социально обусловленное диалектическое единство эстетического сознания, чувств и деятельности, которое образуется и проявляется в процессе активного общения с прекрасным, в творчестве по законам красоты. Эстетическая культура личности, в исследовании ученого, есть интегральное личностное образование, совокупность качеств, свойств, проявлений, позволяющих человеку полноценно воспринимать прекрасное и участвовать в его создании. В данном определении, на наш взгляд, существенным является понимание эстетической культуры человека как интегрального личностного образования, имеющего своей направленностью, с одной стороны, на внутреннее, духовное совершенствование, с другой – творческое участие в преобразовании внешней действительности.

Исследуя проблему воспитания эстетической культуры, М.А. Верб, с позиций современного представления о воспитании, выделил в структуре эстетической культуры три блока личностных свойств: научно-познавательный, ценностно-ориентационный и творчески-созидательный.

К первому блоку автор относит эстетический кругозор, систему обобщенных знаний о сущности и критериях прекрасного, о закономерностях взаимодействия человека с красотой. «Знания мировоззренческого характера, внутренне принятые личностью, – включает специалист в области эстетического воспитания, – приобретают форму эстетических взглядов, которые служат теоретической предпосылкой постижения законов прекрасного» [3, с. 17].

Во втором блоке интегрируется ряд личностных свойств, здесь проявляется избирательно-оценочная функция эстетического сознания [3, с. 20]. Эстетические эмоции и чувства становятся необходимым фоном для становления эстетического идеала личности, определяющего дальнейшее развитие эстетического вкуса, эстетических интересов и потребностей. Значительно углубляя содержание второго блока, обозначив его как «ценностно-ориентированный», М.А. Верб, кроме эстетического идеала и вкуса, выделил значение эстетических ориентаций, влияющих на становление эстетической культуры личности. Он подчеркнул ведущую роль в данном процессе эстетических интересов и потребностей, при этом указав на «сквозной», интегральный характер последних. «В отличие от многих других потребностей, – отмечает ученый, – эстетическая потребность лишена утилитарного смысла. В этой бескорыстности заключается глубинный элемент духовности, ибо только индивид, достигший определенного уровня культуры, способен к наслаждению гармонией, совершенством» [3, с. 22].

В третий блок – «творчески-созидательный», кроме творческих

способностей, ученый включает такие важные предпосылки творчества, как творческое воображение, образное мышление, восприимчивость к красоте.

Таким образом, «индивидуальная эстетическая культура, представляющая собой комплекс специфических личностных свойств в их неразрывном сцеплении, взаимопроникновении, гармоническом единстве и целостности, является интегральным, суммированным критерием высокого уровня общей культуры человека» [3, с.31-32].

М.А. Верб выделил следующие компоненты эстетической культуры личности:

- мотивационный (эстетические интересы, потребности);
- эмоционально-чувственный (эстетическое восприятие, эстетические эмоции, чувства, переживания, эстетическое отношение);
- знаниевый (эстетический кругозор, эстетический вкус, эстетический идеал);
- практически-действенный (творческие эстетические способности, умения и навыки, способы поведения).

Развитость эстетической культуры позволяет человеку, с точки зрения М.А. Верба, успешно осуществлять «распредмечивание» «чужой» духовной культуры, поскольку оно опирается на способность вчувствования, эмпатии в смысл другого, предполагает подключение не только механизмов мышления, но и воображения. Особым характером отличается распредмечивание произведений искусства, обладающих свойством незавершенности и предполагающих соавторство, сотворчество зрителя – читателя – слушателя. Такой характер постижения человеком искусства, сопровождающийся его созерцанием, переживанием, пониманием, творческим воссозданием в воображении, интерпретацией и наслаждением, содействует становлению эстетической культуры личности.

Исследования М.А. Верба явились значимым вкладом в разработку как теории нравственного воспитания, так и собственно теории эстетического воспитания и стали основой для дальнейших исследований. Под его руководством защищено 10 научных диссертаций, в которых нашли отражение его идеи. Долгие годы М.А. Верб осуществлял научно-педагогическую деятельность в Новгородском государственном университете им. Ярослава Мудрого: являлся членом диссертационного совета, в котором под его руководством было защищено несколько кандидатских работ; читал лекции для преподавателей, аспирантов и студентов.

Труды Михаила Ароновича имеют практико-ориентированную направленность, что представлено в его учебных пособиях, программах курсов эстетического содержания, методических рекомендациях для классных руководителей, хрестоматии, которые обращены к ученым, учителям, студентам, аспирантам. Его кредо о взаимосвязи прекрасного

с нравственным проявлялось в непрерывной актуализации своих убеждений в работе со студентами: организации художественных экскурсий, творческих вечеров, походов в театры, музеи, в филармонию и т.п. Влюбленный в поэзию, он сам писал прекрасные стихи и нередко насыщал свои лекции и семинары необыкновенными поэтическими образами.

В статье, посвященной юбилею Г.И. Щукиной, признательный ученик – ученый писал: «Перечитывая монографии, статьи, учебные пособия ученого, убеждаешься, что в каждом аспекте познавательной, трудовой, художественной деятельности автор видит «сверхзадачу»: формирование у школьника ценностных ориентаций, приобщение его к культуре, добру и красоте» [1, с. 55]. Эти слова в полной мере можно отнести и к самому автору. Наследие М.А. Верб (им опубликовано более 110 научных и учебно-методических работ) актуально в наше сложное время своим призывом к красоте и гармонии, оно отвечает насущной потребности в одухотворении внутренней жизни подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Верб М.А. Галина Ивановна Щукина: «человеческий фактор» в духовном наследии ученого // Вестник Герценовского университета. – 2008 . – № 6 (56) . – С. 55-58.
2. Верб Э.А. Курс эстетики в средней школе как средство эстетического воспитания старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1965. – 23 с.
3. Верб М.А. Эстетическая культура школьника: курс лекций. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1997 . – 142 с.
4. Верб Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. – 65 с.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974 . – 181 с.

Шалова С.Ю.

ИДЕИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ З.И. ВАСИЛЬЕВОЙ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются идеи воспитывающего обучения, раскрытые в работах З.И. Васильевой: о соотношении когнитивного и эмоционального компонентов в процессе усвоения знаний; о формировании потребности к самообразованию у обучающихся; о бережном отношении к традициям и др. Приводятся примеры проектирования заданий для студентов с использованием ценностно-ориентационного подхода.

Ключевые слова: воспитывающее обучение, профессиональное воспитание, ценностно-ориентационный подход.

Современный кризис образования, о котором пишут многие ученые

(Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, В.В. Сериков и др.), связан в большей степени с личностными проблемами [4]. Если конкретизировать, то можно привести некоторые примеры весьма распространенных ситуаций. Ребенок не выполняет домашнее задание не потому, что не понимает учебный материал, а потому, что не видит для себя смысла в приобретении нового знания или новых компетенций. Или другой пример: молодой человек ради получения высокой оценки готов использовать любые способы, в том числе и безнравственные. И если каждый такой случай сам по себе не приводит к кризису образования, то общая картина, которая складывается из подобных ситуаций, вызывает тревогу.

Все размышления о путях преодоления этого кризиса неизменно приводят к анализу эффективности процесса воспитания, точнее, к необходимости соединить обучение и воспитание. Именно эту идею во многих своих трудах Зинаида Ивановна Васильева отражала в разных ее аспектах. И сегодня, как мы видим, эта идея не потеряла своей актуальности. Особую значимость она имеет в процессе подготовки педагога, личностные качества которого так же важны в профессиональной деятельности, как знания или компетентность.

Рассмотрим некоторые частные идеи воспитывающего обучения, раскрытые Зинаидой Ивановной, и их развитие, а также возможности реализации в современном педагогическом образовании.

Одна из основных идей воспитывающего обучения, которую сформулировал основоположник этой концепции И.Ф. Гербарт, состоит в особом значении правильной постановки цели воспитания. Он отмечал, что воспитателю приходится формулировать для воспитанника как минимум две цели, а именно: «одна обнимает цели только возможные, которые он (воспитанник) может быть, когда-нибудь поставит себе, другая содержит цели необходимые, пренебрегать которыми он себе никогда не позволит» [3]. Вот именно вторую группу целей, которые определяются нравственными нормами, З.И. Васильева рассматривала в своей диссертации и в более поздних работах.

Важными элементами нравственных целей являются знания в области морали и ценностное отношение человека к моральным нормам. Для педагога нравственные качества являются профессионально значимыми. Именно поэтому в процессе подготовки учителя невозможно не обращать внимание на развитие этих качеств. Помогают в этом воспитывающие ситуации, которые преподаватель может проектировать так же, как проектирует содержание лекций или практических занятий.

И конечно, самому преподавателю нужно обратить внимание на «банальные» нравственные качества человека: честность, доброту, независимость от расхожего мнения, личную ответственность... к которым, похоже, сегодня потерян вкус в общественном сознании, но без которых немислим человеческий прогресс» [2, с. 74].

Развивая идеи нравственного воспитания в учебном процессе

З.И. Васильева заметила, что в изучении любых предметов тоже знания и эмоционально-ценностное отношение к ним очень тесно связаны. «Без формирования единства знаний и отношения к ним, без оценочных суждений по поводу изучаемого материала у учащихся не сформируются необходимые критерии для оценки общественных явлений, с которыми они непременно встречаются в реальной жизни» [1, с. 245].

Это положение о соотношении когнитивного и эмоционального компонентов легло в основу ценностно-ориентационного подхода, который разрабатывается представителями научной школы З.И. Васильевой. В настоящее время применение этого подхода уже позволило получить значимые результаты в решении проблем не только нравственного воспитания (Л.И. Таран, Г.Н. Бросалина, Л.И. Валиева, О.А. Лепнева и др.), но и проблем общения (Н.В. Седова, Н.Л. Игнатович, А.М. Соломатин, Г.В. Иванова и др.), профессиональной подготовки (С.В. Старшина, Л.И. Лапочкина, А.М. Кулинец и др.) и т.д.

Особенно перспективным ценностно-ориентационный подход нам представляется при проектировании содержания социальных и гуманитарных дисциплин. Если речь идет о педагогическом образовании, то это, прежде всего, педагогические курсы.

С одной стороны, педагогика, равно как и любая другая учебная дисциплина, может быть представлена как некая сумма знаний, которые имеют определенную профессиональную ценность, и на это необходимо ориентировать студентов. Это касается всех компонентов: понятийно-терминологического аппарата дисциплины; знаний, содержащих описание изучаемых процессов (факты, явления, события); знаний, содержащих объяснения (теории); различного рода утверждений (законы и закономерности).

С другой стороны, специфика педагогического знания, состоит в том, что оно имеет ценностно-мировоззренческий характер и идеологическую окраску. Именно поэтому говорить об усвоении педагогического знания можно только в том случае, если студент не просто понимает его содержание (может выделить наиболее существенные признаки явлений), но и умеет, и готов пользоваться этим знанием в познавательной и практической деятельности. А для этого необходимо, чтобы студент в учебном процессе осознал, чем это знание для него полезно, почему оно необходимо для осуществления профессиональной деятельности, как оно поможет достичь личностных и профессиональных целей.

Чтобы продемонстрировать целесообразность ценностно-ориентационного подхода в преподавании педагогических дисциплин приведем пример предлагаемых студентам заданий, разработанных на его основе.

На первом семинарском занятии при изучении курса «Общие основы педагогики» студентам предлагается ответить на вопрос: «Педагогика – это наука или искусство?». В помощь дается алгоритм выполнения

задания:

- найти в справочной литературе основные признаки науки и искусства;
- выделить у педагогики признаки науки и искусства;
- обосновать свою точку зрения;
- подготовить краткое выступление.

В данном случае важно, что студентам не предлагается готовое знание и единственно верное мнение. Они, применяя знание о признаках науки и искусства, лучше осознают ценность педагогического знания для профессиональной деятельности, учатся формулировать и отстаивать собственное мнение.

Еще одна актуальная идея воспитывающего обучения состоит в том, что «накопление знаний ведет не только к поэтапному воспроизводству образованных людей, но и рождает у них потребность в самообразовании в течение всей жизни» [1, с. 243]. В информационном обществе, которое характеризуется особыми условиями жизни (свободный доступ к знаниям, распространение информационных технологий и их широкое применение во всех сферах), образование приобретает совершенно новый статус. Школьное и даже университетское образование не может обеспечить человека необходимыми знаниями на всю оставшуюся жизнь.

Система образования должна готовить людей к жизни в условиях неопределенности, а значит, формировать у них не только базовые компетентности, но и способность самостоятельно ставить и решать новые задачи. Обеспечивая усвоение знаний, педагог мотивирует на образование «на протяжении всей жизни». А это связано с формированием таких ценных личностных качеств, как адекватно высокая самооценка, самостоятельность, ответственность, инициативность. Как показывает опыт, этому способствует создание в учебном процессе ситуации выбора. Это может быть выбор формы аттестации по разным предметам, выбор научного руководителя, выбор проблемы исследования и т.д. Регулярно осуществляя выбор в разных ситуациях, человек работает над собой, а, значит, расширяет и совершенствует свои возможности.

И, наконец, хотелось бы обратить внимание на идею З.И. Васильевой о том, что «перспективность целостного подхода к построению воспитывающего обучения в современных условиях состоит в сбережении лучших традиций прошлого, в систематическом и внимательном обновлении образовательных систем с учетом реальных возможностей социально-культурно-воспитательной среды» [5, с. 55]. Бережное отношение к истории означает, прежде всего, ее глубокое познание, а не простое копирование отдельных событий и фактов или невыполнимое желание вернуться в прошлое. Особенно важно это для системы образования, которая, как мы уже упоминали, призвана обеспечивать развитие каждого отдельного человека и общества в целом. При подготовке учителя функцию «сбережения лучших традиций прошлого» играет, конечно,

предмет «История педагогики и образования». Вот, например, одно из заданий, при выполнении которого у студентов формируется бережное отношение к историческим фактам и событиям. Студентам предлагается создать «музей» образования. Это может быть музей какой-то конкретной эпохи, или музей отечественного образования, или даже музей образования в целом. При выполнении этого задания нужно:

- подобрать «экспонаты» для музея (наиболее характерные предметы, использовавшиеся в обучении и воспитании);
- подготовить рассказ о каждом экспонате;
- выбрать наиболее интересные цитаты из работ выдающихся педагогов;
- разработать план экспозиции;
- составить примерный перечень тематических экскурсий.

При выполнении этого задания у студента не только формируется познавательный интерес к истории, он начинает размышлять об актуальности отдельных явлений или идей, о возможности их применения в современности.

В качестве небольшого отступления от научности хотелось бы отметить, что для Зинаиды Ивановны идеи воспитывающего обучения были не просто словом. Нам, ее ученикам, неоднократно приходилось наблюдать реализацию этих идей в работе с нами. И мы с благодарностью вспоминаем те прекрасные моменты общения с нашим Учителем.

Библиографический список

1. Васильева З.И. Воспитательные функции учебной деятельности // Формула воспитания: личность, деятельность, коллектив. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2006.
2. Васильева З.И., Тряпицына А.П. Книга о воспитании человечности // Вестник Герценовского университета. – 2007. - № 6. – С. 72 – 76.
3. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения /под ред. Г.П. Вейсберга. В 2-х тт. – М., 1940.
4. Колесникова И.А. Тотальный кризис образования // Известия ВГПУ. - 2009. - № 4. - С. 16-20.
5. Подготовка студентов и педагогов к инновационному проектированию культурно-воспитательной среды в школе и вузе: Педагогические исследования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010

Савченко О.С., Смирнова Н.В.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЯХ МАЛЬКОВСКОЙ Т.Н.

Аннотация. В статье рассмотрены идеи доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена Мальковской Т.Н., касающихся

социальной активности школьников, а также их актуальность в вопросах воспитания в современном мире.

Ключевые слова: социальная активность школьников, личностный рост, воспитание.

Воспитание как вид человеческой деятельности появилось множество веков назад. На проблемы воспитания люди всегда обращали особое внимание, потому что именно от того, как был организован этот процесс, зависело будущее самих государства и самих людей. Так, в различные эпохи господствовали разные педагогические идеи о воспитании, потому что они способствовали решению соответствующих отличающихся друг от друга задач.

Например, в Спарте воспитанием занималось государство, уделяя внимание преимущественно военной подготовке, так как общество нуждалось в смелых защитниках, а власть стремилась завоевывать новые земли.

Перед современными государствами стоят иные задачи воспитания. Как правило, они прописаны в нормативно-правовых актах. Так, чтобы определить задачи воспитания в современной России можно обратиться к «Примерной программе воспитания», разработанной в 2019 году, документом, который на сегодняшний день определяет воспитательную работу школы.

«Цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся:

1. в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть, в усвоении ими социально значимых знаний);
2. в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);
3. в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел).» [1].

В процессе реализации поставленной государством задачи можно обратиться к идеям разных педагогов. Стоит отметить, что некоторые из них работали на кафедре педагогики в РГПУ им А. И. Герцена. В рамках данной статьи мы обратимся к работам Т.Н. Мальковской, так как, по нашему мнению, они являются актуальными для педагогов при достижении поставленной в примерной программе воспитания цели воспитания.

Т.Н. Мальковская – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики РГПУ им. Герцена. В 1946 году она поступила в ЛГПИ им. А. И. Герцена, где в последствии закончила аспирантуру у талантливого Е.Я. Голанта. За 20 лет работы на кафедре она дала начало своей научной школе, активно трудящейся над решением проблемы социальной активности подростков (И.Д. Аванесян, В.М. Благородова, Т.С. Буторина

Л.Я. Верб, Г.М. Логутенко, В.Е. Радионов, Н.Ф. Радионова, Э.В. Паничева, Ф. Судентайте и др.) [4].

Т.Н. Мальковская дала следующее определение термину «социальная активность»: «Социальная активность – интегральное общественное свойство личности, характеризующееся состоянием субъекта в процессе взаимодействия с людьми в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно-значимыми целями». По нашему мнению, педагогам необходимо уделять особое внимание выработке именно социальной активности для достижений поставленной в Примерной программе воспитания цели.

Таким образом, по мнению Мальковской, не каждая деятельность может являться социальной активностью. Она должна быть непременно связана с социальной средой, взаимодействием с ней, а также иметь общественно-полезное значение.

Социальная активность – один из важнейших показателей процесса социализации человека. Она выступает причиной и следствием саморазвития личности и ее роста. Именно поэтому, нельзя не согласиться с Т.Н. Мальковской, которая придерживалась того мнения, что социальная активность внутренне необходима самому человеку, стремлением удовлетворить собственные потребности. При этом стоит отметить, что особенностью социальной активности является то, что она из внутренней потребности переходит во внешний мир [3].

Так, социальная активность – это взаимодействие внутренних и внешних сил. К внутренним, Мальковская Т.Н. относит:

- осознание личностью своих интересов и возможностей реализации их в обществе как фактора актуализации самой личности,
- осознание личностных целей и построение стратегий их достижения,
- расширение представлений о своих возможностях реализации,
- разностороннее расширение социального опыта.
- Внешние же ресурсы, по мнению Т.Н. Мальковской, составляют:
- разнообразная и интенсивная деятельность,
- отношение к этой деятельности, в том случае, если оно характеризуется глубоким осознанием социальной значимости и эмоционально – положительным переживанием,
- само общество как бесконечное множество отношений и связей [3].

Изучая социальную активность, в научной школе Т.Н. Мальковской был сделан вывод, что именно юношеский ранний возраст характеризуется появлением личностной потребности в самоопределении, построении жизненных планов, а также в поиске смысла жизни, а значит это наиболее благоприятный момент для предоставления ребенку тех условий, которые необходимы для его участия в деятельности, отвечающей признакам социальной активности.

Т.Н. Мальковская подчеркивала роль социальной активности в воспитании школьников. Формирование социальных потребностей лич-

ности, ее интересов, способности к творчеству, принятие культурных ценностей общества и освоение нравственных норм и принципов, которые способствуют развитию социальной активности школьников.

В этой ситуации роль образовательного учреждения состоит не в том, чтобы дать обучающимся наибольший объем знаний, а оказать им помощь в формировании тех качеств и способностей, которые необходимы для их самоопределения, личностного и профессионального, а также творческого самовыражения. Мальковская настаивала, что, развивая социальную активность, образовательным учреждениям необходимо создавать условия для формирования и повышения социального потенциала личности.

Спустя около половины века идеи Т.Н. Мальковской, по нашему мнению, не потеряли актуальность. Современное общество, исходя из описанной выше цели, как никогда требует от школы, прежде всего развития творческого, самостоятельного и социально ответственного школьника. Особое внимание сегодня уделяется делам, которые направлены на получение ребенком опыта общественного взаимодействия. К таким делам относятся: социальные проекты, открытые дискуссионные площадки, праздники, торжественные ритуалы посвящения, капустники, церемонии награждения и т.д. Именно поэтому так актуальны сейчас идеи Т.Н. Мальковской.

Социальную активность, по мнению Мальковской, можно охарактеризовать с помощью следующих критериев:

- направленность социальной ориентации молодых людей;
- количественные и качественные показатели деятельности, степень ее интенсивности;
- мотивы, побуждающие взаимодействию с людьми ближайшего окружения (родители, друзья, преподаватели).

Данные критерии могут быть использованы педагогами при проведении самоанализа воспитательной работы, т.к. одним из его составляющих является определение результатов воспитания, социализации и саморазвития школьников.

Таким образом, идеи Т.Н. Мальковской сегодня являются актуальными в процессе организации и реализации воспитательной деятельности педагога не только в направлении развития социальной активности школьников, но и в целом, в планировании и реализации воспитательной программы современной школы.

Библиографический список

1. Примерная программа воспитания (проект) // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2020. - № 1 (67). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primernaya-programma-vospitaniya-proekt> (Дата обращения: 09.01.2021).
2. Актуальные проблемы коммунистического воспитания школьников. / Сборник научных трудов под общей редакцией проф. Т.Н. Мальковской. - М., 1980. - С. 5-18
3. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. М.: Астрель, 2012. - 32

86 с.

4. Радионова Н.Ф. Научная школа Т.Н Мальковской: штрихи к портрету ученого / Сборник статей Первых Всероссийских педагогических чтений 24 апреля 2018 года. / Под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 200 с.

Глубокова Е.Н.

ИДЕЯ ЕДИНСТВА УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛЕНИНГРАДСКОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ: СВЯЗЬ С СОВРЕМЕННОСТЬЮ

Аннотация. Статья обращается к исследованиям ленинградской научно-педагогической школы 80-х годов, развивающим идеи единства учебной и внеучебной работы, которые связывались с вопросами психолого-педагогической подготовки студентов и педагогического образования, а также рассматривает роль преподавателя в реализации этих идей сегодня.

Ключевые слова: единство учебной и внеучебной работы, смыслы педагогической деятельности преподавателя вуза, актуализация личностного знания.

В год 100-летия создания Школьного комитета в Ленинградском педагогическом институте, читая работы ученых кафедры педагогики, которая стала преемницей Школьного комитета, мы видим, что педагогическая концепция ориентации на личность ученика и педагога формировалась постепенно, и к концу 70-х годов XX века заявила о себе как ленинградская научно-педагогическая школа. В статье о научных направлениях и школе научной педагогики (1960 – 1980 г.г.) Зинаида Ивановна Васильева в 2006 году пишет о том, что «к началу 60-х годов в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена были заложены основы целостной и стройной научной системы педагогического образования... Огромный вклад в разработку основ педагогического образования внесли ученые кафедры педагогики: специалисты высокой квалификации и молодые преподаватели, аспиранты кафедры» [1].

Уже в те годы, по словам З.И. Васильевой: «Научная новизна и практическая значимость педагогических исследований в сочетании с педагогическим образованием в вузе была бесспорной. Педагогические исследователи в студенческой среде – это оптимальный вариант не только связи теории с практикой в общепринятом смысле, но это весьма продуктивное педагогическое сообщество. Взаимодействие преподавателей и студентов в разных формах педагогического образования в вузе (лекции, семинары, практика, творческие работы и др.) располагает возможностями повышения наукоемкости процесса обучения, взаимного обмена профессиональной деятельностью. При этом между субъектами процесса формируются гуманистически ценные взаимоотношения, что обеспечивает не только усвоение научно-педагогической информации,

но и поддержку профессионального выбора, интерес к овладению избранной профессией со стороны студентов. Использование материалов исследования в процессе обучения поддерживает ориентацию преподавателя на дальнейший научный поиск, на совершенствование педагогического мастерства» [1, с. 13].

Сегодня эти мысли и идеи воспринимаются как актуальные и современные, они перекликаются с обращением в современных исследованиях кафедры к проблеме личностного знания студента и преподавателя, его актуализации и развития как смыслу образования. Одним из аспектов этого направления исследований является проблема осмысления и принятия научного знания как личностного, без которого невозможно развитие профессиональной компетентности будущего специалиста. Каким образом это может происходить?

Сегодня мы говорим о том, что одним из условий понимания и принятия нового знания, его актуализации становится обсуждение, анализ в процессе научного дискурса. В опыте кафедры педагогики периода 70 – 80-х годов сложился опыт обсуждения проблем нравственного воспитания, дидактики, которые всегда связывались с вопросами психолого-педагогической подготовки студентов и педагогического образования. Эти обсуждения сопровождались «предложениями о связи научных исследований с педагогическим образованием в вузе, с улучшением подготовки будущих педагогов к учебно-воспитательной работе в школе. Уже в те годы предлагалось в процессе обучения «переключать» студентов с позиции учащегося на позицию учителя, отмечалась роль личного примера лекторов в поведении, речи, манере изложения, значение контактов с людьми, самостоятельной работы в овладении профессией и др.» [1, с. 13].

В 80-е годы ученые кафедры начали работу над комплексной темой, которая вошла в план-заказ Министерства просвещения РСФСР и Совета по координации научных исследований Академии педагогических наук СССР для ЛГПИ им. А. И. Герцена: «Формирование педагогически направленной познавательной активности студентов». В план научно-исследовательской работы института в начале 80-х годов система совершенствования педагогического образования вошла в качестве самостоятельного направления. При этом «ключевой методологической идеей принималась идея гуманизации непрерывного педагогического образования и в связи с этим – модификация содержания и технологий педагогического образования с ориентацией будущего педагога на концептуальное мышление, на высокий уровень культуры в общении, на творчество и интеллигентность» [1, с. 22; 24]. Если мы проанализируем содержание результатов подготовки бакалавров и магистров по укрупненной группе направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (универсальные и общепрофессиональные компетенции) в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++, то увидим, что все они, по сути,

направлены именно на развитие критического мышления, стремления и умения поиска творческих, нестандартных решений профессиональных задач, умения продуктивно взаимодействовать, работать в команде, способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний [5].

В контексте этой тематики докторантами и аспирантами кафедры педагогики в 70 – 80-е годы были выполнены исследования, связанные с идеей о единстве учебной и внеучебной работы школьников и студентов. Так, ряд кандидатских диссертаций аспирантов научной школы М.Г. Казакиной (И.С. Батраковой, В.С. Пель, И.Р. Луговской, С. Шафи, Е.Н. Глубоковой) с той или иной позиции рассматривали эти вопросы в условиях коллектива школьного класса и студенческой группы. Предлагались различные пути осуществления такой взаимосвязи и единства, они проверялись в условиях экспериментальной работы, были актуальны и востребованы в конкретных условиях педагогической действительности. Замечу, что специальных исследований о деятельности преподавателя вуза по решению задач, связанных с обозначенной в заказе тематикой, в тот период времени не проводилось, они стали появляться позже. Однако, преподаватели кафедры выпускают методические пособия и рекомендации, разрабатывают новые программы курса «Педагогика» (авторы И.С. Батракова, А.П. Тряпицына, И.А. Колесникова), «Практикум по педагогике» (коллектив преподавателей под руководством З.И. Васильевой) осваивают новые для того времени технологические приемы при реализации образовательного процесса (имитационно-моделирующие игры, решение педагогических ситуаций, групповые формы организации практических занятий и т.п.). Остановимся очень коротко на некоторых результатах, которые, на наш взгляд, остаются актуальными сегодня в условиях постоянных изменений в высшем образовании.

Когда мы рассматриваем подготовку педагога, характеризуя её результат как развитие профессиональной компетентности, которая проявляется в умении решать самые разные жизненные и профессиональные задачи, мы считаем, что это сложное личностное новообразование, включающее комплекс знаний (как формальных, так и личностных, заключенных в опыте конкретного человека, его эмоциях), практических умений, ценностях и смыслах, мотивах его деятельности [2, с. 59]. Для достижения результата – развития профессиональной компетентности, должны быть созданы условия в образовательной среде вуза, оказывающие влияние на подготовку студента. Обращаясь к исследованиям 80-х годов, можно говорить о необходимости осуществления единства учебной и внеучебной работы студентов. Возникает справедливый вопрос: как на практике должно осуществляться такое единство и кто его создает и реализует?

Аспирантские исследования научной школы доктора педагогических наук, профессора М.Г. Казакиной доказали, что это единство может

быть обеспечено характером деятельности студентов в учебной и внеучебной сферах [4]. Эта деятельность должна быть, во-первых, коллективной и, во-вторых, творческой [3]. Причем, в основе коллективной творческой деятельности студентов – самодеятельные способы её организации, которые распространяются не только на сферу общественно-полезных дел, но и на учебную работу. Самодеятельность здесь понимается как деятельность особого рода: сознательная, свободная, заинтересованная. В психологическом плане – это деятельность, продиктованная не внешней, а внутренней необходимостью, потребностями, интересами субъекта, а не навязанная ему извне. Понятия «самодеятельность», «самодеятельные способы организации» отражают нравственный смысл деятельности, её мотивационно-ценностный потенциал для личности и одновременно творческий характер [4, с. 336]. В общественно-полезной деятельности это означает свободный выбор её объектов, видов и содержания, способов выполнения. В учебной работе самодеятельные способы её организации связаны с разработкой путей реализации поставленных задач, с коллективной формой их решения. Возвращаясь в современность: наиболее успешными для продуктивной профессиональной подготовки показали себя технологии групповой работы на занятиях, интерактивные формы организации деятельности студентов, решение профессиональных задач, игровые технологии, приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, рефлексивные методики, само и взаимооценка студентами своих результатов, а также результатов их однокурсников. Что касается внеучебной работы, то сегодня такими возможностями обладают волонтерская деятельность, самые разные студенческие объединения (педагогические отряды, кружки и студенческие объединения по интересам и временные творческие группы для участия в различных конкурсах, фестивалях и т.п.). В последний год в необычных условиях ограничений в условиях пандемии коронавируса студенты смогли попробовать свои силы и в профессиональной деятельности (онлайн консультирование школьников, организация свободного времени учащихся школ Санкт-Петербурга в рамках работы «Онлайн центра – МегаГерц» и др.).

