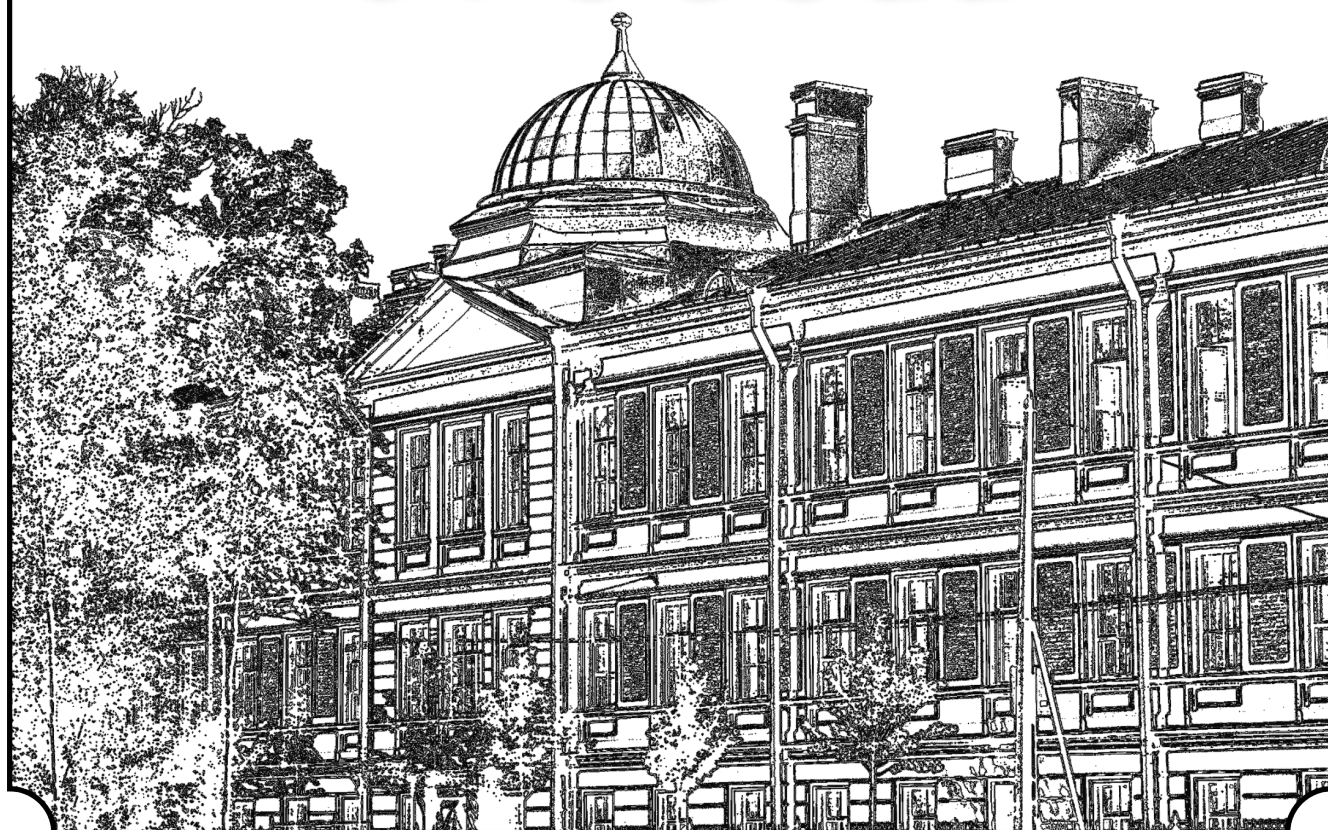


Педагогический альманах школы №77
Петроградского района Санкт-Петербурга
Октябрь 2022 года

200 ЛЕТ ШКОЛЕ

—

200 ЛЕТ
ОБРАЗОВАНИЮ
В РОССИИ



200 ЛЕТ ШКОЛЕ

—

200 ЛЕТ
ОБРАЗОВАНИЮ
В РОССИИ

Санкт-Петербург
2022 год

Педагогический альманах школы №77 Петроградского района Санкт-Петербурга
Санкт-Петербург: Свое издательство, 2022 - 133 с.: ил.

В 2021 году школа 77 Петроградского района Санкт-Петербурга отпраздновала свой двухсотлетний юбилей. История данной школы сопоставима с историей развития российского школьного образования. В данном журнале опубликованы статьи научных деятелей, педагогов, методистов школы – юбиляра, в которых рассмотрены важные аспекты прошлого настоящего и будущего школьного образования в России.

Педагогический альманах будет интересен учителям, педагогам дополнительного образования, методистам и администрации образовательных учреждений.

© Заиченко Наталья Алексеевна, научный руководитель ГБОУ СОШ №77 с углубленным изучением химии Петроградского района, профессор ВШЭ СПб, 2022, редактор.

© Энгель Наталья Иозеповна, заместитель директора по МР ГБОУ СОШ №77 с углубленным изучением химии Петроградского района, 2022, составление.

© Крылов Анатолий Александрович, инженер ГБОУ СОШ №77 с углубленным изучением химии Петроградского района, 2022, верстка и макет.

© Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №77 с углубленным изучением химии Петроградского района Санкт-Петербурга, 2022

Данный журнал не может быть опубликован, воспроизведен или размножен любым способом без письменного разрешения владельца авторских прав.

Уважаемые коллеги, друзья, соратники, партнеры ОУ!

Поздравляю всех с 200-летним юбилеем нашего образовательного учреждения. Три века, два столетия – какой вклад в систему образования России!!!

Сколько замечательных, талантливых, творческих педагогов работали в нашей школе, а сколько знаменитых учеников прославили ее, наш город и страну! Профессионализм в нашей работе, это в первую очередь, любовь к детям, желание понять, помочь, простить и верить в успех каждого ученика! Это умение строить отношения со всеми, кто рядом, коллегами, родителями, детьми. И, наконец, это хорошо знать свой предмет и умение доступно объяснить и заинтересовать ученика этим предметом. Все эти качества присущи нашему педагогическому коллективу.

Я желаю нашей школе процветания, высоких и значимых достижений, знаменитых учеников, а нашему Педагогическому альманаху долголетия, интересных и разнообразных статей о профессиональных находках, педагогических проектах и открытиях.

Н.В. Фатеева

200 ЛЕТ: ИСТОРИЯ ШКОЛЫ ОТ 1821 ДО 2021

*Т.С. Орнатская
руководитель музея ГБОУ СОШ №77,
С.Г. Сергеева
документовед ГБОУ СОШ №77*

УЧИЛИЩЕ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ЛАНКАСТЕРСКОЙ СИСТЕМЕ



Первое название нашей школы – Училище взаимного обучения по ланкастерской системе. Основана она была по Указу императора Александра I и предназначена для девочек из небогатых семей. Для создания нового учебного заведения была приглашена англичанка Сара Килгам, которая имела опыт управления такой школой. Она всё организовала, и 5 октября 1821 года учительница Надежда Бухвостова провела первый урок в Училище, которое первоначально было зачислено всего десять девочек. Этот день и стал Днём рождения нашей школы. Со временем количество

воспитанниц возросло до шестидесяти. Обучали детей чтению и письму на русском языке, арифметике, Закону Божию и рукоделию. По воскресеньям воспитанницы с помощницей ходили в церковь.

В июле 1830 года Училище посетила великая княгиня Елена Павловна (жена великого князя Михаила – младшего сына императора Павла I). С этого дня и до своей кончины, в 1873 году, великая княгиня была покровительницей Училища.

В 1844 году – Сара Килгам (Биллер) подавала прошение об отпуске за границу, а по возвращении перешла на службу в Общину сестёр милосердия.

В 1845 году по решению Елены Павловны была введена новая должность – попечительницы, ею была назначена княгиня Ольга Степановна Одоевская, жена известного писателя В.Ф. Одоевского.

УЧИЛИЩЕ СВЯТОЙ ЕЛЕНЫ. ИНСТИТУТ СВ. ЕЛЕНЫ

Постепенно от системы взаимного обучения переходят к

общепринятой системе. В это время в Училище преподавали объяснение молитв, чтение, письмо, арифметику, умение считать на счётах, катехизис, священную историю, домашние работы, элементарные сведения о физических явлениях и хоровое пение. Были введены французский и немецкий языки, история России и география.

Таким образом, поскольку название Училище взаимного обучения по ланкастерской системе уже не соответствовало методам преподавания, его в 1854 году переименовали в Училище святой Елены (в честь константинопольской царицы Елены).

Покровительница Училища Елена Павловна, обладая разносторонними интересами, привлекала в Училище многих известных людей. О музыкальном образовании воспитанниц заботились известный композитор М.А. Балакирев, композитор С. М. Ляпунов, пианист и педагог Ф.А. Канилле, композитор и хормейстер Е.С. Азеев.



Училище было достаточно известно в Санкт-Петербурге и император Александр II дважды, 5 февраля 1865 года и 7 марта 1878 года, «осчастливил его своим посещением». А 2 февраля 1901 года, на освящении домово́й церкви св. Константина и Елены, присутствовала вдовствующая императрица Мария Фёдоровна и осталась довольна тем, как обстоят дела в Училище.

В Училище принимали дочерей военных, чиновников, купцов, интеллигенции, мещан.

После принятия Устава Училища св. Елены в 1880 г., ему было предоставлено право выдачи аттестатов, причём, выпускницам, успешно окончившим курс, выдавали свидетельства домашних учительниц.

Основные сведения удалось получить, изучая документы в архивах, но представить, как проходил день, выяснить какие-то детали быта можно благодаря воспоминаниям.

Вот воспоминания одной из воспитанниц — Валерии Барцевой, записанные в 1960-ые годы.

«В Институте св. Елены было всего 7 классов – 200 учеников. Выпускной класс назывался первым, а младший – седьмым. Учащиеся поступали после сдачи вступительных экзаменов, проучившись сначала дома. Я, например, обучалась в частном французском саду, писала и читала по-французски, и немного разговаривала, и читала по-немецки.

После 3-х уроков, в 12 часов дня был обед. После прогулки в 2 часа опять уроки. В 5 часов ужин из 2-х блюд и до 6 часов большая перемена. С 6-ти часов вечера и до 8 ч. было приготовление уроков.

При институте было два лазарета. В одном лазарете бывал амбулаторный приём и лежали с лёгкими заболеваниями, а в другом,



во время эпидемий скарлатины или дифтерита, лежали с заразными болезнями.

В 1910 году Институт посетила императрица Мария Фёдоровна. После её посещения учащихся освобождали от занятий на 3 дня.

Каждый час по окончании урока все учащиеся покидали классы. Одно окно не замазывалось на зиму, между

рамами лежал большой валик, набитый соломой. Окно распахивалось на всю перемену. Спальни также проветривались с утра до 12 часов, после чего топились печи и в дортуары никого до 8-ми вечера не пускали.

3 раза в год воспитанниц возили в государственные театры: в оперный – Мариинский, в драматический – Александринский и на французские спектакли в Малый оперный. На спектаклях присутствовали лишь учащиеся 1 и 2 классов и часть 3 класса». В то время принимали в 7-й класс, а 1 и 2 классы были старшими.

Из воспоминаний Анастасии Сляской.

«Поступила я в наше Училище св. Елены в 1905 году, а окончила - в 1912 году. По социальному составу нас можно было отнести к разночинцам. Были дети военных, крупных и мелких чиновников, духовенства и небольшое количество девочек – дети помещиков.

Одевали нас во всё казённое. Жизнь целиком протекала в четырёх стенах. Даже церковь и баня соединялись со школой. Домой нас отпускали на лето, Рождество и Пасху. На воскресенье ездили домой очень немногие, так как большинство учащихся были иногородние.

Кормили нас очень скромно, и вся обстановка была скромной.

Я очень благодарна своим классным воспитателям, которые приучили нас трудолюбию, аккуратности, честности».

Несмотря на строгость и однообразие, царившие в то время в учебных заведениях, у многих воспитанниц годы учёбы остались лучшим воспоминанием.

Но начался XX век, принесший большие перемены. Было построено новое здание, и это значительно улучшило условия проживания и учёбы воспитанниц.



В 1910 году Училище получило статус Института, что давало дополнительные права учебному заведению, например, награждать шифром. (Шифр — это золотой вензель царствующей императрицы; вручался лучшим воспитанницам по окончании института. Крепился на банте и носился на левом плече).

Но недолго просуществовал Еленинский институт. Сначала I Мировая война, затем трагические события 1917 года прервали учебный процесс. Жизнь в стране изменилась. Все учебные заведения были реорганизованы и на их базе были созданы новые школы.

20-Е – 30-Е ГОДЫ

Осенью 1918 года в здании Института была открыта Единая Советская трудовая школа №199. Многие сотрудники, служившие прежде в Институте св. Елены, и ранее обучавшиеся там воспитанницы, написали заявления с просьбой о зачислении их в новую школу. В то время в школе было более тысячи учеников, причём не только девочки, но и мальчики. Школа №199 размещалась в двух зданиях. В учебных помещениях по Зверинской улице учились дети с 1-го по 4-ый класс, то есть это была школа I-й ступени. В здании по улице Блохина, где находилась школа II-й ступени, учились старшие ребята.

В 1920 – 1930-ые годы в школе применяли разные методы обучения. С 1923 года был введён далтон-план с индустриально-техническим и художественно-промышленным уклоном, затем его сменил лабораторный метод. Учебный день в трудовой школе начинался в девять утра и заканчивался в девять часов вечера. Он делился на три неравные части. С утра проходили занятия в классах и кабинетах, затем дети обедали и с 16 часов проводились факультативы, собрания, работали кружки. Так как в новом обществе ученики должны были не только учиться, но и участвовать в жизни страны, то они ходили на экскурсии в рабочие артели, посещали рынки, работали на огородах. А в школе мальчики работали в столярной и слесарной мастерских, а девочки – в переплётной и швейной.

В 1932 году школа была разделена на начальную № 12 на Зверинской ул., д. 3 и среднюю №13 на Блохина ул., д. 29. Школьную жизнь направлял ШУС – школьный ученический совет. В 1923 году в школе была создана комсомольская организация, а в 1924 году – пионерская.

После уроков в школе кипела внеклассная работа: спортивные кружки, кружок физики, кружок «Друзей читальни», желающие занимались в драмкружке или пели в хоре. Школьный хор дважды приглашали на радио. А ещё в школе был оркестр струнных инструментов, который выступал не только в своей школе, но и в Домах культуры и всегда имел большой успех.

В 1941 году школе был присвоен номер 77.

ВОЙНА. БЛОКАДА. ГОСПИТАЛЬ.

Когда началась Великая Отечественная война, занятия были прерваны, так как с 23 июня 1941 года в школе разместили челюстно-лицевой эвакуогоспиталь №1360.

На 1-ом этаже были палаты с тяжелоранеными, приёмное отделение, душевые, материальные склады, рентгеновский кабинет и лаборатория.

Здесь же, на первом этаже, находилась и столовая, где санитарки получали еду и развозили её по палатам.

На втором и на третьем этаже были палаты, но, иногда, кровати для раненых ставили и в широких коридорах.

В палатах на 2-ом этаже корпуса по Зверинской улице размещались раненые с повреждениями глаз и глазная операционная.

СОТРУДНИКИ ГОСПИТАЛЯ



В госпитале были опытные специалисты, прекрасные хирурги. И среди них – профессор Андрей Александрович Кьяндский.

Помогать сотрудникам госпиталя пришли и учителя, и ученики школы. Евгения Кузьминична Юдина, учитель начальных классов, стала санитаркой. Работала в госпитале учитель

биологии Надежда Ефимовна Ковалёва. Выпускница школы Татьяна Филиппова работала сестрой-хозяйкой. Окончившие девятый класс Леон Турчинович и Леонид Турбович рвались на фронт, но по возрасту получили отказ и поступили санитарями в госпиталь.

Санитаркой в операционную пришла работать и девятиклассница Галя Антонова. Руководила там старшая операционная сестра Полина Ефимовна Кузьмина-Шлейфер. Ещё одна ученица 30-х годов Евгения Ашпиц – первое время была санитаркой, а потом - занималась клубной и библиотечной работой. Нона Комарова (Турчинович) – с узкоплёночным киноаппаратом ходила по палатам 1-го этажа к тяжелораненым, демонстрировала фильмы, читала и писала письма, рассказывала новости с фронта.

В госпитале, несмотря на блокаду, стремились жить, как в мирное время. Отмечали праздники, устраивали спортивные соревнования, смотрели кинофильмы, читали книги. А 27 января 1944 года из окон своих палат со слезами радости на глазах смотрели на яркое небо, расцвеченное фейерверком – это был Победный салют в честь освобождения Ленинграда от блокады!

Но война ещё продолжалась, и лишь 12 октября 1945 года госпиталь был расформирован.

Послевоенная школа

В 1946 году занятия возобновились. В то время было отдельное обучение, и в здании по Зверинской улице была открыта женская школа №76, директор – Равенская Анна Иосифовна, учитель русского языка и литературы, а по улице Блохина была мужская школа №77 – директор Хромов Сергей Васильевич, учитель географии.

В то время в школе №77 отмечали много недостатков: плохая

дисциплина, низкая успеваемость. По возрасту классы неровные, много второгодников. Причина этого была в том, что в школу были набраны переростки, у которых в годы войны не было возможности учиться. Для разрешения этой проблемы была разработана программа, по которой за один год осваивали программу двух лет обучения. Таким образом, детям-переросткам за короткий период давали семилетнее образование и направляли в фабрично-заводские училища, где они получали специальность и вливались в ряды рабочего класса.

К середине 50-х годов педагогический коллектив и ученики добились значительных успехов и в 1955 году, впервые после войны, школа выпустила десятый класс и вручила им аттестаты.

В 60-ые годы в советских школах возрастает роль детских общественных организаций. Пионеры страны организуют интересные и полезные мероприятия, и юные пионеры нашей тоже включаются в это общесоюзное движение. Они принимают участие в «Звёздном походе», пионерский актив устраивает фестивали, сборы, торжественные линейки. Большую помощь школе в эти годы оказывали шефы — рабочие завода им. А.А. Кулакова. Школьники на заводе проводили пионерские сборы, перед ними выступали лучшие работники, показывали своё производство. А организатором этой шефской работы был монтажник Олег Турандин.

В 1970-ые годы средняя школа №77 входила в число лучших школ не только района, но и города.



РОЖДЕНИЕ ХИМИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Недалеко от школы на проспекте Добролюбова, у Биржевого моста, находился Государственный институт прикладной химии (ГИПХ) – крупнейшая отечественная организация химического профиля.

В 60-ые годы был взят курс на химизацию народного хозяйства, и в связи с этим возникла проблема подготовки кадров, а именно, лаборантов.

Решено было оборудовать специальные химические лаборатории в нашей школе №77 Петроградского района.

Сотрудники ГИПХа Ю. И. Колосов и С.Л. Добычин составили проектное задание на строительство Отделения производственного обучения при школе (ОПО).

Лаборатории ещё строились, а в октябре 1964 года уже был сформирован коллектив из четырёх преподавателей и пяти лаборантов во главе с Н.Н. Чутковым. Пока строители завершали работы, лаборанты принимали приборы, химическую посуду, реактивы, преподаватели проводили теоретические занятия в классах. А в часы практики ученики оттирали скипидаром следы краски со столов, стеклянных стен и полов в

лабораториях, заносили столы и шкафы.

Научным руководителем Юрием Ивановичем Колосовым была составлена программа подготовки лаборантов-химиков-аналитиков. В химические классы с производственным обучением были приняты 110 учащихся, и через два года ГИПХ получил девять лаборантов из ОПО.

Насколько продуманной и профессионально выстроенной была система обучения, свидетельствует тот факт, что школа выпустила целый ряд учёных-химиков, среди которых: лауреат Государственной премии, профессор, доктор химических наук Владимир Александрович Снетков, профессор, доктор химических наук Константин Игоревич Серушкин, профессор, доктор технических наук Вячеслав Викторович Самонин, профессор, доктор химических наук Сергей Константинович Евстропьев.

Но, будучи химической, она предоставляла учащимся широкие возможности выбора будущей профессии.

Особо гордится школа своим выдающимся выпускником Героем СССР, Героем России, Почётным гражданином Санкт-Петербурга Сергеем Константиновичем Крикалёвым. Он окончил нашу школу в 1975 году. Учился очень хорошо, хотя много времени уделял спорту, со второго класса занимался плаванием. С 1977 года, уже став студентом, увлёкся самолётным спортом, был чемпионом Москвы по высшему пилотажу, чемпионом СССР и Европы, а в 1997 году стал чемпионом мира.

Но главной мечтой Сергея Крикалёва был космос, и он последовательно добивался её осуществления. С отличием окончив Ленинградский механический институт (знаменитый «Военмех»), стал инженером, и, наконец, в 1985 году был отобран в отряд космонавтов. Уже через три года Сергей Константинович совершил свой первый полёт в космос, а всего он побывал там шесть раз.

Сергей Крикалёв в ходе своих космических полётов на станциях «Мир» и МКС производил фотографирование нашей Земли из космоса современной цифровой фототехникой. За профессиональную фотосъёмку в космосе и создание серии технологически новых уникальных художественных фотографий Сергей Константинович награждён премией «Золотой глаз России» и Почётным Пожизненным членством королевского Фотографического общества Великобритании.

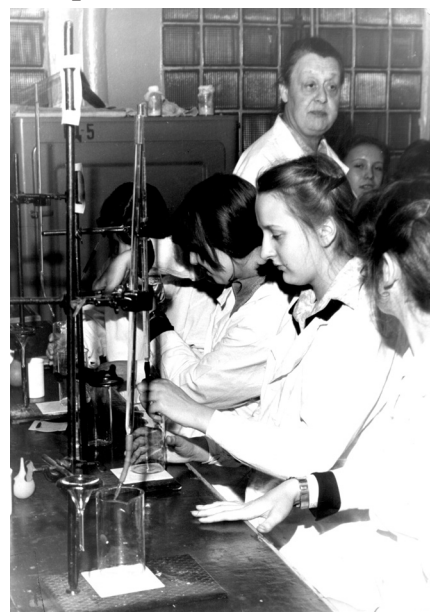
В настоящее время он исполнительный директор по пилотируемым космическим программам госкорпорации «Роскосмос», заместитель гендиректора по международной деятельности.



Несмотря на большую занятость, Сергей Константинович посещает родную школу, встречается с учениками, педагогами. Побывав после капитального ремонта в химическом отделении, он очень высоко оценил то, каким современным оборудованием оснащены кабинеты и лаборатории.

ОТДЕЛЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ – ОПО

Сегодня Отделение профильного обучения занимает весь третий этаж второго корпуса. Это три просторных светлых класса, укомплектованных современным мультимедийным оборудованием, которое дает возможность проводить интересные теоретические занятия по химии и технологии и выполнять лабораторные работы, демонстрирующие свойства веществ и характерные особенности протекания различных химических реакций. Особой гордостью школы являются четыре химические лаборатории и весовая комната, в которых в рамках учебного курса Технология учащиеся 8-9-х классов изучают технику химического эксперимента, а старшеклассники осваивают основы аналитической химии и физико-химические методы анализа. Полученные здесь навыки ребята успешно применяют при выполнении ученических исследовательских работ, а также в процессе обучения в профильных высших учебных заведениях. В рамках внеурочной деятельности под руководством учителей химии и технологии учащиеся младшей школы в лабораториях изучают окружающий мир.



Но в ОПО проходят не только увлекательные занятия, оно славится ещё и своими традициями и праздниками.

Каждый год, в декабре, выпускной класс проводит для класса, только вступившего на путь химии, праздник «Посвящение в химики». Это событие проходит в игровой форме. Классы делятся на команды, каждая из которых получает своё задание. С азартом и большим желанием сделать быстрее и лучше других команды выполняют эти задания. После этого все собираются в зале, где их ждёт театрализованное представление «Химическая сказка».

Заканчивается праздник подведением итогов: награждаются победители, а все ученики получают «Свидельства химиков школы №77».

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

Необходимым средством развития самостоятельного творческого подхода школьников к жизни является вовлечение учащихся в исследовательскую работу, что позволяет перейти от информативного обучения к активному исследовательскому процессу. Вскоре после введения углублённого изучения химии, в 1968 году, было создано

школьное химическое общество. Прошли конференции: «Юбилейная дата Периодического закона», «Хроматография в аналитике и технике», «Использование даров океана», «Стекло», «Пути загрязнения и очистка окружающей среды».

Полученный в 70-80 годы опыт позволил продолжить традицию по проведению школьных конференций, но планировалось от химической конференции перейти к междисциплинарной. Основной особенностью этой конференции должен был стать проблемный характер исследований, проводимых на стыке естественных наук. Интегрирующей содержательной составляющей в обсуждении общих вопросов естественных наук, несомненно, становится экология. Так родилась тема конференции – **Экологические проблемы Балтийского региона**, который включает берега Балтики, Финский залив, где находятся особо охраняемые природные территории России: заказники Лебяжий, Кургальский; национальные парки Финляндии: Экеняскяргордс, Итяйнен-Суоменлахти; Эстонский Лахеамаа. В одной только Ленинградской области более 130 геологических и множество природных памятников, а за её пределами ещё десятки. Велико культурное наследие городов на берегах Финского залива – это музеи-заповедники, дворцово-парковые ансамбли Санкт-Петербурга, Хельсинки, Таллинна, Петергофа, Ломоносова, Стрельны, Кронштадта.



В марте 2001 года прошла первая конференция. Партнером в её организации стал Эколого-биологический центр ДДТ Петроградского района «Биотоп». Среди участников были не только ученики нашей школы, но и несколько школ Петроградского и Приморского районов. Было заслушано около 30 докладов на 5

секциях.

Впоследствии конференция получила название Научно-практическая конференция школьников **«Балтийский регион вчера, сегодня завтра»**. Она традиционно проходит в третьей декаде марта и посвящена Дню Балтийского моря. Целью конференции является привлечение внимания молодого поколения к проблемам истории и развития Балтийского региона через создание культурного, информационного, образовательного пространства и реализацию практической исследовательской деятельности учащихся.

По положению участниками конференции могут быть ученики 8-11 классов.

За 18 лет в работе конференции приняли участие более полутора тысяч участников. Представлялись работы по гидрологии, геологии, географии водных бассейнов. Поднимались вопросы, связанные с социальными, демографическими, медицинскими, продовольственными,

экологическими проблемами, техногенным воздействием. Рассматривались проблемы Санкт-Петербурга как центра науки, техники, образования. Обычно работало 10-13 секций, сформированных в соответствии с тематикой работ.

До 2008 года конференция проходила в рамках «Международного экологического форума». С 2013 года она проходит в рамках Ассоциации педагогов-исследователей в области охраны окружающей среды Федерации экологического образования.

На конференцию приезжают ученики более чем из 40 образовательных учреждений, практически из всех районов Санкт-Петербурга и городов Ленинградской области, Псковской области, Новгорода, Вологды и Вологодской области.

От нашей школы, как организатора конференции, свои работы ежегодно представляет от 20-ти до 30-ти учащихся. Все они имеют исследовательский характер и включают эксперимент.