Таким образом, идеи единства урочной и внеурочной работы и её значимости в профессиональной подготовке подтверждает время и слова современного студента, председателя Совета обучающихся РГПУ им. А. И. Герцена Олега Замятнина: «Самоорганизация студентов в рамках работы лагерей «МегаГерца» – хорошая возможность каждому попробовать себя в разных ролях и видах деятельности». И, как пишет М.Г. Казакина: «Такое единство учебной и внеучебной работы, основанное на самоуправлении и творчестве придает личности будущего учителя самостоятельность (в отличие от конформности), предприимчивость, воспитывает инициативу, способность ориентироваться в непривычной обстановке, критичность и самокритичность, что, в свою очередь, ведет как

к чувству собственного достоинства, так и к ценностному восприятию другого человека – в этом и выражается взаимосвязь творческого и нравственного в личности...» [4, с. 338]. Одним из эффектов на стороне личности студента становится такое образование как творческое отношение к профессиональной подготовке.

Вернемся к вопросу о роли преподавателя в создании рассматриваемых условий. Именно преподаватель организует учебную деятельность студента, он выбирает содержание преподаваемых дисциплин, организует взаимодействие со студентами, определяет формы, методы и технологии реализации образовательного процесса. Поэтому важно то, насколько он понимает и принимает профессиональные задачи, которые ему предстоит решать с учетом требований нормативных документов (ФГОС ВО по направлениям подготовки и основные профессиональные образовательные программы), а также установок и требований кафедры, команды коллег, работающих в соответствующей образовательной программе, традиций вуза, собственного опыта и ценностей, личностных особенностей, наконец, понимания смысла образования в современном мире и смыслов собственной педагогической деятельности. О том, что педагогическая деятельность, по мнению многих исследователей (О.А. Вдовина, Н.А. Гетман, Е.Н. Котенко, В.В. Котенко, С.Д. Резник и др.), которое мы разделяем, представляет собой сложную структуру, при этом она играет основную роль в профессиональной деятельности преподавателя вуза, другие виды профессиональной деятельности (научная, методическая, организационная, воспитательная) интегрируются ею, и проявляются в ней.

Поэтому смыслы педагогической деятельности, которые принимает, и руководствуется ими преподаватель, являются как стержнем его деятельности, сохраняют её стабильность, так и создают возможности для её корректировки под влиянием изменений, происходящих в образовании, в том числе высшем. Таким образом, актуализированные в определенных условиях, в зависимости от контекста педагогической деятельности её смыслы, присвоенные преподавателем, будут влиять на способы решения им профессиональных педагогических задач.

Напомним, что для преподавателя, на наш взгляд, сегодня важно принять смещение акцента в смыслах образования в сторону развития личностного знания студента, актуализация которого невозможна без той самой самодеятельности, о которой говорили в исследованиях в 80-е годы. Если это происходит, т.е. если преподаватель видит смысл своей педагогической деятельности в ориентации на развитие личностного знания студентов, то он по-другому выстраивает работу со студентами. Наблюдения, обсуждение вопросов преподавания на методических семинарах и изучение опыта работы преподавателей кафедры теории и истории педагогики Герценовского университета показывают, что сегодня преподаватель не просто организует групповую работу, или исполь-

зует приемы образовательных технологий, но создает практические и оценочные ситуации (в частности, выбор форм семинарских и практических занятий, возможность выбора заданий, обсуждение хода и результатов работы на занятии и т.п.), которые позволяют обращаться не только к теоретическим формальным знаниям, но и актуализировать личностное, неявное знание студента, его опыт, развивать рефлексивный опыт, позволяют ставить себя на место другого человека, понимать его, сопереживать ему, сочувствовать, содействовать. В 80-годы авторы исследований фиксировали, что в результате экспериментально-опытной работы у студентов-участников этой работы, возникало такое личностное образование как творческое отношение к профессиональной подготовке в учебной и внеучебной деятельности. Это отношение проявлялось в совокупности когнитивно-познавательных, эмоционально-волевых и предметно-практических компонентов, присущих и той и другой деятельности, обнаруживая единство на психологическом уровне. Говоря сегодняшним языком, это и есть важнейшие компоненты компетентности.

Анализируя работы ученых кафедры педагогики 80-х годов, сопоставляя их идеи и результаты с проблемами сегодняшнего дня, можно констатировать, что многие являются актуальными и нашли своё воплощение в существующей образовательной практике, в документах и материалах, которые и сейчас привлекают внимание исследователей. Открывая сборники и отдельные статьи того времени, мы видим преемственность идей, их развитие в исследованиях сегодняшних аспирантов и докторантов, преподавателей кафедры. Естественно, конечно, что многое меняется, мы сегодня столкнулись с проблемами, о которых раньше не могли даже подумать, однако, решить эти проблемы мы сможем, потому что есть феномен научных школ кафедры педагогики – ленинградской научно-педагогической школы.

Библиографический список

1. Васильева З.И. Научные направления и школа научной педагогики (1960-1980 г.г.)/ В сборнике «Герценовские чтения – 2006, Ч.2: Диалог о воспитании (концепции, взгляды, размышления, опыт)»/Под ред. Проф. З.И. Васильевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. - С. 7-27.
2. Верещагина Н.О., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Соломин В.П., Тряпицына А.П. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016.
3. Глубокова Е.Н. Коллективная творческая деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя. Автореф. на соиск. уч. ст. к. п. н., 1989.
4. Казакина М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. – 768 с., с ил.
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: <http://fgosvo.ru/>

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития ценностных ориентаций студенчества в научной школе З.И. Васильевой, идеи которой использовались в совместной проектной деятельности студентов и преподавателей по созданию культурно-образовательной (воспитательной) среды вуза.

Ключевые слова: ценностные ориентации, культурно-образовательная (воспитательная) среда, совместная проектная деятельность.

Проблема развития ценностных ориентаций студенчества была актуальна в научной школе академика З.И. Васильевой и опиралась на основные научные положения теории и методики нравственного воспитания, на ценностные ориентации личности, на целостный подход к единству воспитания и обучения в учебной деятельности. Зинаида Ивановна считала, что в новых условиях «среда социума и культурно-образовательная воспитательная среда учебного заведения сблизилась, создавая мощный ресурс инновационного развития образования и воспитания в межкультурном пространстве с ориентацией на развивающуюся личность...» [1, с. 3].

Идеи З.И. Васильевой о развитии ценностных ориентаций использовались в совместной проектной деятельности студентов и преподавателей по созданию или преобразованию культурно-образовательной (воспитательной) среды в вузе.

В научных исследованиях по педагогике и психологии проблема ценностей личности и общества с самого начала заняла важное место. Широко развернувшееся в последние годы обсуждение путей развития образования, создания новых технологий профессионального и личностного развития специалистов свидетельствует об интересе к ценностным основам профессиональной деятельности педагога (З.И. Васильева, Б.З. Вульфсон, Н.Д. Никандров, Н.Е. Щурков и др.).

Для решения теоретических и практических задач развития ценностных ориентаций студентов обратимся к используемым понятиям – ценность и ценностные ориентации.

«Исторически сложившиеся гуманистические ценности – истина, добро и красота – остаются вечными и определяют направление движения человеческого сердца и разума к высокой нравственности, корректируют, обогащают реальную жизненную ситуацию. Продолжает быть современным и актуальным вопрос о связи времен. Проектируя «завтрашнюю радость», мы обращаемся к прошлому житейскому и научному опыту педагогической реальности, к тому, какие воспитательные задачи инициировались в науке и практике, какие научные и практические результаты достигались» [1, с. 35].

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многозначное междисциплинарное научное понятие, по-разному интерпретируют-

ся в работах различных авторов. В отечественной педагогике и психологии ценности рассматриваются в контексте социальной опосредованности личностных отношений. В ряде исследований ценностные ориентации выражают то, что является для человека наиболее важным и обладает для него личностным смыслом.

Наибольшее значение ценностные ориентации личности занимают в гуманистической педагогике и психологии. По мнению А. Маслоу, «выбранные ценности и есть ценности», при этом действительно правильный выбор – это тот, который ведет к самоактуализации личности. Выбор человеком высших ценностей предопределен самой его природой. При наличии свободного выбора человек сам «инстинктивно выбирает истину, а не ложь, добро, а не зло» [2].

Система ценностных ориентаций личности, занимая промежуточное положение между внутренними установками и нормами социальной среды, между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов, обеспечивает взаимодействие этих элементов более общей системы «человек».

Двойственный характер системы ценностей, обусловленных одновременно индивидуальным и социальным опытом, определяет ее двойное функциональное значение. С одной стороны, система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума. С другой стороны, система ценностных ориентаций личности не только определяет формы и условия реализации побуждений человека, но и сама становится источником его целей.

Исходя из данных положений, вслед за З.И. Васильевой, мы полагаем, что система ценностных ориентаций личности не только определяет жизненную перспективу и «вектор» развития самой личности, но и является важнейшим внутренним источником «вектора» преобразования культурно-образовательной среды вуза.

Опираясь на выше сказанное, нами был организован эксперимент, направленный на изучение системы ценностных ориентаций студентов в процессе совместного проектирования студентами и преподавателями культурно-образовательной среды факультета. Для этого необходимо было создать ряд условий: для развития ценностных ориентаций и воспитания студента как человека культуры в образовательной среде; для овладения необходимыми знаниями, умениями и технологиями по изменению культурно-образовательной среды факультета. При этом сама образовательная среда выступала в качестве, как воспитывающего фактора, так и объекта деятельности (в том числе и проектировочной).

Культурно-образовательную среду в контексте культуры мы рассматриваем как сферу взаимодействия и взаимоотношений субъектов совместной деятельности по освоению элементов существующей куль-

туры и возможностей создания образцов новой культуры, включая создание самих себя как личностей. Культура выступает в этом процессе как индивидуальное выражение личности. Личность проявляется в ее активности, самостоятельности, ответственности, избирательности поведения и в стремлении к преобразовательной деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что проектная деятельность создает условия для формирования личностной культуры студента в соответствии с его субъектной позицией в виде мира ценностей и самоопределяющейся деятельности, ориентированной на изменение культурно-образовательной среды университета.

Для исследования особенностей структуры ценностных ориентаций у студентов, участвующих в проектировании культурно-образовательной среды факультета, использовалась адаптированная нами методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, который проводит разделение ценностей на основе традиционного противопоставления ценностей – целей и ценностей – средств. Соответственно, он выделяет терминальные и инструментальные ценности. Терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Методика основана на прямом и опосредованном ранжировании списка ценностей. Каждый студент сам определялся в ценностном выборе сначала терминальных, а затем инструментальных ценностей.

В нашем случае целью являлось проектирование культурно-образовательной среды (КОС) факультета, ориентированной на саморазвитие студента в соответствии с его ценностными ориентациями, интересами, творческими возможностями.

Деятельность преподавателя к подготовке студентов к проектированию культурно-воспитательной среды (КВС) факультета осуществлялась на разных уровнях:

- личностно-ценностном – изучение мотивации студентов, ценностное осознание важности преобразования КВС факультета посредством овладения технологией проектной деятельности;
- содержательном – разработка преподавателями программы интегрированного модуля «Проектирования КВС факультета»;
- рефлексивно – оценочном – изучение результатов подготовки студентов к проектированию КВС факультета.

Разработка технологической модели подготовки студентов к проектированию КВС факультета на всех уровнях базировалась на воспитательных идеях самоуправления и соуправления.

На личностно-ценностном уровне осуществлялось изучение ценностных ориентаций студентов в условиях проектирования КВС факультета. Студент, являясь субъектом КВС, оказывается перед необходимо-

стью ценностного самоопределения, требующего от него творческой самореализации, активности, ответственности, самостоятельного выбора.

В педагогическом вузе студент как носитель общечеловеческих ценностей и как активный созидатель культурно-образовательной (воспитательной) среды является ключевой фигурой.

На содержательном уровне была разработана программа интегрированного модуля – «Проектирование культурно-образовательной среды факультета», в котором были представлены материалы, отражающие опыт разработки программы интегрированного модуля с позиций компетентного подхода. Была предпринята попытка разработки предлагаемой программы в новом формате.

Образовательными целями программы являются:

- получение всеми субъектами образовательного процесса необходимых знаний и навыков в области проектирования культурно-образовательной (воспитательной) среды;
- предоставление возможности студентам развить и продемонстрировать образовательные результаты и компетенции в области проектирования КОС (КВС) факультета;
- выполнение индивидуальных и групповых проектов (конкретных дел, работ, исследовательских заданий).
- В процессе освоения данного модуля студенты обогатили свой теоретический и практический опыт за счет приобретения следующих компетенций:
- применять полученные знания при разработке проектов преобразования КВС факультета;
- владеть методами поиска нового информационно-методического материала с целью ознакомления с лучшими образцами практики проектирования КВС образовательного учреждения;
- оказывать взаимную консультационную поддержку в разработке групповых и индивидуальных проектов, направленных на инновационное преобразование культурно-образовательной (воспитательной) среды факультета (школы).

На рефлексивно-оценочном уровне анализировались материалы, отражающие оценочные суждения студентов о продуктивных результатах и личностных достижениях в ходе рефлексии собственного опыта проектирования культурно-воспитательной среды факультета и школы.

Этот процесс характеризуется увеличением доли практической проектной деятельности и возможностью проявления активности, самостоятельности, ответственности каждого студента. В эссе студенты отметили возможность самостоятельно продолжать проектную деятельность по разработке и реализации новых «воспитательных дел и мероприятий в период педагогической практики».

В ходе рефлексии были выявлены положительные результаты о понимании студентами значимости проектной деятельности в преобра-

зовании КВС факультета, о личностных качествах, проявившихся в реализации групповых проектов, о мотивах включения в индивидуальную проектную деятельность, о приобщении к ценностям человеческой культуры, взаимодействия и межличностного общения. Студенты отметили возможность применить полученные знания и умения по проектированию КВС на педагогической практике.

Таким образом, предложенный подход к организации процесса проектирования культурно-воспитательной среды позволяет обеспечить высокую технологичность профессиональной подготовки и включения студентов в проектировочную деятельность. По мнению З.И. Васильевой, обеспечивается качественное повышение уровня готовности будущих педагогов к воспитанию и воспитательной деятельности, освоению уровня новых смыслов избранной профессии, творческого развития и сотрудничества субъектов педагогической деятельности [1, с. 5].

Библиографический список

1. Научная школа Васильевой З.И. Подготовка студентов и педагогов к инновационному проектированию культурно-воспитательной среды в школе и вузе. Педагогическое исследование. СПб, 2010.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы // Перевод на русский ООО «Научно-производственная фирма «Смысл»», 1998. / Издание на русском языке. ООО «Альпина нон-фикшн», 2011.

Радионова Н.Ф., Ривкина С.В.

ВКЛАД КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РГПУ им. А. И. ГЕРЦЕНА В ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И В ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье раскрываются два направления влияния кафедры на подготовку учителя. Первое направление связано с практической деятельностью кафедры по таким преемственным линиям, как обновление учебных курсов, проектирование учебно-методического обеспечения, развитие исследовательской деятельности студентов, совершенствование педагогической практики, расширение и углубление внешних и внутренних связей. Второе направление охватывает научные исследования кафедры, связанные с профессиональной подготовкой будущих педагогов.

Ключевые слова: кафедра педагогики, профессиональная подготовка учителя, компетентностный подход в педагогическом образовании, непрерывное педагогическое образование, исследовательская деятельность студентов, педагогическая практика, образовательная среда вуза.

Процесс подготовки учителя в вузе всегда был в поле зрения кафедры педагогики (ныне кафедры теории и истории педагогики). Анализ имеющихся источников [3; 4] показал, что кафедра влияла и влияет на подготовку учителя по двум направлениям: через практическую деятельность, которая создает необходимые условия для успешной подготовки, и через научные исследования процесса подготовки, которые

способствуют накоплению научных знаний о сущности педагогического образования, его уровнях, содержании, организации и результатах. В практической деятельности можно выделить, по крайней мере, пять преемственных линий влияния кафедры на процесс становления педагога.

Во-первых, на всех этапах своего развития кафедра работала над обновлением читаемых учебных курсов. Сначала это были «Педагогика» и «История педагогики»; затем – «Введение в педагогику», «Педагогические теории и системы», «Педагогическое проектирование» и «История образования»; после этого – «Введение в педагогическую профессию», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «История образования и педагогической мысли»; а в настоящее время «История образования и педагогической мысли», «Педагогика школы» и «Решение профессиональных задач». При этом до 80-х годов прошлого века программы курсов были типовыми и по содержанию, и по форме представления. В 80-е годы ХХ появились авторские курсы, а далее при появлении в образовательном пространстве образовательных стандартов встали разрабатываться коллективные авторские курсы (в бакалавриате, в специалитете, в магистратуре). Программы были разные, но для кафедры было характерно, что в них отражались не только существующие общие требования, но и особенности традиций кафедры, опыт преподавателей, их научные интересы и достижения.

Во-вторых, в поле зрения кафедры всегда было учебно-методическое обеспечение подготовки учителя (учебники, учебно-методические пособия и др.). Так, в 1966 году коллективом ученых кафедры был издан курс лекций «Педагогика» под редакцией Галины Ивановны Щукиной, в 1974 году под ее же редакцией вышло учебное пособие «Теория и методика коммунистического воспитания в школе», а в 1977 году учебное пособие «Педагогика школы», которое переиздавалось в 1982 и 1988 гг. В 2013 году появился еще один учебник «Педагогика» под редакцией Аллы Прокофьевны Тряпицыной. Все эти учебники имели разные названия, разное предназначение, разную структуру, но их объединяло то, что все они были результатом совместной работы, и очень длительной, коллектива ученых-единомышленников. В каждом из этих учебников, даже учебников прошлого века, можно найти полезные и интересные положения и идеи для педагогического образования сегодня, для научного поиска решений современных проблем.

В-третьих, во все времена кафедра серьезно занималась вовлечением будущих учителей в исследовательскую деятельность в области педагогики. Для этого использовались возможности аудиторных и внеаудиторных занятий, конференций, конкурсов, и, конечно же, педагогических олимпиад (всесоюзных, всероссийских, внутриуниверситетских; школьников и студентов, магистрантов и аспирантов). Преемственность в этом случае проявлялась и проявляется в том, что это направление

всегда курировала достаточно большая группа ученых кафедры, которая пополнялась, менялась, но неизменной оставалась главная идея – исследовательская деятельность в студенческие годы будущего учителя есть важный фактор становления педагога, его ценностных ориентаций в профессии, его отношения к собственному развитию.

В-четвертых, особое место в подготовке будущих учителей кафедра отводила педагогической практике. В разные периоды она строилась по-разному. Так уже в 60-е годы прошлого века кафедра включилась в подготовку студентов к летней практике, которая проходила в пионерских лагерях. Для такой подготовки использовались двух-трехдневные лагерные сборы, в процессе которых студенты осваивали еще раз основные функции вожатого. В 80-е годы XX века участие кафедры в такой подготовке значительно расширилось. На каждом факультете под руководством преподавателей кафедры работали школы вожатых в течение целого года, а весной проводились итоговые лагерные сборы, в организацию которых были включены не только преподаватели, но и сами студенты. Именно в этот период на факультетах создавались педагогические отряды, которые сначала вместе готовились к лету, затем вместе выезжали в лагерь, а затем проводили заключительные конференции по итогам лета. В это же время кафедра стала инициатором непрерывной педагогической практики студентов: первый и второй курсы – участие в жизни школы каждого студента 1 день в неделю; 3 курс – методическая практика, после 3 курса – летняя практика, 4 – 5 курсы – стажерская практика. Такая организация практики потребовала объединения усилий всех кафедр университета. На 1 – 2 курсах студентов курировали преподаватели межфакультетских социокультурных и специальных кафедр. Кафедра педагогики осуществляла общее руководство на 1 – 2 курсах и в период летней практики. На 3 – 4 курсах общее руководство осуществляли методические кафедры всех факультетов.

В новом веке объем педагогической практики сократился, но значительно расширились виды практик. Кроме педагогической использовалась социокультурная, исследовательская. Расширилась база практик. Появились практикумы по решению педагогических задач.

Таким образом, на всех этапах кафедра искала и определяла свое место в организации практической подготовки будущих учителей и рассматривала эту подготовку в качестве серьезного фактора профессионального становления студентов.

В пятых, серьезный вклад в подготовку учителей кафедра вносила благодаря постоянно развивающимся ее связям со школами, системой дополнительного образования, системой образования в городе и стране. Интенсивно развивали и развиваются связи кафедры с кафедрами педагогики различных городов и стран. Сложилась хорошая традиция проведения встреч заведующих кафедрами педагогики.

За годы существования кафедры ученые занимались педагогиче-

ским просвещением в школах, вели проблемные семинары, помогали образовательными учреждениями разрабатывать программы развития, руководили опытно-экспериментальной работой, вместе с педагогами-практиками включались в инновационную деятельность, возглавляли школы-лаборатории. Содержание и характер взаимодействия с образовательными учреждениями от этапа к этапу обновлялся, но в центре всегда оставались взаимовыгодные отношения, которые обогащали и кафедру, и образовательное учреждение.

Теоретический анализ [5] показал, что к 80-м годам XX века на кафедре был накоплен богатый опыт по конструированию, обобщению и систематизации различных вариантов подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Вызовы времени потребовали не только модернизации педагогического образования, но и исследования влияния процессов модернизации на становление учителя, на развитие его способности к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях. Ученые кафедры активно включились в эти исследования, которые осуществлялись в различных формах:

- в форме докторских диссертаций (А.А. Ахаян, Э.В. Балакирева, Е.И. Бражник, Н.В. Седова, А.В. Тряпицын);
- в форме кандидатских диссертаций (Л.К. Боровик, Т.Г. Галактионова, С.П. Ильина, Ю.С. Матросова, С.В. Ривкина, Н.В. Циммерман);
- в рамках постоянно действующих лабораторий НИИ непрерывного педагогического образования, в которых преподаватели кафедры занимали ведущую роль (И.С. Батракова, Э.В. Балакирева, Р.У. Богданова, Е.Н. Глубокова, И.В. Гладкая, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Н.А. Лабунская, Т.В. Менг, А.В. Мосина, Ю.С. Матросова, Е.В. Пискунова, Н.В. Седова, Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина, А.П. Тряпицына);
- в рамках научно-исследовательских проектов университета (О.В. Акулова, И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина, А.П. Тряпицына).

Научные знания, накопленные в процессе исследований, можно разделить на 3 группы. Первая группа включает в себя знания о становлении педагога на довузовском этапе. Это знания:

- об ориентации школьников на профессию педагога как непрерывном процессе, который не заканчивается в школе, а сопровождает человека и на следующих этапах педагогического образования (Е.И. Казакова);
- о путях и условиях формирования педагогической культуры школьников как важного показателя гуманитарного образования и серьезного результата допрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов (Н.В. Седова);
- о возможностях допрофессиональной подготовки учащихся в условиях развивающейся образовательной среды университета и способах их реализации (Э.В. Балакирева);

- о педагогической позиции обучающихся колледжа как интегративном результате их профессионального становления и о педагогических условиях ее формирования (Т.Г. Галактионова).

Вторую группу знаний составляют знания о профессиональной подготовке педагогов в системе высшего педагогического образования. Эта группа включает в себя знания:

- об уровне высшего педагогического образовании как открытой, гибкой, развивающейся системе непрерывного педагогического образования, которая открывает возможности для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся (О.В. Акулова, И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына);
- о стандартизации в педагогическом образовании как процессе ценностного согласования позиций всех заинтересованных сторон (Е.Н. Глубокова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына);
- о компетентностном подходе в педагогическом образовании как одном из возможных принципов построения профессиональной подготовки в вузе, который отражается во всех составляющих этой подготовки: целях, характере отношений субъектов профессиональной подготовки, содержании, способах и формах организации, оценке результатов (О.В. Акулова, И.С. Батракова, Р.У. Богданова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) [1; 2];
- об изменениях педагогической деятельности и ее функциях в современных условиях (Е.В. Пискунова);
- о возможностях виртуального педагогического университета как особой образовательной и профессиональной среды становления педагога (А.А. Ахаян);
- об особенностях профессионального становления педагогов в ходе изучения педагогических дисциплин в вузе (Л.К. Боровик, С.П. Ильина, Ю.С. Матросова, С.В. Ривкина);
- о путях использования зарубежного опыта подготовки педагогических кадров (Е.И. Бражник, В.С. Пусвацет);

Третья группа знаний характеризует особенности послевузовского этапа педагогического образования и включает в себя знания:

- о моделировании подготовки школьных администраторов в контексте европейских образовательных процессов (А.В. Тряпицын);
- об особенностях деятельности преподавателя в условиях развивающегося университета (Е.Н. Глубокова).

Таким образом, проведенный анализ дает основания утверждать, что кафедрой педагогики накоплен богатый опыт развития профессиональной подготовки учителя и исследования этой подготовки. Этот опыт может служить серьезной базой для его дальнейшего осмысления и поиска новых направлений исследования.

Библиографический список

1. Компетентностная модель современного педагога /Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. - 158 с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании /Коллективная монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 392 с.
3. Очерки истории Кафедры педагогики Герценовского университета. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. - 175 с.
4. Педагогика в современном мире /доклады пленарного заседания Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию кафедры педагогики Герценовского университета. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 51 с.
5. Современные исследования актуальных проблем профессиональной деятельности и подготовки педагога / Коллективная монография – СПб.: Свое издательство, 2019. – 137 с.

Юферова Т.Ю.

РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В 1930-е ГОДЫ

Аннотация. В статье раскрываются направления взаимодействия педагогической науки и образовательной практики, реализуемые Государственным институтом научной педагогики при ЛГПИ им. А. И. Герцена в период 1934 – 1938 годов.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическая наука, школьная практика, Государственный институт научной педагогики.

23 декабря 2016 года решением Учёного совета РГПУ им. А. И. Герцена образован институт педагогики. Это событие обращает к периоду 1934 – 1938 годов в истории ЛГПИ им. А. И. Герцена, а именно, появлению в его структуре Государственного института научной педагогики.

Государственный институт научной педагогики (ГИНП) был образован 19 июля 1924 года путем слияния Петроградского педологического института петроградского управления научных и научно-художественных учреждений академического центра комиссариата народного просвещения с экскурсионным институтом и Всероссийским педагогическим музеем.

Целью создания ГИНП была организация научных исследований в области теоретической и практической педагогики, изучение вопросов народного образования, в соответствии с потребностями государственного строительства страны, подготовка научных работников в области педолого-педагогических и методических дисциплин, распространение и популяризация научных знаний и новейших достижений педагогической теории и практики.

Структура института изменялась на всем протяжении его существования: на базе трех секций – педологической, социально-

экономической и естественно-математической – сформировались три отдела – общепедагогических вопросов, программно-методический, психологии и педологии, каждый из которых подразделялся на три секции в соответствии с делением учащихся по возрасту: дошкольная, школьная и взрослых. К 1932 году устанавливается структура, включающая в себя предметные кабинеты и секции.

В апреле 1933 года институт был преобразован в Ленинградское отделение Центрального научно-исследовательского института педагогики, затем приказом Наркомпроса РСФСР от 29 мая 1934 года переименован в институт научной педагогики при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Приказом Наркомпроса РСФСР от 21 октября 1938 года ГИМП при ЛГПИ им. А. И. Герцена ликвидирован. Фактическая ликвидация института завершилась в 1939 году. Все имущество, научные труды и денежные средства были переданы Ленинградскому городскому Институту усовершенствования учителей, созданному на основании приказа Наркомпроса РСФСР № 1557 от 15 ноября 1938 года.

В период 1934 – 1938 годов ЛГПИ им. А.И. Герцена и ГИМП функционировали как единое образовательное и научное учреждение.

На всем протяжении своего существования ГИМП вел научно-исследовательскую, консультационную, методическую работу, о чем можно судить на основании переписки Института с Наркомпросом, отделами народного образования, научными учреждениями и вузами. Взаимодействие с практикой реализовывалось в рамках так называемой «массовой» работы.

После присоединения к ЛГПИ им. И.А. Герцена вопросы взаимодействия педагогической науки и школьной практики выдвигаются на первый план. Так, в 1936 – 1937 учебном году ставилась задача добиться большей интенсивности и более четкой организации научно-исследовательской и массовой работы сотрудников ГИМП. Это должно было выражаться в быстрой публикации готовых работ сотрудников Института, которые помогут строительству школы и разработке теоретических проблем.

Системообразующая секция общей методики была организована в декабре 1934 года, исследовательская работа велась с января 1935 года по группам дидактики, воспитательной работы, истории школы и педагогики. Заведовал секцией Е.Л. Брюнелли, действительными членами были Р.Г. Лемберг, Е.Я. Голант, Ш.И. Ганелин, Н.Г. Казанский и научный сотрудник Л.Е. Раскин.

Следует отметить, что в исследованиях секции общей методики, проводимых в школах г. Ленинграда, использовались методы анкетирования, интервьюирования, тестирования, наблюдения, эксперимента и другие. Переоценка взглядов на педологию повлекла за собой и переоценку методов исследования в смежных областях. Тестирование было

однозначно подвергнуто критике и запрету, возможность использования других методов вызывала вопросы и дискуссии. Исследователи часто обозначают процесс работы как собирание, описание опыта, путем наблюдения и фиксации педагогических фактов.

После выхода постановлений ЦК ВКП(б) 1936 года, при сохранении общей тематики проводимых секцией исследований, их задачи были пересмотрены. В 1935 – 1936 учебном году при изучении проблемы учета знаний рассматривались тесты и их возможное использование в системе учета, то впоследствии обратились к критике этого метода. Внимание исследователей было нацелено на возможные причины недоверности учета: случайность измерителей и критериев оценок [1, л. 29; 36].

В 1935 – 1936 учебном году Р.Г. Лемберг были проведены исследования негативных черт школьников, таких как проступки и меры борьбы с ними, а также жизнь школьников и педагогическая работа с лгущими детьми. В качестве объекта исследований выступали «трудные» школьники, и изменение подхода к их оценке потребовало пересмотра результатов выполненных работ. Переработки потребовала также работа Р.Г. Лемберг и аспирантки Н.С. Зенченко о товариществе и дружбе в школе [1, л. 41].

В секции общей методики описан план работы на 1936 – 1937 учебный год Д.Б. Эльконина, который в соответствии с общими установками отдела педагогики, заявлял о продолжении исследовательской работы над ранее начатой темой: «Устная и письменная речь школьника начальной школы» [1, л. 31]. Исследование носит комплексный характер и охватывает ряд смежных вопросов педагогики, методики и психологии.

В ГИМП имелся опыт организации научных сессий и конференций по методике, который постоянно совершенствовался. В целом, решалась задача изучать работу опытных школ и расширять в них экспериментальную работу.

Плановая научно-исследовательская работа проводилась в основной базовой 28-й школе Смольнинского района.