С 2016 года в конференции принимают участие ребята из Эстонии, Киргизии, Белоруссии.

Накопив определённый опыт, оргкомитет конференции продолжает работу по совершенствованию системы приёма и рецензирования работ, системы критериев оценки, инструктированию руководителей секций и членов жюри, совершенствованию работы локальной сети при распространении информации внутри школы, размещении методических рекомендаций сотрудникам школы и при подведении итогов работы секций. Для переписки с образовательными учреждениями, экспертами и членами жюри функционирует два электронных адреса конференции, активно работает страница Конференции на Сайте школы.

Большую помощь в проведении конференции оказывают Университет ИТМО и СПб ГЭТУ «ЛЭТИ».

С 2012 года в работу конференции включена Педагогическая секция, на которой заслушиваются доклады по вопросам сопровождения исследовательской деятельности учащихся.

Работе секций конференции предшествует яркое и содержательное торжественное открытие. Оно включает приветственную часть и презентацию ведущей темы года, которая, как правило, совпадает с темой года России. Традиция на конференции – зажжённая свеча знаний, огонь которой поддерживает участников два дня работы конференции.

Зажечь свечу и погасить её на закрытии – почётное право, которое предоставляется участнику, получившему один из главных призов. Приз им. Л.В. Канторовича, выпускника нашей школы, лауреата Нобелевской премии в области экономики присуждается за лучшую работу в естественнонаучной области и приз им. великой княгини Елены Павловны, покровительницы нашего учебного заведения – за лучшую работу в гуманитарной области. Участникам, представившим достойные работы, вручаются дипломы I, II, и III степени.

А также по решению жюри интересные работы размещаются на сайте

Виртуального экологического музея (ВЭМ). «Виртуальный экологический музей» – это образовательный сайт (virecom.org), который был создан в процессе работы коллектива педагогов и учащихся школы №77 в рамках реализации инновационной образовательной программы школы.

Экспозиции ВЭМ составляют материалы, являющиеся результатом проектно-исследовательской деятельности учащихся. Наряду с традиционными для современного музея формами представления материалов – выставка экспонатов, аудио-сопровождение, видео-материалы – Виртуальный экологический музей включает и интерактивные формы представления материалов. Экспозиции сайта постоянно пополняются.

Первые конференции «Балтийский регион вчера, сегодня, завтра»



показали, что формирование исследовательской культуры ученика должно начинаться в начальной школе. Поэтапно, сначала в содружестве с родителями, учить малыша написанию компилятивных работ. Учить держать себя при выступлении, учить слышать и задавать вопрос, учить грамотно на него отвечать. Для этого нужно

было выстроить систему работы по сопровождению исследовательской деятельности учащихся со 2-го по 8-й класс и организовать проведение конференции для представления своей работы. Так в 2003 году возникла школьная конференция «Я житель планеты Земля», которая проводится в феврале и посвящена дню Российской науки. Девизом конференции являются слова С.П.Королева «Кто хочет, тот ищет пути, кто не хочет – причины».

Конференция погружает школьный коллектив, учеников и педагогов в нестандартный образовательный процесс, повышает эффективность взаимодействия с родителями.

Как и региональная, конференция «Я житель планеты Земля» каждый год имеет свою ведущую тему. Темы для своих работ ребята выбирают сами. Здесь эксперимент не обязателен, но в последние годы всё меньше реферативных работ и больше с проведением эксперимента или социологического исследования. Практически все доклады сопровождаются презентациями.

Главным призом этой конференции в начальной школе является приз «Мудрой совы», а в основной – приз им. космонавта С.К. Крикалёва, выпускника нашей школы.

Конференция «Я житель планеты Земля» – ежегодное знаменательное событие. На видном месте в актовом зале располагаются награды и призы, ожидающие участников, звучит приветственное слово председателя жюри и напутствие директора школы, на экране кадры, раскрывающие основную

тему, которой посвящена конференция. Удивительная атмосфера нестандартного учебного дня. Кульминация церемонии – зажжение «Свечи знаний» участником предыдущей конференции – обладателем главного приза им. С.К. Крикалёва. Начинается работа секций, где создаётся атмосфера интереса к исследованиям участников, активности слушателей, тактичной дискуссии и справедливости членов жюри. Учителя и педагоги дополнительного образования, находясь в роли членов жюри, в процессе работы секции могут видеть, как в нестандартной обстановке раскрываются их ученики. Слушатели – участники конференции, не выступающие с докладом, тоже принимают участие в работе – они могут быть отмечены в номинации «Активный слушатель». Кроме того, на них лежит большая ответственность – являться членами общественного жюри, так как от их мнения зависит, кто из выступающих будет отмечен «Призом зрительских симпатий». Указанные номинации вводятся для поощрения тех, кто не стал дипломантом и победителем. В этом случае вступает в силу правило: «Отмечен должен быть каждый», так чтобы у каждого был, хотя бы маленький успех. Для выполнения этого правила, кроме названных, введены номинации «Дебют», «За приверженность науке».

Опыт проведения конференций позволил совершенствовать систему формирования исследовательской культуры учеников школы. Они выбирали важные, интересные темы, но оставалась малоисследованной история школы, основанной по указу Александра I почти двести лет назад. Эта большая история представлена в нашем музее, где дети бывали на экскурсиях и узнавали о том, как жили и учились в прежние времена. Несмотря на то, что применялись интерактивные, игровые формы экскурсий, уровень знаний истории школы, экспозиции музея оставался низким. Поэтому возникла идея проводить Александровские учебно-исследовательские чтения, и предлагать ученикам 3-х–8-х классов темы, связанные с изучением истории школы, экспозиции музея и отдельных экспонатов. Чтения призваны способствовать привлечению учащихся школы к научному творчеству и исследовательской работе, стимулировать интерес учащихся к углубленному изучению истории своего учебного заведения, истории Санкт-Петербурга. Чтения заочные, участники представляют работы без устной защиты, то есть без выступлений.

Они проходят ежегодно в декабре и приурочены к дню рождения Александра I.

Подведение итогов и награждение проводится в торжественной обстановке.

Все принявшие участие в Чтениях получают Сертификат участника, а победители награждаются дипломами I, II, и III степени.

Высшая награда – Кубок Александра.

Жюри может учреждать дополнительно дипломы за особые достижения.

По рекомендации жюри ученикам, представившим работы, может

быть выставлена отметка «отлично» по соответствующему предмету.

Лучшие работы могут быть опубликованы и размещены на страницах ВЭМ.

Работа и итоги Чтений освещаются в газете «СМИШКА».

Театральные, вокальные, танцевальные, изо-студии существуют во многих учебных заведениях, есть они и у нас.

После того как в нашей школе ввели углублённое изучение химии, казалось, детям будет не до театра, но театральные традиции всё же возобновились. В 60-ые годы появился ученический театр, который ребята называли «Балаганчик». Ставили разные спектакли и, хотя декораций почти не было, очевидцы вспоминают и игру актёров, и интересную работу режиссёра. Старшеклассники, окончив обучение, покидали школу, однако ещё некоторое время продолжали участвовать в жизни театра. И всё же остался «Балаганчик» в истории школы, как чудесное воспоминание.

Но дух творчества всегда царил в школе, поэтому не удивительно, что среди наших выпускников есть и актёры, и певцы.

Антон Адасинский стал основоположником нового направления в искусстве – пластического танца и создателем театра «DEREVO».



Много лет радует своим творчеством певица и актриса театра «Зазеркалье» Юлия Андрушкевич, лауреат Международного конкурса. Известным певцом стал Павел Сопов. А Иван Паршин начинал свою карьеру в Александринском театре, а теперь больше снимается в кино. Многим известно имя популярной актрисы театра и кино Александры Самохиной, которая тоже училась в нашей школе.

В конце 90-х годов в школе появилась новая театральная студия «Эстрелла», где занимаются ученики 2 – 9-х классов. Студийцы участвуют в разных фестивалях и конкурсах. Например, «Таланты Петроградской стороны», «Брянцевский фестиваль», «Будущее за нами», «Бродячие артисты», «Свой среди чужих». На этих конкурсах юные актёры и получали гран-при, и становились лауреатами и призёрами, дипломантами и победителями. Особенно высоко были оценены спектакль «Цирк Шардам», «Синяя птица», пластические композиции «Чёрный квадрат», «Волшебник».

Снова приглашает на свои



спектакли «Балаганчик», но не прежний, а новый – кукольный. Здесь юные артисты, ученики 1-5-х классов, учатся, как надо говорить на сцене, занимаются подготовкой представлений. В репертуаре «Балаганчика» много спектаклей, театр путешествует с ними по различным площадкам, играет их в районных библиотеках, в школах, детских садах, постоянно участвует в отчётных концертах в нашей школе.

Активно сотрудничает с «Балаганчиком» танцевальный коллектив «Cabriole» (что означает прыжок с подбиванием одной ноги другой). Наши замечательные танцоры участвуют в конкурсах, во всех мероприятиях школы, выступают в детском саду.

Танец развивает творчество, выразительность, артистичность, координацию движений, гибкость тела, повышает общую выносливость организма. Танец приносит детям много радости, положительных эмоций, хорошего настроения; дарит заряд бодрости, настраивает на позитивный лад.

Есть в нашей школе и вокальная студия с символическим названием «Парус детства». Оно олицетворяет детство, мечты, путешествия.

Заниматься в студии может любой ученик школы, с любыми музыкальными данными – и тот, кто занимается музыкой, и кто пока не умеет петь. У каждого – свой путь, свои успехи и победы. Главное – чтобы было желание петь, работать, делиться со зрителями своей радостью, своим талантом. Есть у ансамбля и свой девиз: **«МЫ ПОЁМ И ДАРИМ РАДОСТЬ!»**

Радость творчества испытывают и те ребята, которые любят рисовать. Они могут заниматься в студии «ART-COLOR – искусство цвета», куда принимаются все желающие и любители рисовать, независимо от возраста и способностей. Это могут быть ученики школы, их младшие братья и сёстры, а также родители, бабушки и дедушки и наши учителя.

В студии можно научиться рисовать цветными карандашами, пером, тушью, акварельными красками, пастелью и даже маслом. А также научиться грунтовать и натягивать холсты, самостоятельно сделать раму для картины, пилить, строгать, шкурить и обрабатывать багет для рам.

Живое общение с единомышленниками, большая подборка книг, видео, презентаций помогают погрузиться в мир изобразительного искусства.

По традиции ежегодно 25 мая проходит посвящение студийцев в «свободные художники».

А малышей приглашает студия декоративно-прикладного искусства «Солнышко». Здесь творческие способности детей развиваются на занятиях лепкой, бумажной пластикой, оригами. Изготовленные своими руками открытки, коллажи, бумажные композиции дети дарят родителям, участвуют со своими работами в выставках.

Есть у нас возможности и для занятий спортом. В школе два прекрасных спортивных зала, тренажёрный зал, работают различные спортивные

секции. Юные спортсмены добиваются хороших результатов, выступая на соревнованиях городского, российского и даже международного уровня. Мы с гордостью называем имя Оксаны Казаковой, которая училась в нашей школе, упорно тренировалась и сумела стать Олимпийской чемпионкой.

Мы гордимся нашими учениками, нашими достижениями, но не останавливаемся, а намечаем новые цели, продолжаем учить и учимся сами.

ШКОЛА-ЛАБОРАТОРИЯ

Уже много лет школа реализует инновационную деятельность. С 2016 года наша школа является школой-лабораторией Герценовского университета по теме «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире».

Самоопределение школьника является одной из ключевых целей современного общего образования. Этот процесс можно представить как ряд этапов, характеризующихся различными уровнями развития самосознания личности: признание самостоятельности; развёртывание потребностей в общественном признании; осознание своей приобщённости, активный поиск путей развития предметно-практической деятельности.

В течение обучения в основной и средней школе осуществляется содействие формированию жизненного плана выпускника.

Педагогический коллектив нашей школы активно ищет пути создания условий для самоопределения школьника в образовательном процессе. Школьное образовательное пространство является не только обучающей средой, но, и в первую очередь, пространством взросления человека. В отечественной культуре за школьным аттестатом закрепилось название «аттестат зрелости». Таким образом, окончание школы является одним из маркеров социального развития, свидетельствующим о статусе выпускника школы как взрослого человека. В современной школе объективно происходят изменения, способствующие самоопределению подростков.

Решение новых задач современной школы нацеливает учителя на чёткую постановку педагогических целей поддержки личности на конкретных этапах возрастного развития, определения на основе анализа этих целей соответствующих возрасту совокупности учебно-познавательных и учебно-практических задач и, наконец, определение тех культурных практик, включение в которые школьника позволяют достичь поставленных целей.

Именно поэтому ключевым вопросом инновационной деятельности педагогического коллектива школы на данном этапе ее развития стал поиск особенностей взаимодействия учителя и ученика в условиях возрастосообразного образования.

**ШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ**

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Е.В. Вагнер
учитель истории и обществознания
ГБОУ СОШ №77

Воспитание и образование детей – одна из самых сложных задач человека в жизни, однако большую часть нашей истории каждая семья решала эту задачу самостоятельно. Как и наши соседи по планете – животные, люди учили свое потомство тому, что знали сами: охоте и собирательству, земледелию и скотоводству, различным ремеслам и ритуалам. Необходимость учить подрастающее поколение чему-то более-менее одинаково появляется вместе с рождением государств. Государства немыслимы без письменности (для составления законов) и счета (для сбора налогов и армии), соответственно государству нужны люди, способные писать, считать и управлять. Поэтому в первых цивилизациях Древности и появляются первые школы, а вместе с ними первые учителя и первые двоечники.

«Надоело мне повторять тебе наставления. Ударю я тебя сто раз, и ты будешь как побитый осел. Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, — и ты будешь избит плетью из кожи бегемота. Обезьяна и та понимает слова, будучи доставлена с юга. Обучают даже львов и объезжают лошадей, но не тебя. Ты поступаешь по-своему.» (Из Поучения Хэти. древнеегипетского литературного произведения эпохи Среднего царства (XX—XVIII века до н. э)).

Таким образом, появления школ связаны с появлением государств у разных народов. Этот пример неоднократно повторялся и в Азии и в Европе. По тому же пути пошло становление школьного образования на Руси. Началом русского государства принято считать 862 год – момент призвания Рюрика на княжение ильменскими славянами. Однако фактически государство Русь складывается позднее и только после принятия христианства (988 г.) и новой письменности князем Владимиром в Киеве появляются первые школы.

Из Повести временных лет про 988 год: «Послал он (князь Владимир) собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное. Матери же детей этих плакали о них; ибо не утвердились еще они в вере, и плакали о них, как о мертвых».

Как это всегда бывает, эффект от образования отложен во времени, поэтому труды князя Владимира принесли плоды лишь при его сыне – Ярославе (даты правления - 1019-1054). Именно это время стало периодом расцвета Киевской Руси, а князь Ярослав, прозванный «Мудрым», продолжал открывать новые учебные заведения. Уже тогда учебные заведения делились на 2 уровня: обучение грамоте на начальном и более

серьезное образование на повышенном.

Софийская первая летопись о школе в Новгороде (1030 г.): «(Ярослав) прииде к Новгороду, и събрав от старост и от попов детей 300 учити книгом».

Созданная в 1030 г. Ярославом Мудрым школа в Новгороде была вторым учебным заведением повышенного типа на Руси, в котором обучались лишь дети старост и священнослужителей. Русские книжники, работавшие в школах повышенного типа, пользовались своим вариантом структуры предметов, который в определенной мере учитывал опыт византийских и болгарских школ, дававших высшее образование. в 1086 году, Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла первое женское училище при церкви, где девочки из зажиточного населения обучались грамоте, чтению и пению.

Главная задача школы состояла в подготовке грамотного и объединенного новой верой управленческого аппарата и священников. То есть, первопричиной появления школ была все та же нужда в грамотных чиновниках.

Однако помимо школ повышенного уровня, где подготавливали священников и чиновников, на Руси, особенно в крупных торговых городах существовало немало базовых школ по обучению детей письму и счету. Об этом свидетельствует большое количество обнаруженных археологами берестяных грамот, писал, воцеленных дощечек. На базе широкого распространения грамотности расцвела новгородская книжность.



Из берестяных грамот новгородского мальчика Онфима (XIII век)

Такая система образования, где государство готовит небольшое количество необходимых ему «чиновников» и церковнослужителей, а остальные люди учат детей сами кто как умеет существовала очень долго. Небольшие рывки, как и провалы, были связаны с личными качествами и идеями отдельных князей, но не меняли ситуацию в целом.

Система начала меняться в XVII в. под воздействием все большего взаимодействия с европейскими странами. После вхождения в состав России Восточной Украины в Москве растет количество иностранцев. К концу века существует целый город иноземцев – немецкая слобода, где юный Пётр и поддастся тлетворному влиянию запада. Для образования же это время даст первое высшее учебное заведение России – Славяно-

греко-латинское училище, позднее – Академию.

Серьезный перелом в развитии школьного образования, как и во многих других сферах общественной жизни, произошел во время правления Петра I (1682, 89-1725). Делом жизни Петра стала Северная война, продолжавшаяся 21 год. Противостояние с одной из сильнейших держав Европы того времени впервые поставило русского царя перед необходимостью иметь не несколько десятков грамотных бояр и окольных, а тысячи профессионально подготовленных офицеров и мастеров. После Нарвской конфузии (1700) в 1701 году в Москве открыли Школу математических и навигацких наук. Учились в ней юноши разных сословий в возрасте от 12 до 20 лет. После освоения грамоты, арифметики, геометрии и тригонометрии ученики низкого происхождения, как правило, поступали на службу, а отпрыски знатных фамилий переходили в «верхнюю школу», где изучали немецкий язык, астрономию, географию, навигацию, фортификацию.

В это же время появились учебные заведения, выпускавшие рабочих-металлургов, медиков, канцелярских служащих, инженеров, химиков, артиллеристов, переводчиков. В 1714 году появились начальные цифирные школы – упор в них делали на арифметику и геометрию.

Для «губернских дворянских и приказного чина, дьячих и подьячих детей от 10 до 15 лет» была введена учебная повинность. Церковнослужители же отдавали своих отпрысков в религиозные архиерейские школы – они открылись во всех епархиях в 1721 году.

При Петре школьное образование стало не только более массовым, впервые появляются светские образовательные учреждения, т.е. школы, где религиозные предметы либо отсутствуют вообще, либо не играют главной роли.

Будучи человеком решительным и жестким, а так же первым безусловно абсолютным правителем России, Пётр проводил свои реформы твердой рукой, не взирая на ропот подданных. Так же было и в образовании. Однако здесь Император действовал не только кнутом, но и более тяжелыми наказаниями. В 1714 году было запрещено жениться дворянским детям, не научившимся арифметике и геометрии. Изданный Петром Табель о рангах предусматривал повышение в должности только при прохождении экзаменов и наличия образования. Все эти меры в купе с множеством открытых государством школ и училищ обеспечили молодую Империю необходимым количеством подготовленных специалистов и заложили фундамент для быстрого научного роста уже в следующие века. Заложная Петром система образования была хаотичная и тяжеловесная. Фактически каждое государственное ведомство имело свои учебные заведения, программы которых не пересекались между собой. В 1750-е годы, во времена правления дочери Петра Елизаветы, Иван Шувалов и Михаил Ломоносов предприняли масштабную попытку реформы образования, которая заключалась в создании единой многоступенчатой сети образовательных учреждений: уездные школы, губернские гимназии

и университеты в больших городах. Смерть Елизаветы Петровны остановила реформу в самом начале, и больше чем на десять лет она была отложена.

Следующие серьезные реформы в образовании связаны с деятельностью «Семирамиды Севера» - Екатерины II (1762-1796).

27 февраля 1781 года императрица подписывает указ о создании «городских школ» в каждом районе Санкт-Петербурга. Интересной находкой в области экономики образования было требованием, чтобы сами жители района содержали эти школы. На основе опыта работы этих школ в 1786 году был опубликован «Устав народных училищ в Российской империи». Он предписывал в каждом губернском городе открыть главное народное училище. Также в больших городах открывались средние училища, а уезды были обязаны обеспечить работы у себя малых училищ. В них могли обучаться представители всех сословий, кроме детей крепостных крестьян.

Реформа устанавливала единую систему школьного образования в России. Школы делились на три ступени: малые (два класса), средние (три класса) и главные (четыре класса). В малых школах учили чтению, письму, арифметики, начальным знаниям по Закону Божьему и истории. В средней школьники к указанному списку получали изучение Евангелия, православного катехизиса, всеобщую историю, географию России и глубже изучали грамоту. В главной школе добавлялись всеобщая география, подробная всеобщая и русская история, геометрия, механика, физика, естествознание, основы архитектуры и рисование. Важнейшим элементом реформы была преемственность между ступенями и единообразие программ на всей территории страны. Организатором и главным проводником школьной реформы был сербский педагог Янкович де Мириево.

С именами Екатерины и её главного советника в области образования Ивана Ивановича Бецкого связано появление закрытых учебных заведений, в том числе и для девиц (Смольный институт).

В модном тогда духе эпохи Просвещения Екатерина и Бецкой предполагали, что правильное воспитание позволит создать «новую породу людей» — дворян и представителей других сословий, способных гуманно обращаться с крестьянами и справедливо управлять государством. Именно с этого времени воспитание становится значительной частью образовательной деятельности в школах России.

Начало XIX века мало что изменило в системе образования в целом. Реформы Александра I закрепили



систему, созданную Екатериной II. Её основными принципами были бессословность (за исключением крепостных) и бесплатность начального образования, а также преемственность учебных программ. С 1803 года главные народные училища стали преобразовываться в гимназии (первая женская гимназия открылась через 55 лет, в 1858 году, в Петербурге). Постепенно в программу вводили новые предметы: мифологию, статистику, философию, психологию, коммерческие науки, естественную историю, иностранные языки. В гимназиях делали упор на классическое образование — в приоритете были гуманитарные науки. Выпускники гимназий могли поступить в университеты, теперь программы это позволяли. Однако большая часть образования была платной и позволить его себе могли далеко не все. Для крестьянских детей в 1804 году при церковных приходах стали открывать начальные школы, где церковнослужители обучали отроков основам: чтению и закону Божию.

В 1802 году император Александр I учредил Министерство народного просвещения, с этого момента просвещение становится частью государственной политики.

Важнейшим для истории России событием времен правления Александра стало открытие Императорского Царскосельского лицея в октябре 1811 года. Там обучался Александр Пушкин и другие именитые люди того времени. В лицей принимались мальчики высших сословий с 10-12 лет. Срок обучения был 6 лет.

Изучали разные предметы — физику, химию, языки, рисование, политику.

Несмотря на все реформы, к середине XIX века большая часть населения страны (крестьяне) не имела доступа к образованию. Изменения в этом положении произошли после Великих Реформ Александра II. Образование наконец стало по-настоящему бессословным. 18 июля 1864 было принято «Положение о народных училищах». Главная особенность этого положения заключалась в отмене государственной и церковной монополии на образование. После реформы системы образования начальные школы могли открывать также общественные учреждения и частные лица. Срок обучения в начальной школе не превышал 3-х лет. Начальные школы теперь были следующих типов: Воскресные, церковноприходские, земские, частные, государственные. Наибольший эффект для просвещения большой массы населения сыграли именно земские школы. В отличие от воскресных и церковно-приходских, в них работали светские учителя, получившие как минимум гимназическое образование, соответственно и уровень преподавания в земских школах был выше, а программа обширнее. От государственных и частных земские школы отличались большей демократичностью в вопросах приема. Кроме того, на волне подъема общественного движения, многие видные деятели науки и образования уезжали из больших городов «в народ» где преподавали в обычных земских школах.

19 ноября 1864 года был принят «Устав гимназий и прогимназий». Они

стали основным звеном средней школы. Все гимназии были разделены на 2 типа: классические и реальные. Классические готовили к поступлению в высшие заведения, а реальные – в технические учебные заведения.

Во всех гимназиях срок обучения составлял 7 лет. После 1871 года срок обучения в классических гимназиях составлял 8 лет. Важная особенность реформы – в гимназию мог поступить абсолютно любой человек Российской Империи. Правда фактически образование все равно оставалось доступным не всем, поскольку стоимость обучения в гимназиях была очень высокой, и большая часть населения не могла себе этого позволить.



«Устный счёт. В народной школе С. А. Рачинского» — картина русского художника Н. П. Богданова-Бельского

В 1858 году в России впервые появились женские гимназии. Тем самым впервые за всю историю страны женщины получили право на среднее образование. Правда нужно сделать оговорку – программа обучения в женских гимназиях сильно уступала гимназиям мужским.

Уже при следующем правителе России Александре III всеобщность образования была нарушена печально известным циркуляром «о кухаркиных детях» (1887). Документ предписывал воздержаться от приема в гимназии «детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детей коих, вовсе не следует выводить из среды, к коей они принадлежат». Циркуляр соответствовал воззрениям Александра III – «Это-то и ужасно, мужик, а тоже лезет в гимназию!» Из гимназий были отчислены представители низших слоёв общества, сумевшие оплатить обучение для своих детей. В частности, из Одесской гимназии был исключён Николай Корнейчуков (К. Чуковский).

Представление правящего слоя о том, что слишком большой объем знаний вызовет у черни нежелание подчиняться властям господствовало вплоть до революции 1917 года. А с установлением режима большевиков, страна вошла в период кардинальных изменений, которые не могли обойти и систему образования. Так как к власти пришел рабочий

класс, то и школы становятся «трудовыми». Из образования изгоняются представители «класса угнетателей», 1920-ые гг. были временем экспериментов и проходили под лозунгом строительства «нового мира». Отменили домашние задания, уроки истории заменили политграмотой и обществоведением. На местах пытались ввести американскую модель: дети могли сами выбирать предметы и сдавать по ним проекты. Такое обучение приближало учеников к практике. Образование было отделено от религии и по факту стало атеистическим.

К концу 1920-ых гг. с экспериментами и свободами во всех сферах общества решают покончить. Все школы получили обязательные программы и учебные планы. Больше всего учебных часов отводилось на уроки математики, русского и родного языка, обязательными стали Конституция СССР, чистописание, черчение, химия, труд. Огромное внимание уделялось воспитанию «человека нового типа, строителя коммунизма». Поэтому в школах растёт и крепнет система воспитательной работы: пионерия, красные уголки, классные часы и мероприятия, шефства и многое другое.

О школе 1930-х годов вспоминал философ Александр Зиновьев:

«Приобщение к культуре на первых порах происходило для меня также через школу. Это упоминавшиеся выше экскурсии, различного рода кружки, коллективные походы в музеи, в кино и в театры. В нашей школе был драматический кружок. <...> У нас были даже уроки музыки. Учитель, заметив, что у меня не было ни голоса, ни слуха, но что я что-то постоянно рисовал, предложил мне «рисовать музыку», то есть изображать в рисунках то, как я воспринимал музыку»

В 1930-ые гг. время ввели обязательное сначала четырехлетнее, а затем семилетнее обучение для детей 8–10 лет. В 1943 году в школу начали брать с семи лет. В послевоенное время появилась школьная форма, в программу добавили уроки логики, психологии, латыни, вернулись к отдельному обучению мальчиков и девочек. Но после смерти Сталина «гимназические» веяния убрали.