Направления массовой работы в других школах города были следующие: оказание помощи по различным проблемам; постановка докладов в институте, районах, отдельных школах; ведение справочной и консультационной работы в кабинетах и библиотеке; широкое и систематическое участие в периодической печати; организация тематических выставок. Представители ГИМП выступали с докладами на учительских конференциях, организуемых и проводимых Горно в начале учебного года [4, л. 15; 16]. Во всех кабинетах ГИМП осуществлялось собирание и учет достижений школ, составлялись картотеки систематически подбираемого материала, образцы дидактических пособий, вновь сконструированные приборы. В целях оказания помощи школе одной из задач являлась организация выставок и широкое демонстрирование экспонатов ГИМП.

В апреле 1937 года перед ГИИП ставится новая задача – создание Государственного музея народного образования при педагогическом институте им. А. И. Герцена, который должен был стать хранителем и пропагандистом опыта советской школы, дошкольных и внешкольных учреждений для детей и подростков, а также политпросвет-учреждений для взрослых. Грандиозная идея не была реализована по причине ликвидации ГИИП.

Одной из форм взаимодействия науки и практики, успешно реализуемой ГИИП при ЛГПИ им. А. И. Герцена, были научные доклады, по вопросам педагогики, истории педагогики, методики преподавания в школе учебных предметов. Программа этих докладов складывалась из тематики исследовательской работы ГИИП. Расписание докладов составлялось заранее, затем его печатали в количестве 450 (500) экземпляров и рассылали в школы, отделы народного образования, учителям лично [2, л. 16]. Таким образом, результаты научных исследований докладывались и обсуждались учителями ленинградских школ.

В календаре работ на январь – май 1938 года представлено расписание научных докладов всех секций института для учителей начальных и средних школ [4, л.10-14]. Секция педагогики поднимает вопросы истории советской школы, домашних заданий на уроке, самостоятельной работы учащихся, подготовки к испытаниям. Основные темы методических секций связаны с уроком – рассматриваются принципы, методы, средства, формы его проведения. В центре внимания наглядность, повторение, учебники, опыты, наблюдение, эксперимент, лабораторные работы, испытания, самостоятельные работы учащихся. Секцией методики естествознания представлен опыт работы ленинградских школ.

Доклады крупных специалистов в своей области пользовались большой популярностью. Так, список учителей, присутствовавших на собрании секции методики русского языка и прослушавших доклад Е.Н. Петровой «Воспитательная работа на уроках русского языка» составляет 116 человек [2, л.59-61].

Формой распространения педагогических и методических знаний являлись радиолекции [2, л. 4]. Программы были востребованы учителями Ленинградской области, которым регулярные очные консультации в ГИИП были не доступны.

Кроме того, представители секции педагогики ГИИП каждую неделю проводили консультации для директоров школ, заведующих учебной частью и учителей. Темы консультаций сообщались заранее, и школьные педагоги могли распланировать свою работу на ближайшие несколько месяцев, или получить рекомендации по вопросам и проблемам, возникающим ежедневно. Рассматривались наиболее актуальные вопросы для взаимодействия ученых и учителей: дисциплина в школе, борьба с неуспеваемостью учащихся, методика проведения урока, общественно-политическое воспитание [4, л. 3].

С другой стороны, в научно-исследовательскую работу необходимо было вовлекать методистов города и учительский актив в формах объединений при секциях, в качестве внештатных сотрудников, а также комплектования научных сотрудников из среды активистов-педагогов.

Учителя ленинградских школ в своей практической работе фокусировались на определенной педагогической теме и представляли ее результаты на секциях ГИМП. К концу 1937 – 1938 учебного года было запланировано закончить свыше пятидесяти исследований. По секции педагогики изучались вопросы самостоятельной работы учащихся и домашних заданий. Темы конкретизировались по учебным предметам и возрастным группам. Например, домашние задания рассматривались в начальной школе, отдельно во втором и третьем классе, на уроке географии, по русскому языку и литературе в шестом классе, по истории в восьмом классе, по математике в девятом и десятом классах. В работе принимали участие одиннадцать педагогов трех школ города (№ 1 и № 21 школы Петроградского района, № 16 – Фрунзенского района) [5, л. 7; 8].

Базовыми школами для секции методики русского языка являлись № 1 Дзержинского района, № 18 Петроградского района, № 24 Ленинского района, № 14 Московского района, № 7 Красногвардейского района. Семь педагогов (О.И. Кальницкая, А.Е. Кудряшева, Е.Н. Лукина, Е.Н. Печанская, В.П. Преображенская, Е.В. Соколова) вели работу по темам: «Систематические диктанты», «Работа в кружке в V – VI классе по разделу методики культуры речи», «Описание природы на уроках русского языка» и др. [5, л. 9].

Методику преподавания литературы изучали в базовых школах № 1 и № 21 Петроградского района, № 1 Куйбышевского района, № 1 Московского района, № 7 и № 9 Красногвардейского района, № 11 Приморского района, № 10 и № 15 Дзержинского района, № 1, № 20, № 34 Октябрьского района и детской экскурсионной станции. В работе приняли участие пятнадцать педагогов (Е.Н. Ахутина, Н.М. Гердзей, А.Л. Гольденштейн, А.С. Дегожская, В.К. Зажурило, С.В. Клитин, С.Л. Розетт, А.А. Семашко, Н.С. Серова, Л.А. Соколова, К.Р. Суздалева, О.Б. Тоддес, О.Л. Тоддес, А.М. Филипченко, М.П. Цамутали) [5, л.10-12].

Только в этой работе была задействована 31 ленинградская школа из двенадцати районов города [5, л.13-15]. Почти в каждом районе определились две – три базовые школы, продолжающие быть или вновь ставшие центрами научно-педагогических и методических исследований.

Для расширения работы секций в их работу включали аспирантов и студентов старших курсов ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Возникает идея появления в составе ГИМП членов-корреспондентов, в качестве которых могут быть коллективы школ, отдельные работники педагогических вузов и техникумов, педагоги образ-

цовых и других школ Ленинградской области и других областях (краях) СССР.

Особая работа велась с учителями-отличниками. Два раза в неделю, с 19 до 21 часа в аудиториях ГИМП проводились специальные семинары, авторами которых являлись ведущие ученые г. Ленинграда. Семинаром «Педагогическая теория Коменского» руководил Ш.И. Ганелин, «Педагогическая теория Песталоцци» – И.Ф. Свадковский, «Педагогическая теория Гербарта» – Е.Я. Голант, «Педагогическая теория Ушинского» – М.Ф. Шабаяева, «Воспитательная работа в школе», «Содержание и методы обучения» – Л.Е. Раскин [3, л. 2].

По секции методики литературы проводились семинары по методологии литературы – В.А. Десницким, по поэтике – Д.К. Мотольской, по литературным экскурсиям и использованию методического материала – О.Л. Тоддес и др.

Так, преподаватели секции методики русского языка работали с учителями-отличниками шесть часов в неделю. На семинарах обсуждались вопросы истории русского языка, общего языкознания, особенностей современного русского языка. Подобную работу вели секция методики географии и другие методические секции ГИМП [3, л. 3].

В секциях ГИМП в 1937 году работало 60 учителей-отличников, опыт которых систематически изучался. Основной формой описания опыта было монографическое исследование [3, л. 4]. Так, примером монографического описания по литературе может являться «Изучение творчества А.С. Пушкина в Ленинградской школе». О.А. Моденская изучала опыт образцовой школы № 7 Красногвардейского района, учитель – О.Б. Тоддес; образцовой школы № 1 Петроградского района, учитель – Н.М. Гердзей; образцовой школы № 1 Смольнинского района, учитель – Л.С. Троицкий, методист – Е.Н. Ахутина; школы № 14 Московского района, учитель – А.М. Филипченко; образцовой школы № 1 Октябрьского района, учитель – Л.А. Соколова.

Восемь учителей-отличников, самостоятельно представивших анализ собственной работы, были введены в штатные сотрудники ГИМП.

В докладной записке директору ГИМП И.Ф. Свадковскому в январе 1937 года Е.Н. Петрова сообщает об инициативе самих учителей-отличников подготовиться к кандидатским испытаниям [3, л. 7]. Она отмечает, что идея их чрезвычайно увлекла и считает важным поддержать учителей в этом стремлении. Для этого предлагается взять их на учет, обеспечить литературой, организовать небольшой цикл лекций и консультации по изучаемым дисциплинам. Это даст возможность наиболее способным и подготовленным педагогам поднять свою квалификацию и овладеть методами исследовательской работы. ГИМП, таким образом, расширит базу исследований – произойдет вовлечение массовых школ в поле наблюдения. Е.Н. Петрова сообщает, что подано восемь заявлений от желающих подготовиться – лучших мастеров ленинградской школы.

В поддержку этой инициативы Наркомпрос РСФСР, управление по делам Высшей школы представляет проект положения об аспирантуре для учителей-отличников, условия приема и список научных руководителей [3, л. 11].

Цель аспирантуры – подготовить научных работников в области педагогики и частных методик. Устанавливаются требования для будущих аспирантов: возрастной ценз – не старше 40 лет, опыт работы в школе должен быть не менее пяти лет, ведение педагогической работы – на «отлично». Срок подготовки аспирантов устанавливается три года, включая работу над диссертацией. Обучение ведется по индивидуальным учебным планам.

В сентябре 1937 года производится набор в аспирантуру десяти учителей-отличников по следующим специальностям: педагогика (3 человека) – научный руководитель И.Ф. Свадковский, методика языка (2) – научный руководитель Е.Н. Петрова, методика физики (2) – научный руководитель П.А. Знаменский, методика истории (2) – научный руководитель В.Н. Бернадский, методика математики (1) – научный руководитель – П.А. Компанийц [3, л. 6].

Для повышения теоретического уровня привлекаемых к научной работе учителей-отличников ГИИП организует лекции и специальные семинары: лекции и консультации по диамату и истмату, по педагогике и ее истории; семинары по изучению классиков педагогики, по предметам, преподаваемым в средней школе; для директоров, заведующих начальной школой, завучей – по общим вопросам организации школы [3, л. 5].

Таким образом, присоединение Государственного института научной педагогики к ЛГПИ им. А. И. Герцена значительно обогатило взаимодействие педагогической науки и школьной практики в период 1934 – 1938 годов.

Библиографический список

1. ЦГА СПб. Ф. 7449. Оп. 14. Д. 78. Секция общей методики (план работ, доклады, договора, программы, протоколы и отчеты).
2. ЦГА СПб. Ф. 7449. Оп. 15. Д. 21. План работ, доклады, тезисы и переписка по массовой работе института.
3. ЦГА СПб. Ф. 7449. Оп. 15. Д. 68. Семинары для группы учителей-отличников по привлечению учителей-отличников к исследовательской работе.
4. ЦГА СПб. Ф. 7449. Оп. 16. Д. 13. Календарь работ по массовой работе института.
5. ЦГА СПб. Ф. 7449. Оп. 16. Д. 33. Списки учителей-практикантов, участвующих в научно-исследовательской работе института по договорам.

ИДЕИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ГЕРЦЕНОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются идеи просветительства в деятельности преподавателей кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. Показаны истоки сегодняшней просветительской деятельности преподавателей института педагогики. Проанализирована значимость преемственности идей.

Ключевые слова: просветительская деятельность, преподаватели-герценовцы, РГПУ им. А. И. Герцена, Е.Я. Голант, образование взрослых.

В эпоху развития технологий информация превратилась в один из самых ценных ресурсов общественного развития. Каждый день человек сталкивается с огромным количеством источников информации различной наполненности и качества. При таком положении вещей большую роль играет целенаправленная просветительская деятельность отдельных лиц и организаций. Безграничный доступ к массивам информации обнажает ценность по-настоящему содержательных, грамотно составленных ресурсов.

Вопрос о том, что сегодня следует понимать под «просветительской деятельностью», какое правовое регулирование можно к ней применить и нужно ли ее контролировать, остается открытым, дискуссионным и болезненным. В педагогической науке просвещение, может трактоваться с одной стороны, как фундаментальная основа и вектор образовательной деятельности, с другой же стороны, как одна из разновидностей этой образовательной деятельности [2, с. 32].

В Первом чтении Государственной Думой Российской Федерации был принят законопроект «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности)», вызвавший множество нареканий и подвергшийся острой критике со стороны общественности. На момент написания статьи превращение этого законопроекта в закон и его опубликование еще не произошло, разрабатываются поправки, в представленном первоначальном варианте документа предлагается следующее определение: «Просветительская деятельность – осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов, и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными законодательными актами Российской Федерации» [1]. Под столь широкое описание можно отнести деятельность многих личностей и организаций. В средствах массовой информации гордым термином «просветитель» вполне заслуженно называют людей различных профессий: дирижера Т. Курентзиса, театрального режиссера А. Могучего,

ученого Т.В. Черниговскую, музыковеда М.С. Казиника.

Сегодня в обществе все чаще формулируется мысль, что знание – одно из важнейших ценностей современной цивилизации, умение его добывать и применять – жизненно необходимое. Накопление и распространение знаний для многих представителей гуманитарных профессий, в первую очередь, для педагогов, является не просто профессиональным долгом, а делом чести, идей, определяющей мировоззрение. Без ложной скромности, этот тезис применим и к преподавателям института педагогики, представителям Ленинградской – Петербургской научной школы.

Подробнее остановимся на том, как зарождались идеи просветительства на начальном этапе становления кафедры педагогики.

Традиционно считается, что идеи просветительства находят регулярное практическое воплощение в нашей стране с 1840 – 1860-х годов силами народнической интеллигенции, создававшей образовательные учреждения для малограмотных взрослых. К концу XIX века спектр деятельности учреждений расширяется, создаются воскресные школы, вечерние курсы, народные университеты, библиотеки, народные театры, народные музеи, проводятся концерты, спектакли, выставки. Во многих регионах Российской Империи были свои дореволюционные просветители, меценаты, общественные объединения. После смены власти в 1917 году многие учреждения были закрыты правительством или не смогли продолжить существование из-за различных сложностей. Но проблема неграмотности населения осталась, ее необходимо было решать. 26 декабря 1919 года Совет народных комиссаров принял декрет «О ликвидации безграмотности в РСФСР» и ввел всеобщее и обязательное обучение для граждан от 8 до 50 лет. Выполнением декрета занялась Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности, в 2020 году отметившая столетие со дня создания.

Евгений Яковлевич Голант – один из наиболее ярких преподавателей кафедры педагогики и активный деятель кампании по ликвидации безграмотности. Школьный комитет – прообраз кафедры педагогики – был создан 13 октября 1921 года, Е.Я. Голант стал работать в Ленинградском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена с 1928 года, до этого он являлся сотрудником Ленинградского института внешкольного образования [4, с. 36]. Сфера научных интересов Евгения Яковлевича охватывала различные темы: историю педагогики и образования, школоведение, дидактику и вопросы образования взрослых. Е.Я. Голант известен, прежде всего, как создатель ряда учебных пособий для обучения грамоте взрослых, среди которых назовем «Букварь для рабочих», «Букварь железнодорожника», «Букварь крестьянина», «Будем учиться: городской букварь для взрослых», «Жизнь и труд: первая книга для взрослых», «Великая стройка: первая книга после букваря для городских школ взрослых».

Учебники, созданные Е.Я. Голантом, пользовались большой популярностью. Его работа была важна не только в рамках Ленинградского института внешкольного образования или ЛГПИ им. А. И. Герцена, она была важна в рамках всей страны. Для многих взрослых эти учебники стали путевкой в жизнь, отправной точкой на долгом и непростом пути к знаниям.

Е.Я. Голант, получивший образование на историко-филологическом и юридическом факультетах Санкт-Петербургского университета, вроде бы просто выполнял свою работу, но делал это не формально, а действительно ориентируясь на потребности общества. Такая масштабность мышления отличает истинного просветителя. В самом факте публикации книг прослеживается неравнодушие к проблемам общества и желание деятельного самоотверженного участия в делах страны в это время. Научная и теоретическая мысль педагога не была отстранена от практики. Заметим, что Е.Я. Голант не являлся членом партии, вероятно, политические мотивы, мысли об успешной карьере были для него далеко не на первом месте, в отличие от альтруистических мотивов [3, с. 46].

Обучение чтению и письму по пособиям Е.Я. Голанта происходило с помощью целых образов и фраз. Учащиеся сначала читали слова, а лишь затем вычленили буквы и слоги. При таком методе происходит погружение в реальные условия, когда взрослому человеку необходимо понять связный текст, умение угадывать значение слов и додумывать смысл заметно ускоряло обучение чтению [3, с. 46]. Материал в буквари подбирался конкретно под определенную группу: крестьяне, рабочие, горожане, железнодорожники. Любопытно, что при создании букваря для жителей города старались принять во внимание то, что большинство неграмотных были женщинами [3, с. 47].

Думается, что Е.Я. Голант при обучении взрослого населения также ставил задачу заинтересовать проблемами политической жизни, увлечь ими. Во всех учебниках бытовые и профессиональные тексты соседствуют с текстами политической тематики, раскрывающими проблемы устройства страны, свершившейся Революции, войны, последствий этих явлений. Интересный, понятный и полезный материал побуждал желание учиться [3, с. 47].

Конечно, в XXI веке перед преподавателями стоят совершенно иные задачи, нежели в 20 – 30-е годы XX века. К счастью, с задачей овладения первоначальной грамотностью справляется школа. Но преподаватели института педагогики также не изолированы от проблем общества, они отвечают на вызовы времени, не желая оставаться в стороне. Пандемия и переход на дистанционное обучение привнесли много трудностей. Формы обучения, которые рассматривались как вспомогательные, превратились в основные и едва ли не единственные.

Преподаватели института педагогики в этот период выступили раз-

работчиками открытого online-курса «Современные проблемы науки и образования» на площадке просветительского проекта «Лекториум». Помимо студентов РГПУ им. А. И. Герцена на этот курс могли записаться любые желающие, обладающие базовым образованием не ниже бакалавриата. Курс по дисциплине «История образования и педагогической мысли» на платформе Moodle для студентов 2 курса бакалавриата нашего университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», также превратился в открытый дистанционный курс, который был реализован в региональном высшем учебном заведении. Как отмечает разработчик этого курса Н.М. Федорова: «Результатом явилась новая практика преподавания, отличающаяся от традиционной большей гибкостью, включенностью всех участников процесса в постоянное творчество, привлечение к учебе всех обучающихся в режиме online и off-line, использованием широкого спектра приемов, средств, методов обучения, возможностью изменения позиции обучающегося в сторону большей самостоятельности и ответственности за результаты своего обучения. Это позволяет сглаживать возможные негативные последствия дистанционного обучения и вести подготовку студентов в соответствии с требованиями образовательных стандартов» [5, с. 36].

Более того, видео открытых лекции, видео-материалы конференций института педагогики в структурированном виде размещаются профессором кафедры дидактики А.А. Ахаяном на площадке научно-педагогического сетевого видеожурнала «Гостиная Штоля», доступ к которому является свободным. Все это, безусловно, также может считаться своеобразным просветительством.

Нет никаких сомнений в ценности и значимости преемственности идей Ленинградской – Петербургской научной школы современными исследователями института педагогики. Меняется время, условия жизни, обстановка, возникают новые цели, усложняются задачи, но некоторые идеи остаются неизменными. Еще на этапе возникновения кафедры педагогики просветительство виделось необходимым и важным. Эти мысли, подкрепляемые действиями, приносили реальные плоды. Безусловно, идеи просветительства, популяризации науки, распространения знаний – это то, что на генетическом уровне заложено в современниках их предшественниками – кафедрами.

Библиографический список

1. Законопроект № 1057895-7 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности)».
2. Илакавичус М.Р. Современное просветительство как феномен неформального образования // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice.* - 2016. - № 4(6). - С. 31 – 34.
3. Мищурис А.В. Первые учебники преподавателей-герценовцев для взрослых // Научные школы института педагогики: сборник статей Третьих Всероссийских педагогических (Герценовских) чтений 18 апреля 2019 года / под ред. И.В. Глад-

кой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 44 – 47.

4. Очерки истории кафедры педагогики Герценовского университета /Авт.-сост.: Е.М. Колосова, Н.М. Федорова; Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 175 с.
5. Федорова Н.М. Разработка и реализация электронного учебного курса по истории образования // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения. Сборник научных статей. Памяти профессора А.П. Орловой / под научной редакцией Е.Л. Михайловой, отв. за выпуск С.А. Моторов. Витебск, 2020. С. 33 – 36.

Федорова Н.М.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНЫХ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу и позитивным аспектам деятельности ученых – педагогов в области истории педагогики, работавших на кафедре педагогики ЛГПИ – РГПУ им. А. И. Герцена в XX веке. Обращается внимание на методологические подходы и источниковую базу исследований, работы обобщающего и учебного характера, исследования персоналий и истории образовательных организаций.

Ключевые слова: историко-педагогические исследования, методологический подход, история педагогики и образования

Столетний юбилей, который будет отмечать 13 октября 2021 года Институт педагогики Герценовского университета, дата знаковая и требующая анализа успехов и пути развития педагогической науки и практики. Школьный комитет, созданный 13 октября 1921 года в стенах Третьего Петроградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена, возник не случайно. Уже в этот начальный период построения советского педагогического образования стало понятно, что требуется некий совет, объединяющий людей, способных увидеть перспективу развития и использовать при этом накопленный педагогический опыт, историко-педагогическое знание и обобщающий новации, возникшие в России и за рубежом. Историко-педагогическое знание всегда актуально, его анализ должен предшествовать принятию управленческих решений в сфере образования, как на крутых поворотах истории, так и при проведении, казалось бы, рутинных, процедур. Это позволит избежать ошибок, которые для сферы образования, массовой и социально значимой, могут оказаться фатальными.

Рассматривая то педагогическое наследие, что досталось ученым – педагогам советского государства, а в частности, Герценовского института, и на котором базировались его достижения, нельзя не упомянуть о его главных составляющих.

В первую очередь, это опыт деятельности и труды ученых – педагогов Женского педагогического института (ЖПИ), аккумулировавшего все достижения в педагогическом и методическом плане, наработанные

педагогическими структурами Ведомства учреждений имп. Марии Федоровны (ВУИМФ). Женский педагогический институт был в 1918 году преобразован в Первый Петроградский государственный педагогический институт, но в 1922 году был объединен с Третьим Петроградским государственным педагогическим институтом имени А. И. Герцена, созданным на базе Воспитательного дома в 1918 году. Объединенный институт получил название Петроградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена.

Первый директор Женского педагогического института – профессор русской истории Петербургского университета и Бестужевских курсов Сергей Федорович Платонов был широко известен и признан научным сообществом. Его работы отличались глубокой фундаментальностью и отражали все аспекты русской истории, культуру и образование в том числе [4]. Значителен вклад в развитие российской истории педагогики ученика и последователя С.Ф. Платонова Сергея Васильевича Рождественского, профессора кафедры русской истории Санкт-Петербургского университета, возглавившего эту кафедру после С.Ф. Платонова, занимавшего высокий пост в Министерстве народного просвещения (МНП) и создавшего уникальный труд к столетию образования Министерства (1902). В 1912 году С.В. Рождественский защитил докторскую диссертацию «Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII – XIX вв.», за эту работу он позже получил престижную большую Уваровскую премию, как ранее до этого его учитель. В 1916 году С.В. Рождественский стал вторым директором ЖПИ, и здесь приняв руководство из рук С.Ф. Платонова и сохраняя институт в самые сложные годы (1916 – 1920). С.Ф. Платонов и С.В. Рождественский были высоко оценены и после октябрьской революции, но судьбы их сложились по-разному. В 1920 году С.Ф. Платонов был избран за большой вклад в развитие исторической науки действительным членом Академии наук, но в 1929 был лишен всех постов по «академическому делу». С.В. Рождественский в 1920 году был избран членом-корреспондентом Академии наук по разряду русской истории.

Петр Федорович Каптерев, работавший в Женском педагогическом институте, отмечал, что деятельность ЖПИ можно сравнить с деятельностью Главного педагогического института. Он писал: «Главная разница между ними та, что один был закрытым учебным заведением, а другой представлял собой открытую школу. Мы не говорим о том, что один был мужским заведением, а другой являлся женской школой. Но по подготовке слушателей и слушательниц, по своим двум отделениям, по широкой постановке практических занятий оба института сходны» [1, с. 36]. Высокий уровень научно-педагогических кадров и методики преподавания в данном институте был признан коллегами вузов столицы империи, имевших образцы для сравнения.

П.Ф. Каптерев является одним из основателей отечественной ис-

тории педагогики, он окончил Московскую духовную академию, но его труд «История русской педагогики» (1915) отличался от имевшихся на тот период работ по истории педагогики концептуальным подходом и созданием периодизации развития российского образования, определением роли общественного, народного участия в деле его становления. Значение этого труда, как и других работ по педагогике П.Ф. Каптерева, для современного читателя определено глубиной проработки огромного массива исторических источников и фундаментальностью выводов на фоне разворачивающейся картины развития русской истории. Он придавал большое значение личности в образовании, именно в этом крылось неприятие им командно-административных методов в организации новой советской школы.

Продолжая и развивая традиции фундаментальных исторических исследований в сфере русской истории и истории образования и педагогики, авторы первого учебника по истории педагогики в нашем вузе и первой докторской диссертации по истории педагогики в стране – Шолом Израилевич Ганелин и Евгений Яковлевич Голант подготовили работы, которые вошли в золотой фонд историко-педагогической литературы и сохраняют свою актуальность и поныне. Работы историков педагогики нашей кафедры в последующем также отличались широкой опорой на фактографический архивный материал, привлечением неиспользованных ранее исторических источников, анализом источников на основе новых методологических подходов. Это отразилось и на глубине проработки исторической части любого диссертационного исследования по педагогике, выполняемого на нашей кафедре.

Изучение аспирантами кафедры материалов курса по истории педагогики способствовало погружению в научный историко-педагогический процесс, более широкому взгляду на картину развития педагогики, ознакомлению с полными текстами трудов великих педагогов. В предвоенные годы, как вспоминала профессор Ксения Давыдовна Радина, Елена Иосифовна Зейлигер – Рубинштейн, проводила с аспирантами кафедры семинар по истории педагогики и методологии исследований, рассказывала о значении исторического знания, об успешности вхождения в педагогическую профессию [2]. В 70 – начале 80-х гг. работа с аспирантами на кафедре, кроме индивидуального научного руководства, велась коллективно, на конференциях аспирантов и преподавателей. Ученые кафедры педагогики занимались поиском методологических оснований для исследования процессов развития образования и педагогики с учетом новых социокультурных условий. Классовый, а затем формационный подходы были основными при разработке историко-педагогических тем в период 20 – 70-х годов XX века, но активно шла разработка и включение в методологию новых подходов и методов [3].

Широкое профессиональное обсуждение методологии истории педагогики являлось важной составляющей развития отечественного ис-

торико-педагогического знания. Один из томов Ученых записок ЛГПИ им. А. И. Герцена был целиком посвящен вопросам методологии истории педагогики, в нем содержались статьи ученых-историков нашей кафедры, в частности известного историка педагогики Наталии Стефановны Зенченко, возглавлявшей филиал ЛГПИ им. А. И. Герцена в блокадном Ленинграде. Вышедшее в 2001 году коллективное учебное пособие по истории педагогики «История образования и педагогической мысли за рубежом и в России» под руководством профессора Зинаиды Ивановны Васильевой содержало введение, написанное К.Д. Радиной и включавшее анализ методологии историко-педагогического исследования. Разработка методологических подходов, включение нового историко-педагогического знания в научный оборот и коллективно-индивидуальная работа с аспирантами как продолжателями Петербургской – Ленинградской историко-педагогической школы – такова традиционная логика развития историко-педагогического знания на кафедре педагогики. И это положение – вторая составляющая успеха развития научной школы историков педагогики нашей кафедры, а теперь и института педагогики.

Разработка и создание авторских учебников и учебных пособий по истории педагогики, о которых говорилось ранее, в 90-х гг. XX в. было продолжено работой Владимира Наумовича Липника, изданной в 1996 году «Эволюция образовательных систем и управления процессом обучения». Авторское чтение курса и материалы данного пособия произвели на меня, обучающуюся в магистратуре «Управление образовательными системами» на Факультете организаторов народного образования нашего института, неизгладимое впечатление. Хорошо известен и активно используется в педагогической практике учебный комплекс «История образования в России», задуманный как пять отдельных книг по истории отечественной школы. Он был подготовлен коллективом преподавателей кафедры под общей редакцией профессора Тамары Константиновны Ахаян. Материал комплекса вышел уже после ухода его редактора и вдохновителя, Т.К. Ахаян, отдельной книгой. Новый формат и новое содержание позволили использовать это пособие для разных уровней подготовки педагогов: бакалавров, магистрантов, аспирантов, на курсах повышения квалификации, что говорит о новаторском подходе к его разработке.

Упомянутое ранее учебное пособие под общей редакцией З.И. Васильевой, стало учебником для педагогических вузов страны и выдержало семь переизданий, это свидетельствует о его высоком научном и методическом потенциале, обоснованной авторской позиции разработчиков учебника. Известный цикл лекций по истории педагогики для аспирантов К.Д. Радиной также широко используется как аспирантами, так и преподавателями истории педагогики. Учебники и учебные пособия по истории педагогики и образования в XXI веке тоже претерпели измене-

ния, уйдя в дистанционный и виртуальный формат, но сохраняя проверенные исторической практикой фундаментализм и новаторство. Разработанный преподавателями кафедры дистанционный учебный курс «История образования и педагогической мысли» успешно реализован в бакалавриате Герценовского университета и был востребован в других педагогических вузах страны, что можно считать продолжением научных историко-педагогических традиций кафедры педагогики. Привнесение актуального научного знания и авторская позиция при коллективной разработке концепции и содержания учебников и учебных пособий является третьей составляющей сохранения высоких достижений Петербургско-Ленинградской Герценовской историко-педагогической школы.

Вторая половина XX в. в мировой гуманитарной мысли проходила под знаком поиска решения проблем развития личности и приоритетов личностно-ориентированного обучения, что закономерно и понятно в общей логике развития гуманитарного знания. Ученые – педагоги кафедры педагогики придерживались этих принципов с момента создания кафедры. Позитивные взаимоотношения в коллективе, помощь и поддержка, о которой писали в своих мемуарах кафедралы, внимание к личности педагога и начинающего аспиранта, студента – все это было изначально базовым принципом деятельности кафедры. Именно неформальный и личностный характер взаимоотношений аспирантов и преподавателей кафедры педагогики формировал атмосферу творчества и высокого профессионализма.