Величайшей заслугой советской школы была её всеобщность и бесплатность. Исключение составляли 1940-1956 гг., когда обучение в старших классах становилось платным. Это было сделано для того, чтобы наполнить учениками профессиональные училища и техникумы. Благодаря широкому охвату образованием населения были достигнуты колоссальные успехи в науке и технике. СССР вошел пятерку самых технологически развитых стран мира.

В 1969 году была проведена реформа школьного образования, в результате которой была изменена структура начальной и средней общеобразовательной школы СССР:

начальная школа сокращена с четырёх до трёх лет обучения (обучение с 1-го по 3-й классы) ;

неполная средняя школа увеличена за счёт начальной на один год (обучение с 4-го по 8-й классы);

средняя школа (обучение с 9-го по 10-й классы).

На начало 1975/76 учебного года в СССР действовали 167 тысяч общеобразовательных школ, в которых обучались 48,8 млн детей. По данным на 1975 год, подготовка учителей и воспитателей проводилась в 65-и университетах, 200-х педагогических институтах и 404-х педагогических училищах. По данным на 1 января 1976 года, в СССР насчитывалось 6272 профессионально-технических учебных заведения, в которых обучалось 3,08 млн учащихся. Право граждан СССР на бесплатное образование всех уровней, от начального до высшего, было закреплено в Конституции СССР 1977 года.

Статья 45 Конституции СССР 1977 года:

«Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается бесплатностью всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодёжи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством: развитием заочного и вечернего образования; предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам; бесплатной выдачей школьных учебников; возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования».

С развитием наук в советских школах появляется специализация: выделяются физико-математические классы и школы (лицей), вслед за ними появляются и другие специализации.

После распада СССР система образования Российской Федерации подверглась реформированию в ходе либеральных реформ в России 1990-х годов.

Структура начальной и средней общеобразовательной школы оставалась такой же: начальная школа также включала трёхлетнюю (10-летней) и четырёхлетнюю (11-летней) программы.

В 2001 году трёхлетнее начальное обучение отменено полностью: все вновь поступающие в школу дети стали учиться по 11-летней программе.

Вместе с распадом СССР и крахом мечты о коммунизме и «новом человеке» тяжелый кризис поражает и образование. Недостаток средств на школы и подготовку кадров пытались компенсировать свободой в формах и методах обучения. Были ликвидированы обязательные образовательные стандарты, появилось невиданное доселе разнообразие учебников и точек зрения. Особенно сильно от этого пострадала история. В 2000-ые гг. вновь возвращаются стандарты и примерные рабочие программы, чтобы гарантировать единство образовательного пространства на всей территории страны. Начало XXI века проходит под знаком информатизации, цифровизации и личностного подхода. Не имеет смысла перечислять все те реформы, которые затронули образование в последние 20 лет. Большинство из тех, кто будет читать эту статью знает их не понаслышке. Об эффективности этих реформ можно будет судить спустя некоторое время, отложенность результата – одна из специфических черт системы образования.

ОТ МАССОВОЙ ШКОЛЫ К ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*О.Е. Лебедев, доктор
педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО*

Формирование системы всеобщего образования началось в конце семнадцатого века: в 1686 г. в Швеции был принят закон о достижении всеобщей грамотности, в соответствии с которым глава каждого домашнего хозяйства отвечал за обучение чтению своей семьи и слуг. В XIX в. законы о всеобщем начальном обучении в школах были приняты в Великобритании, Франции, Италии, США, Японии и многих других странах. В России школьная сеть создаётся в период петровских реформ. Повсеместно в нашей стране всеобщее начальное обучение было введено к 1934 г. Его продолжительность составляла четыре года. К началу 60-х г.г. XX в. в Советском Союзе было осуществлено всеобщее семилетнее, а затем и восьмилетнее обучение. С конца 60-х г.г. начался переход к всеобщему среднему образованию.

Рост продолжительности всеобщего образования связан с развитием социальных функций общеобразовательной школы. Первоначально школа рассматривалась как институт социализации, решающий задачи религиозного, нравственного и гражданского воспитания. В средние века необходимую трудовую подготовку ребёнок получал в семье в процессе повседневной жизнедеятельности. С развитием экономики возникает необходимость в профессиональном образовании. Школа начинает выполнять функцию подготовки к продолжению образования в системе профессионального обучения. К середине XX в. складывается понимание необходимости непрерывного образования в условиях быстро меняющегося общества. Содержание социальной функции подготовки учащихся общеобразовательной школы к продолжению образования существенно меняется. Задачей школы становится не только ориентация в мире профессий, но и в способах осуществления самостоятельной образовательной деятельности.

Развитие масштабов школьного образования выявляет и другие возможности школы, значимые для общества. В условиях советского общества школа выполняла функции «социального приюта», поскольку практически всех взрослых членов семьи надо было вовлечь в общественное производство. В советское время школа была важнейшим институтом идеологического воспитания молодежи. В настоящее время школа также используется как инструмент для решения различных задач, не имеющих непосредственного отношения к образовательной деятельности.

Расширение масштабов школьного образования и увеличение его

продолжительности привели к существенными изменениями в обществе, его социальной структуры. Уже в дореволюционное время образование стало важным фактором социальной карьеры. Сословная принадлежность стала терять своё значение.

В советском обществе значительное время существенное значение имели социальное происхождение, партийная принадлежность, отсутствие подозрительных связей. Одновременно возрастало значение уровня полученного образования. В 1939 г. доля занятого населения, имеющего законченное высшее образование, составляла 1,3 %. В 1987 г. этот показатель превысил 12 процентов, но только 45% руководящих работников народного хозяйства имели высшее или среднее специальное образование. Поскольку часть специалистов с высшим образованием работала не по специальности, то можно предполагать, что при назначении на руководящие должности имело значение не образование или не только образование.

В советском обществе решалась задача обеспечения его социальной однородности. Были приняты меры для выравнивания уровня образования мужчин и женщин, городского и сельского населения, работников физического и умственного труда, населения союзных республик. Данные статистики подтверждают, что эта задача решалась достаточно успешно.

Уровень образования населения за годы советской власти весьма заметно повысился. Доля грамотного населения в России (в возрасте 9-49 лет) по переписи 1897 г. составила 28,4%. В Советском Союзе доля грамотного населения к 1970 г. составила 99,7%. К концу советского периода (1987 г.) доля лиц (в возрасте 10 лет и старше), имеющих законченное высшее образование, составила 9%, незаконченное высшее образование – 1,5%, среднее специальное образование – 13,3%, общее среднее образование – 28,2%, неполное среднее образование – 18,8% (всего 70,8%). Безусловно можно утверждать, что минимальный уровень образованности населения повысился. Советский Союз можно охарактеризовать как грамотное общество.

Сложнее ответить на вопрос, в какой мере советское и постсоветское общество соответствуют признакам образованного общества. Дело в том, что необходимо различать уровень полученного образования (число лет обучения) и достигнутый уровень образованности (качество образования).

Задача повышения уровня образования молодого поколения решалась путём повышения доступности обязательного образования. Доступность образования определяется рядом факторов. Первый из них – создание необходимой инфраструктуры (школьные здания, оборудование, кадровое обеспечение, учебные пособия).

Второй фактор – уровень материального благополучия семей. Даже бесплатное образование не является для семей вполне бесплатным, так как оно связано с приобретением необходимой одежды, учебных принадлежностей и другими расходами. На начальном этапе становления системы всеобщего обязательного образования приходилось учитывать,

что были семьи, в которых дети выполняли функции работников, приносящих заработок или ведущих домашнее хозяйство.

Фактор материального благополучия семей сохраняет свою значимость и в настоящее время, поскольку обучение в школе означает включение в определённую детскую или подростковую среду, в которой существуют свои стандарты внешнего вида, досуга, наличия технических устройств.

Третий фактор – запросы родителей на уровень образования детей. На начальном этапе становления системы всеобщего обязательного образования уровень образования, которое получали дети, часто превышал уровень образования родителей. В каких-то случаях в более высоком уровне образования детей родители видели шанс на изменение их социального статуса, в каких-то случаях уровень среднего образования мог восприниматься как избыточный. С общим повышением уровня образования занятого населения среднее образование (а во многих случаях и высшее) стало восприниматься как норма.

Указанные факторы можно рассматривать как социальные условия доступности обязательного образования. По мере создания этих условий на первый план выходили педагогические условия доступности обязательного общего образования.

Под педагогическими условиями доступности образования понимаются реализуемые в школе образовательные программы и готовность учащихся к их освоению. Доступность образования может повышаться за счёт снижения сложности образовательной программы и может снижаться, если её сложность возрастает. Качество образования определяется не показателями успешности учащихся в освоении образовательной программы, а тем, какую образовательную программу они освоили. Не всякого человека, получившего образование, можно считать образованным человеком. Представления об уровне образованности, соответствующем запросам определённого этапа развития общества, меняются.

В.В. Давыдов отмечал, что «массовость образования далеко не всегда сопровождается его высоким уровнем. Дело в том, что массовое образование по своему содержанию довольно далеко отстоит от подлинных богатств культуры, поскольку преследует главным образом утилитарные цели, связанные преимущественно с подготовкой рабочей силы» (Философско-психологические проблемы развития образования. М.: «Педагогика», 1981. с.4). В условиях создания системы всеобщего обязательного образования неизбежно возникла проблема одновременного решения двух задач - повышения педагогической доступности школьного образования и обеспечения его качества в соответствии с запросами общества.

В дореволюционной школе качество образования обеспечивалось двумя путями. Первый путь – многообразие видов учебных заведений (классическая гимназия, реальное училище, кадетские корпуса, духовные семинары, коммерческие училища, ремесленные школы), окончание

которых давало разные права на получение высшего образования. Второй путь – высокие требования к уровню подготовки выпускников гимназий и реальных училищ, имеющих право на получение высшего образования. Как отмечает специалист по истории российской школы А.И. Любжин, «средние учебные заведения-гимназии и реальные училища - стремились не к «выполнению плана» любой ценой, а к адекватной оценке ученических способностей и усердия. Отсев в 30-40 % учеников никого не смущал и считался нормальным» (Любжин А.И. Полемика о проекте стандарта старшей школы. – Вопросы образования, 2011, №2, с.187). При этом автор подчёркивает, что императорская школа никогда не была школой всеобуча.

В советское время был взят курс на создание единой трудовой школы, дававшей её выпускникам равные права на продолжение образования. В зарубежных странах, являющихся лидерами экономического прогресса, в XX веке получает распространение концепция «равенства результатов», которая исходила из того, что для социального выравнивания общества недостаточно предоставить всем социальным слоям равные возможности получать образование. Концепция «равных результатов» стала фактором универсализации школ и образовательного процесса.

В советской и постсоветской школе использовались различные подходы к решению проблемы качества образования. Условно можно выделить два пути, соответствующие педагогическим условиям обеспечения доступности образования. Первый из них – изменение образовательной программы школы. Если не учитывать изменений в социальных и гуманитарных предметах, обусловленных сменой идеологического курса, то перемены в образовательной программе заключались в её расширении за счёт включения новых предметов (логика, психология, начальная военная подготовка, основы безопасности жизнедеятельности, этика и психология семейной жизни, обществознание, информатика, основы религиозной культуры и светской этики и др.). «Срок жизни» ряда предметов оказался не очень большим, но сама тенденция стала вполне определённой. В настоящее время делаются попытки найти возможности для обеспечения «финансовой грамотности» учащихся. Другая тенденция – попытка сохранения высоких требований к уровню математического и естественнонаучного образования (и расширение последнего за счёт включения в программу экологической проблематики). Результатом данного подхода стало повышение сложности образовательной программы в связи с увеличением её объёма.

Второй подход к решению проблемы качества образования ориентирован на формирование у учащихся мотивации учебной деятельности, соответствующей целям образования. Этот подход выразился в использовании «кнута и пряника» при организации образовательного процесса. В роли «кнута» выступали неудовлетворительные оценки и угроза второгодничества (последнее в зарубежной практике может рассматриваться не как наказание, а как социальная льгота –

дополнительный шанс на успех за бюджетные средства). В ситуации, когда школы оказались обязанными демонстрировать практически стопроцентную успеваемость, возможности «кнута» были исчерпаны. Принуждение к успеваемости путём использования психологического давления на учащихся стало фактором внутришкольных конфликтов и не решало проблему качества образования.

Педагогический «пряник» заключался в инновациях, направленных на то, чтобы сделать учебный процесс более привлекательным для учащихся. Развитие познавательных интересов и познавательной активности учащихся привело к распространению идей личностно ориентированного обучения, которые в образовательной практике выражались в индивидуализации образовательного процесса, предполагавшей изменение характера отношений между его участниками. Эта тенденция проявилась в педагогике сотрудничества, диверсификации общеобразовательных школ, профильном обучении, в практике использования индивидуальных учебных планов, признании значимости дополнительного образования как необходимого компонента общего образования и других изменениях. Идея личностно ориентированного обучения стала трансформироваться в концепцию личностно ориентированного образования.

Реализация этой концепции возможна при повышении уровня познавательной самостоятельности учащихся, расширении возможностей выбора при организации образовательного процесса и, в конечном счёте, при увеличении времени на инициативную образовательную деятельность при сокращении времени на обязательную деятельность. Возникает противоречие между усилением регламентации образовательной деятельности и необходимым увеличением степени свободы учащихся в определении содержания этой деятельности и её организации (при одновременном повышении степени ответственности учащихся за результаты образовательной деятельности).