Как следствие – изучение персоналий, открытие новых имен – это также специфическая особенность научной деятельности историков педагогики нашей кафедры. Интересен опыт исследования жизни и деятельности А. И. Герцена, который проводила Е.И. Зейлигер-Рубинштейн в 50 – начале 60-х годов XX в. Это работа «Педагогические взгляды А. И. Герцена», вышедшая в 1958 году в издательстве Ленинградского университета, а в 1962 году более массовым тиражом в издательстве «Учпедгиз». Нинель Васильевна Кузнецова подготовила в конце 90 – начале 2000-х гг. три части учебного пособия «Педагогический Петербург», включавшего историю ряда учебных заведений Петербурга, заочную экскурсию к памятникам выдающимся педагогам – М.В. Ломоносову, И.И. Бецкому, Н.И. Пирогову, К.Д. Ушинскому. Третья часть пособия посвящена педагогическому образованию в Петербурге на разных этапах его развития. Список пособий и материалов по истории образования, созданных нашими коллегами в разные годы, достаточно велик, они требуют своего изучения и применения в новых условиях дистанционной реальности.

В начале XXI века в Герценовском университете начинает выходить серия книг об ученых и преподавателях университета «Золотые имена». Эта серия пополнилась работами наших коллег о жизни и педагогической деятельности Галины Ивановны Щукиной, Раисы Григорьев-

ны Лемберг, Павла Никодимовича Груздева, Виктора Николаевича Сорока-Росинского, Игоря Петровича Иванова, Шолома Израилевича Ганелина и др. Этот список будет пополняться, работа по сохранению истории, популяризации педагогического наследия наших великих коллег продолжается. В данном аспекте интересна серия книг «Имя в истории Петербургской школы», которая начинается издаваться с 2008 года коллективом авторов как авторский сборник исторических и научно-методических материалов по истории жизни и деятельности неизвестных широкой общественности, но так много сделавших для образования педагогов. Вышло уже пять изданий сборника, материалы для следующего сборника серии подготавливаются и будут изданы. С 2012 года существует и успешно реализуется историко-педагогический проект «Имя в истории Петербургской школы и Герценовского университета», в котором принимают участие студенты 2 курса бакалавриата, изучающие историю педагогики и образования. Цель проекта – знакомство студентов с биографиями и педагогической деятельностью учителей школ города и педагогов университета, в расширения кругозора обучающихся и привлечение их к учебно-исследовательской деятельности в области педагогики.

Таким образом, можно еще раз отметить итоги краткого анализа развития историко-педагогического знания и деятельности ученых-педагогов нашей кафедры, заложенные с момента ее создания. Это фундаментальность и строгое следование за историческими фактами в деле привнесения нового историко-педагогического знания в научный оборот; стремление передать это знание, как живое и действенное, путем индивидуальной и коллективной работы преподавателей кафедры с аспирантами на конференциях и семинарах; подготовка учебников и учебных пособий, отражающих авторскую позицию при коллективной научной работе. Это постоянный поиск новых способов рассмотрения исторических фактов – поиск методологии истории педагогики, отражающей современные реалии и уровень развития педагогической науки, участие во внешних конференциях для представления результатов научному историко-педагогическому сообществу. Одним из важнейших аспектов успешности деятельности кафедры педагогики можно считать внимание к личности, как в историческом ракурсе, так и при организации историко-педагогических исследований, создании творческой атмосферы. Все это является залогом позитивного сценария развития кафедры и института педагогики в начале следующего его столетнего цикла.

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. Подготовка преподавателей средних школ // Вестник школы. - 1914. - № 1.
2. Радина К.Д. Кафедра педагогики ЛГПИ-РГПУ им. А. И. Герцена в моей жизни // Universum: Вестник Герценовского университета, 2007. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kafedra-pedagogiki-lgpi-rgpu-im-a-i-gertsena-v-moej-zhizni>

(Дата обращения: 09.01.2021)

3. Федорова Н.М. Методология исследования исторических оснований педагогических проблем //Избранные лекции в магистратуре по проблемам духовно-нравственного воспитания. Под ред. А.Г. Козловой, В.О. Гусаковой. С - Пб., 2020. С. 17-25.
4. Цамутали А.Н. Глава петербургской исторической школы: Сергей Федорович Платонов // Историки России. XVIII – начало XX века. М., 1996.

Терентьева А.В.

**ДМИТРИЙ ДМИТРИЕВИЧ СЕМЕНОВ – ВЫДАЮЩЕЙСЯ
РУССКИЙ ПЕДАГОГ, ОРГАНИЗАТОР ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА
(к 185-летию со дня рождения)**

Аннотация. Статья посвящена педагогической деятельности Д.Д. Семенова (1835-1902 гг.). Автор рассматривает взгляды Д.Д. Семенова на подготовку педагогов в учительских семинариях России во второй половине XIX века. Раскрыта роль Д.Д. Семенова в создании курса «Отчизноведения».

Ключевые слова: Дмитрий Дмитриевич Семенов, учительская семинария, подготовка педагогических кадров, отчизноведение.

В прошлом году исполнилось 185 лет со дня рождения выдающегося русского педагога Дмитрия Дмитриевича Семенова (1835 – 1902 гг.). В педагогической литературе и учебниках по истории педагогики его имя, как правило, звучит в контексте описания деятельности русских педагогов-демократов второй половины XIX века. Д.Д. Семенова называют другом и сподвижником К.Д. Ушинского, и это совершенно справедливо. Мы полагаем, что педагогическая деятельность Д.Д. Семенов заслуживает отдельного внимания и дальнейшего изучения. Цель статьи – познакомить читателей с педагогическими взглядами Д.Д. Семенова и его работой по подготовке кадров в учительских семинариях. Дмитрия Дмитриевича можно назвать настоящим петербургским педагогом, хотя родился он в селе Осиповка Витебской губернии, практически вся его педагогическая судьба была связана с северной столицей. С 1857 года он преподает русскую словесность и географию в знаменитом Мариинском училище и 1-ой петербургской гимназии. В 1859 году он выдержал экзамены на звание учителя географии на учительских курсах в Петербургском университете. С 1860 по 1862 Дмитрий Дмитриевич преподает в Смольном институте географию. Одна из замечательных черт Д.Д. Семенова – это умение оставлять интересные воспоминания о своей педагогической деятельности и великих педагогах, с которыми он сотрудничал, свои заметки он называл «Из пережитого». Наиболее известны два очерка Д.Д. Семенова из этого цикла, переизданные в 1953 году: «Из пережитого в Мариинской женской гимназии (Посвящается памяти Н.А. Вышеградского)» и «Из пережитого. Мое первое знакомство с

К.Д. Ушинским) [1, с.37-87]. Практически, это талантливо написанные очерки по истории женского образования в России второй половины XIX века. Д.Д. Семенов подробно описывает в них историю создания первой в Петербурге и России публичной школы для девочек и реформу в Смольном институте, начатую К.Д. Ушинским. Дмитрия Дмитриевича Семенова можно назвать также одним из создателей истории отечественной педагогики. Он не только преподавал историю педагогики на педагогических курсах и в учительских семинариях, но и написал ряд работ о великих педагогах, которые и сегодня могут быть интересны и полезны будущим учителям.

Как правило, историки педагогики, называя Д.Д. Семенова соратником К.Д. Ушинского, имеют ввиду его работу в Смольном институте, но мы считаем, что главное, что связывает этих двух великих русских педагогов это мысль о большой роли учителя в школе и обществе и забота о подготовке педагогических кадров в большой и многонациональной России. С 1865 года Дмитрий Дмитриевич начинает преподавать на высших педагогических курсах при 2-ой военной петербургской гимназии, затем изучает за границей опыт работы начальных школ и учительских семинарий. Дмитрий Дмитриевич, перефразируя поэтов, считал, что учитель в России – это больше чем учитель. Д.Д. Семенов также как и К.Д. Ушинский, считал, что в России народных учителей надо готовить в семинариях, которые будут расположены вблизи мест, где предстоит работать будущим учителям. Он писал: «... народный учитель должен обладать такими умственными и нравственными качествами, чтобы он мог занять среди сельского населения подобающее ему место. Тогда только учительская семинария исполнит свою народно-педагогическую миссию и сделается центром местной интеллигенции» [1, с. 350].

В 1870 году Д.Д. Семенов, по рекомендации К.Д. Ушинского стал директором Кубанской семинарии, одной из первых учительских семинарий, открытых в России в 70-е годы XIX века. Затем с 1878 по 1883 год Дмитрий Дмитриевич работал директором Закавказской семинарии в Гори(Грузия). Так, он реализовал свою давнюю мечту о создании на родине учительской школы.

Во второй половине XIX века Кубанский край был интенсивно развивающейся территорией Российской империи, там проживал 2 миллиона человек, в основном казаки, а также коренные народы Кавказа и переселенцы из центральной России. Казачество традиционно было заинтересовано в обучении и воспитании детей на национальных патриотических традициях. Идея подготовки «своих» учителей, выходцев из станций поддерживалась и частично финансировалась местными властями.

Д.Д. Семенов сумел быстро наладить учебный процесс в семинарии. Педагогику будущие учителя изучали очень серьезно на протяжении всего периода обучения, и преподавал её сам директор семинарии. Слова Д.Д. Семенова о педагогической составляющей в профессио-

нальном образовании и сегодня звучат достаточно актуально: «Цель преподавания педагогики в учительской семинарии заключается в том, чтобы развить в будущих народных учителях желание сознательно заниматься учебно-воспитательной деятельностью, открыть им возможность понимать педагогические сочинения и тем восполнить впоследствии свое педагогическое образование, для которого в семинарии могут быть положены только самые первые основы» [1, с. 334]. Получается, что Д.Д. Семенов еще в XIX веке был убежден в необходимости непрерывного педагогического образования, считал, что педагогическое учебное заведение дает только основы педагогики, воспитывает вкус и желание к дальнейшему изучению педагогической теории, даже если речь идет не о бакалавре, служащем в гимназии, а о простом сельском учителе. Документы показывают, что педагогический совет кубанской семинарии постоянно совершенствовал содержание обучения, так, обсуждая учебный план, было решено увеличить количество уроков по русскому языку и школьной гигиене. Большое внимание уделялось и внеклассной работе, в итоге почти все семинаристы владели музыкальным инструментом и могли руководить школьным хором.

В исследуемый период дискуссионным был вопрос о том, каким учебным заведением должны быть учительские семинарии, открытыми или закрытыми. В Германии и Швейцарии семинарии были большей частью закрытыми. К.Д. Ушинский видел учительские профессиональные школы в России, как закрытые учебные заведения. Д.Д. Семенов в этом вопросе опирался на собственный опыт, в своих публикациях он подробно описывает распорядок дня и быт будущих педагогов в семинарии Кубани: «Воспитанники нашей семинарии живут небольшими группами по 4 – 5 человек в простых казачьих домах. В 7.30 утра они собираются в семинарии для общей молитвы. От 8 до 1 часа идут уроки в 1-ом и 2-ом классе и практические занятия в образцовой и практической школах для 3-его класса, от 1 часу до 2-х ученики ходят обедать, с 2-х часов продолжаются теоретические уроки для 3-го класса и продолжаются до 5.30 часов; а ученики 1-го и 2-го класса разделяются на группы, из которых одна занимается пением и музыкой, а другая – работами в саду и огороде, третья иногда переплетает; сверх того, три раза в неделю происходит общая гимнастика» [4, с. 58]. Остальные часы предоставлялись ученикам для личных занятий дома. Д.Д. Семенов считал, что такой режим позволит молодым людям, будущим педагогам, воспитать в себе чувство долга и умение благоразумно и произвольно пользоваться собственной свободой. Дмитрий Дмитриевич полагал, что, непрерывно соприкасаясь с народом и его нравами воспитанники лучше подготовятся к народной школе, в то время как интернат сделает их «странными и смешными» для простых людей. «Народная школа и её представители не должны стоять особняком, вне народа» – писал Д.Д. Семенов [4, с. 59].

С 1878 по 1883 год Д.Д. Семенов был директором Закавказской учительской семинарии в грузинском городе Гори. С приходом Дмитрия Дмитриевича в Горийской семинарии начинаются преобразования. В семинарии работали грузинское и армянское отделения. В 1879 году по инициативе Д.Д. Семенова было открыто азербайджанское отделение. Инспектором отделения стал, отличный знаток азербайджанского языка и культуры народов Кавказа, Алексей Осипович Черняевский (1840 – 1894 гг.). Им был написан «Ветен дили» («Родная речь»), основной учебник азербайджанских детей в младших классах на протяжении почти 40 лет, с 1882 по 1920 год. Книги для детей К.Д. Ушинского и Д.Д. Семенова являлись примером при составлении учебников на азербайджанском языке. Учебники были апробированы сначала в начальном училище, которое открылось при азербайджанском отделении Закавказской учительской семинарии. Семинария дала образование многим выдающимся деятелям культуры Азербайджана. Достаточно сказать, что с 1900 года в ней учился и получил первое музыкальное образование композитор, основоположник азербайджанской оперы Муслим Могамаев, дед известного советского певца.

Д.Д. Семенов был убежден, что учитель прежде всего должен «посеять в ребенке семена любви к родной земле», воспитывать его в духе патриотизма, нравственной чистоты и гуманизма. Педагог рассматривал обучение географии и родному языку как основное средство гражданско-патриотического и нравственного воспитания детей. Д.Д. Семенов считал, что лучшие черты народа выражены в русской истории и географии. Советский историк педагогики Н. Закиев отмечал, что заслуга Д.Д. Семенова состоит в том, что он под непосредственным влиянием К.Д. Ушинского, разработал начальный курс географии и «Отечественоведения», взяв за основу национально-педагогический принцип [1, с. 21]. В 1868 году в «Журнале Министерства народного просвещения» Дмитрий Дмитриевич предложил ввести курс практического отчизноведения в народной школе и в первом классе гимназии. По мысли ученого-педагога двухгодичный курс отчизноведения должен был дать ученикам систематическое знание о местности, где они проживают в географическом, естественно-научном и историческом смысле. Дмитрий Дмитриевич опирался на свою педагогическую практику в Санкт-Петербурге, где его ученики изучали Петербургскую сторону столицы, на которой располагалась его гимназия, Петербургскую губернию, типичные местности европейской России и получали первоначальные умения и навыки по географии и естествознанию.

Курс отечественоведения Д.Д. Семенов предлагал изучать в 3 и 4 классах гимназии и в высшем классе народных училищ, это был систематический курс физической и экономической географии регионов Российской империи с элементами сведений из истории и естественных наук. Д.Д. Семенов понимал, что для преподавания такого курса учащимся

и учителю необходима будет учебная книга. Перед автором стояло несколько проблем: жанр книги (хрестоматия или учебник); характер текстов (собственные адаптированные тексты или рассказы путешественников); способ построения пособия (аналитический, от общего к отдельным местностям, или синтетический, от описания отдельных регионов к выводам по всей стране). Педагог выбрал жанр хрестоматии с сочетанием текстов разных авторов и синтетический принцип построения.

В 1864 – 1869 годах в Санкт-Петербурге было издано 5 книг по отечествоведению, книга называлась «Отечествоведение. Россия по рассказам путешественников и ученым исследованиям». Первый том был посвящен Северному краю и Финляндии, второй – Южному краю, третий – Кавказу и Уралу, четвертый – Сибири и Западному краю и пятый – Великорусскому краю [3]. Позже, после возвращения Д.Д. Семенова в Петербург с Кавказа, была издана шестая книга, посвященная Туркестанскому краю, недавно присоединенному к российскому государству. Несомненно, что образцами русской учебной литературы для Д.Д. Семенова были произведения К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. Анализируя элементарную учебную литературу Дмитрий Дмитриевич на первое место ставил «Родное слово» своего друга К.Д. Ушинского, которое, по его мнению, «...представляет собой плод мыслителя психолога, глубоко изучившего и понимающего потребности детской природы вообще и русской в частности» [1, с. 169].

Д.Д. Семенов не только создал книги по отчизноведению для учащихся, но написал «Педагогические заметки для учителей» в качестве приложения к курсу отчизноведения. Он также разработал методику преподавания этого предмета, ей были посвящены две его статьи в журнале «Народная школа» за 1870 год. Педагог подробно описал педагогические принципы и методы преподавания и сформулировал требования к учителю. Дмитрий Дмитриевич писал: «Учитель, готовящийся к преподаванию отчизноведения, прежде всего должен быть искренне убежден в пользе и необходимости отчизноведения. Далее он обязан хорошо изучить по книгам, плану и собственными путешествиями ту местность в которой живут дети или где находится школа» [1, с. 268]. Д.Д. Семенов, опираясь на теорию А. Дистервега о культуросообразности воспитания, считал, что «Знать географию и историю своей местности обязан учитель каждого предмета не только как воспитатель нового поколения, но и как гражданин, как человек» [1, с. 298].

Д.Д. Семенов один из первых в русской педагогике обосновал значение учебных экскурсий, прогулок, как он их называл. Он рекомендовал учителям начинать учебный год с 5 – 6 прогулок для наглядного изучения местности. Дмитрий Дмитриевич опирался на собственный трехлетний опыт преподавания предмета в петербургских гимназиях и разработал подробные методические рекомендации учителям по отдельным темам курсам отчизноведения. Нам кажется, что и сегодня будет интерес-

но включить в курс петербурговедения занятия Д.Д. Семенова на тему «Петербургская сторона». Дмитрий Дмитриевич предлагал программу шести прогулок-экскурсий по Петроградской стороне, продолжительностью 3 – 5 часов, современные школьники назвали бы их квестами. Первая прогулка – Петровский остров; вторая – Петропавловская крепость и зоологический сад; третья – река Нева, притоки, мосты; четвертая – Финский залив и устья рек; пятая – Петербургская сторона, как часть города, включая Ботанический сад. В ходе экскурсий ученики знакомятся с различными географическими понятиями, флорой и фауной Петербурга, народонаселением и историей города. Интересно, что Д.Д. Семенов считал, что время на прогулки не будет потрачено зря еще и потому, что во время них учитель будет знакомиться с индивидуальными особенностями детей. Д.Д. Семенов писал: «Школа должна идти впереди мнений родителей, и нельзя же тотчас вразумить всех родителей; желательно только чтоб учитель умением своим вести дело заслужил доверие с их стороны ...» [1, с. 299]. Д.Д. Семенов полагал, что учитель, именно в процессе преподавания отчизноведения, может проявить себя перед детьми, их родителями и местным обществом как соотечественник, гражданин, лучший знаток своего края, словом, подлинный интеллигент. Эта понимаешь, когда читаешь о работе педагога в Санкт-Петербурге, где Дмитрий Дмитриевич Семенов передавал, как своим маленьким ученикам, так и будущим педагогам, необычайную преданность традициям культурной столицы и любовь к родной стране.

Библиографический список

1. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 399 с.
2. Семенов Д.Д. Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской // Народная школа. - 1878. - №5. - С.21-36.
3. Отечествоведение. Россия по рассказам путешественников и рассказам исследователей. Северный край и Финляндия/ Сост. Д.Д. Семенов. - СПб., 1864. - 270 с.
4. Терентьева А.В. Исторические уроки подготовки педагогических кадров в России (на примере деятельности Дмитрия Дмитриевича Семенова) / В сб. Преемственность в сфере профессиональной подготовки и повышения квалификации в условиях опережающего образования Республики Казахстан и Российской Федерации. – Петропавловск: Изд-во Б. и, 2015. С.56 – 59.

Шурилова Т.Б.

АКТУАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ

Аннотация. В статье рассматривается культурологический подход как один из важнейших методологических подходов педагогического исследования. Раскрывается логика актуализации культурологического подхода в истории педагогики и образования Европы.

Ключевые слова: методологический подход, культурологический подход, история образования, история педагогики, историко-педагогический процесс.

Анализ значительного количества источников за последние десятилетия, в которых раскрывается сущностная характеристика культурологического подхода, позволяет сделать вывод, что самый общий вариант трактовки может быть сформулирован следующим образом: изучение той или иной области культуры в целом или конкретной проблемы через призму ее взаимосвязи с культурой.

Можно выделить систему положений культурологического подхода, применяемых при решении проблем педагогической науки и практики, а именно изучение: 1) системы образования и педагогических идей в контексте того или иного типа культуры; 2) особенностей современной культуры с целью проектирования моделей образования, одновременно отвечающим этим особенностям и ориентированным на будущее; 3) закономерностей эволюционирования образования на основе анализа особенностей культуры, частью которой являются педагогика и образование; 4) содержательного богатства культуры и отдельных ее областей с целью вычленения тех элементов, которые необходимо отразить в содержании образования; 5) механизмов, обуславливающих целостность культуры, с целью разработки оснований для обеспечения межпредметности и интеграции в образовании; 6) ценностных аспектов культуры при определении оснований для разработки концепций воспитания; 7) внешне-национальных, национальных и этнических особенностей культуры с целью учета их в моделях образования; 8) процессов реформирования образования; 9) подходов к подготовке учителя [1].

Таким образом, мы видим, что культурологический подход может рассматриваться как ведущий при изучении впечатляющего спектра педагогических проблем. Данная тенденция отчетливо прослеживается при анализе научно-педагогических исследований представителей кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (ныне Института педагогики). В данной статье акцентируется внимание на потенциале культурологического подхода при изучении истории педагогики. Поэтому к качеству примера рассмотрим именно этот аспект. Значим тот факт, что творческий коллектив авторов учебника «История образования и педагогический мысли за рубежом и в России», выдержавшего уже несколько изданий, обозначают культурологический подход в качестве одного из ведущих при изучении историко-педагогических проблем. Авторы учебника определяют следующие аспекты подхода: культура – это накопленный человечеством опыт, подлежащий передаче последующим поколениям; педагогическое знание – это часть культуры, особым образом влияющая на ее развитие; человек как субъект педагогического процесса – представитель культуры; педагогический мыслитель – носитель культуры, поэтому его концепция несет отражает особенности эпохи, в рамках которых он жил [2, с.7-8]. Интересен тот факт, что подобное современное

видение методологии историко-педагогического исследования представителями Института педагогики имеет свои отчетливые истоки. Иллюстрация этому – монография «История педагогики и современность», изданная в 1977 году [3]. В монографии термин «культурологический подход» не употребляется. Издание состоит из двух частей. В первой представлены авторские системы выдающихся исследователей прошлого, во второй содержатся результаты анализа истории развития актуальных в современности педагогических идей. Историко-педагогический анализ осуществляется по двум направлениям: рассмотрение материала с позиции особенностей той или иной эпохи; определение значимости историко-педагогического наследия в современности. Иными словами, фактически речь идет об анализе историко-педагогических явлений в контексте культуры прошлого и настоящего. Эта линия рассмотрения историко-педагогических явлений сохранилась в построении содержания и методики преподавания современного учебного курса «История образования и педагогической мысли» по направлению «Педагогическое образования», разработанного и реализуемого преподавателями Института.

Методологическая значимость культурологического подхода заставляет обратиться к его истокам. В этой статье предпринята подобная попытка, главный инструмент которой – культурологический подход.

Итак, в самом общем виде культурологический подход предполагает изучение той или иной педагогической проблемы через призму ее взаимосвязи с культурой. Взаимодействие культуры и образования (как социокультурного явления), культуры и педагогики (как одной из областей культуры) в истории европейской педагогической мысли являются предметом обсуждения и анализа уже не одно столетие и даже тысячелетие. Можно сказать, что один из вариантов решения обозначенной проблемы был предложен еще представителями античной философии. Так, в учении об идеальном государстве Платона мы встречаем следующую идею: правильно организованная, с точки зрения потребностей идеального государства система воспитания и школ должна, с одной стороны, обеспечивать потребности государства, а с другой, – давать человеку подлинную духовную свободу и возможность правильно ориентироваться в мире духовных ценностей. Поскольку взгляды Платона на сущность и функции культуры являются составной частью его политической и нравственной теории, можно говорить и том, что в рассуждениях Платона раскрывается взаимосвязь между воспитанием и культурой. Эту же идею разделяет и развивает ученик Платона – Аристотель. В отличие от Платона, Аристотель, разрабатывая теорию государства, опирается на изучение конкретного опыта управления 158 греческих городов-полисов. В трактате «Политика» Аристотель высказывает мысль о необходимости особого внимания государственной власти к организации системы воспитания в государстве. Однако рассуждения Аристотеля идут дальше. Он формулирует тезис о взаимной обусловленности той

или иной формы государственного правления, социокультурного устройства общества и соответствующей системы воспитания. Таким образом, можно сказать, что уже в античной педагогической мысли актуализируется идея о том, что система воспитания – это часть системы государственного устройства и культуры. Поэтому черты системы воспитания обусловлены спецификой этого целого. Социум и культура как целое, с одной стороны, определяет, но, с другой стороны, обусловлено определенной системой воспитания. Система воспитания, ориентированная на конкретные результаты, может не только обеспечивать сохранение этой целостности, составной частью которой является, но способна оказывать на эту целостность влияния, приводящие к тем или иным изменениям.

Высказанная Платоном и Аристотелем идея подтверждается многочисленными примерами из истории культуры и, соответственно, истории образования и педагогической мысли. Так, в частности, практически в рамках любого мощного религиозно-философского учения или сильной социальной и культурной системы возникала соответствующая система взглядов на проблему обучения и воспитания подрастающего поколения. В истории же Нового Времени наблюдается устойчивая тенденция: любые серьезные изменения на уровне государственного устройства страны сопровождались попытками осуществления реформ в области образования. Характерны в этом смысле многочисленные проекты времен Великой французской буржуазной революции 1789 года. В этом же смысле огромный интерес представляет практически вся история образования в России, начиная с правления Петра I, т.е., с периода в истории России, когда заботы об образовании в стране во многом оказались в ведении государства.

Обозначенный вариант актуализации культурологического подхода проявляется, в первую очередь, в рамках как традиционных (стабильных), так и стремительно развивающихся культур. В условиях традиционных культур, для которых характерна высокая степень стабильности и сравнительно невысокий темп культурной динамики, существующая система воспитания (образования) как бы вторична и имеет подчиненный характер, т.е. она выступает в качестве инструмента, необходимого для воспроизведения существующих особенностей культуры. В условиях же ускорения культурных изменений культурологический подход к педагогическим проблемам проявляет себя в новом аспекте. Действующая система воспитания (образования) подрастающего поколения начинает в определенном смысле не успевать за социокультурными изменениями. Однако педагогическая мысль более чувствительна к этим изменениями. И поэтому в ее рамках могут оформляться концепции, отвечающие вектору культурных изменений. Иными словами, в передовых педагогических концепциях и теориях проявляются те черты культуры, которые находятся в стадии становления и которые принято называть в

культурологии инновациями.

В явном виде проблемы взаимодействия культуры и образования (как социокультурного явления), культуры и педагогики (как одной из областей культуры) в истории европейской педагогической мысли актуализировались в эпоху Просвещения (в конце XVIII века). Подобная актуализация также является закономерной в контексте особенностей европейской культуры Просвещения, для которой, например, начинает быть свойственно рефлексивное начало. Это начало проявилось, в первую очередь, в характерной для философской мысли эпохи постановке вопроса об осмыслении и оценке культурно-исторического процесса, толковании его смысла, поиске закономерностей, объяснении механизмов развития и т.д. Не случайно с эпохи Просвещения многие исследователи начинают отсчет развития собственно культурологической мысли. Интересно в этом отношении то, что автор одной из первых по сути культурологических концепций – И.Г. Гердер – рассуждает, в т.ч., и о проблеме взаимосвязи воспитания и культуры. В своем фундаментальном труде «Идеи к философии истории человечества» мыслитель рассматривает феномен воспитания человека (ребенка) как определенное «отражение» той культуры, в которой человек живет. Немецкий мыслитель анализирует взаимосвязь культуры и воспитания и, с другой стороны. Воспитание, по И.Г. Гердеру, – неотъемлемый атрибут культуры, важнейший механизм, обеспечивающий существование культуры, передачу её основных форм из поколения в поколения:

И.Г. Гердер рассматривал воспитание как важнейший механизм и условие существования культуры, однако, педагогическую концепцию он не создал. Эту задачу решил Ж.-Ж. Руссо, развивший мысль об обусловленности ряда черт человека особенностями культуры, в рамках которой протекает его взросление. В отличие от И.Г. Гердера, Ж.Ж. Руссо анализирует возможный смысл подобной обусловленности и в результате создает оригинальную педагогическую теорию. Французский просветитель предлагает, в сущности, способ «исправления нравов», – концепцию воспитания человека, основывающуюся на принципе свободы ребенка от разнообразных влияний культуры своего времени, и, в следствие этого, свободного «прорастания» лучших качеств человека. Таким образом, можно сказать, что в теории естественного свободного воспитания Ж.Ж. Руссо обосновывает тезис об опережающем активном характере воспитания по отношению существующим характеристикам культуры. Как известно, обозначенные педагогические идеи Ж.Ж. Руссо приобрели большую популярность в стремительно меняющейся Европе конца XVIII века. Яркие примеры этого – школьные проекты периода Великой Французской буржуазной революции и проект создания «новой породы людей» И.И. Бецкого – яркого сторонника педагогической системы Ж.Ж. Руссо. Интересно, что в этих проектах речь шла об изменениях в обществе в соответствии с определенными утопическими представле-

ниями о том, каким это общество, а, следовательно, и его представители должны быть.

Проблемы соотношения и взаимодействия культуры и образования, культуры и педагогики анализировались и в XIX веке. Акценты такого анализа сместились в сторону размышлений о необходимости соответствия цели воспитания и обучения особенностям той культуры, в которой живет и в которой предстоит жить человеку, о значимости национального компонента обучения и воспитания. В Западной Европе ключевой фигурой в этом отношении, является Ф.В.А. Дистервег, который формулирует принцип культуросообразности воспитания и обучения, согласно которому «...в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [4, с.402]. В России наиболее полно идею о необходимости обусловленности целей и характера воспитания (в первую очередь) и обучения особенностями народной культуры той или иной страны обосновывает К.Д. Ушинский. Позиция К.Д. Ушинского нашла отражение в сформулированном им принципе народности в воспитании и педагогической науке. К.Д. Ушинский не просто рассуждает о необходимости «принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек» (Ф.В.А. Дистервег), а настаивает на обязательности опоры системы воспитания и обучения страны на национальные истоки народной педагогики и соответствия им.

В более широком философском смысле проблема взаимосвязи и взаимообусловленности культуры и образования, культуры и педагогики стала рассматриваться в XX веке. Новые трактовки этой взаимосвязи не отрицали обоснованные прежде положения, но, расширяя и углубляя их, позволили исследовать особенности общей логики развития педагогической теории и практики в контексте изменений, происходящих в культуре. Показательны в этом смысле рассуждения С.И. Гессена об отражении в педагогических явлениях различных исторических эпох специфики времени. Подобные размышления российского философа на страницах его книги «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», вышедшей в 1923 году, целесообразно, по нашему мнению, рассматривать в качестве проявления одной из характерных для XX века в целом тенденции научного познания – стремления к рефлексии по вопросам логики развития научного познания, его роли и места в культуре, взаимной обусловленности развития науки и изменений в культуре и т.д. Такая тенденция проявляется в различных предметных областях. И педагогика здесь не стала исключением. Так, в частности, в центре внимания оказываются проблемы исторической обусловленности различных вариантов преемственности в культуре (концепция моделей исторической преемственности культуры М. Мид (Мид)), отражения возможных вари-

антов преемственности на системе взаимодействия субъектов педагогического процесса (концепция истории детства Л. Демоза (Демоз), понятие педагогических парадигм и различные их и многие другие концепции).

Во второй половине XX века начинают активно развиваться еще два важнейших аспекта культурологического подхода – его потенциал в: построении концепций содержания образования, решения проблем межпредметных связей и интеграции; проектировании и реализации процессов реформирования систем образования.

Во конце XX века потенциал и содержание культуры в контексте педагогических проблем все чаще начинает рассматриваться не только как то, что подлежит усвоению и развитию подрастающим поколением, но и как важнейшее условие для становления и развития активных, творческих представителей нового поколения, готовых и способных созидать культуру. Показательной в этом смысле стала отечественная тенденция в истории отечественной педагогической науки. В рамках данной тенденции рассматривается как ведущее методологическое основание построения современных культуросообразных моделей образования, которые в высшей степени актуальны (Н.Б. Крылова, Е.В. Бондаревская, А.С. Запесоцкий, Н.Е. Щуркова и др.).

И, наконец, с середины 90-х гг. XX века культурологический подход начинает занимать свое оправданное место в перечне ведущих методологических подходов в педагогике. И это явление находит отражение на страницах учебников по педагогике. В настоящее время изучение богатейших возможностей культурологического подхода и его активное применение в качестве мощнейшего исследовательского и практического инструмента активно продолжается.

Библиографический список

1. Алексеева Т.Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2008. – 301 с.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и России: Учеб. пособие для студ.высш. пед.заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.
3. История педагогики и современность. Ученые записки, том 377. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1977. – 352 с.
4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособие для студентов пед.институтов / Сост.и автор вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

РАЗДЕЛ II

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Суворова С.А.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье описываются современные проблемы воспитания школьников в условиях цифровизации общества, анализируются социокультурные факторы, оказывающие влияние на изменение функций современной школы как социального института.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная функция школы, социокультурные факторы, современный школьник, цифровое общество.

Исследования проблем воспитания являлись актуальной проблемой на всех этапах развития педагогической науки, на каждом из которых разрабатывались разные модели воспитания, обусловленные конкретно-историческим характером целей воспитания, которые определялись потребностями развития общества и достигнутого уровня развития педагогической теории. Сегодня цель воспитания заключается в формировании базовой культуры личности как основы для дальнейшего развития. Большинство учёных и педагогов-практиков разделяют позицию, согласно которой главной целью воспитания является развитие ценностей, смыслов, отношений, способностей к нравственному выбору, субъектных свойств (самостоятельности, активности, ответственности) и индивидуальности школьника.

Современная социокультурная ситуация, неопределенность развития характеризует новые вызовы педагогической науке и практике и обуславливает потребность выявления специфики воспитания человека постиндустриального информационного общества, изучения ценностно-смысловых ориентиров воспитания, определяющих трансформацию сложившихся в индустриальном мире моделей воспитания, которые базировались на рациональности, иерархичности и предопределенности. Существующая система воспитания воспроизводит ценности, заложенные предыдущей эпохой, которые не отвечают требованиям к современному человеку. Еще в начале XX века были нарушены механизмы преемственности поколений России, что привело сегодня к потере ценности учения и труда, снижению физического и психического здоровья.

Нельзя не отметить и риски информационной социализации современных школьников, такие как игнорирование сложных общественных явлений и социальных конфликтов; снижение общения подростков со сверстниками; рост явлений саморазрушающего поведения; внедрение «взрослой» субкультуры в детскую и вытеснение её; агрессивность СМИ в навязывании идеалов, подросткам, приоритет мотивов потреби-

тельства и другие.

Формирующийся новый культурный тип личности вступает в противоречие с формами жизненных практик, транслируемых школой, что порождает отчуждение обучающихся от школы, утрату школой как социальным институтом «защитную функцию культуры», в то время как другие социокультурные институты, средства масс-медиа, система Интернет, учреждения дополнительного образования порождают новое воспитательное пространство, имеющее как положительные, так и негативные черты. В исследованиях отмечается, что в современных условиях возрастает негативная идентичность школьника, аномия ценностей, отвержения традиционных правил поведения, появление таких явлений буллинг и др.

На современном этапе развития российского общества, который носит название постиндустриального (информационного), образование направлено на самоопределение и самореализацию человека за счет создания условий для раскрытия, развития и полноценной реализации потенциала человека. С другой стороны, миссия образования заключается в том, чтобы содействовать социализации человека в условиях неопределенности современного общества. Именно условия неопределенности жизни современного человека ставят перед воспитанием особые задачи – ориентации на умения учащихся принимать самостоятельные решения, быть активными в отношении собственного образования, проявлять инициативу и ответственность.

Анализируя современную педагогическую реальность, нельзя не отметить, что в современных условиях школа является лишь *«одним из конкурирующих воздействий»* на жизнь ребенка и подростка, недостаточно мощное, чтобы перевесить все остальные влияния, но достаточно сильное, чтобы позитивно менять жизнь индивида». В условиях динамично развивающегося российского общества, наличии полярных ценностных ориентаций различных социальных групп населения, несмотря на «необратимый разрыв между поколениями» (М. Мид), растущему человеку чрезвычайно важна поддержка и понимание взрослых. Становление современного подростка происходит в условиях целого ряда различных факторов влияния и социальных рисков: распространения Интернета; отсутствия общественного заказа на определенную желательную жизненную траекторию вырастающего подростка; высокой социальной напряженности и неопределенности; изменения структуры и сущности понятия «семья»; размытой идентичности подростка в контексте изобилия вариантов идентификации. Данные факторы зачастую не учитываются в процессе воспитания, что затрудняет становление подростка как субъекта собственной жизнедеятельности.

Исследования последних лет подтверждают, что у современных подростков, с одной стороны, наблюдается повышенный интерес к проблемам общества и государства, они владеют большим объемом ин-

формации, получаемой, в первую очередь, посредством Интернета. Это своего рода универсально образованные люди, не интеллектуалы или эрудиты, а «умеющие концентрировать сгусток большой информации и использовать ее в многомерности сетевого и реального пространства». С другой стороны, у них все же остается неумение фильтровать полученную информацию, определять ценностную значимость отдельных составляющих информационного потока, делать выбор. Кроме того, образование в процессе дистанционного обучения, перехода в сеть Интернет, использование видеокурсов и вебинаров как в реальном времени на различных платформах, так и посредством воспроизводимых записей утрачивает эффект реального взаимодействия учителя и учеников, что постепенно ведет к снижению уровня коммуникативной компетентности школьников, появлению трудностей в осуществлении офлайн взаимодействия, сотрудничества и кооперации. Исследователи И.В. Дубровина и Д.В. Лубовский, описывая «врастания в культуру» подростков в ходе получения образования, отмечают, что современный подросток постепенно теряет одно из важных свойств человека – живое общение. Живому общению подростки все чаще предпочитают общение в виртуальном пространстве [2, с. 28].

Современная школа работает с новым поколением детей, растущих в новых социальных условиях, что, в свою очередь, подтверждает необходимость поиска новой социально-педагогической миссии школы. Не менее сложным для современного цифрового общества остается вопрос о ведущей функции школы. Бесспорно, традиционно определяется приоритетность трех основных составляющих – обучения, воспитания, развития. Но нас интересуют, прежде всего, возможности школы по подготовке человека к реальной жизни, его становлению и успешной социализации, развитию в нем способности изменять общество.

Таким образом, современная школа в условиях формирования информационного общества и перехода к цифровой экономике реализует новые педагогические функции, что обусловлено изменившейся ситуацией в социуме, необходимостью усиления влияния на социокультурную ситуацию вне школы. Ведущей функцией современной школы становится раскрытие индивидуальности каждого обучающегося, создание условий для проявления активности, самостоятельности, ответственности учащегося, формировании его ценностно-смысловых ориентаций, содействие воспитанию личности, обладающей конкурентоспособностью в современном высокотехнологичном цифровом мире. В свою очередь, социокультурные факторы делают необходимым изменение практики реализации воспитательной функции школы, влекущее за собой осуществление целостных изменений воспитательной деятельности образовательных учреждений, определяют требования к выпускнику школы, к качеству его образования и личностным результатам, к качеству профессионально-педагогической деятельности учителя и эффективности

учебно-воспитательного процесса школы.

Библиографический список

1. 30 фактов о современной молодежи. Исследование компании Validata по заказу ПАО «Сбербанк», 2016. URL: <http://www.banki.ru/news/lenta/?id=9603392> (Дата обращения: 09.12.2021)
2. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование / Psychological Science and Education. - 2017.- № 6.- С. 25–33.
3. Шакурова М.В. Угрозы современной школе: от воспитания к социализации//Известия ВГПУ. - 2014.- № 1(262).-С.7-12.

Пискунова Е.В., Бессонова Е.А., Боровик Л.К.

СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК ОБНОВЛЕНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье определяется современное понимание цифровой грамотности учителя на основании рамочных концепций ЮНЕСКО ИКТ-компетентности и цифровой грамотности учителя, а также концептуальных рамок международного исследования компьютерной и информационной грамотности учащихся ICILS (2013 и 2018) и концепции цифровой грамотности, предложенной Институтом информационных технологий ЮНЕСКО и получившей развитие на Саммите G20 (2017) и в исследовании отечественного аналитического центра НАФИ. Анализ концепций позволяет сделать выводы о необходимых изменениях в содержании образовательных программ подготовки учителя в контексте формирования цифровой грамотности.

Ключевые слова: учитель, компьютерная грамотность, информационная грамотность, цифровая грамотность.

Во время вынужденного перехода на удаленную форму организации образовательного процесса проявилось немало проблем, так или иначе связанных с цифровизацией образования, с организацией дистанционного обучения, с применением электронных технологий и средств обучения.

В этой связи чрезвычайно важно знать ответ на, по крайней мере, два вопроса: какова готовность педагогов, как осваивающих данную профессию, так и работающих в системе образования к осуществлению профессиональной деятельности в новых форматах, и какие меры предпринимать в подготовке и повышении квалификации педагогов. Второй вопрос представляется не менее важным, чем первый, поскольку для оптимального и эффективного формирования готовности учителя к реализации профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования важно понимать, чему именно нужно учить, какие навыки формировать. Для этого обратимся к основополагающим международным документам, раскрывающим ключевые понятия, характеризующие рассматриваемую проблему.

Согласно общей концепции ЮНЕСКО с развитием информационно-коммуникационных технологий цифровая грамотность понимается не просто как умение обращаться с компьютерами – так же, как традиционная грамотность, она включает в себя набор базовых навыков, которые включают использование и производство цифровых медиа, обработку и поиск информации, участие в социальных сетях для создания и обмена знаниями, а также широкий спектр компьютерных навыков. Кроме того, цифровая грамотность работает как катализатор, поскольку позволяет приобрести другие важные жизненные навыки [5].

Как исследователи образования, так и практические работники сходятся во мнении, что цифровая грамотность должна определяться и развиваться в соответствии с общими образовательными целями. Растет количество национальных и международных данных, свидетельствующих о позитивном влиянии цифровых технологий и на измеримые результаты обучения. Исследование, проведенное Британским агентством образовательных коммуникаций и технологий (Becta)², показало, что комплексное использование технологий обеспечивает целый ряд положительных результатов для детей и молодежи, включая навыки, важные для успешного обучения. Учащиеся могут получить доступ к информации более легко, поскольку все большее количество данных доступно в цифровых хранилищах, доступ к которым намного проще, чем к традиционным бумажным ресурсам для обучения. Управление информацией – это компонент цифровой грамотности, который учащиеся приобретают и используют в своей личной жизни, присоединяясь к онлайн-сообществам в различных сетях, частью которых они являются.

Цифровая грамотность – это общая концепция для важных кластеров навыков, названия которых часто используются как синонимы; однако их содержание не совсем совпадает. Грамотность в области ИКТ относится к набору навыков пользователей, которые позволяют активно участвовать в жизни общества, где услуги, социальные инициативы и культурные предложения поддерживаются компьютером и распространяются через интернет. Технологическая грамотность (ранее называемая компьютерной грамотностью) предполагает более глубокое понимание цифровых технологий и включает в себя как пользовательские, так и технические навыки, связанные с вычислительной техникой. Информационная грамотность фокусируется на одном из ключевых аспектов современного общества знаний: способности находить, идентифицировать, извлекать, обрабатывать и оптимально использовать цифровую информацию [2].

Рассмотрим, как развивалась концепция цифровой грамотности школьников, для этого обратимся к наиболее системному в данном контексте международному исследованию ICILS – первое международное

² Закрыто в 2010 после прихода к власти Лейбористской партии и формирования правительства Тони Блэра в связи с изменением образовательной политики.

сравнительное исследование компьютерной и информационной грамотности современных школьников.

Определение компьютерной и информационной грамотности для ICILS 2013 было разработано на основе уже имеющихся определений ИКТ-грамотности и цифровой грамотности, которые иллюстрировали конвергенцию между информационной грамотностью и навыками компьютерной грамотности в контексте жизненных навыков [11]. Приведем эти исходные концепции. ИКТ-грамотность, согласно концепции ETS (Education Testing Service) – Службы образовательного тестирования, выработанной международной комиссией экспертов, определялась как использование цифровых технологий, коммуникационных инструментов и/или сетей для доступа к информации, управления ею, интеграции, оценки и создания информации в целях функционирования в обществе знаний [6]. Несколько более позднее определение ИКТ-грамотности, предложенное ERIC (Education Resources Information Center) – Информационным центром образовательных ресурсов, таково: «ИКТ-грамотность - это способность надлежащим образом использовать ИКТ для получения доступа к информации, управления ею и ее оценки, выработки нового понимания и общения с другими людьми в целях эффективного участия в жизни общества» [10]. Исходной для определения цифровой грамотности стала концепция Ш. Лемке [9, с. 22], которая раскрывает цифровую грамотность как способность использовать цифровые технологии, средства коммуникации и/или сети для доступа, управления, интеграции, оценки и создания информации для функционирования в обществе знаний,. Общим для этих определений является предположение, что люди обладают техническими навыками, необходимыми для использования технологий. Все три определения также представляют похожие наборы навыков информационной грамотности и коммуникации. Каждый из них также утверждает, что люди должны овладеть этими формами грамотности, чтобы эффективно участвовать и функционировать в обществе. М. Бинкли [3, с. 52] постулировали шесть категорий, в соответствии с которыми можно классифицировать знания, навыки, установки, ценности и этику ИКТ-грамотности: доступ и оценка информационно-коммуникационных технологий; анализ средств массовой информации; создание медийных продуктов; использование информации и управление ею; эффективное применение технологий.; использование технологий с честностью и добросовестностью. Определение информационной и компьютерной грамотности, установленное в ICILS 2013 и сохраненное в качестве определения в ICILS 2018, гласит, что она относится к способности человека использовать компьютеры для обучения, соиздания и общения дома, в школе, на рабочем месте и в обществе. Это определение опирается и объединяет техническую компетентность (компьютерную грамотность) и интеллектуальный потенциал (традиционную грамотность, включая информационную грамотность).

Этот взгляд на информационную и компьютерную грамотность согласуется с концепцией ИКТ-грамотности в соответствии с первым из приведенных выше определений ИКТ и цифровой грамотности.

В исследовании ICILS 2018 компьютерная и информационная грамотность характеризуется через 4 кластера навыков:

- понимание использования компьютера: основы использования компьютера и понимание использования компьютера;
- сбор информации: доступ к информации и ее оценка и управление информацией;
- производство информации: преобразование информации и создание информации;
- цифровая коммуникация: обмен информацией и ответственное и безопасное использование информации [8].

Обратимся к современному пониманию цифровой грамотности. Институт информационных технологий ЮНЕСКО в 2011 г. опубликовал рамочный документ «Цифровая грамотность в образовании», характеризующий цифровую грамотность как набор базовых навыков, необходимых для работы с цифровыми носителями информации, обработки и поиска информации [5]. Этот набор навыков позволяет человеку участвовать в социальных сетях для создания и обмена знаниями, а также поддерживает широкий спектр профессиональных компьютерных навыков. В документе также указывается, что сосредоточение внимания исключительно на технических аспектах цифровой грамотности, таких как доступ к инструментам и их использование, исключает осознание когнитивных и этических проблем цифровых технологий, создает долгосрочный риск для пользователей. В познавательном процессе пользователь постоянно обрабатывает контент, оценивает, критикует и обобщает информацию из множества источников. В то же время пользователь должен знать, что представляет собой надлежащее использование таких инструментов. Знание того, как распознать, какая информация валидна, как извлечь смысл при использовании цифровых технологий, не менее важно, чем использование самой технологии.

Итак, цифровая грамотность характеризуется по следующим пяти параметрам: информация (цифровой контент), компьютер (техническое и программное обеспечение), медиа (текст, звук, образ, видео), коммуникация (нелинейное взаимодействие), технологии (инструменты для различных жизненных ситуаций).

Данная концепция цифровой грамотности позиционировалась на Берлинском Саммите G20 в 2017 в докладе «Преодоление цифрового разрыва», которую можно рассматривать как более современное понимание требуемых для современной жизни навыков [4].

В аналитическом докладе форуму утверждалось, что цифровая грамотность предоставляет человеку основные возможности для достижения ценных жизненных результатов, обеспечивает более широкие

возможности трудоустройства, определяет возможность доступа к цифровому контенту (средству цифровой экономики) и онлайн-сервисам. Важно отметить, что доклад не устанавливал определение цифровой грамотности, но на основе анализа ранее выполненных исследований и сформированных концепций подтвердил приведенное выше понимание ЮНЕСКО (2011), назвав основные параметры - информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность, коммуникативная грамотность и технологическая грамотность; каждый параметр рассматривается в трех аспектах – когнитивный, технический и этический. Такое понимание может стать основой того, как цифровая грамотность определяется, измеряется и преподается.

Данная концепция получила развитие в исследовании аналитического центра НАФИ «Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий». В данном исследовании для оценки цифровой грамотности педагогов применяется подход, который базируется на оценке информационной, компьютерной, коммуникативной грамотности, медиаграмотности и отношения к технологиям. Каждый из перечисленных индикаторов оценивается в трёх аспектах: когнитивном (знания), техническом (навыки) и этическом (установки), при этом когнитивный аспект характеризует то, как человек оценивает, создаёт, критически подходит к работе с информацией, компьютером, медиа, как он коммуницирует с другими пользователями и как относится к технологиям; технический аспект отражает умение найти нужную информацию, медиаматериал, а также понимание того, как работают цифровые устройства и новые технологии; этический аспект оценивает установки людей на следование общепринятым нормам при использовании инструментов цифровой среды, например, понимание необходимости проверять достоверность информации и её источников, соблюдение норм общения в сети и т.д. [1].

Итак, в исследовании НАФИ была задействована модель цифровой грамотности, в которой пять элементов:

- информационная грамотность, которая характеризуется пониманием роли и степени влияния информации на жизнь человека, умением искать и находить информацию на разных ресурсах; пониманием пользы и вреда информации;
- компьютерная грамотность, которая отражает понимание технических составляющих компьютера и принципов их взаимодействия; использование цифровых устройств вне зависимости от платформы / интерфейса без затруднений; понимание целей использования компьютера;
- медиаграмотность, которая включает понимание многообразия источников информации, форм и каналов её распространения; умение искать новости в разных источниках, проверять их полноту и достоверность; критичное отношение к информационным сообщениям, но-

востям;

- коммуникативная грамотность, которая определена как понимание отличия цифровых коммуникаций от живого общения; умение использовать современные средства коммуникации (социальные сети, мессенджеры); осознание наличия особой этики и норм общения в цифровой среде;
- отношение к технологическим инновациям, отражающее понимание технологических трендов; готовность работать с новыми и современными технологиями (приложениями, гаджетами); понимание пользы технологических инноваций как для развития общества, так и себя лично.

В заключении сделаем выводы, касающиеся понимания цифровой грамотности, которое и можно проецировать на программы учебных дисциплин и образовательные программы подготовки педагогов.

Важно различать понятия информационной, компьютерной и цифровой грамотности: информационная грамотность связана с навыками работы с информацией, компьютерная грамотность требует формирования навыков работы с техникой и программным обеспечением, цифровая грамотность включает в себя, но не исчерпывается названными видами грамотности. В нее включаются вслед за развитием технологий и динамичным вовлечением все более широких масс компоненты, связанные с коммуникативными навыками, с пониманием многообразия типов источников и каналов распространения информации (медиа) и умением определять их полноту и достоверность, а также с позитивным отношением к технологическим инновациям. Кроме того, важной концептуальной идеей является и то, что каждый компонент цифровой грамотности описывается в трех проекциях – когнитивной, технической или операционной и ценностной, определяющей отношение к работе с информацией с помощью цифровой техники.

Учитывая такое понимание цифровой грамотности становится очевидным, что данный тип грамотности не формируется исключительно средствами дисциплины «Информатика», а требует общей работы всех педагогов, вовлеченных в процесс формирования цифровой грамотности у обучающихся, и четкого понимания каждым педагогом, что именно подразумевает цифровая грамотность, и, соответственно, на формирование каких навыков следует ориентироваться при реализации образовательного процесса.

Библиографический список

1. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Авторы: Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
2. An educationally relevant portal on ICT literacy: <http://www.ictliteracy.info/>
3. Binkley, M., Erstad, E., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), As-

- essment and teaching of 21st century skills (pp. 17–66), Dordrecht, The Netherlands: Springer., p. 52
4. Bridging the Digital Divide: Measuring Digital Literacy. [Электронный ресурс] URL: https://www.g20-insights.org/policy_briefs/bridging-digital-divide-measuring-digital-literacy/ (Дата обращения: 09.01.2021)
 5. Digital Literacy in Education // UNESCO Institute for Information Technologies in Education / Policy Brief, May, 2011 URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485>
 6. Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy / A Report of the International ICT Literacy Panel. ETC, 2002. [Электронный ресурс] URL: https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2002/cjik
 7. Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Gebhardt E. Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report. [Электронный ресурс] URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-14222-7> (Дата обращения: 08.01.2021)
 8. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework / Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Duckworth W., Friedman T. Springer, Cham (2019).
 9. Lemke, C. (2003). Standards for a modern world: Preparing students for their future. Learning and Leading with Technology, 31(1), 6–9., p. 22
 10. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA) (2007). National Assessment Program – ICT Literacy Years 6 & 10 Report 2005. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), p. 14 [Электронный ресурс] URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534801.pdf> (Дата обращения: 21.12.2020)
 11. Preparing for Life in a Digital Age / The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report / Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Gebhardt E. URL: [Электронный ресурс] URL: <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf> (Дата обращения: 02.11.2020)

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-29-14068 мк «Информационная антропология как методологическое основание сопровождения образовательного процесса в метапредметном поле цифрового контента»).

Тряпицына А.П.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕРСониФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен возможный вариант анализа персонификации обучения с позиций основного дидактического отношения (субъект-объект-субъектного S-O-S'); представлены характеристики изменения дидактического отношения с позиций междисциплинарных связей педагогики, психологии и информатики.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, цифровизация образования, дидактическое отношение, взросление, психолого-педагогическая поддержка, междисциплинарность исследований.

Современный сложный и неопределенный мир все чаще ставит перед школой новые задачи, требующие достаточно быстрого и обоснованного решения. Как никогда актуальны слова П.Ф. Каптерева, писавшего, что «когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения..., тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания» [3, с.271–272].

Развитие информационных технологий существенно увеличило степень доступности образования и изменило отношение учащихся к школе как основному источнику образования. По данным многолетнего исследования С.Г. Вершловского, доля учащихся, которые ценят школу как образовательный институт, сокращается. Оценивая значимость школьного образования в 2001 г. 82% опрошенных отметили, что школа дала им знания, а в 2009 г. такой ответ дали 67% школьников [1; 2]. О.Е. Лебедев отмечает, что в современной ситуации неслучайно все субъекты образовательного процесса – школьники, учителя, родители, все чаще стали задумываться о результатах школьного (общего) образования с позиций жизненного и профессионального самоопределения личности как показателях качества образования. Также неслучайно в последнее десятилетие активизировались поиски различных вариантов изменения традиционной предметно - классно-урочной системы. Поиск этих изменений ориентирован на индивидуализацию образовательного процесса, повышение степени свободы и ответственности каждой группы участников этого процесса: тех, кто учится, – за выбор и реализацию индивидуальной образовательной программы; тех, кто учит, – за индивидуализацию путей обеспечения готовности учащихся к такому выбору [3].

В новой (цифровой) образовательной среде школьник получает возможность самостоятельно выбирать для себя условия реализации образовательного процесса, в том числе через включение в различные варианты неформального и информального образования. Таким образом возникает ситуация перехода к персонификации обучения, где выбор и самореализация ученика становится определяющим фактором трансформации традиционного образовательного процесса и ускоряет переход процесса обучения в образовательный процесс, который ориентирован на самоопределение школьника, на «снятие обучения учением» (М.А. Данилов).

Стремление исследователей системно описать трансформацию образовательного процесса обуславливает необходимость обращения к постнеоклассической методологии, для которой характерна, в частности, междисциплинарность научного поиска. Очевидно, что в современной ситуации в исследовании проблемы персонификации обучения необходим анализ трех взаимодействующих систем теоретического знания – педагогики, психологии и информатики. В этом случае междисциплинарность будет проявляться в том, что общий для указанных наук предмет

исследования специально конструируется как некий «гибрид», затрагивающий исследовательские поля наук, участвующих в междисциплинарном поиске. В контексте рассматриваемой проблемы в качестве такого общего предмета исследования выступает процесс персонификации обучения в информационно-образовательной среде, ориентированный на самоопределение школьника и обуславливающий трансформацию образовательного процесса. В качестве основы дидактического анализа, с достаточной полнотой характеризующего трансформацию процесса обучения в контексте персонификации (как и любого другого вида обучения), правомерно выделить основное (субъект-объект-субъектное S-O-S') дидактическое отношение (Л.Клинберг), которое рассматривается через следующие связи данного отношения:

1. Учитель (учителя) – ученик (ученики);
2. Учитель – информация (т.е. содержание взаимодействия, способы и средства его педагогической интерпретации и освоения) - ученик;
3. Учитель – образовательной среде школы, более широкой образовательной и социальной среде (ближайший социум, общество, мир) – ученик.

Кратко рассмотрим выделенные аспекты анализа основного дидактического отношения.

1. Анализ многочисленных исследований, в том числе и исследований, проведенных в институте педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (проект «Исследование закономерностей преодоления отчуждения школьников от учебы средствами активизации образовательной деятельности», 2014 – 2016 гг.; диссертационное исследование А.П. Виноградовой «Педагогические условия преодоления профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе», 2018) свидетельствует о том, что характер взаимодействия учитель-ученик в современной школе является одной из основных причин, которая может вызвать отчуждение учащихся от школы. В этом случае отчуждение проявляется в формально-ролевом характере взаимодействия учитель-ученик; в «разрыве» ценностей, связанных с образовательными ожиданиями ученика и условий его образовательной деятельности в школе; в формализации профессиональной позиции учителя, которая проявляется в ориентации на передачу предметных знаний, хорошее усвоение которых обеспечивает, прежде всего, достижение предметных результатов обучения (ОГЭ, ЕГЭ, процент успеваемости) в ущерб реализации основной функции профессиональной деятельности учителя - поддержки процессов самоопределения учеников в образовательном процессе. Формализация функций профессиональной деятельности учителя проявляется и в недостаточно сформированном знании о сущности принципа преемственности в обучении, реализация которого предполагает актуализацию психолого-педагогического потенциала методики обучения, взаимосвязь целей обучения предмету с общими педа-

гогическими целями содействия самоопределению школьника в целостном образовательном процессе с учетом особенностей взросления личности на разных ступенях обучения. В этом контексте взросление понимается как диалектическое единство процессов экстерииоризации и интерииоризации социального опыта во взаимодействии школьника и взрослых, в ходе которого складывается ключевой вектор развития личности ученика, определяющий направления личностных изменений, – образ взрослости (А.В. Микляева). Таким образом, выявление междисциплинарных связей дидактики и психологии в контексте психологических закономерностей взросления личности и дидактического принципа преемственности позволит выявить специфику отношения «учитель-ученик» как фактора, влияющего на предупреждение отчуждения учащихся от школы и способствующего гармонизации важных характеристик персонифицированного обучения – индивидуализации/социализации, свободы и ответственности ученика.

2. В условиях персонифицированного обучения отношение «учитель – информация – ученик» претерпевают отчетливо наблюдаемые изменения, обусловленные как развитием новых «культурно-исторических орудий» (информационных технологий и цифровых инструментов), опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений, так и особенностями поколения Z и Альфа современных школьников, для которых характерны черты «сетевой личности». Эти черты «состоят в личностном отношении человека, находящегося в новых пространственно-временных координатах, к скорости удовлетворения его познавательной и коммуникативной потребности» (А.А. Ахаян). В исследованиях, проводимых в РГПУ им. А. И. Герцена под руководством Т.Н. Носковой, установлены типы взаимодействия в цифровой среде, которые характеризуют изменения рассматриваемого аспекта дидактического отношения – «человек – человек»; «человек – учебный текст»; «человек – тексты культуры»; «человек – объект изучения»; «человек – профессиональный инструмент»; «человек – виртуальный агент» и др. Появление цифровых инструментов обуславливает необходимость изучения вопросов, связанных с использованием этих инструментов в профессиональной деятельности учителя (конструирование содержания и выбор интерактивных технологий) и учебной деятельности ученика (использование цифрового контента в образовательных целях), что в свою очередь, актуализируют междисциплинарные связи дидактики и информатики. Продуктивность междисциплинарных исследований, как известно, определяется наличием единства в понимании целей исследования. Поэтому важно отметить, что и в дидактических исследованиях, и в исследованиях, посвященных проблеме цифровизации образования, наблюдается единство в понимании сущности трансформации образовательного процесса как последовательного перехода от позиции ученика – исполнителя к позиции ученика – субъекта персонифицированного обучения, поис-

ку личностных смыслов учебно-познавательной деятельности и самопроектирования в непрерывном образовании.