Обсуждая возможные подходы к решению данной проблемы, необходимо иметь в виду те функции общеобразовательной школы, которые выявились в условиях осуществления длительного общего образования всего молодого поколения. Как уже было сказано, школа решает задачи социализации молодого поколения и его подготовки к продолжению образования. В ситуации турбулентных процессов, происходящих в обществе, особую значимость приобретает задача определения учащимися своей социокультурной идентичности, тех ценностей, которые являются общими для определённой социокультурной среды. С этой задачей связана другая, обусловленная растущей индивидуализацией жизненных, профессиональных и образовательных маршрутов людей (что обусловлено увеличением возможностей индивидуального выбора в современном обществе). Это задача личностного самоопределения.

Таким образом, решение проблемы качества образования связано с определением соотношения общего и индивидуального в общеобразовательной программе. Решить проблему на основе модели

«ядро-оболочка» в полной мере нельзя: «оболочка» у учащихся может быть индивидуальной (за счёт факультативных, элективных курсов и программ дополнительного образования). Содержание «ядра» может осваиваться на базовом или углублённом уровне. Образовательная программа в этом случае позволит учитывать индивидуальные особенности учащихся, но лишь некоторые (познавательные интересы и отличия в послешкольных образовательных планах). Ориентация на модель «ядро-оболочка» соответствует задаче подготовки к продолжению образования. Возможность реализации другие функции образования остаётся под вопросом.

Реализация функций социализации, определения социокультурной идентичности, личностного самоопределения заключается в формировании у учащихся опыта выявления и решения личностных проблем. Такой опыт формируется, если учащиеся выступают как субъекты образовательной деятельности, способные определять её смысл, образовательные цели, средства их реализации, критически оценивать достигнутые результаты, выявляя при этом свои сильные и слабые стороны.

Изучаемый в соответствии с образовательной программой социальный опыт может иметь для учащихся одинаковое значение, но разный личностный смысл (на различие между объективным значением и личностным смыслом указывал А.Н. Леонтьев). Освоение одного и того же учебного предмета может давать разные ответы учащихся на вопрос о том, чем важен для них этот предмет (об этом очень хорошо сказано в книге «Учитель, который работает не так» об опыте московской «Школы самоопределения», которой руководил А.Н. Тубельский).

Идея персонализации образования, реализация которой позволит получить новое качество школьного образования, является развитием концепции личностноориентированного образования. Для осуществления этой идеи в школьной практике необходим новый подход к определению и оценке образовательных результатов. Такой подход заключается в признании возможности достижения учащимися разных, но равноценных результатов. Понятно, что для реализации данного подхода потребуются существенные изменения во всех элементах сложившейся образовательной системы. Некоторые из этих изменений возможны на уровне отдельной школы при существующих образовательных стандартах. Педагогические возможности школы, которые пока не реализуются в образовательной практике – предмет специального обсуждения.

О РОЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Модестова

директор ИМЦ Петроградского района

Система методического сопровождения профессионального роста и развития педагогов имеет глубокие исторические корни.

Авторы [13, 20, 23] рассматривают 3 этапа развития системы методического сопровождения педагогов:

«I этап (XIX - начало XX века) - зарождение форм и содержания методической работы.

II этап (с 20-х до 90-х гг. XX века) - становление и развитие методической работы. Итогом этого периода стало появление нормативного документа, регламентирующего создание школ передового профессионального опыта «Типовое положение о методическом кабинете районного, городского, окружного отдела (управления) народного образования».

III этап (с 90-х гг. XX века - начало XXI века) – период модернизации системы методической службы. В это время происходит создание научно-методических, информационно-методических (диагностических) кабинетов (центров), направленных на реализацию методического сопровождения педагогов. Важно отметить, что впервые на уровне нормативных документов рассматривается назначение методического сопровождения педагога и методической службы: «основное назначение методической службы состоит в обеспечении федеральной и региональной программ развития образования; в удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников; в создании условий для формирования и реализации программ развития образовательных учреждений; в выявлении, оформлении, предъявлении и сопровождении освоения передового педагогического опыта» [22].

Современный период (первая четверть 21 века) в сфере образования рассматривается как период, в который изменения происходят с большой интенсивностью и носят всё возрастающий масштаб [8]. Эти изменения являются следствием изменений в экономике, промышленности, новых технологиях и отражены в таких стратегических документах как «Стратегия научно-технологического развития России» (2016 г), Национальных проектах Российской Федерации 2019-2024 гг., направленных на развитие человеческого капитала, экономического роста, комфортной среды для жизни [1].

К концептуальным изменениям в образовании первой четверти 21 века относят: обновление содержания образования, введение и

обновление образовательных стандартов, индивидуальную поддержку учащихся, введение цифровых средств обучения, обновление понимания качества образования и его оценки, измерения результатов обучения и др. [8]. В условиях концептуальных изменений в образовании профессиональное развитие педагога является одним из условий высокой конкурентоспособности России по качеству образования в мировом сообществе [17, 19].

Трансформационные процессы, происходящие в системе образования, затрагивают изменение и в системе сопровождения непрерывного профессионального развития педагога.

Сопровождение профессионального развития педагога рассматривается на государственном уровне как один из компонентов непрерывного профессионального развития, и закреплено в нормативных документах [1, 2, 3, 4].

В XXI веке содержание, формы и направления методического сопровождения педагога, претерпевают постоянные изменения и рассматривается учеными и практиками с разных сторон:

- как инструмент управления их профессиональным развитием [5, 10, 18],

- как средство инновационного развития педагогического коллектива [9, 12, 15, 16, 24, 26],

- как механизм, который способствует формированию и совершенствованию профессионально значимых компетенций (трудовых действий), обозначенных в Профессиональном стандарте педагога [14],

- как результат многочисленных «специфических изменений», накопленных в процессе обучения учителей [28],

- как процесс, «который включает, среди других факторов: приобретения специализированных знаний, формирования личного обучения, опирающиеся как на теоретические положения, приобретенные в рамках начального и непрерывного образования и подготовка кадров, и на работу, опыт» [27].

Целью методического сопровождения педагогов является «направление и мотивирование педагога к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, повышению его профессиональной компетентности с учетом возможных прогнозов и трендов развития образования, социально-экономических, демографических, технологических изменений, влияющих на характер педагогической деятельности» [13].

Основными задачами методического сопровождения педагогов в настоящее время являются:

- 1) Содействие реализации государственной политики в области образования и развитию региональной (районной, локальной) систем образования.

- 2) Содействие функционированию и развитию образовательных учреждений дошкольного, общего, среднего профессионального

образования.

3) Реализация образовательных программ в системе повышения квалификации, обеспечивающих программы развития системы образования района, региона.

4) Информационная поддержка руководящих работников системы образования посредством анализа информации.

5) Обеспечение учебно-методического сопровождения участников образовательного процесса, осуществляемого в образовательных учреждениях, в соответствии с уставами образовательных учреждений.

6) Выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

7) Оказание поддержки образовательным учреждениям в освоении и введении в действие Федеральных государственных образовательных стандартов.

8) Оказание помощи в развитии творческого потенциала педагогических работников

9) Удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей педагогических работников и прочих специалистов образовательных учреждений.

10) Мониторинг качества образования региональной образовательной системы» [13, 25].

Рассматривая эффективность методического сопровождения педагогов, авторы выделяют его принципы и условия, показывающие интегративный характер методического сопровождения как процесса.

Принципы эффективного методического сопровождения педагогов:

- «естественности, осмысленности и экспериментальности (инновационности)» [6]; «наукоемкости, гуманизма, цикличности профессионального и личностного развития, осознанного взаимодействия субъектов сопровождения, стимулирования профессионально-личностного развития педагога, учета «зоны актуального и перспективного профессионального развития», технологизации» [11];

- «ответственность субъекта за выбор решения (тот, кто сопровождает, имеет только совещательные права); приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность и системность сопровождения; индивидуальный подход, приоритетность самостоятельного обучения востребованность результатов обучения в практической деятельности» [21];

- «достижимость поставленных целей, системность, проблемность, диалогизация, непрерывность обучения и самообразования субъектов методического сопровождения» [14];

- «связь с жизнью, научность, системность, комплексность, систематичность, творческий характер, конкретность, оперативность, гибкость, мобильность, создание благоприятных условий для эффективных творческих поисков учителей» [7];

- «научности, прогностичности, учета потребностей и

удовлетворенности методическим сопровождением всех субъектов образовательного процесса, сочетание индивидуального сопровождения педагогов и сопровождения команд, реализация многоуровневой системы методической работы в сочетании с работой по выделенному актуальному направлению модернизации образования, принцип охвата методической помощью разных (всех) категорий педагогов и административных работников системы образования, принцип добровольности участия педагогов в общественно-профессиональных сообществах» [13].

Условия эффективного методического сопровождения педагогов:

- «Пространственно-созидательное - создание особого образовательного пространства для «расширения «поля возможных действий», проживания в этом пространстве встреч, событий, ситуаций, «педагогических обстоятельств»;
- Коммуникативное - организация совместной деятельности, коммуникаций, сотрудничества;
- Инновационной активности - учёт инновационного опыта учреждения при сопровождении педагогов;
- Субъектно-деятельностное - использование активных методов работы с педагогами, ставящих его в субъектную позицию;
- Экспертно-аналитическое условие - использование мониторинга и рефлексии для получения обратной связи о профессиональном развитии педагогов в процессе его сопровождения» [13].

Говоря о роли эффективности методической службы при оценке качества образовательного процесса, можно привести пример опыт ГБОУ СОШ с углублённым изучением химии №77.

Отличительной особенностью данного образовательного учреждения является создание работающей на протяжении многих десятков лет системы методического сопровождения педагогов. Возможно, именно поэтому, в школе № 77 ежегодно отмечаются высокие результаты качества образования: ученики – высокобальники ЕГЭ и победители Всероссийской олимпиады по разным предметам, педагоги – победители и призёры районных и региональных конкурсов профессионального мастерства.

В школе созданы авторские нормативные документы, определяющие характер и принципы работы методической службы. Особо хочется отметить такие характеристики этой системы, как: интегративный и научный характер, практико-ориентированность, нацеленность на результат. В систему научно-методического сопровождения педагогов школы входят Методический совет, Методические кафедры, Методические объединения педагогов. Такая структура позволяет выстроить в школе поддержку методических практик педагогов со стороны научного сопровождения школы, с другой стороны, определять стратегии развития методического сопровождения педагогов в системе образования.

Ежегодно в школе проводятся Педагогические чтения, где педагоги не только района, но Санкт-Петербурга и других регионов представляют методический опыт. Эффективные практики методического

сопровождения педагогов аккумулируются в виде печатных и электронных изданий, которые в том числе размещены на сайте школы 77.

Нельзя не подчеркнуть, что грамотное методическое сопровождение в школе 77 возможно благодаря научно-педагогическим кадрам. Так, в 90-е годы XX века, научным руководителем школы была к.п.н., Кирикилица Элеонора Николаевна, которая включила коллектив педагогов в экспериментальную работу по метапредметным результатам. На основе этой работы школа в 2005 году стала районным опытно-экспериментальным центром по теме «Формирование метапредметных результатов». Сегодня руководит методической работой в школе Энгель Наталья Иозеповна, а научное руководство школой осуществляется к.п.н, Заиченко Натальей Алексеевной.

В настоящее время методическая служба школы направлена на развитие профессиональных компетенций педагогов в цифровой образовательной среде. Опыт работы в данном направлении ежегодно представляется педагогами на Педагогическом форуме Петроградского района, на Петербургском Международном образовательном форуме. Опыт инновационного методического подхода коллектива педагогов был оценен на уровне региона: с 2022 года школа становится региональной инновационной площадкой по теме: «Проектирование возможностей профессионального самоопределения обучающихся в конвергентном информационном и медиапространстве».

Потенциал педагогического коллектива образовательного учреждения несомненно зависит от его грамотного научно-методического сопровождения. Именно методическое сопровождение педагогического коллектива может стать основой его профессионального развития и повышения качества образования.