3. Значительные изменения при переходе к персонифицированному обучению характеризуют и отношение «учитель – новая открытая образовательная и социальная среда – ученик». Центральным исследовательским вопросом становится вопрос о психологической безопасности среды, которая способствует полноценному раскрытию внутренней природы человека. По мнению И.А. Баевой, современная школа может быть рассмотрена как объект высокого риска, так как выпускает «сверхсложный продукт» – психологически здоровую личность. Цифровизация образования увеличивает количество рисков, поскольку доступность цифровых технологий и интернет-ресурсов имеет известный побочный эффект – все большее количество подростков, становятся зависимыми пользователями. Все чаще, характеризуя современных подростков, педагоги используют такие выражения, как «bingewatch» («смотреть запомним»), «hyper-connected» («гиперподключенный»), «экстремальные интернет-пользователи» (extreme users). В исследовании, проводимом в институте педагогики в рамках научного проекта РФФИ «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды», установлено, что основными проблемами учащихся 5 – 9 классов, решение которых требует педагогической поддержки, являются проблемы личностно-эмоциональные, освоения предметного содержания в условиях дистанционного обучения, коммуникации, профессионального самоопределения в цифровой среде и информационной безопасности подростков. Судя по результатам проведенного анкетирования, в котором приняли участие 788 учителей Санкт-Петербурга и Ленинградской области, для поддержки учащихся в решении этих проблем педагоги организуют консультационную онлайн поддержку с использованием разнообразных Интернет-ресурсов – образовательных платформ, учебных порталов, тематических сайтов, онлайн-квестов, skysmart, googlforms и др. [5]. Новые средства педагогической поддержки способствуют предупреждению возможных рисков цифровизации образования (а, следовательно, и персонифицированного обучения) за счет ориентации педагогической поддержки на гуманизацию межличностного взаимодействия в информационной среде, удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении (И.А. Баева).

Приведенные в статье рассуждения позволяют, на наш взгляд, сделать вывод о том, что анализ основного субъект – объект – субъектного дидактического отношения в контексте междисциплинарных связей педагогики, психологии и информатики позволяет выявить и охарактеризовать основные изменения образовательного процесса в условиях перехода к персонифицированному обучению.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. (ред.) На пороге зрелости: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2010
2. Вершловский С. Г., Матюшкина М.Д. Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. - 2011. - № 1. - С. 99–113.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования /Каптерев П.Ф. Избр. пед. сочинения. М., 1982.
4. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? Вопросы образования. – 2017. - № 1. - С. 230-259.
5. Матросова Ю.С., Тряпицын А.В. Эмпирическое изучение средств психолого-педагогической поддержки школьников в условиях цифровизации образования // сборник статей I Международной научно-практической конференции «Горизонты образования», Омск, 2020. С. 50 -54

Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания (проект № FSZN-2020-0027» Дидактические основы персонализации обучения в цифровой информационно-образовательной среде в контексте вариативности траекторий взросления обучающихся»).

Александрова Т.К., Солонина А.Ю.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ И ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются современные научно-педагогические подходы к определению сущности результатов исследовательской деятельности учащихся, а также их трактовки, применяемые в практике ученических научных обществ.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся, оценка результатов исследовательской деятельности, ученическое научное общество.

Историческое наследие отечественной педагогической науки и школьной практики свидетельствует о последовательно проявляемом интересе к проблеме исследовательской деятельности учащихся. Так, в год 100-летнего юбилея кафедры педагогики, нельзя не вспомнить работы Ш.И. Ганелина, известного ученого-дидакта, посвятившего ряд своих трудов именно обоснованию использования «исследовательского метода» в процессе обучения в 20 – 30-х гг. XX века. Ш.И. Ганелин подчеркивал: «... Основной чертой исследовательского метода является самостоятельное искание учащимися ответа на поставленный вопрос. Характерным признаком исследовательского метода является самостоятельное планирование учащимися своей работы...» [1, с. 167].

В настоящее время также остро, особенно с введением ФГОС, стоят проблемы формирования познавательной активности и самостоятельности учащихся. Очевидно, что исследовательская деятельность предполагает действенную позицию учащегося, связанную продолжи-

тельным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации как научного, так и прикладного характера, работой мыслительных процессов в аналитико-прогностическом режиме, который сопровождается действиями путем «проб и ошибок», «озарением», личными (субъективными) «открытиями» и т.п. По мнению специалистов, изучающих проблему реализации исследовательской деятельности учащимися (Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, Г.В. Макотрова, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, Л.Ф. Фомина и др.), данный процесс связан с такими компонентами, как внутреннее целеполагание; мотивация; организация процесса, включающая четкую последовательность операций и действий, контроль над исполнением операций и получением промежуточного результата и, наконец, фиксация итогового результата деятельности, т.е. получение «исследовательского продукта». Именно при рассмотрении понятия «результат исследовательской деятельности учащегося» во всем многообразии научных и методических работ можно встретиться с различными подходами. Оценивание (экспертиза) упомянутых выше результатов является в настоящее время одной из актуальных задач, как педагогической науки, так и практики. Остановимся на краткой характеристике ведущих трактовок. А.В. Леонтович [2], известный специалист в области разработки вопросов изучения сущности исследовательской деятельности учащихся, её особенностей и организации, выделяет два основных вида результатов исследовательской деятельности: 1) формальный, заключающийся в соответствии результата (исследовательской работы учащегося) нормам проведения исследования и структуре модели исследовательской деятельности; 2) личностный, который показывает, какие способности, характеристики личности были развиты у учащегося в процессе подготовки и реализации исследования.

А.И. Савенков [5] считает результатом исследовательской деятельности формирование исследовательских способностей, проявляющихся в: степени наличия поисковой активности; глубине овладения способами и методами исследовательской деятельности; прочности овладения приемами исследовательской деятельности: а) умение видеть проблему; б) умение разработать гипотезу; в) умение наблюдать; г) умения, связанные с проведением экспериментов и т.д.

Ряд авторов, например, Л.И. Маленкова [4] в качестве продуктивного результата исследовательской деятельности учащихся рассматривают выполнение исследования в соответствии с принятым в современной образовательной (или даже) научной практике, алгоритмом подготовки, проведения и оформления материалов исследования. В подобный алгоритм она включает: 1) выбор темы, её обоснование (проблема, актуальная для теории и практики; проблема малоисследованная; «белые пятна» проблемы; формулировка темы исследования; 2) определение цели и задач исследования; 3) выдвижение гипотезы; 4) характери-

стика научной новизны и практической значимости; 5) методология, методы, этапы исследования; 6) планирование предстоящей учащемуся работы; 7) описание содержания работы: а) теория (историография) изучения проблемы; современное состояние в науке, анализ имеющегося опыта; б) практическая часть: описание экспериментальной работы, анализ полученных результатов; выводы, подтверждающие (или опровергающие) гипотезу; проведение апробации; 8) заключение (краткие выводы, рекомендации); 9) библиография; 10) приложения (схемы, таблицы, документы, методики и т.д.); 11) подготовка выступления на защите и необходимых презентаций.

Особый интерес представляют исследования Г.В. Макотровой, посвященные экспертной оценке учебно-исследовательской культуры школьников, причем именно формирование подобного рода культуры и должно являться результатом осуществления исследовательской деятельности [3]. Автор рассматривает понятия исследовательской культуры как интегративное и включает в него высокую мотивацию к решению познавательных задач, развитие самопознания, корректировку саморегуляции, возможности для самообразования, самоорганизации и т.д.

Даже краткий анализ наиболее значимых трактовок понимания сущности результата исследовательской деятельности учащихся, представляемых современными учеными-педагогами, специалистами в сфере дополнительного образования, позволяет сделать ряд выводов: 1) до настоящего времени рассматриваемое понятие раскрывается неоднозначно (сформированные исследовательские способности; исследовательская культура, исследовательская позиция и т.д.); 2) образовательная практика всё активнее выдвигает своеобразный «профессиональный запрос»: какую же из имеющихся трактовок следует принять «на вооружение», ведь потребность в качественной экспертизе результатов не только исследовательских, но и проектных работ учащихся растет; 3) каждая из трактовок, послуживших предметом анализа, имеет «сильные» и «слабые» стороны. Так, для практического использования чаще всего педагогам предлагается подход, связанный с выявлением соответствия результата исследования, т.е. собственно исследовательской работы, выполненной учащимся, нормам, принятым в научном сообществе. Нормы представляют собой совокупность ряда критериев, объединенных логикой специальных алгоритмов (см. трактовку Л.И. Маленковой). Разработанные на основе упомянутых алгоритмов критериальные ряды весьма объемны и далеко не всегда удобны в практическом использовании. Наряду с анализом научно-педагогических характеристик понятия «результат исследовательской деятельности учащихся», было важно обратиться и к мнению непосредственных участников, т.е. юных исследователей, а также их руководителей – педагогов, курирующих выполнение исследовательских работ. Мы изучили суждения 45 учителей и 65 учащихся – членов Ученического научно-исследовательского обще-

ства (УНИО) ГБОУ гимназии № 73 «Ломоносовская гимназия» Санкт-Петербурга. Данное Общество существует более 20 лет, имеет яркие традиции и большой опыт. Как оказалось, для большинства педагогов, организующих и оценивающих работу учащихся в УНИО, результатом ученического исследования является качественно выполненное и представленное исследование, отвечающее совокупности традиционно принятых критериев (70% опрошенных); для других учителей-кураторов результатом является развитие личности юных исследователей, совершенствование их человеческих качеств (30%). Что касается учащихся – членов УНИО, то в разных возрастных группах (от основной школы до старшеклассников) мнения распределились одинаково: 50% респондентов в качестве результата рассматривают именно работу, как «итоговый продукт», другие (50%) полагают, что для них субъективно большее значение имеет «преодоление себя», самосовершенствование к которому они пришли, выполняя исследования. Кроме того, педагоги-кураторы отметили целесообразность изъятия ряда критериев из состава оценочного алгоритма, на основе которого проверяется результат исследовательской деятельности. К числу таких критериев должны быть отнесены, например, «научность» и «новизна». Авторы данных суждений считают, что ученическое исследование не имеет возможности в полной мере соответствовать требованиям «высокой» науки в силу объективных условий, в которых находятся юные исследователи по сравнению со «взрослыми» учеными. Важным критерием оценки результата исследования учащегося – члена УНИО должна быть, как полагают учителя-кураторы, степень проявления его самостоятельности в ходе выполнения работы.

Таким образом, на основе современных научных подходов и реалий практики оценивания, результат исследовательской деятельности может рассматриваться как сложное понятие, интегрирующее в своем составе: а) наличие, собственно, выполненного исследования (итогового) исследовательского «продукта», соответствующего нормам, принятым в научной (образовательной) среде; б) наличие позитивной динамики развития человеческих качеств и личностных характеристик юного исследователя, зафиксированное во время осуществления работы.

Как известно, в соответствии с установками ФГОС, в основную образовательную программу среднего общего образования введен предмет «Индивидуальный проект». Выполнение индивидуального проекта обязательно для каждого обучающегося; предлагаются различные области деятельности (познавательная, социальная, практическая и т.д.), в том числе – учебно-исследовательская. Очевидно, чтобы реализовать педагогическое сопровождение подготовки проектов данного направления учащимися, учителям необходимо четко представлять себе результат исследовательской деятельности, который должен быть достигнут учеником. Вот почему понимание сущности данного понятия, его трактовки на современном этапе развития, как педагогической науки, так и

практики, является актуальным и востребованным, а опыт выполнения исследований учащимися в ученических научных обществах, процедуры, регламенты и форматы экспертизы результатов исследований членов УНИО, могут послужить источником «информационной опоры» для успешного освоения нового предмета – «Индивидуальный проект» как учащимися, так и педагогами-руководителями или консультантами проектов.

Библиографический список

1. Ганелин Ш.И., Салтыкова М.Н., Сыркина О.Е. Основные вопросы советской дидактики. – М., 1929.
2. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность (основные положения). // Исследовательская деятельность (сборник статей). – М.: МГДД(Ю)Т, 2003.
3. Макотрова Г.В. Экспертная оценка учебно-исследовательской культуры школьников. // Исследовательская работа школьников. – 2008. - № 1. – С. 33-41.
4. Маленкова Л.И. Познавательная компетентность юного исследователя и её развитие. – В сборнике «Образование: Вклад в будущее». – Обнинск: МАН «Интеллект будущего», 2010. С. 105-112.
5. Савенков А.И. Этапность учебно-исследовательского поиска ребенка // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общ.ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2008.

Матросова Ю.С., Тряпицын А.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В КОНТЕКСТЕ ОТЧУЖДЕНИЯ И ОНЛАЙН СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности онлайн социализации как нового средства педагогической поддержки, способствующей преодолению отчуждения подростков от школы.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, отчуждение, онлайн социализация, образовательный процесс.

Современная школа, участники образовательного процесса – ученики, учителя, родители, столкнулась с новыми вызовами, которые обозначили переход от устойчивого предсказуемого мира к миру изменчивому, неопределенному, неизмеримо более сложному. Одним из таких вызовов является цифровизация жизни общества. Основной интерес исследователей связан с трансформацией традиционного образовательного процесса, увеличением технологичности, вариативности путей получения образования посредством построения индивидуальных образовательных маршрутов. При этом возникает риск прагматического, утилитарного подхода к образованию, существенного обеднения воспитательного потенциала образования.

Исследователи подчеркивают опасность «обезличивания» образования, которое является следствием переоценки классических пред-

ставлений о взаимодействии педагога с учеником, которые рассматриваются исключительно «как посягательство на свободу ученика» (И.Н. Калачина). Действительно, функциональный характер отношений, ориентация на формализованную ролевую модель взаимодействия «учитель – ученик» во многом обуславливают деконструктивность взаимодействия и разрыв между представлениями учителей о ценности школьного образования и образовательными ценностями учеников, что ведет к отчуждению подростков от школы. Активные поиски трансформации традиционного образовательного процесса в школе на основе идей цифровизации образования в большинстве ориентированы на технологическую сторону трансформации; ведущими характеристиками современного образовательного процесса становятся технологичность, открытость, мобильность, вариативность путей получения образования посредством построения индивидуальных образовательных маршрутов. Безусловно, эти изменения способствуют развитию субъектной позиции ученика, его самостоятельности в выборе дальнейшего пути получения образования. Однако следует отметить, что недостаточно обоснованные пути обеспечения свободы самостоятельного построения учеником содержания и маршрута получения образования могут способствовать усилению прагматического отношения подростков к образованию. Э. Фромм в знаменитой работе «Иметь или быть?» отмечал следующее: «Учебные заведения – это фабрики, производящие такие упаковки со «всесторонними» знаниями, хотя сами они обычно утверждают, что их цель – ознакомить учащихся с высочайшими достижениями человеческого разума... Чего только не предлагают на этом «шведском столе» знаний – от философии и искусства Древней Индии до экзистенциализма и сюрреализма. Учащимся достаточно отведать по кусочку от разных блюд для того, чтобы чувствовать себя свободно и непринужденно, никто не принуждает их сосредоточиться на каком-то одном предмете и даже не настаивает на том, чтобы они дочитали книгу до конца...» [5, с.30-31].

Как свидетельствуют многочисленные исследования, преодолению отчуждения способствует трансформация взаимодействия учителя и ученика, предметом которого становятся личностно-значимые проблемы подростка. Следует подчеркнуть, что противоречивость и в то же время незащищенность внутреннего мира современного поколения школьников обуславливает поиск подростками «значимого Другого», способного оказать поддержку в решении жизненно важных проблем. В свою очередь это актуализирует проблему педагогической поддержки ученика как существенной характеристики профессиональной деятельности современного учителя, ориентированной на создание условий для Встречи Взрослого и Ребенка, Учителя и Ученика, для возникновения «событийной общности» (В.И. Слободчиков). Вслед за О.С Газманом исследователи (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.)

подчеркивают, что пространство реализации педагогической поддержки находится на *стыке процессов социализации и индивидуализации*. В современных условиях цифровизации образования анализ взаимосвязи этих процессов становится особенно актуальным, поскольку позволяет в условиях открытости образования избежать неоправданного преувеличения роли индивидуального подхода в построении современного образовательного процесса.

В рамках проекта РФФИ «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды» было установлено, что ключевыми проблемами, волнующими школьников 5 – 9 классов, являются личностно-эмоциональные проблемы, занимающие первое место, а также проблемы профессионального самоопределения в цифровой среде и коммуникации и поведения [3]. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что в условиях высоких темпов социальных изменений и цифровизации образования возникает объективная необходимость осмысления ценностно-смысловых ориентиров новых видов педагогической поддержки самоопределения растущего человека средствами образования.

Кратко охарактеризуем некоторые возможности педагогической поддержки как средства преодоления отчуждения в контексте социализации подростков. Прежде всего, отметим, что в последнее десятилетие активно исследуются новые виды социализации подростков, которые соответствуют и новым проблемам, интересующим современных школьников – этнической, политической, профессиональной, экономической, финансовой, потребительской и др. Особое место среди новых видов социализации занимает онлайн социализация (интернет социализация, виртуальная социализация). Исследователи (С.В. Бондаренко, А.В. Чистяков) предлагают рассматривать виртуальную социализацию как процесс вхождения пользователя Интернета в социокультурную среду локальных сообществ посредством освоения технологий коммуникации, информационной культуры, социальной навигации, информационной грамотности, а также социальных норм, ценностей и ролевых требований.

Возможности социализации в среде Интернет В.И. Добренков видит в наличии следующих признаков: наличие ролевой системы, в которую включаются нормы и статусы; совокупность обычаев, традиций и правил поведения; формальная и неформальная организация; совокупность норм и учреждений, регулирующих данную сферу общественных отношений; наличие обособленного комплекса социальных действий [1, с. 137].

В этом случае Интернет-социализацию можно рассматривать как процесс расширения социального опыта пользователя при вхождении в социокультурную среду Интернета, которая является частью процесса социализации личности в целом. В отличие от социализации в реальном

пространстве в ходе интернет-социализации особое значение приобретает личностная активность как внутренний субъективный фактор социализации. По мнению А.И. Лучинкиной в интернет-среде личность проявляет свою активность в отношении к действию или поступку с помощью механизма самовыражения. Данный механизм присутствует и в реальном пространстве, однако в интернет-среде он приобретает наибольшую актуальность и становится ведущим.

На основе анализа отечественного опыта социализации молодежи Г.Ф. Трубина делает вывод о том, что в условиях изменяющегося общества традиционные механизмы социализации, выработанные в стабильных социальных условиях, оказываются недостаточно действенными и эффективными [4]. А.Л. Леутина отмечает, что современная парадигма социализации ориентирована на прошлое, на традиции, обычаи и стабильность; предполагает естественность протекания процесса социализации, который невозможно проектировать и которым невозможно управлять – стихийная социализация; видит ключевую проблему социализации в отклонении от социальных норм и правил; связывает социализацию прежде всего с процессом адаптации и адаптационными механизмами становления личности [2]. Выводы исследователя о педагогически целесообразном процессе социализации фиксируют возможности деятельностного подхода, который основывается на реализации рефлексивных механизмов деятельности, формирует инструментальное отношение личности к процессу социального взаимодействия, способствует автономизации и сохранению личностной идентичности человека за счет возможности конструирования этого взаимодействия [4]. Такое понимание современного подхода к социализации личности созвучны приведенной выше трактовке интернет-социализации.

Другими словами, можно предположить, что новый вид социализации будет способствовать «переводу» виртуального социального опыта в реальный, при условии, что реализация педагогической поддержки взаимодействия подростков в сети будет ориентирована:

- на развитие социальных интересов подростка, побуждающих к деятельности;
- на проявление ценностных ориентиров, в том числе, выражающих значимые социальные явления;
- на выполнение подростком социальных ролей, возникающих при реализации той или иной социальной функции;
- на приобретение опыта социального поведения.

В современной практике имеется позитивный опыт реализации положительных возможностей новой информационно-образовательной среды в социализации школьников, преодоления отчуждения от школы путем организации интернет-взаимодействия. Так, в упомянутом выше проекте о трансформации средств психолого-педагогической поддержки зафиксировано расширение традиционных средств поддержки учащихся-

ся, которое проявляется в том, учителя стали гораздо чаще использовать электронную почту, сетевые службы обмена сообщениями, лидером среди которых является WhatsApp, социальные сети и средства онлайн взаимодействия для организации консультативной помощи ученикам. О позитивных возможностях онлайн социализации, способствующих в том числе преодолению отчуждения, свидетельствуют результаты исследований М.В. Ярмолинской, где рассмотрены интернет-проекты как инструмент формирования ответственности старшего подростка; В.А. Машаровой, изучавшей Интернет-взаимодействие субъектов образовательного процесса как средство развития познавательной активности старшеклассников; С.А. Тращенко, предложившей педагогический инстаграм-коучинг субъектов детско-взрослых семейных сообществ как информационно-коммуникационную технологию онлайн-консультирования и др. Теоретические и практические результаты этих и ряда других исследований еще раз подчеркивают актуальность изучения проблемы педагогической поддержки в решении подростками личностно-значимых проблем в условиях быстро меняющегося мира.

Библиографический список

1. Добренков В.И. Социологические институты и процессы. М.: Логос, 2000.
2. Леутина А.Л. Социализация детей в современных педагогических исследованиях. Вопросы образования. – 2014. - № 3. - С. 152 – 173.
3. Матросова Ю.С., Тряпицын А.В. Эмпирическое изучение средств психолого-педагогической поддержки школьников в условиях цифровизации образования/ Горизонты образования. Материалы 1 международной научно-практической конференции. 29 -30 октября 2020. Омск, ОмГПУ. С. 50 -54
4. Трубина Г.Ф. Отечественный опыт социализации молодежи: история и современные подходы. Педагогическое образование в России. - 2018. - № 10. - С. 44 – 53
5. Фромм Э. Иметь или быть? пер. с англ. Э.М. Телятниковой. –М.: АСТ, 2014.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»).

Гладкая И.В.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ современных нормативных документов, раскрывающих основные задачи, которые сформулированы в сфере современного образования. Выявлены основные особенности задачного подхода, реализуемого в высшем педагогическом образовании. Определена роль событийности в профессиональном становлении будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий педагог, задачный под-

ход, задачи современного образования.

Современные аспекты подготовки педагога осуществляются в рамках компетентного подхода, который нашел свое отражение в образовательных стандартах третьего поколения. При реализации данного подхода происходит становление профессиональной компетентности будущего педагога, и как результат обогащение тремя группами компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), которые рассматриваются как ожидаемые результаты процесса профессионального становления.

Обеспечение ожидаемых результатов осуществляется через реализацию в образовательном процессе задачного подхода. Именно совокупность профессиональных задач, к решению которых должен быть готов будущий педагог, образуют «ядро» содержания профессиональной подготовки.

В педагогической литературе достаточно много внимания уделено сущности понятия «задача», подходам к подготовке решения учебных и учебно-профессиональных задач, критериям их оценке.

Под задачей, большинство исследователей понимают описание ситуации, требующего определенного действия. Как считал С.Л. Рубинштейн: «Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть решена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи» [3].

По мнению Г.А. Балла, задачный подход состоит в том, что деятельность субъектов образовательного процесса целесообразно описывать и проектировать через систему процессов решения разнообразных задач.

В задачном подходе к деятельности освоению содержания образования, учебную задачу следует рассматривать не как единицу осваиваемого содержания, а как единицу учебной деятельности, вносящей вклад в формирование необходимых компетенций обучающихся.

Традиционно учебная задача представляется в виде текста со следующей структурой: общая формулировка, ключевое задание, в котором обозначен практический результат и форма его выражения, контекст решения задачи. Так же следует обратить внимание на части задачи: целеполагающая (которая способствует развитию мотивации, принятию и уточнению целей обучающимся), содержательная (она представлена в различных информационных и содержательных ресурсах и предполагает возможность выбора формы представления содержания в соответствии с предпочтениями обучающегося, а также содержит не только описание вопроса, проблемы, но и ее реалистическую или смоделированную ситуацию) и критериальная или оценочная (проектируется в контексте того, что не только результат решения задачи, но также процесс его достижения является предметом оценивания, что позволяет поддерживать оперативную обратную связь для корректировки

учебных действий обучающихся).

Решения учебных задач предполагает выбор обучающимся способа достижения поставленных целей, проявление личностно-эффективного характера учебных действий, что позволяет проявить интересы, запросы, предпочтения обучающихся в деятельностном ключе, раскрыть внешние и внутренние мотивы учебной деятельности, проявить индивидуальное отношение к процессу обучения [1].

Очень важно обратить внимание, что решение учебных задач ориентировано на активизацию деятельности обучающихся. Это связано с содержательной основой образовательной деятельности, когда выявляется полнота, глубина, детализация представленного учебного материала, четко указывается теоретическое обоснование; деятельностная основа процесса познания связана с возможностью представления широкого спектра методов и форм которыми владеет обучающийся; личностно-развивающий компонент обучения определяет развитие познавательной мотивации, интереса к предмету познания и к своей познавательной деятельности, проявление нравственно-волевых качеств.

Очень значимо, что в процессе решения учебной задачи обучающийся реализует различные виды учебных действий: ориентировочные, направленные на анализ условия задачи, соотнесение ее со своими возможностями; исполнительные – активные преобразования изучаемого объекта; оценочные, контрольно-корректирующие – по контролю, анализу и корректировке своей собственной деятельности.

Включение студентов в решение задач может осуществляться различными путями. Во-первых, через решение задач, предлагаемых преподавателем в унифицированном виде: обобщенная формулировка задачи, контекст решения задачи, ключевое задание, задания, которые приведут к решению. Во-вторых, через формулирование и решение задач в ходе педагогического проектирования фрагментов педагогического процесса, в результате чего происходит накопление педагогической продукции. В-третьих, через решение задач в созданных имитационных условиях. Студентам могут быть предложены задачи, связанные с выявлением с помощью методов педагогических исследований достижений и проблем конкретных детей и проектированием на основе этого их индивидуальных образовательных маршрутов; проектированием и реализацией фрагментов педагогического процесса (урок, беседа, конкурс, путешествие, дебаты и др.) на основе знаний о педагогическом процессе, педагогическом проектировании, педагогической диагностике и др.; проектированием и реализацией различных форм взаимодействия с подростками, старшими школьниками, родителями, общественностью [2].

В процессе профессиональной подготовки очень важно определить к чему должен быть готов будущий педагог? Какие профессиональные задачи ему необходимо решать?

В связи с этим мы рассмотрели документы, в которых определены

основные направления образовательной политики.

Один из первых документов, это национальный проект «Образование» (паспорт проекта утвержден 24 декабря 2018 г.). В данном документе одной из обозначенных задач является воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций. Решение поставленной задачи возможно через ведомственные проекты (программы) «Учитель будущего» и «Молодые профессионалы».

Но обратимся еще к одному документу «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 года.

В данном документе, принятом в 2015 году вопросу образования, была уделена значимая роль, и было указано, что необходимо «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех».

Среди многих положений, представленном в данном документе, рассмотрим несколько перспективных системных драйверов, которые влияют на особенности подготовки будущих педагогов:

- повышение роли индивидуальности и креативности в образовании;
- потребность в новых технологиях оценки качества образования;
- индивидуализация образования;
- обучение на основе деятельности и др.

Наибольшее значение для нас играет вопрос индивидуализации образования. Данный аспект связан с подготовкой специалистов по индивидуальным траекториям обучения под запросы заказчиков. Это происходит, во-первых, в связи с тем, что растет число осознанных студентов (автодидактов), которые сами в состоянии сформулировать свои цели обучения и необходимый набор компетенций. Во-вторых, растет спрос со стороны работодателей на специалистов, обладающих определенным и подтвержденным набором компетенций. В третьих, стали появляться индивидуализированные образовательные продукты, отвечающие запросам обучающихся и работодателей.

Еще один документ, это проект «Образование 2030», целью которого является исследование и прогноз возможного будущего образования в мире.

Задача школы подготовить детей к использованию процессов глобализации и технологизации во благо. Для этого необходимо найти ответ на два вопроса:

Какие знания, умения и личностные характеристики понадобятся учащимся, чтобы привести мир к процветанию?

Какие стандарты будут способствовать эффективному развитию этих знаний, умений и личностных характеристик?

Все это связано с тем, что современный учитель должен научить

обучающихся, ставить четкие цели, понимая необходимость непрерывного обучения, взаимодействовать с окружающими, находить новые возможности, предлагать разные решения проблем.

В проекте концепции модернизации педагогического образования, указывается в частности, что «актуальный характер приобретает проблема ценностных оснований профессиональной деятельности учителя. Система педагогического образования призвана обеспечить профессиональное самоопределение учителя в контексте гуманистической парадигмы образования, согласно которой ключевой ценностью педагогического труда является Человек, его интеллектуальное, нравственное, социальное, эмоциональное развитие». Также, важным, в концепции отмечается «вопрос об уникальном предназначении учителя в пространстве современного социокультурного развития. Во-первых, выпускник системы педагогического образования призван являть собой интеллигента, способного к развитию духа интеллигентности у своих воспитанников, во-вторых, именно учителю доверено обеспечивать на профессиональном уровне целенаправленный процесс социализации растущего человека».

В законе об образовании РФ также указано, что необходимо актуализировать воспитательный потенциал образовательного процесса. Необходимость мер, направленных на повышение воспитательного потенциала образовательного процесса в школе, обусловлена как позитивными, так и негативными тенденциями развития российского общества. С одной стороны, усиливаются демократические процессы в различных сферах общественной жизни, развивается диалог культур, Россия активно включается в мировое сообщество. Все это повышает социальный запрос на духовно-нравственную, творческую, деятельную, развивающую личность. С другой стороны, нарастают негативные явления: бездуховность, социальное расслоение, социальная незащищенность граждан, криминализация общества, пропаганда насилия в средствах массовой информации. Как следствие этих процессов – рост подростковой преступности, беспризорности и безнадзорности, наркомании, снижение общей культуры молодежи, усиление националистических, сектантских влияний на детей и молодежь.

Определяющее значение в разработке современного содержания образования, целей и методов воспитания имеет гуманистическая идеология, обуславливающая общую направленность воспитательной деятельности на гармоничное развитие личности.

Поэтому подготовка будущего педагога к организации воспитания будет значительно эффективнее, если студенты имеют опыт организации различных мероприятий в своей студенческой жизни. Событийный аспект профессионального становления очень значим и проявляется в сопричастности-событийности, ответственности за свое образование. Как отмечал В.И. Слободчиков «Событие есть то, что развивается, ре-

зультатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности» [4].

В процессе профессионального становления в вузе, обучающиеся могут принять участие в различных событиях, которые будут способствовать развитию самостоятельности, умению работать в команде, развитию рефлексивной деятельности, анализу последствий.

Среди таких мероприятий можно рассмотреть Герценовскую педагогическую олимпиаду, которая более 40 лет проходит в институте педагогики.

В олимпиаде, в основном принимают участие студенты 3 курса, которые уже осознают свои профессиональные мотивы в вузовском обучении, у них происходит осмысление результатов первых профессиональных проб, в частности в период практики, происходит развитие профессиональной мотивации путем усложнения учебно-профессиональных задач, ориентации в профессиональных ситуациях, уточнение профессиональных намерений (построения карьерного плана профессии) в контексте проектирования ИОМ, но происходит и осмысление неправильности выбора своего профессионального становления, спада в эмоциональном отношении от процесса профессионального обучения.

Организуя конкурсы и продумывая критерии оценивания, делается акцент на уровень интерактивности взаимодействия, на качество представления (логичность, аргументированность, культура речи, артистизм); на участие всех членов команды в разработке и представлении выполненного задания и др.

Значимость олимпиады как эффективной формы организации воспитательной деятельности обосновывается постепенным включением студентов в решение профессиональных задач, использованием заданий разного содержания и организацией индивидуальных и коллективных видов деятельности.

Еще одной значимой формой, является Дискуссионный клуб, который уже в течение нескольких лет организуется для студентов магистратуры как форма коммуникации и исследования актуальных проблем. Дискуссионный клуб мы рассматриваем как интеллектуальную площадку, на которой участники могут продемонстрировать свое искусство высказываться, отстаивать свою точку зрения, продемонстрировать нестандартность мышления, задавать и отвечать на вопросы, искать новые подходы к решению актуальных педагогических проблем. Именно формат дискуссионного клуба позволяет содействовать развитию такой необходимой современному педагогу качественной характеристики, как умение организовывать коммуникации и участвовать в них.

Развитие готовности будущего педагога к решению актуальных задач современного образования, особенно в аспекте воспитания, осуществляется в рамках задачного подхода, который реализуется в процессе

профессионального становления будущего педагога как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности.

Библиографический список

1. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Учебная задача в цифровой среде личностно ориентированного обучения // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2020. 1 (206) - 94 DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-94-103 *.
2. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Подготовка студентов к решению общепрофессиональных задач педагогической деятельности: возможности обновляющейся педагогики // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2014. июнь АРТ 2217.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. 1976, 416 с. с.152.
4. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Примчук Н.В.

АКТУАЛЬНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются сущностные характеристики коммуникации как способа организации образовательного процесса; конкретизируется потенциал образовательной коммуникации в осмысленном освоении студентами способов продвижения в собственном профессиональном становлении; раскрывается ценностно-целевое значение коммуникационного подхода к организации образовательного процесса как организация образовательной коммуникации студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс педагогического вуза, коммуникация, образовательная коммуникация, профессиональная подготовка, профессиональное становление.

Сегодня образовательный процесс характеризуется неравномерностью, нестабильностью, многовариантностью и неопределенностью путей развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. В его построении отражается наметившаяся тенденция «антропологического перехода» в науке, который связан с возникновением свободного доступа к знаниям и ответственного отношения к их применению [1]. В этих условиях происходит постепенное переосмысление субъектами образования глубины изменений их взаимодействия, так как *взаимодействие* участников образовательного процесса *становится источником и способом осмысленной его организации:*

- для преподавателей как источник совершенствования своей профессиональной деятельности в обеспечении достижения обучающимися образовательных целей в условиях динамично изменяющейся образовательной практики (смешанное обучение, интенсификация использования цифровых образовательных средств и др.);
- для обучающихся как источник построения собственной траектории

- образования, развитие субъектности в образовании;
- для участников образовательного процесса (преподаватели, студенты, социальные партнеры) как источник развития образовательной практики (коллективные исследования, совместное построение содержания практики студентов, совместный поиск путей решения задач ОЭР и др.).

Такое взаимодействие участников образовательного процесса строится на *диалоге* для постепенного, последовательного создания, преобразования деятельности участников образовательного процесса. В организации образовательного процесса важным становится *осмысленное освоение его участниками способов осуществления деятельности в достижении целей образования*. Например, для студентов это диалог в процессе решения педагогических задач, построения траектории профессионального становления. Идея об активизации взаимодействия участников образовательного процесса как диалога для осмысленного овладения, развития, совершенствования способов освоения квазипрофессиональной деятельностью в процессе вузовского обучения углубляет понимание компетентностного подхода в профессиональном образовании, акцентируя внимание на ценностно-целевом потенциале данного подхода.

В современной педагогике развитие компетентностей большинством исследователей понимается как процесс овладения обучающимся многофункциональным пакетом знаний, умений и отношений, особо отмечается формирование ответственности личности за достигнутые образовательные результаты [1]. Мы считаем, что предпосылкой формирования ответственности личности в образовательном процессе и выступает осмысленное овладение способами осуществления деятельности, что, например, проявляется в подготовке студентами выступлений с докладами через объяснение и более глубокое понимание интересующей проблемы, порождение новых смыслов. Такое осмысление возможно в диалоге участников образовательного процесса, где *коммуникация выступает не только как средство обмена информацией, но и как источник и способ взаимодействия субъектов образования в построении и «проживании» образовательного процесса*.

Отметим также, что реализация компетентностного подхода в организации современного образовательного процесса вуза задает своеобразный стержень, определенную логику его проектирования, которая принята профессиональным вузовским сообществом и отчетливо проявляется в образовательных программах подготовки студентов. Эту логику можно представить как процесс «распаковки» компетенций (ожидаемых образовательных результатов) через конкретизацию соответствующих индикаторов (знает, умеет, владеет), в разработке заданий, направленных на освоение компетенций как способностей решения задач по созданию образовательного продукта. Организация образовательно-

го процесса в раскрытой «стержневой» логике приводит к переходу (трансформации) традиционного процесса в нелинейный, многовариантный, контекстно обусловленный и одновременно актуализирует применение идей коммуникационного подхода.

Именно коммуникационный подход, развиваемый в работах Ю. Хабермаса, В.А. Лекторского, И.П. Фарман и др., раскрывает ценность коммуникации как способа связи и взаимодействия, отличительной чертой которого является продуктивный, конструктивный диалог для осмысления деятельности, выступающей «предметом» взаимодействия. Коммуникация рассматривается неотрывно от деятельности. И.П. Фарман отмечает, что даже весьма содержательные коммуникации не должны быть самоцелью; они останутся неэффективными, нерациональными, если не будут ориентироваться на конкретные социальные действия. *Коммуникация динамична, изменчива; между субъектами образования она может, как развиваться, так и «затухать», она не сводится к передаче знаний, а выступает способом смыслообразования, развития субъектов коммуникации.* Исходя из идей коммуникационного подхода, актуальным и ценностно значимым представляется рассмотрение коммуникации участников образовательного процесса как источника и способа его организации.

Оперируя к сути самой *коммуникации участников образовательного процесса как способа взаимодействия для осмысленного собственного продвижения и продвижения других участников в образовании*, рациональным выступает конкретизация феномена «образовательная коммуникация». Считаем правомерным рассматривать образовательную коммуникацию как реализацию участником образовательного процесса способа взаимодействия «с другими» субъектами образования (например, студентами учебной группы) для вовлечения их в процесс продуктивного взаимодействия в целях продвижения в собственном образовании. Образовательная коммуникация это динамичный конструкт взаимодействия, она создается, развивается; особо подчеркнем, что при этом коммуникация «предметна». *«Предмечивается» образовательная коммуникация в деятельности участников образовательного процесса, которая заключается в освоении способов осуществления деятельности для осмысления собственного образования, т.е. осмысленное проектирование траектории продвижения в нем.*

Развивая идеи коммуникационного подхода к организации образовательного процесса, важно рассмотреть соотношение образовательной коммуникации и коммуникативной деятельности. Коммуникативный подход в организации образовательного процесса задает стратегический ориентир развития коммуникативной деятельности (лингвистической, иноязычной и др.), через формирование у студентов коммуникативной компетентности. С позиций коммуникационного подхода в коммуникативной деятельности выступают важными такие ее составляющие как

инициация участников образовательного процесса к коммуникации; осмысленный подбор, модификация средств (онлайн лекция, форум и др.), инструментов коммуникации (онлайн платформы, сетевые ресурсы и др.). Чрезвычайно важным выступает такая составляющая коммуникативной деятельности как *объяснение* (способы, средства объяснения информации), так как подготовка к объяснению позволяет студенту структурировать информацию, выделить главную мысль, оформить ее и донести до других с целью обсуждения, осмысления в диалоге с участниками образовательного процесса для более глубокого осмысления содержания информации.

Предложенное рассмотрение сущности коммуникативного умения «объяснение» как подбор средств, инструментов для осмысления информации, рождения новых смыслов характеризует траекторию профессионального становления студента, т.к. объяснение это актуальная задача профессиональной деятельности педагогов и сегодня, и в цифровом будущем, и может выступать содержательной составляющей диалога участников образовательного процесса.

Обратим внимание, что *профессиональная подготовка студентов – будущих педагогов создает условия для образовательной коммуникации ее участников*, поскольку реализуется не как нечто однозначно заданное, а как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования [2].

Результаты проведенного нами исследования (2018 – 2020 года) по развитию образовательной коммуникации студентов через включение их в решение актуальных для школьной практики профессиональных педагогических задач позволили сделать следующий вывод. *Решение профессиональных задач выступает деятельностью позволяющей заинтересованно включить и преподавателей и студентов и практиков в конструктивное и продуктивное взаимодействие.* Особо это актуально сегодня в условиях динамичных изменений трудовой и образовательной реальности. При этом вступать студентам в конструктивный (готовность к участию в дискуссии, командной работе) и продуктивный (достижение результата решения конкретной задачи) диалог – сложная задача для студентов. Она остается трудной, даже если сама организация практики ориентирована на развитие образовательной коммуникации ее участников путем реализации командной работы организаторов практики, разработки заданий исследовательского характера, требующие взаимодействия студентов и т.д.

Другой вывод проведенного нами исследования состоит в обосновании *ценностно-целевого значения коммуникационного подхода в*

подготовке будущих педагогов, которое заключается в организации образовательной коммуникации студентов при изучении учебных дисциплин (общеобразовательных и профессиональных), прохождении практик, выполнении исследовательских заданий и т.д., что позволяет студентам осмысленно осваивать способы продвижения в собственном профессионалом становлении.

В современных исследованиях подчеркивается усиление роли процедурных знаний, направленных на: освоение способов познания; включение в содержание оценочных знаний [1]. Представляется актуальным исследование тех ресурсов, способов представления интересной для студентов профессионально ориентированной информации; современных средств обучения, которые побуждают студентов к осмыслению предлагаемого контента; при каких условиях возможно овладение способами конструктивного, продуктивного объяснения и др.

Исследование этих вопросов позволит обстоятельнее обосновать, что *образовательная коммуникация ведет к увеличению субъектности студентов*, подтверждая тем самым актуальность и ценно-целевое значение реализации идей коммуникационного подхода к организации образовательного процесса в современном педагогическом вузе. *Развитие идей коммуникационного подхода в образовании раскрывает преемственность идей Ленинградской – Петербургской научной школы* в современных педагогических исследованиях, так как на кафедре всегда в центре внимания был студент и взаимодействие преподавателя со студентом, учителя со школьником, поскольку неизменно это понималось как одно из важнейших условий успешности обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Нов.сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. - 2020. - Т. 9, вып. 3 (35). - С. 281-288. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288> (Дата обращения: 15.12.2020)
2. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2013. - № 1. - С. 50-61.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания (проект № FSZN-2020-0027 «Дидактические основы персонализации обучения в цифровой информационно-образовательной среде в контексте вариативности траекторий взросления обучающихся»).

ТЕМАТИКА ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ МАГИСТРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ»

Аннотация. В статье представлены результаты исследований магистрантов образовательной программы «Образование взрослых» (кафедра теории и истории педагогики Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена), выполненных в 2018 – 20 гг. по теме «Непрерывное педагогическое образование в России»; показаны преимущества построения коллективного исследования студентов.

Ключевые слова: магистерское образование, коллективное исследование, непрерывное педагогическое образование, образование взрослых.

В последние годы в педагогических университетах активизировался поиск новых подходов к организации магистерского образования, соответствующей потребностям развивающейся системы отечественного образования. Учитывая сложившиеся традиции подготовки магистров, специфику подготовки педагогов к динамично меняющейся под влиянием социокультурных факторов профессиональной педагогической деятельности и множественность маршрутов получения педагогического магистерского образования студентов разрабатываются образовательные программы, имеющие выраженную исследовательскую направленность.

Одна из задач магистерского образования – формирование исследовательских компетенций, которая обеспечивается совместной работой магистрантов и команды преподавателей образовательной программы над *общей темой коллективного исследования*. Опыт такой организации научно-исследовательской деятельности сложился в институте педагогики и может рассматриваться как позитивная практика, что подтверждается данными опроса магистрантов, проведенного в 2014 – 2020 гг. и выполненными исследованиями в этот период по общей проблематике программы «Образование взрослых»: «Андрагогические основы современного непрерывного образования».

Наличие общей исследовательской темы способствует возникновению особого дискуссионного пространства для всех субъектов научно-исследовательской деятельности, где происходит согласование теоретических основ и методологических ориентиров коллективного и индивидуальных исследований; уточняется проблемное поле коллективного исследования, уточняется терминологический аппарат, проявляется личностное отношение магистрантов по обсуждаемым вопросам.

В процессе такого взаимодействия имеет место не просто усвоение одной стороной диалога с точки зрения другой, но исправление, улучшение ее, обогащение и развитие собственными идеями. Процесс рассуждения развивается у каждого из участников не только за счет

принятия мыслей другого, но и за счет идей, стимулирования в каждом из них этими мыслями» [3]. Результатом работы является осознанный выбор магистрантом темы собственного исследования, его мировоззренческое самоопределение как педагога-исследователя.

Ещё в 70-е годы прошлого века Г.И. Щукина отмечала необходимость построения коллективного исследования (именно не кустарного, не в одиночку, а коллективного исследования, в котором каждая часть была бы необходимым звеном общего, единого целого) [1].

Остановимся на тематике исследований, выполненных магистрантами в контексте общей проблематики образовательной программы «Образование взрослых» (кафедра теории и истории педагогики Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена) в 2018 – 20 гг. по теме коллективного исследования «Непрерывное педагогическое образование в России», отражающей различные аспекты исследования данной проблемы: становление системы образования взрослых в России; анализ лучших практик непрерывного образования и национальных систем поддержки профессионального роста педагога; новые форматы образования взрослых и др.

Тема становления непрерывного педагогического образования взрослых в России рассматривается магистрантами от зарождения до современного этапа. Объектами исследования выступают: система образования взрослых в России на рубеже 19 – 20 вв. (Соляр Е.Л., науч.рук. Суртаева Н.Н.) и народные университеты (Глинская М.А., научн. рук. Менг Т.В.); отечественная система образования взрослых на рубеже 20 – 21 вв. (Володина В.Н., науч. рук. Авво Б.В). На современном этапе раскрываются национальные системы поддержки профессионального роста педагога (исследования – Терентьева О.А., науч.рук. Батракова И.С.) и лучшие практики непрерывного образования взрослых в зарубежном и отечественном опыте (Лукиянова М.В., науч. рук. Батракова И.С.).

Исследователи рассматривают непрерывное образование во всех его формах и видах. Например, определяют его как фактор профессионального развития педагогов (Дергачева Е.Н., науч. рук. Авво Б.В.; Кравцова С.О., науч. рук. Авво Б.В.; Кузнецов И.Б., научн. рук. Суртаева Н.Н.; Остапчук Л.С. научн. рук. Головина И.В.); показывают в непрерывном педагогическом образовании процесс повышения квалификации как инструмент преобразования личности и раскрывают многообразие форм повышения квалификации, которые дифференцируются по целевым группам, по связям с практической деятельностью и др.; обосновывают роль современных информационных технологий в повышении квалификации педагогов с учетом их образовательных интересов, потребностью в саморазвитии.

Сложность и неоднозначность рассматриваемых понятий «образование взрослых», «непрерывное образование взрослых» и «непрерыв-

ное педагогическое образование» потребовала от магистрантов анализа теоретических источников, раскрывающих разные подходы к их трактовке. Анализ этих источников позволил осмыслить историко-педагогический контекст между тенденциями развития идей образования взрослых дореволюционной России, прошлого века и современными направлениями; показать, что образование взрослых как социальный институт переплетается с историей, культурой, традициями нашего Отечества; охарактеризовать деятельность различных организаций по развитию образования взрослых.

Особый интерес магистранты проявили к разработкам теоретических основ непрерывного образования под руководством В.Г. Онушкина (1976 г.); к исследованиям проблем обучения взрослых психологами Ю.В. Кулюткиным и Г.В. Сухобской (1985 г.); к изучению образования взрослых как социального института в работах В.И. Подобеда с участием А.Е. Горшковой, А.Е. Марона и др. (1998 – 2000 гг.); к пониманию образования взрослых как фактора социализации взрослого на всех этапах его жизненного и профессионального пути, представленного в трудах С.Г. Вершловского (2014 г.).

Проведенный анализ разных аспектов показал, что многие авторы рассматривают образование взрослых с позиции непрерывного образования человека в течение всей жизни в условиях формального и неформального образования, которое направлено на решение ряда взаимосвязанных задач. Среди них можно выделить важную задачу, связанную с развитием профессиональных компетенций; подготовкой педагогических кадров, способных работать в постоянно меняющихся условиях жизни и развития конкурентной образовательной среды. Важно содействовать взрослым в непрерывном образовании, где создаются условия для самореализации и саморазвития с учетом имеющегося профессионального опыта и предыдущего этапа подготовки и повышения квалификации педагога [4].

В магистерском исследовании Терентьевой О.А. рассматривается проблема, связанная в процессе становления национальной системы поддержки профессионального роста педагога в России и за рубежом. В работе представлен позитивный опыт национальной системы учительского роста, который сложился в Сингапуре и рассматриваются программы переподготовки учителей, направленная на их карьерный рост. Одним из важных требований является прозрачность оценки качества педагогической деятельности, аттестация и квалификация. Она осуществляется через систему непрерывного профессионального развития. Например, в Сингапуре действует система EPMS. Она помогает учителю оценивать свою работу, обеспечивает признание заслуг учителя, определяет потребности учителя в профессиональном развитии и профессиональной поддержке, служит основой для определения бонусной части заработной платы [5]. Сама система направлена на то, чтобы учи-

тель постоянно совершенствовался в своей профессии, через курсы, семинары, обмен опытом. В этом и раскрывается национальная система поддержки профессионального роста педагога. Такое повышенное внимание к развитию системы повышения квалификации педагогических кадров относится в большинстве стран к приоритетам политики государства.

Дергачева Е.Н. в своем исследовании указывает на то, что система учительского роста основана на профессионально-личностном развитии как процессе формирования его профессиональной компетентности в соответствии с требованиями профессионального стандарт и предполагает модернизацию непрерывного педагогического образования. Эта система становится главным источником получения педагогами нового знания и навыков. Опираясь на результаты теоретического анализа работ автор разрабатывает индивидуальную программу роста преподавателя ГБПОУ «Медицинский техникум № 2» с учетом индивидуальной карты, отражающей как его профессиональные достижения, так и профессиональные дефициты.

В работе Кравцовой С.О. наиболее адекватным средством реализации принципа непрерывности в образовании взрослых выступает дистанционное обучение. Исследователь показывает становление понятий «дистанционное обучение», «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» в отечественном образовании. Отдельно автор останавливается на характеристике программ дистанционного сетевого обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров, которые используют продвинутое технологии: видеоконтент, игровые программы, элементы виртуальной или дополненной реальности. Далее, в работе представлено описание образовательных онлайн-платформ, предлагающих онлайн-курсы для образования взрослых, которые предлагаются известными университетами. На примере одного из ведущих вузов Санкт-Петербурга (СПбГЭТУ «ЛЭТИ») рассмотрены возможности электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в разработке онлайн-курсов для программ дополнительного профессионального образования. Показано размещение, продвижение и сопровождение этих курсов на международных и российских платформах, в том числе, совместно с другими Университетами, что направлено на реализацию «дорожной карты» программы повышения конкурентоспособности. В работе отмечено, что разработка и внедрение онлайн-курсов для программ непрерывного педагогического образования и профессиональной переподготовке имеет ряд преимуществ:

- возможность сочетать работу с учебой;
- привлекать разные категории взрослых и из других регионов;
- работа с учебными материалами в удобное время и др.

На примере анализа системы дополнительного профессионального образования специалистов гражданской авиации Кузнецов И.Б. пока-

зывает особенности применения гуманитарных технологий образования взрослых, направленных на формирование корпоративной культуры пилотов («на группу», «на другого специалиста», «на самого себя») с использованием современных информационных ресурсов.

Эффективность программ повышения квалификации с позиции обучаемого взрослого определяется удовлетворенностью взрослым полученным образованием как одним из важнейших критериев оценки эффективности образования.

Любая организация, предоставляющая программы повышения квалификации или переподготовки кадров, должна учитывать ожидания, потребности и интересы своих потребителей, это становится основным принципом построения эффективной и результативной системы управления для организаций подобного типа.

Остапчук Л.С. в своем исследовании показывает, что оценка качества и эффективности предоставляемых программ может строиться на определении степени соответствия ее целевого назначения, содержания потребностям или ожиданиям обучающегося. Отмечается, что клиентоориентированный подход в сфере образования взрослых означает: выявление их требований; оценку степени соответствия установленным требованиям; определение потребностей и ожиданий потребителей; оценку удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг; сопоставление ожиданий и фактической удовлетворенности потребителей.

В рамках данной работы было проведено исследование практик оценки удовлетворенности организациями, реализующими программы дополнительного профессионального образования. Выборочная совокупность была определена перечнем организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования, которые стали лауреатам независимого конкурса «Лучшие организации дополнительного профессионального образования – 2019», и составила 27 организаций, сайты которых были проанализированы. На втором этапе исследования было проанализировано 15 комплектов инструментария – анкет оценки удовлетворенности, представленных на сайтах организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования. Проведенное исследование показало, что проблема оценки удовлетворенности программами дополнительного профессионального образования имеет большую практическую значимость. Как одна из форм получения полной достоверной информации, она способствует расширению спектра программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, повышению качества образования [2]. В работе отмечается, что при оценке удовлетворенности качеством каждая образовательная организация, осуществляющая повышение квалификации, использует различные инструменты и их сочетание: изучение внутренних и внешних документов и записей, опрос, интервью, дискуссия,

анкетирование, мониторинг, бенчмаркинг, тестирование, расчет рейтинговых показателей.

В заключении отметим, что представленные материалы выпускных квалификационных работ, выполненных магистрантами в 2018 – 2020 гг. отражают лишь некоторые особенности развития системы непрерывного педагогического образования в отечественном опыте и имеют определенный интерес для магистрантов и преподавателей педагогики, реализующих образовательные программы магистратуры. В 2020 г. студенты 1 курса образовательной программы «Образование взрослых» продолжают работать в контексте общей проблематики образовательной программы «Образование взрослых»: «Андрагогические основы современного непрерывного образования» и выполняют коллективное исследование по теме: «Ценностно-смысловые ориентиры постдипломного образования в условиях цифровизации общества», которое направлено на обеспечение непрерывности процесса обучения взрослых в течение всей жизни и его индивидуализации на основе технологий опережающего обучения, что ведет к переосмыслению ценностных основ построения постдипломного образования в новом цифровом формате – цифровой образовательной среде.

Библиографический список

1. Доклад на семинаре молодых ученых «Некоторые проблемы современной педагогической науки» 2 февраля 1976 г. (находится в архиве семьи Щукиных)
2. Домрачева С.А. Концептуальные основы мониторинга дополнительного образования. //Международный научный журнал «Символ науки».- 2015. - № 12. - С. 134-137.
3. Майданов А.С. Процесс научного творчества. М., 1983.
4. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования // Человек и образование. - 2017. - № 1(50). - С.21-25.
5. Сергиенко А.Ю. Проектирование профессионального роста учителя с использованием стажировочной площадки в системе образования Сингапура // Человек и образование. - 2015. - № 4. - С.134-138.

Менз Т.В.

СОПРОВОЖДЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования научно – исследовательской деятельности магистрантов в педагогическом вузе. Предложена система научного сопровождения магистрантов при подготовке выпускной квалификационной работы в области педагогики, ориентированная на оригинальный вклад исследователя в изучаемую проблему.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, выпускная квалификационная работа (ВКР, научное сопровождение подготовки ВКР в магистратуре.

Необходимость системных изменений педагогического образования, вызванная процессами модернизации общего и педагогического образования, усиление внимания к инновационным процессам в сфере образования требует усиления внимания и к исследовательской подготовке магистрантов, которая должна строиться как с учетом изменений в содержании и организации профессиональной подготовки, так и необходимостью решения задач продолжения образования по программам более высокого уровня, обуславливающим необходимость развития соответствующих исследовательских компетенций.

Основная цель магистерских программ в многоуровневой системе подготовки специалистов в области образования: обширные знания и компетенции в области образования, включая знание как теории, так и методов исследования; глубокое проникновение в изучение специальных вопросов в определенной исследовательской области; развитие способности к самостоятельному планированию, проведению, и представлению результатов научного исследования в области образования.

Необходимость сочетания обучающей программы с проведением исследования как специфическая черта магистерской подготовки в вузе позволяет выделить два основных направления совершенствования научно-исследовательской деятельности магистрантов:

- сопровождение в подготовке выпускной квалификационной работы (ВКР);
- поиск инновационных форм развития исследовательской активности магистрантов в ходе освоения программ учебных дисциплин.

В данной статье рассматривается сопровождение магистрантов в подготовке ВКР в области педагогики. Магистерское исследование в отличие от работы, выполняемой на ступени бакалавриата, должно продемонстрировать владение исследовательской проблематикой, базироваться на уже приобретенных знаниях по специальности и представлять собой критический анализ проблемного поля. Оно должно включать оригинальный вклад исследователя. Очевидно, магистерская ступень образования требует от обучающихся определенной ориентации на научно-исследовательскую деятельность и готовности к непрерывной самообразовательной деятельности. Поэтому должны быть созданы соответствующие организационно – педагогические условия, способствующие профессиональному становлению магистрантов [3].

Изучение запроса магистрантов как участников магистерских образовательных программ кафедры теории и истории педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, проведенное в 2019 году показывает, что основными мотивами обучения магистрантов являются: повышение социального статуса; успешность прохождения аттестации педагогических кадров в образовательном учреждении; желание продолжать обучение на более высоких ступенях обучения; самосовершенствование. Как видно, у магистрантов основные мотивы лежат в области социальных достижений.

В то же время отмечается тенденция формирования запроса работодателей слушателей магистерских программ по направлению «Педагогика» на выполнение ими прикладных исследований, ориентированных на решение конкретных проблем педагогической практики в образовательных учреждениях города. Таким образом, научно-исследовательская деятельность магистранта получает значимость и в условиях образовательного учреждения. Это само по себе является немаловажным фактором, влияющим на качество выполняемых работ. Возрастает число магистрантов, рассматривающих исследование как способ преобразования профессиональной деятельности, как путь существования в профессии и продолжения образования.

Для обучающегося на магистерских программах исследование представляет новый уровень развития исследовательских компетенций. В то же время переход на этот уровень связан с рядом общих трудностей, обусловленных как сложностью самой исследовательской деятельности, так и разным уровнем подготовки магистрантов к ней.

Как показало изучение проблем, с которыми сталкиваются магистранты во время написания ВКР, основные трудности у магистранта вызывает различие двух пластов исследования:

- познавательного, связанного с получением нового знания;
- организационного, связанного с процессом построения исследования.

Исследование представляет собой определенную систему теоретических и эмпирических процедур с помощью которых становится возможным получение качественно новых сведений об исследуемом объекте, необходимых для решения связанных с ним теоретических и практических проблем. Это требует от начинающего исследователя как познавательных, так и организационных усилий, что представляет особые трудности.

На наш взгляд, осознанному построению программы исследования и ее реализации в ходе подготовки ВКР может способствовать научное сопровождение магистранта, которое должно осуществляться поэтапно за счет использования методов, направленных на развитие исследовательской позиции магистранта, ориентированной на внесение оригинального вклада в исследуемую проблематику. Сопровождение может организовываться с учетом специфики магистерской программы и дополнять традиционное научное руководство магистерским исследованием. Основное назначение сопровождения – помочь избежать проблем, с которыми сталкиваются магистранты при переходе от практической педагогической деятельности к научно-исследовательской.

В соответствии с нормативным процессом исследования могут быть выделены этапы сопровождения, содержание каждого из которых характеризуется вопросами для изучения (познавательный пласт), облегчающими понимание содержания исследования магистрантом и ви-

дами деятельности (организационный пласт исследования), в которые включается магистрант [1]. В целях поддержки деятельности магистранта выделяются оптимальные для каждого этапа методы, направленные на развитие исследовательской позиции и коммуникативный формат представления исследовательской позиции по каждому этапу, имеющие целью создания среды научного и профессионального дискурса по исследуемым проблемам образования.

Рассмотрим данные этапы подробнее.

1. Подготовительный этап.

Цель этапа: способствовать включению магистранта в исследовательскую ситуацию в научном направлении конкретной магистерской программы, побудить исследователя к ценностно-смысловому самоопределению относительно предстоящего исследования, помочь осуществить переход от практической педагогической к научной деятельности.

Анализ затруднений магистрантов при выполнении исследования позволяет сделать вывод о целесообразности введения подготовительного этапа, предшествующего составлению программы исследования. Этот этап может включать сбор информации и первичную концептуализацию собственного исследования.

Сбор информации реализуется как предварительное знакомство с научным направлением, которое может проводиться в разных формах, но обязательным является обзорный реферат и оформление его в виде учебно-познавательного доклада. Магистрант изучает имеющуюся рекомендованную литературу. Он самостоятельно расширяет и углубляет понимание педагогической теории и практики в области научного направления магистерской подготовки. Также этот этап включает предварительное знакомство с методами исследования в данном научном направлении, которые могут быть проведены как в рамках специальных курсов, так и – тьюториалов, лабораторий. Обязательным является предшествование знакомства с методами самому процессу разработки программы исследования.

В целях лучшего понимания данного вопроса может применяться метод реферирования экспериментальных статей (представляющих описание методов и процедур исследования). Реферирование данных статей может научить ставить проблему и искать подход к ее решению, а также сможет научить оценивать возможности методов педагогического исследования.

При работе со статьей магистрант останавливается на следующих вопросах, предложенных преподавателем для анализа статьи. Если по каким-то вопросам статья не содержит ответов, магистрант отмечает это и делает свои предположения о возможной трактовке указанных позиций анализа.

Схема реферата (схема анализа статьи):

– цель;

- методы (характеристика объекта исследования, примененного воздействия и регистрируемые показатели);
- результаты и обсуждение;
- выводы.

Первичная концептуализация собственного исследования представляет собой написание магистрантом кейса, отражающего практическую деятельность магистранта и раскрывающего интересующий его аспект изучения данного направления (научное направление магистратуры). Кейс учит самостоятельному анализу деятельности, умению оценивать собственную работу с научных позиций, выявлению резервов развития организации, принятию управленческих решений. Как показывает наш опыт, для педагогического исследования этот компонент очень важен так как позволяет исследователю выйти на определение будущего предмета исследования.

Кейс выступает как фрагмент педагогического опыта. Как отмечает Краевский В.В. «Одна из функций педагогического опыта заключается в том, что он предоставляет эмпирический материал для научного изучения, поскольку именно в нем возникают непредвиденные ситуации, проблемы, которые становятся объектами научного исследования. Именно обращение с позиций науки к педагогическому опыту дает педагогу исследователю эмпирический материал» [2, с. 111].