Литература

1. Паспорт Национального проекта «Образование». Утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года №16) Распоряжение Министерства просвещения России от 17.12.2019 N P-140 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результатов федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р об утверждении Основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 19. Научно-методическое и ресурсное обеспечение системы образования).
3. Бобровникова, Е. Р. Научно-методическое сопровождение деятельности учителей на основе совместной деятельности субъектов образовательного пространства // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2012. - №2.
4. Букаева, Н.Б. Методическое сопровождение становления педагогической культуры преподавателя вуза искусств – автореферат дис. канд. пед. наук – Волгоград – 2006. - 25 с.
5. Буров, К.С. Методическая работа в образовательном учреждении как форма

- повышения квалификации педагогического персонала. // Вестник ЮУрГУ - 2008. - №13. - С. 143-148.
6. Волков, В.Н. Субъектность концептуальных изменений в образовании и их влияние на управление школьной организацией // ЧиО. – 2015 - №1 (42).
7. Волобуева, Т.Б. Исследование эффективности региональной модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2018. - №4 (37).
8. Давлятшина, О.В. Субъектно-деятельностный подход к научно-методическому сопровождению профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации [Текст]. / О.В. Давлятшина // Современные концепции научных исследований: материалы XIX междунар. конф.: Москва: Евразийский союз ученых. Часть 4. – 2015. – № 10 (19). – С. 33–36.
9. Давлятшина, О.В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации - автореферат дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Давлятшина – Киров. - 2017. – 24 с.
10. Ильясов, Д.Ф., Науменко, Л.С., Казаченок, Ю.В. Совершенствование деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2019. - №1 (38).
11. Концепция региональной модели методического сопровождения педагогических работников Санкт-Петербурга. – СПб.: СПбАППО. - 2019
12. Коротаева, Е. В. О роли научно-методического сопровождения в развитии теории и практики образования // Педагогическое образование в России. 2015. - №4.
13. Кузина, Н. Н., Кузина, А. В. Взаимодействие методических служб в муниципальной образовательной системе в активизации инноваций // Мир науки, культуры, образования. - № 6 (31). – 2011. – С.41-43
14. Кузина, Н.Н., Кузина, А.В. Модели взаимодействия методических служб в муниципальной образовательной системе. // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. - №4. - С. 270-273.
15. Маралова, Е.А. Педагог в постдипломном образовании: праксиологический подход к профессиональному и личностному развитию // Наука и школа. - 2006. - №3.
16. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография. / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горьчева, А.В. Петров, А.Г. Ширин. / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов - 2002 – 316 с.
17. Панова, Н. В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2012. - №2 (117) – С.101-105
18. Потапов, Е.А. Методическая работа в образовательной организации // Вестник науки и образования. - 2018. - №13 (49).
19. Решетников, В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования // Омский научный вестник – 2013 - №5 – С. 174-177.
20. Рубанова, Н.С. Организационно-педагогические основы организации методической службы в ВУЗе как фактор оптимизации образовательного процесса (на примере НОУ ВПО «МИУС») - Автореферат дисс...канд. пед. наук – Москва - 2012 – 26 с.
21. Садовский В. Н. Большая советская энциклопедия
22. Сачкова, Л.А. Теоретические предпосылки исследования вопроса информационно-методического сопровождения профессионального развития педагога // Нижегородское образование – 2009 – №2 – С. 173-181.
23. Сетевые сообщества и методические объединения Санкт-Петербурга – СПб.: СПбАППО. - 2017
24. Тарита, Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: автореф. дис....канд. пед. наук.: 13.00.01. / Л.Г. Тарита – СПб., 2000. – 21 с.
25. McMillan, D.J., McConnell, B., and O’Sullivan, H. Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. Professional Development in Education, 42 (1) – 2016 – P. 150-167
26. Rafael Mitchell. What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school

ПЁТР ФЁДОРОВИЧ КАПТЕРЕВ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ (СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ НАСТАВЛЕНИЙ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ)

*О.Ю. Демьянова, к.психол.н.,
методист ИМЦ Петроградского района*

*Являясь на урок, учитель является
как цельная определенная личность,
захватывает с собой не один свой ум,
знания и метод, но и все другие свойства.
П.Ф. Каптерев*

Запрос на включение психологических знаний в образовательный процесс имеет свою давнюю историю. Более двухсот лет длилась дискуссия ведущих и выдающихся ученых и педагогов прошлых лет о содержании и предметной самостоятельности такой дисциплины, как педагогическая психология. Ученые и мыслители прошлого в своих работах пытались определить связь процессов развития, обучения и воспитания, понять механизмы проявления творческой активности обучающегося, способы создания оптимальных условий для развития способностей ребенка и, конечно, определить содержание деятельности и роль учителя в учебном процессе.

Используя опыт своих предшественников и современников, многие ученые приходили к выводу о том, что процесс обучения, как и любой другой, обусловленный непосредственными жизненными реалиями, должен быть неформально, сущностно обращен к личности ребенка, к его внутренней природе, проявляющейся в наблюдаемых склонностях, способностях, в индивидуально-возрастных возможностях и границах социальной ситуации развития.

Благодаря педагогической психологии, сегодня нам гораздо легче подбирать педагогические технологии для подготовки будущих учителей и оказывать помощь действующим специалистам, поскольку в данной области знаний раскрываются секреты включения личностных качеств учителя в педагогические способности, что делает его работу гораздо эффективнее.

Особый интерес представляет перечень учительских характеристик и требований к учителю прошлого и настоящего. В частности, для рассмотрения произошедших изменений в области подготовки и

деятельности учителей хотелось бы обратиться к основным положениям трудов одного из ярких представителей отечественной педагогической науки и основоположника педагогической психологии, долгие годы работавшего в Санкт-Петербурге, Пётра Фёдоровича Каптерева (1849-1922).

Он высоко оценивал роль психологии в образовательном процессе. Среди его работ особое место занимают результаты экспериментальных разработок вопросов, связанных с психологизацией теории общего образования, с доказательством необходимости развития ребенка средствами обучения: «Центр образовательного процесса - образуемый, а потому современная дидактика непременно должна быть психологической, она прежде всего должна выяснить, что такое представляет собой образовательный процесс, как его нужно понимать... Не осветив этого капитального вопроса со всех сторон, а главным образом психологически, мы оставим впотымах всю дидактику» [2].

Педагога ученый сравнивал со «служителем процесса саморазвития», часто берущим на себя роль управляющего этим саморазвитием, поддерживающего правильный курс, который «должен предупреждать... отклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития», способствуя самоусовершенствованию человека» [2]. Упомянутые «отклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития» не суть явления, противоположные человеческой природе. Они всего лишь отражение естественного процесса развития, в ходе которого *«Хорошее растет и крепнет вместе с дурным»* (выражение П.Ф. Каптерева). «Оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу - усовершенствование личности. Эта задача труднее помощи саморазвитию (организма), потому что последняя требует лишь знания свойств организма в ходе его развития, первая же требует гораздо большего... определения, во имя чего, по какому идеалу усовершенствовать личность» [2].

Таким образом, П.Ф. Каптерев признавал наличие природного и социального начал в человеке, «сливающихся в один поток развития личности» [2], подчеркивал, что сопровождение саморазвития организма, оказание воспитательных воздействий должно совершаться постоянно, систематически, целенаправленно и согласно ситуации и возможностям человека: «Точно так же заботы об усовершенствовании личности не должны касаться одной какой-либо стороны, а обнимать всего человека. Усовершенствование личности может быть только в мере ее сил. Природные свойства людей различны; мера усовершенствования заключена в каждом человеке» [2].

Так он видел активность и самобытность педагогического процесса и определял роль педагога как человека искренне заинтересованного в конечном результате, готового направлять разумную борьбу с недостатками личности и ее развитие. Говоря о влиянии педагогического процесса, ученый выделил две его существенные черты: «саморазвитие

организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу» [2]. При этом идеал – это не единственный эталонный образец, а человек, живой, но неизменно обращенный помыслами «во вне» и стремящийся принести пользу обществу по мере своих сил. Сегодня мы назвали бы это «портретом» выпускника, данном в стандартах.

Большое внимание в работах ученого уделяется личности учителя: «Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [2]. В своих трудах он посвятил этому вопросу несколько глав, в содержание которых включил размышления об умственных и нравственно-волевых качествах учителя, а также затронул вопросы установления школьной дисциплины и подготовки учителей.

Говоря об умственных свойствах учителя, ученый и педагог подчеркивает, что учитель влияет на детей не только своими специальными свойствами, умом и знанием, а всей своей личностью, поэтому и рассматривать влияние учителя необходимо с двух сторон: «со стороны его специальных учительских свойств и общечеловеческих качеств» [2].

Исследуя влияние специальных учительских свойств на успешность преподавания, П.Ф. Каптерев предлагает выделить два вида качеств: *научную подготовку и личный учительский талант*: «Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом - в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство - субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [2].

Таким образом, мы видим, что П.Ф. Каптерев предлагает нам рассматривать субъективный и объективный компонент в структуре учительских свойств и качеств, осознанно показывая, что индивидуально-психологические свойства личности уникальны, и не все их сочетания даже при должном образовании могут стать основой формирования педагогических способностей: «...Такой учитель не умеет передавать в достаточно отчетливой и связной форме то, что сам знает, не владеет искусством применяться к лицам образуемых, их потребностям и способностям, не владеет вообще педагогическим талантом...» [2].

К педагогическому таланту учителю, по мнению П.Ф. Каптерева, многое еще нужно приложить: «учитель должен владеть некоторыми искусствами: способностью речи, рисования, умением производить опыты и вообще ручной ловкостью, так как ему много придется демонстрировать, объяснять, рассказывать и чертить. Преподавая учащимся различных возрастов, учитель должен иметь теоретические сведения об особенностях возрастов, их интересах, о том, что можно и удобно преподавать в известный возраст и чего нельзя, и если можно, то как. Было бы в высшей степени

неудобно для серьезных успехов обучения, если бы учитель взялся учить, положим, семилетних детей, не имея даже и приблизительного понятия о психических особенностях этого возраста» [2]. Читая эти наставления выдающегося педагога и ученого, мы невольно сравниваем основные положения его педагогики с основными требованиями к современному учителю и его уроку. Так, например, в книге [3, с.42] читаем:

«Новые обязательные требования стандарта к современному уроку:

- Требование первое: знание главного объекта/субъекта своей работы – ученика и использование этого знания при планировании и проведении урока;

- Требование второе: оказание помощи детям в раскрытии для себя личностного смысла любого изучаемого на уроке материала;

- Требование третье: продумывание, формулирование и реализация ценностных оснований содержания учебного материала;

- Требование пятое: стремление добиваться действенного воспитательного и развивающего влияния личности самого Учителя на учащихся;

- Требование первое: знание главного объекта/субъекта своей работы – ученика и использование этого знания при планировании и проведении урока (тип темперамента, доминирующий канал восприятия учебного материала: аудиал, визуал, кинестетик, интересы, состояние здоровья, социально-психологический статус в группе)».

Так мы видим, что именно глубокое проникновение педагога прошлого в сущность процесса обучения, личности ученика и учителя делает его работу современной и востребованной для каждого думающего специалиста, готового к самостоятельному творчеству, которое П.Ф. Каптерев ценил очень высоко. Он считал, что нельзя быть поклонником какого-либо метода, даже если он безупречен сам по себе. Любой метод должен быть проверен и адаптирован учителем с учетом уровня подготовленности учеников, их возрастных особенностей и потребностей: «...никакие, самые подробные, со множеством образцовых уроков методики и дидактики недостаточны; нужны личные наблюдения учителя, умение читать в детской душе, хорошее понимание психологических и дидактических принципов, умение быстро освоиться в данной детской среде, уразуметь ее нужды и интересы и сообразно с этим действовать» [2]. Для этого каждый педагог должен уметь мыслить и действовать творчески, быть проницательным наблюдателем, знать своих учеников. Завершая разговор об умственных качествах педагога и его таланте, П.Ф. Каптерев отмечает, что деятельность учителя сложная, «в ней есть элементы и чисто научные, объективные, и чисто личные, творческие элементы педагогического искусства и таланта» [2]. Но главный талант учителя в его творчестве, в умении создать условия для индивидуального подхода к обучающимся: «..учитель должен явиться художником: должен переработать метод, сделать его своим достоянием и орудием и уметь бесконечно видоизменять его, прилаживая его к различным детям, с

различной подготовкой и своеобразными природными свойствами. Поэтому истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем» [2].

Должное внимание в общей структуре учительских свойств П.Ф. Каптерев уделял нравственно-волевым качествам учителя, «к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям» [1, с.120].

В главе о подготовке школьных учителей, педагог справедливо замечает, что серьезность и многосложность (*а сейчас мы сказали бы многозадачность*) деятельности учителя требует «обстоятельной подготовки» (*выражение П.Ф. Каптерева*). По мнению ученого и педагога, учитель должен «получить общее образование и специально педагогическое, с подразделением последнего на теоретическое и практическое» [2].

Особый интерес представляют собой размышления автора о соотношении теоретического и практического компонента в подготовке будущих учителей и высказывания о содержании учительского образования. Так, например, специальное образование должно включать педагогическую психологию, психологию возрастов, физиологию возрастов, школьную гигиену, историю педагогики, теорию воспитания и образования и методики учебных предметов. А в практической подготовке будущих учителей он категорически советует избегать следующих моментов:

«1) обременения учащихся составлением множества отчетов, конспектов, программ, изложения примерных уроков с предполагаемыми даже ответами детей, словом, не следует превращать живое педагогическое дело в педагогическую канцелярию, в бумажную формалистику, нужно знать меру всему, в том числе и отчетам, программам и т. п.;

2) навязывания кандидатам как можно больше уроков. Цель подготовительных уроков - выяснить механизм, технику преподавания, применение теоретических методов к практике; но в школе нельзя подготовить законченного учителя. На подготовительных уроках каждый начинающий очень стеснен: он вдвинут в рамку преподавания, выработанную другим учителем, даст урок по плану, рассмотренному и исправленному другими, под надзором иногда нескольких лиц, словом, он не хозяин в классе, а робкий ученик-учитель. Педагогические способности развернутся и обнаружатся только тогда, когда лицо будет совершенно самостоятельно вести преподавание, за все отвечать, но и все само определять;

3) превращения подготовительных уроков исключительно в методологические, тогда как они должны быть одновременно и психолого-педагогическими, т. е. учить кандидата, как нужно знакомиться с детьми, наблюдать их, распределять на группы; как знакомиться со строем школы, расписанием уроков, с играми детей в перемены; учить умению

отличать выдающихся учеников, коноводов класса и обхождению с ними и т. п. Одни методологические уроки совершенно недостаточны, с одними ими кандидат будет слеп в школе, очень многого не увидит в классе, вся воспитательная сторона деятельности учителя останется ему чужда» [2].

Несколько лет назад в одной из своих статей директор «Школы самоопределения» А. Н. Тубельский размышлял о скрытом содержании образовательного процесса и жизни школы - «укладе школьной жизни». Он подчеркивал, что этот «невидимый» аспект неизменно определяется в специфической атмосфере школьной жизни, в стиле взаимодействия людей в рамках классных и педагогических коллективов, которые в итоге во многом определяют все характеристики получаемого детьми образования [4]. П.Ф. Каптерев, как мы видим, хорошо понимал, как важно вошедшему в школу будущему учителю дать время на вдумчивое ознакомление с общей атмосферой и «миропорядком» данного учебного заведения. Он считал, что в деле учения нет второстепенных вещей, потому что учитель всегда должен быть для школы, для детей, а не для формальностей.