Структура кейса

- Описание ситуации (ОУ, участники...)
- Описание проблемы
- Оценка возможности решения проблемы
- Варианты решения проблемы

Вопросы для обсуждения кейса

- Чем вызвана актуальность разрешения данной ситуации?
- Есть ли реальные возможности для исследования?
- Что необходимо выявить, вскрыть, какие взаимосвязи, отношения закономерности
- Какие негативные последствия могут произойти если не получить знания о разрешении проблемы?

Кейс должен служить задаче перехода от методов и средств практической деятельности к осознанию и пониманию специфики методов и средств научной деятельности. Он должен способствовать осуществлению перехода от практической деятельности к научной.

Формат обсуждения кейса: групповая дискуссия с элементами модерации.

2. Этап планирование исследовательских действий.

Цель этапа: формирование понимания структуры педагогического исследования (выбор типа исследования) и прогнозирование возможных результатов, разработка программы исследования.

На данном этапе устанавливается тип исследования: теоретико-прикладное или прикладное, а также историко-педагогическое или сравнительное и особенности его структурного построения. Магистерские ВКР *теоретического характера* опираются на литературные данные, логические выводы, результаты исследований других авторов. Работы такого рода должны содержать критический анализ исторического аспекта выбранной проблемы и ее разработанность на момент изучения. *Прикладная ВКР* представляет собой обобщение результатов систематического наблюдения или эксперимента. Программа *теоретико-прикладного исследования* содержит два раздела

1. Методологический раздел (гипотетико-дедуктивный этап исследования)
2. Процедурный раздел (индуктивный этап педагогического исследования)

Методологический раздел содержит четкое установление ориентиров исследования: объект, предмет, задачи определенной науки, иначе исследование обнаруживает непродуктивность исследовательского поиска.

Помощь магистранту в составлении программы исследования осуществляется научным руководителем. Необходимо исходить из специфики объекта и предмета науки.

При условии, что магистрантом пройден подготовительный этап, планирование методологического раздела программы исследования основывается на оказании ему помощи в переходе от практической формулировки проблемы (представленной в кейсе и осознанной магистрантом) к научной формулировке. Если проведение методологического этапа достаточно хорошо проработано, то процедурный этап часто вызывает большие трудности. Необходимой подсказкой магистранту может быть некая алгоритмизация этого процесса:

- Выбор экспериментальной базы
- Определение методов (количественных и качественных)
- Используемые методики и измеряемые ими характеристики
- Формы получения результатов

Результатом этого этапа может стать программа исследования, позволяющая приступить к проведению исследования. Программа исследования представляется на открытое обсуждение в научно-профессиональном сообществе.

3. Этап критического анализа имеющихся знаний и конструирования нового знания. Сущность данного этапа заключается в создании педагогической модели изучаемого объекта. Модель должна раскрыть критерии и показатели исследуемого объекта, стадии и урны его становления. Формой работы магистранта, стимулирующей этот процесс может служить обзор литературы по выделенной исследователем проблеме. Структура обзора и приемы его составления должны быть пред-

ложены магистранту Создание подобного отчета может затем служить основанием для написания главы 1 ВКР. Отличие отчета от главы 1 ВКР состоит в том, что он содержит анализ литературы по проблеме, а задача первой главы состоит в отборе материала, обосновывающего необходимость проведения исследования.

4. Сбор эмпирических данных и анализ эмпирических данных. На данном этапе сопровождение заключается в создании стратегии использования эмпирических методов исследования. Оптимальная стратегия связана с сочетанием разных методов, а также использованием как количественных, так и качественных методов. Магистрантам предлагается нарисовать схему предполагаемого эксперимента. Например, нанести на шкалу времени последовательность действий по сбору эмпирических данных и способы сочетания разных методов сбора информации. Графическое представление этапов эмпирического исследования и используемых методов поможет увидеть слабые места и возможные нестыковки в построении эмпирической части исследования.

5. Формулировка выводов и заключения. Данный этап предполагает подготовку к защите работы и написанию выступления.

Сопровождение в представленной логике может проводиться научным руководителем или служить основой организации научных профессиональных коммуникаций на магистерской программе, организуемых как дискурсивная среда. Предметом дискурса становятся в данном случае результаты выполнения магистрантом следующих работ, выстраиваемых в логике развития его исследовательской позиции: от опыта практической деятельности в сфере образования к научно исследовательской деятельности в сфере образования :

1. Обзорный реферат по проблематике научного направления (по рекомендованным источникам) и текст учебно-познавательного доклада, подготовленного на его основе
2. Реферат экспериментальной статьи (статей) по исследуемой проблеме.
3. Практический Кейс (описание своего актуального педагогического опыта и выделение предполагаемой проблемы исследования)
4. Программа исследования (методологическая и процедурная часть)
 - Методологическая часть: тема, проблема, объект и предмет исследования и предполагаемые результаты
 - Процедурная часть: экспериментальная база и методы исследования
5. Обзор литературы по проблеме с целью определения места проводимого исследования в структуре существующего знания
6. Схема сбора эмпирической информации (или эксперимента)
7. Результаты магистерского исследования в виде научного доклада или презентации
8. Возможные направления продолжения исследования – текст тезисов.

Выполнение заданий, направленных на развитие исследовательской позиции, позволяет составить *исследовательское портфолио магистранта*. Наличие исследовательского портфолио, отражающего результаты этапов исследования, позволит магистранту приступить к созданию текста ВКР. Поскольку каждый из представленных отчетов портфолио обсуждался в научном сообществе, материалы портфолио содержат заметки, отражающие критические замечания и способы работы с ними, что представляет ценный материал при осмыслении исследования и при написании текста работы.

Анализ исследовательских портфолио может служить качественным методом отслеживания становления и проявления исследовательской позиции магистранта в ходе подготовки ВКР.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: «Академия», 2008. – 320 с.
2. Краевский В.В, Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших уч. заведений. - М.: Академия, 2006.
3. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Вариативность моделей университетской подготовки педагогов./Подготовка педагогов в контексте инновационных изменений в высшем образовании: Сборник статей научно-практической конференции / Ред.совет: Тряпицына А.П., Примчук Н.В. - Спб.: Астерион, 2019. С. 30-38.

Соколов Л.А., Авво Б.В.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье авторы размышляют над местом и ролью воспитательного компонента в рамках проектирования андрагогической деятельности.

Ключевые слова: образование взрослых, воспитание взрослых, проектирование андрагогической деятельности.

На текущем этапе своего развития современное общество существует в условиях переходного периода. Скорость развития новых технологий, видоизменение прежних сфер профессиональной деятельности, появление новых профессий и снижение актуальности части существующих диктуют необходимость активного участия в образовательной деятельности всё более широких слоёв взрослого населения. Данная тенденция строго укладывается в рамках концепции непрерывного образования, является осознаваемой и признанной на мировом уровне.

Однако, несмотря на увеличивающиеся количество предпосылок к получению дополнительного образования активность взрослого населения России демонстрирует довольно существенную неравномерность и, в целом, довольно низкие темпы.

Несмотря на рост количества граждан, находящихся в возрастной

группе от 25 до 65 лет, проходящих обучение в ключевых социальных сферах (образование, медицина), а также в технологических отраслях производства, положительную динамику демонстрируют не все регионы России.

Так увеличение доли занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего обучение по программам формального и дополнительного образования в 2017–2019 гг., отмечается только в 35 российских регионах. В целом же статистические данные указывают на достаточно низкую долю взрослого населения, занятого в прохождении образовательных программ. Например, в 2019 году доля занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего обучение по программам формального и дополнительного образования составила 25,2% от общей численности данной возрастной группы [5].

В общемировой практике количество взрослых, вовлечённых в процесс получения дополнительного образования, увеличивают за счёт привлечения населения к прохождению учебных курсов в дистанционном режиме. Данная практика отчасти обуславливается тем, что онлайн-обучение обладает рядом преимуществ перед традиционными образовательными программами. Например, оно предоставляет обучающемуся большую возможность планировать свои временные затраты в течение дня, не имеет жёсткой географической привязки к месту нахождения образовательного центра, и т.д.

Однако, спрос взрослого населения нашей страны на различные образовательные онлайн-услуги все еще достаточно низкий. По уровню вовлеченности граждан в соответствующие интернет-активности Россия существенно уступает многим европейским странам. Наиболее активно возможность получить образование или повысить квалификацию онлайн использует молодежь (до 24 лет включительно). Одним из сдерживающих факторов развития образовательных онлайн-услуг можно считать низкий уровень владения цифровыми навыками, что особенно актуально для людей средних и старших возрастов [3].

Приведённые данные указывают на наличие ряда проблем в российской андрагогической практике, лежащих, в том числе в сфере проектирования андрагогических процессов, и имеющих в своей основе такие факторы, как мотивация, культура самообразования, наличие позитивного культурного опыта связанного с непрерывностью обучения. Решение проблем такого типа лежит в области эффективного проектирования и реализации не столько образовательных, сколько воспитательных процессов.

Проблема вовлечённости взрослого населения в процесс непрерывного образования, и формирования у него соответствующих для этого культурных установок, не является недавней для петербургской андрагогической школы.

На протяжении предыдущих лет петербургские учёные-андрагоги

выявляли и рассматривали множество факторов, которые тем или иным образом негативно влияли на количество взрослого населения вовлечённого в процесс непрерывного образования, а также способы нивелирования этих факторов.

К примеру, Семён Григорьевич Вершловский в своих работах отмечал противоречие между объективно необходимым расширением охвата специалистов обучением и внутренней неготовностью части из них включиться в систему последипломного образования.

Рассматривая, в своих работах, проблемы обучения взрослых через призму социального феномена, раскрывая принципы, средства и методы, способствующие повышению социализирующей (а также социально-реабилитационной) функции образования Семён Григорьевич отмечал важность организации образовательного процесса для успешной мотивации взрослого обучающегося.

Также он указывал на важность прогнозирования в области образования в целом и в сфере образования взрослых, в частности, одной из основ глобальной политики развития. Отмечая при этом тот факт, что на практике происходит недооценка прогнозирования данной подсистемы непрерывного образования. Даже в планах социально-экономического развития городов (в частности Санкт-Петербурга) прогноз в области образования взрослых ограничен проблемами занятости и переквалификации безработных [1].

Другой представитель петербургской школы, Ирина Аполлоновна Колесникова, рассматривая комплекс типовых задач, решение которых требует формирования компетенций, определяющих культуру непрерывного образования на стороне субъекта учения, выделяла, среди прочего, необходимость оценки образовательных рисков в ситуации неформального и самостоятельного обучения.

Рассматривая же вопросы, связанные с менеджментом непрерывного образования, она отмечала необходимость включения в содержание формального образования компонентов, обеспечивающих индивидуальную готовность к обучению в течение жизни и культуру перехода с одной ступени обучения на другую, как одно из действий необходимых для развития культуры менеджмента непрерывного образования [4].

Таким образом, даже на основе вышеизложенных примеров, можно увидеть, что петербургская школа андрагогики, на протяжении своего существования, занимается рассмотрением широкого спектра проблем, начиная от развития культурных компетенций необходимых для включения в процесс непрерывного образования, доходя до вопросов прогнозирования развития образования, и эффективного построения системы образовательного менеджмента.

Тем не менее, несмотря на опыт предыдущих исследований, проблема вовлечения взрослых в процесс непрерывного образования остаётся актуальной. Свежие статистические данные явно указывают на то,

что необходимы дополнительные исследовательские усилия, направленные на поиск эффективных решений по данному вопросу.

Целью данной статьи является выявление места воспитательного компонента в рамках проектирования андрагогической деятельности, а также его потенциала для решения проблем как выявленных прежним поколением представителей андрагогической школы, так и тех, которые возникают в рамках изменений происходящих на текущем этапе развития общества.

Для решения поставленных задач необходимо определить суть андрагогического процесса.

Андрагогический процесс – специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс, целостность и единство специально организованных процессов воспитания, обучения и развития [2].

Таким образом можно прийти к выводу, что проектирование андрагогического процесса будет затрагивать сочетание трёх сфер: обучение, развитие, воспитание.

В целом большинство современных работ в сфере андрагогики выделяют первичными компонентами именно обучение и развитие, рассматривая проектирование андрагогической деятельности через призму особенностей эффективного обучения взрослых. Однако приведённые выше статистические данные указывают на специфичную особенность современного взрослого населения – низкий уровень вовлечённости в процесс дополнительного образования. Данный факт явно свидетельствует о недостаточной осознанности необходимости обучения новому, хотя бы на уровне повышения личной профессиональной квалификации, что приводит к затруднениям в осознании личных образовательных потребностей и формированию индивидуальной образовательной траектории. Отсюда проистекает низкая личная мотивация, которая, в нынешних условиях, стимулируется больше внешними факторами, а не внутренней образовательной потребностью человека. Более того, дополнительным негативным фактором является низкий уровень компьютерной грамотности среди взрослого населения, что может косвенно указывать на низкую активность в сфере самообразования.

Исходя из этого можно сделать вывод, что современная андрагогика сталкивается с необходимостью решения двух основных задач: вовлечение взрослого населения в процесс непрерывного образования и построение эффективного процесса обучения уже вовлечённого населения.

В рамках решения первой задачи проектирование любой андрагогической деятельности необходимо начинать с работы по замене устаревших жизненных установок, изменение неверных стереотипов, и привитие новых личностных ценностей, которые будут способствовать вовлечению всё более широких слоёв взрослого населения в процесс не-

прерывного обучения.

В качестве примера работы, проводимой в рамках решения задач первого типа можно привести работу с неверными стереотипами. В качестве одного из неверных стереотипов широко распространённых в современном обществе можно рассмотреть ошибочное ощущение лёгкости получения нужной информации, и связанное с этим убеждение в ненужности хоть сколько-нибудь длительных учебных курсов. Данный стереотип связан с развитием информационно-поисковых технологий, которое наполнило информационное пространство большим количеством информации, которая может быть подана в усечённом или искажённом виде, но будет скомпонована для быстрого и удобного её восприятия. Данное явление создаёт у многих людей ошибочное убеждение в собственной экспертности и ненужности преподавателя, как лишнего посредника между информацией и её конечным потребителем. Замена этого стереотипа может происходить через обучение более оптимальным способам работы с информацией, навыкам использования более оптимальных методов поиска и обработки информации, развитию склонности к критическому восприятию полученных поисковых результатов, сравнению разных точек зрения и формированию индивидуального компетентного мнения по поводу изучаемой проблемы. Преподаватель же, в рамках этой системы, переходит во внутренней системе ролей обучающегося с позиции информационного посредника и ретранслятора на позиции наставника, помощника и организатора в его личном информационном поиске, направленном на удовлетворение потребностей в информации, возникающих по мере следования обучающегося по маршруту его индивидуальной образовательной траектории.

Решению же задач второй группы может способствовать деятельность по формированию у взрослых обучающихся новой культуры поисково-образовательной деятельности. В качестве примера данного утверждения можно привести ситуацию, когда ведущий учебное занятие андрагог сталкивается с тем, что обучающиеся демонстрируют модель поведения, усвоенную ими ещё в школе. Они пассивны, ожидают получения усечённого и упрощённого массива информации, не мотивированы для участия в диалогах, высказывании своего мнения, самостоятельному поиску дополнительной информации и интерпретации полученного материала через призму своего прошлого жизненного опыта и знаний. Для преодоления этих барьеров каждый конкретный андрагог может потратить большое количество временных и прочих ресурсов, что сокращает полезное время курса и служит лишним фактором риска способного привести к неэффективности всего андрагогического процесса. Изменить данное явление можно через формирование новых ценностно-личностных установок, которые бы ставили ценность реально полученных знаний выше, чем ценность формального завершения обучения. В этом случае у обучающегося должно быть сформировано понимание то-

го, что получение максимального эффекта от прохождения обучения невозможно без активной личной работы, а также усилий, нацеленных на индивидуализацию получаемого материала, в том числе посредством активного использования своих предыдущих знаний и опыта, для интерпретации и обработки новой информации.

Помимо рассмотренных выше примеров не следует упускать из внимания и менее масштабные задачи, которые, тем не менее могут оказать сильное влияние как на общую эффективность работы выстраиваемой системы непрерывного образования, так и на количество задействованных в ней обучающихся. В качестве примера задач данной категории можно привести проблему противодействия распространению культуры осуществления деятельности, имитирующей образование, но не являющейся им в полной мере. В качестве примера подобной деятельности можно привести посещение различных тренингов личностного роста, прохождение онлайн-марафонов и курсов, которые декларируют своей целью развитие мягких навыков, но на деле могут проводиться людьми без профильного образования, которые дают неполную, недостоверную, или устаревшую информацию. Сами курсы могут не иметь какой-либо лицензии и иметь крайне примитивную структуру. Тем не менее на данных курсах человек может получить реализацию некоторых своих социальных потребностей, таких как похвала за свои достижения, или общение с людьми, которые находятся с ним в одной группе. Осуществление подобного рода деятельности часто может не приводить к улучшению каких-либо компетенций человека, и не давать ему новых знаний, но формировать у него иллюзию учебного процесса. Более того, так как подобная деятельность зачастую легче, чем реальный учебный процесс, то существует риск того, что человек пойдёт по пути наименьшего сопротивления, и предпочтёт имитацию образования образованию реальному.

Возможности решения этой категории проблем при участии воспитательного компонента могут быть частично схожи с решением вовлечения взрослого человека в процесс непрерывного обучения, но будут иметь свои специфические особенности, которые будут нуждаться в отдельно выделенных исследованиях.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что на современном этапе развития андрагогики необходима смена приоритетов в рассматриваемых компонентах андрагогического процесса. Многие задачи стоящие перед современным обществом не решить без изменения образа мышления взрослого населения, изменения структуры его жизненных приоритетов, а также формированию личностных качеств, которые помогут взрослым людям адаптироваться и лучше социализироваться в условиях динамично меняющегося мира. Решение данных вопросов невозможно без детального изучения воспитательного аспекта андрагогики. Также важность воспитательного аспекта необходимо учи-

тывать при проектировании андрагогических процессов. Специфические особенности личности взрослого человека делают воспитательный аспект таким же специфичным, как и процесс обучения взрослого. Необходимо изучить и учитывать многие особенности, например осуществление воспитательного процесса в формате субъект-субъектной системы, в рамках которой жизненные установки обучающегося будут корректироваться и дополняться в ходе переговорного воздействия. И стремлению к тому, чтобы каждое изменение было осознанным личным решением обучающегося.

Всё это требует активного внимания к воспитательному компоненту андрагогического проектирования на всех его этапах. От момента направления и прогнозирования, до этапа контроля результатов и возможности их воспроизведения.

Подводя итог можно сделать следующее резюме. Анализируя научную базу собранную петербургской андрагогической школой, а также принимая во внимание условия и вызовы общества, в рамках которого осуществляется современная андрагогическая деятельность, можно прийти к выводу, что рассмотрение и анализ воспитательного компонента андрагогики выходит на позицию одного из перспективных исследовательских направлений. Изучение данного вопроса может помочь дополнить и развить идеи предыдущих поколений исследователей, а также поспособствует появлению более рационального механизма андрагогического проектирования. Возможность достижения этого результата крайне важна, так как только рациональное проектирование андрагогической деятельности может позволить обеспечить её эффективность как в краткосрочном, так и в долгосрочном периодах. И немаловажную роль в этом должно занимать проектирование воспитательной деятельности, так как именно этот аспект способствует решению широкого спектра задач, от увеличения количества вовлечённых в процесс непрерывного образования, до повышения личного образовательного эффекта для каждого обучающегося, путём формирования у них личностных качеств позволяющих максимально эффективно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, и реализовывать её в поэтапном ключе.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Человек и образование. - 2010. - № 1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-vzroslyh-kak-obekt-prognozirovaniya-1> (Дата обращения: 18.12.2020)
2. Возгова З.В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе повышения квалификации научно-педагогических работников // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-3. – С. 730-734. [Электронный ресурс] URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31583> (Дата обращения: 07.01.2021)
3. Левен Е.И., Суслов А.Б. Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических об-

следований. – 2020. - № 22, Дистанционное обучение населения [Электронный ресурс] URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/04/1354268602/release_22_2020.pdf (Дата обращения: 26.11.2020)

4. Колесникова И.А. Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия // Непрерывное образование: XXI век. - 2014. - № 1 (5). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-neprepryvnogo-obrazovaniya-k-obosnovaniyu-ponyatiya>
5. Коршунов И.А., Ширкова Н.Н. Участие работающего населения в непрерывном образовании: региональный аспект // Вып. 15. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020. [Электронный ресурс]
6. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/399537426.pdf> (Дата обращения: 16.11.2020)

Суртаева Н.Н., Марголина Ж.Б.

ИССЛЕДОВАНИЕ И СИСТЕМНОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В данной статье идет речь о проблемах возникающих под воздействием изменений современного социума, в том числе в процессе подготовки педагога и влияние реальности на исследование и решение проблем.

Ключевые слова: проблема, подготовка педагога, системное решение.

В современных условиях проходит множество дискуссий, касающихся вопросов профессионального образования, вопросов педагогического образования, подготовки педагогов, что объясняется резкой трансформацией профессиональной среды, происходящей под громадным влиянием внедрения информационно-коммуникативных технологий во все сферы человеческой жизнедеятельности. Обсуждаются вопросы компетенций, отмирания существующих профессий, модернизации функций в различных видах профессиональной деятельности, устройство образовательного процесса подготовки специалистов, требования к профессиональной деятельности педагогических кадров в условиях системных изменений, которые связаны с проблемой изменения характера социального взаимодействия. Как, каким образом высвечиваются эти вопросы, проблемы и как они решаются требует особых научных исследований. Сам термин проблема имеет неоднозначное толкование. Так, в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой проблема определяется как «Сложный вопрос, задача требующие разрешения, исследования» [3, с. 594]. В научных исследованиях мы обнаруживаем рассмотрение проблемы как системы, как явления, как симптомы, как процесса, как ситуации. В исследовании Ю.Н. Лапыгина приводится подборка различных точек зрения рассмотрения проблемы как системы. Приведем ряд из них:

«Под проблемой обычно понимают противоречия, требующие разрешения, это своего рода трудности по преодолению трудностей»;

- проблема – понятие, характеризующее разницу между действительным и желаемым состоянием объекта;
- проблема теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования;
- проблема – ведущее противоречие цели и ситуации, определяющее движение или изменение ситуации в направлении цели. Иначе говоря, проблема – это противоречие, требующие первоочередного разрешения и т.д.» [2, с.28-29].

При рассмотрении проблемы как системы делается акцент на связь между явлениями, содержащими в себе противоречие, которые несут деструктивный характер относительно к целям, строящейся или существующей системы. Проблема как система предполагает совокупность противоречий, факторов внутренней и внешней среды, которые проявляются в неудовлетворительности совокупности связей, что сдерживает достижение цели и рано или поздно проявляется в реальности.

А. Теслинов подчеркивает значимость реальности для активизации исследовательской активности: «Итак, встреча с реальностью – первый шаг на пути к возбуждению и разрешению концептуального мышления, впрочем, как и любого мышления вообще. Я говорю о встрече с чем-то или с кем-то как о событии, которое задевает наше сознание. С чем надо встретиться, чтобы оживиться высоко и красиво» [4, с. 15]. На наш взгляд, это встреча может быть с проблемой, проблемами, которую важно увидеть, разглядеть, что наиболее результативно обозначается в индивидуальном поиске при встрече с реальностью. Именно индивидуальность чаще всего приводит к значимым открытиям, но эта индивидуальность формируется на коллективном знании, коллективном опыте. Восприятие проблемы в реальной жизни может варьироваться от индивидуума к индивидууму и испытывать влияние своих или чужих эмоций. Подтверждению этого суждения покажем высказывание

Бехтерева В.М., который приводит убедительный пример коллективного в реальности: «Когда толпа веселиться, трудно заставить ее плакать, и, наоборот, при грустном настроении собрания нелегко его развеселить. Когда масса людей воспитана на определенных взглядах, ей крайне трудно или почти невозможно привить противоположные взгляды и, наоборот, ей крайне легко принять взгляды, стоящие в соответствии с усвоенным путем воспитания» – [1, с. 267]. Согласно теории систем, привнесение разнообразия в систему увеличивает ее потенциал, но снижает стабильность системы, приводит к отклонениям от нормы (индивидуальность и может повлиять на эти отклонения). Что касается подготовки педагога на современном этапе.

Если этот процесс рассматривать с позиций обнаружения проблем, то речь должна идти о двух уровнях – обозначение проблем в реальном педагогическом процессе (учителем, администрацией, обучающимися, родителями) – практическом уровне и теоретическом, который может

быть направлен на исследование возможностей решения обозначенных проблем практикой и предсказанием, «забеганием» «проблемным забеганием», концептуальным проектированием, открывающим пути системному решению проблем. Выявление проблем подготовки педагога следует рассматривать в системе с нескольких аспектов: с позиций обнаружения трудностей у обучающихся (значительные физические и психические перегрузки, недостаточный уровень подготовки на предыдущем уровне, не способность к сознательному самостоятельному самоопределению, инфантилизм, слабо развитый познавательный интерес, несформированное умение к самообучению, подверженность к внешнему негативному влиянию обстоятельств, несформированность ценностных ориентаций, безынициативность, безответственность и т.д.); с позиций трудностей педагога (трудности, связанные с недостаточной психолого-педагогической компетентностью самих педагогов; трудности, связанные с личностными особенностями педагогов, в частности недостаточной личностной пластичностью, обусловленные профессиональным «выгоранием» и профессиональной деформацией педагогов с большим стажем работы; трудности, связанные с глубинным пониманием положений, заложенных в ФГОС-ах; трудности в проектировании образовательного процесса, при составлении индивидуального образовательного маршрута обучающегося, упрощенное понимание сущности и технологии реализации интегрированного подхода к построению воспитательно-образовательного процесса; трудности, связанные с чрезмерной заорганизованностью и занятостью педагогов; трудности, связанные с подготовкой и ведением новой документации, в том числе в электронном виде (электронные дневники, электронные ведомости, корпоративная почта, родительские чаты и т.д.)); с позиций проблем школы (старение педагогического коллектива, низкое качество обучение, ухудшение состояния здоровья детей при переходе с одной ступени обучения на другую, низкий уровень педагогической культуры родителей, отсюда частые проблемы взаимоотношений в системе «родитель – ученик – учитель», организация предпрофильной и профильной подготовки; трудности в работе по повышению рейтинга образовательной организации в районе и др.); с позиций проблем изменений образовательной среды (смешанное обучение, дистанционное, инклюзивное, семейное, удаленное, сетевое взаимодействие и т.д.). Выявленные трудности в реальной образовательной среде, необходимо систематизировать, рассмотреть внутренние и внешние связи между ними, обозначит различные варианты и возможности их преодоления в процессе системного решения вопросов подготовки педагогов, включающей переподготовку и повышение квалификации.

Изменение характера подготовки педагога в профессиональных образовательных организациях при сохранении классического содержательного ядра должно учитывать и обнаруживаемые проблемы в среде,

предстоящей профессиональной деятельности педагога. При подготовке современного педагога нельзя обойти проблему отбора на педагогическую профессию, лиц, способных к профессионально-педагогической деятельности, проблему совершенствования содержания и технологии профессионально-педагогического образования, проблему создания условий для профессионального самовоспитания, личного и профессионального самосовершенствования педагогов, повышение социального престижа и материального положения. Для изменения характера подготовки педагогов в современных условиях необходимо пройти определенные шаги постановки концептуальных решений: первый шаг – обнаружение проблем (встреча с чем-то, с событием, явлением, которые задают мышление); второй шаг – истолкование данности (данной реальной проблемы), с которой произошла встреча; третий шаг – выражение понятийного смысла предельно точно (точность толкования); четвертый шаг – развертывание сконструированного смысла (порождение нового, придумывание этим новым «имен», интерпретация содержания смыслов с позиций педагогической деятельности); пятый шаг – выбор и осуществление нужного концепта из большого разнообразия предложенных вариантов решения, рассматриваемой проблемы. Согласно позиции Теслинова А. полный акт проектирования решения проблем в том числе в подготовке педагога можно свести к под-актам – встреча с данностью, истолкование смысла данности, конструирование смысла или концептуализация данности, развертка сконструированного смысла и порождение концептов – следствий, выбор и осуществление нужных концептов как решений. Важным моментом в конструировании новых аспектов подготовки педагогов является проектирование значимости, нужности вводимых изменений на перспективу, чтобы не выходить на «сиюминутное решение мелких проблем». Рассматривая вопрос нормативной документации, регламентирующей процесс подготовки педагога необходимо обозначить стратегические цели и соответственно этих целей осуществлять проектирование изменений содержания и технологий, организационных аспектов, условий, которые должны помочь осуществлению реализации, намеченной стратегической цели. При этом не следует забывать личностный аспект «реализаторов», среду, в которой будет происходить процесс подготовки учителя. Существенное место должна занять практика обучающихся, которая может быть построена по принципу заданий – проблем, существующих в реальной образовательной организации, куда приходят обучающиеся на получение первых трудовых профессиональных компетенций, где и будет применение полученных теоретических знаний. Решение заданий – проблем, существующих в реальной образовательной организации, можно рассматривать и как педагогическое явление, знакомящее будущих педагогов с изменениями, которые происходят на современном этапе в образовательной организации с более активной позиции, существующих в реальной образова-

тельной организации.

Библиографический список

1. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. Автореф. дисс. доктора пед. н., СПб, 2004.
2. Щукина Г.И. Познавательный интерес как педагогическая проблема. Дисс. доктора пед. н., Ленинград, 1968.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ
ЛЕНИНГРАДСКОЙ – ПЕТЕРБУРГСКОЙ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ
В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

(материалы пленарного заседания VIII научно-практической конференции с международным участием «Педагогическая наука и современное образование», посвященной Дню российской науки 10 – 11 февраля 2021)

*Составители.. Батракова Инесса Сергеевна, Гладкая Ирина Вячеславовна,
Писарева Светлана Анатольевна, Тряпцына Алла Прокофьевна*

Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2021. Т.2 (Методическое приложение). MET 090. URL:
<http://met.emissia.org/offline/2021/met090/met090.pdf> . – 134 с.

Библиограф. описание: URL: <http://met.emissia.org/offline/2021/met090.htm>
ISSN 1997-8588 (online) ISSN 2412-5520 (print)

Подписано в печать: 9 февраля 2021

Copyright (c) 2021, авторы

Copyright (c) 2021, Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал
Свидетельство о регистрации СМИ Эл № ФС77-33379 от 02.10.2008 от Федеральной службы
по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

При перепечатке и цитировании просим ссылаться на " Письма в Эмиссия.Оффлайн ".

Адрес редакции: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, РГПУ им. А.И.Герцена,
корп.11, к.24а. Эл.почта: emissia@mail.ru . Internet: <http://www.emissia.org> .

Тел.: +7-812-9817711, +7-904-3301873

Издается Консультационным Бюро д-ра А.Ахаяна (Штоля) =ИП Ахаян А.А., (гос. рег.
306784721900012 от 07.08.2006) по Договору о сотрудничестве с РГПУ им. А.И.Герцена от
15.09.2006