Думаю, что современные педагоги обязательно отметят это ярко выраженное желание ученого и педагога внести жизнь в образовательный процесс, не позволить живому учительскому голосу, его творческой мысли затеряться среди бумаг.

Необходимо также отметить, что работы П.Ф. Каптерева написаны живым языком, он использует яркие сравнения и метафоры, не лишенные юмора и умения доступно объяснить важные вещи. Так, ратуя за качественное образование будущих учителей в педагогических институтах, он не отрицал важность академических знаний, широту кругозора, которое дает образование в университете, но при этом настаивал, что педагогу необходимо специальное образование, что он не может и не должен быть похож на то, как представляли его современники человека высшей школы: «Вообще идеал человека современной высшей школы - обширный орган сидения с прикрепленным к нему черепом для изучения книг, как его кто-то изобразил,- не может быть идеалом образованного человека вообще и серьезного педагога в частности» [2].

Таким образом, искусство учителя, по П.Ф. Каптереву, это знания, ум, сердечность, любовь к детям и уважение личности ребенка, понимание его потребностей и помощь в раскрытии его талантов. А еще это интерес к психологии личности, к явлениям психики человека, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

Как изменились с тех пор представления и знания об учителе и о его роли в жизни школы и своих учеников? Скорее всего, такой вопрос в данном случае покажется некорректным. Не изменилось, а, несмотря на разные препятствия, развилось, расширилось объемно результатами исследований, переработалось в готовые учебные пособия и практики для будущих учителей, стало доступным для изучения каждому, кто заинтересован в психолого-педагогическом прочтении развития человека.

В дни знаменательных событий невольно оглядываемся назад. Приятно, что положения П.Ф. Каптерева в части требований к учителю не остались мертвыми знаниями, а активно вошли в нашу жизнь. И тому есть живые примеры.

Сегодня хочется поздравить ГБОУ СОШ № 77 с углубленным изучением химии, которая отмечает свой значимый юбилей - 200 лет. Конечно, педагогический коллектив не ставил себе целью следовать учению только П.Ф. Каптерева, но достижения учеников и учителей говорят о том, что знаниевая составляющая, значимость процесса развития и дух творческой свободы, о которых говорил педагог-ученый, хорошо знакомы педагогам школы. Представляется даже несколько удивительным, как миссия школы будто эхом, через столетия, повторяет научные и практические выводы и наставления выдающегося русского педагога-ученого П.Ф. Каптерева: «От образования, необходимого для выбора профессии, - к образованию, достаточному для выбора образа жизни. Мы создаем инновационную образовательную среду, построенную на классических принципах природосообразности, возрастосообразности, учитывающую интеллектуальные, социальные, эмоциональные ресурсы каждого – ученика и учителя. Мы видим в каждом нашем ученике умную, талантливую, критически мыслящую личность, способную стать инноватором, желающую изменить мир к лучшему».

Сегодня ГБОУ школа №77 гордится своими достижениями, активными и творческими учителями, победами своих учеников. Это школа, сохраняющая традиции уважения и партнерства в отношениях, которая всегда открыта для учеников, родителей и гостей. Учителя и администрация школы ценят знание человеческой природы, готовы к творческому поиску и эксперименту для формирования достойной личности. Учительский успех здесь, согласно лучшим традициям отечественной педагогики и психологии, рождается из понимания, уважения, любви и трудной, вдумчивой работы. Такая школа способна пройти еще очень долгий путь в своем развитии и всегда быть хранительницей лучших традиций петербургского образования. Пожелаем ей успехов на пути развития!

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 383 с.
2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. [Электронный ресурс] М.: Педагогика, 1982. - 704 с. URL: <https://scibook.net/pedagogiki-osnovyi/izbrannyye-pedagogicheskie-sochineniya774.html> (дата обращения: 3.09.2021).
3. Поташник М.М., Левит М.В. как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2015 -208 с.
4. Тубельский, А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования / [Электронный ресурс] /Тубельский А. Н. //Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 177–180. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208181902/6%20Tubel'skijj.pdf> (дата обращения: 03.09.2021).

КОНВЕРГЕНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭТО «КАК» ИЛИ «ЧТО»?

Н.А. Заиченко
научный руководитель ГБОУ СОШ №77,
профессор Высшей школы экономики в Санкт-Петербурге

Разговор о конвергентном подходе в сегодняшнем школьном образовании мы начнем «издалека».

Вспомним, что само слово «образование» происходит от латинского глагола *educere*, что означает буквально «выносить, выводить наружу» и даже «вращивать, питать...воспитывать»¹. Можно интерпретировать дополнительно как «выводить наружу способности и таланты и пестовать их, оттачивая умения». А слово «школа» от латинского — *schola* (отдых от физического труда, досуг) предлагает нам совсем далекую от сегодняшнего дня интерпретацию этого института: вращивать способности человека нужно не в формате обязательности, а в формате досуга. Так и делали древние греки, отдыхая от работы, посещали беседы философов и образовывались, вращивая свои знания.

Один из самых влиятельных людей в истории человечества, афинянин Платон более двух тысячелетий назад высказывал суждения относительно «технологий» вращивания знаний так «...друг мой, питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные склонности каждого»²

И все же, греческая система обучения была вполне похожа на современную систему «насильственного» обучения с упором на принуждение и в начальной школе, и в школах для юношей- эфебов и даже в гимназиях, а мысли Платона, которые сегодня мы бы отнесли к условной «дидактике эдьютеймента», можно назвать реформаторскими.

В отличие от идеалиста Платона, его великого ученика - Аристотеля, относят к реалистам. Для Аристотеля познание мира должно осуществляться через опыт. Логика и собирание фактов, эмпирическое познание мира «от частного к общему» – такова Аристотелева концепция формирования знаний.

И, внимание!, что очень важно для нашего разговора о конвергенции в образовании – Аристотель писал о том, что в основании содержания преподавания всех учебных дисциплин должны быть последовательность и непротиворечивость. Он выступал против узкой специализации (мы бы сказали «предметного обучения»), за целостное изучение мира и через предметы, необходимые для жизни. В отличие от своего учителя

¹ Источник : <https://classes.ru/all-latin/dictionary-latin-russian-law-term-2977.htm> (дата обращения 30 января 2022)

² Платон. Государство//Платон. Сочинения: в т.3.Т.3.Ч.1.М: Мысль, 1971

он считал, что учение — это не забава, не игра и развитие навыков должно «предшествовать умственному воспитанию». Критический ум Аристотеля занимался по преимуществу эмпирическим (опытным) исследованием мира явлений, изучал факты, представляемые природой, шел путем индукции.

Именно Аристотелю, как утверждают исследователи его трудов, принадлежит концепт целостного изучения мира.

Античная наука в принципе была ориентирована не на подчинение сил природы человеку, не на использование научных знаний в практических целях, а на постижение всеобщего строя вещей, на воспитание человека и регулирование взаимоотношений и поведения людей.

Парадигма целостности мира в преподавании разных предметов, или как бы мы сегодня сказали «междисциплинарности» - это первичная характеристика конвергентного подхода в образовании.

Познание мира развивалось в логике от восприятия окружающего мира как единого целого к выделению отдельных сегментов природы, доступных анализу, затем - к узкой специализации науки и образования, поддерживаемых отраслевым принципом организации экономики и, наконец, вновь – к целостности - интеграции знаний и технологий³.

Выскажем суждение о конвергентном подходе в образовании самого авторитетного человека в России в области конвергенции наук и технологий, президента НИУ «Курчатовский институт» МВ Ковальчука: *«...это методология преодоления междисциплинарных границ научного и технологического знания, направленная на разработку способов и технологий создания «природоподобных объектов».*

В идее Ковальчука этот новый научно-технологический уклад базируется на НБИК-технологиях: Н – это нано, Б – био, И – информационные технологии, К – когнитивные технологии, основанные на изучении сознания, поведения живых существ, и человека в первую очередь

Конвергентный подход в школьном образовании - это не новое явление, это, скорее всего, эволюция образовательных форматов, взаимопроникновение технологий и методов преподавания и пересечение предметных областей.

Термин «конвергенция (лат. *convergo* «сближаю») появился в 50-х годах прошлого века и применялся первоначально в биологии, этнографии и языкознании для обозначения процессов схождения. Позже западные философы и социологи начали применять понятие конвергенции в общественно-политических науках. С 1970-х годов это понятие чаще употребляется для обозначения интеграции информационных, коммуникационных и технологических устройств⁴.

Специалисты «советуют» различать понятия «конвергенция» и «интеграции», которые часто используют как синонимы. Стоит понимать,

3 Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий - прорыв в будущее.// www.nanorf.ru | Том 6 | №1- 2 2011 | Российские нанотехнологии.

4 Источник :<https://strelkamag.com/ru/article/vocabulary-convergence>

что интеграция предметов - это их соединение, объединение в целое, а конвергенция — это, как минимум рассмотрение одного явления с двух (трех и более) предметных областей с применением информационных технологий. Конвергентный подход не означает экспансию одного предмета другим - это, скорее, взаимообогащение знания для целостного представления о некотором явлении. Применение информационных технологий позволяет оптимизировать усилия, затраченные на производство некоего образовательного продукта. Базовый принцип - умение использовать ресурсы и знания для получения качественного результата. Иными словами, конвергенция подразумевает сближение компетенций. Взаимопроникновение наук и технологий.

«Парадигма развития науки в конце XX века изменилась от изучения того, как устроен мир, к тому, чтобы целенаправленно и оптимальным путем самим создавать какие-то его элементы»⁵.

Из зарубежных практик наиболее популярным методом комплексного подхода к обучению признан проектный метод Дж. Дьюи, где обучающиеся приобретают новые умения и навыки через самостоятельное планирование и выполнение постепенно усложняющихся заданий практически-жизненной направленности⁶.

Следует осознать, что само конвергентное действие должно, в обязательном порядке, носить проектный характер.

100-летнюю историю насчитывает отечественный опыт внедрения в школу подхода конвергентности обучения. В 1919 году Наркомпрос издал «Материалы по образовательной работе в трудовой школе», в которых традиционная предметная система преподавания дополнялась основным процессом получения знаний через трудовую и исследовательскую деятельность учащихся. В начале 1920-х гг. П.П. Блонским была предложена студийная форма организации занятий, в которой вся учебная работа должна была проводиться в пяти студиях: физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Система П.П. Блонского реализовывалась в работе некоторых «опытно-показательных» учреждений. Блонский также наметил содержание обучения в трудовой школе, представляя его как синтез гуманитарного и естественнонаучного образования, основанного на современном состоянии науки, с учетом взаимопроникновения отдельных наук. Конечную цель образования он видел в формировании единого философского мировоззрения выпускника школы.

В дальнейшем идеи конвергентного подхода к обучению были сосредоточены на межпредметном \ междисциплинарном подходе к образованию, а задачи профилизации решались через традиционные педагогические методы в школах, учебно-производственных комбинатах и партнерские (подшефные) отношения с производственным и \ или

5 Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий - прорыв в будущее.// www.nanorf.ru | Том 6 | №1- 2 2011 | Российские нанотехнологии.

6 Комплексная система образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://enc-dic.com/pedagogics/Kompleksnaja-Sistema-Obuchenija-82> 5/ (дата обращения 17.03.2021).

научным секторами экономик.

Задача реализации конвергентного подхода в общем образовании актуализируется в последнее десятилетие особенно остро и дополняется не только междисциплинарностью, но и информационными технологиями. Именно в этой связке «междисциплинарность и информационные технологии» принято расшифровывать понятие конвергентного подхода в образовании. Наиболее яркие события по данной теме в новейшей истории образования стартовали в практиках московских школ в 2012 году⁷ в рамках проекта «Курчатовская школа». Базовая идея проекта – формирование образовательной среды, обеспечивающей сближение (конвергенцию) науки (разных научных дисциплин) и технологий⁸, где ключевая роль объединяющей силы наук и технологий определялась за информационными технологиями. Основная цель: формирование конвергентного мышления у школьников и достижение эффективного межпредметного взаимодействия. Прикладным фоновым результатом в естественной форме выступало профессиональное самоопределение школьников.

Нормативное обеспечение внедрения конвергентного подхода в педагогическую практику закреплено тремя базовыми документами: законом «Об образовании в РФ» (2012 год), ФГОС начального, основного и общего образования с акцентом на системно-деятельностном подходе (2010-2020 годы) и Национальным проектом «Образование» (2018–2024 г.г.).

Задача развития конвергентного подхода в общем образовании имеет не только академическую направленность по формированию у школьников целостного представления о картине мира, но и прикладную значимость в целях их самоопределения в профессиональном выборе.

В данном контексте важным проектом стал систематически обновляющийся ресурс «Атлас новых профессий»⁹ как инструмент профориентации XXI века, охватывающий 27 отраслей от добывающей промышленности до социальной сферы и развлечений. Атлас новых профессий, собранный экспертами разных областей человеческой деятельности, заточен под выращивание «внутреннего предпринимателя», т.е. человека, мыслящего и действующего в проектной парадигме, способного к самоопределению не столько в профессии, сколько в направлении будущей деятельности, а рамки будущей деятельности размещены в межпредметном пространстве.

Однако, на сегодняшний день ощутимо противоречие между требованиями, предъявляемыми к комплексности компетенций будущих агентов изменений (нынешних школьников) и реальным педагогическим предметным практиками профориентации. Это противоречие формирует

⁷ С 2012 года в московских школах реализуется «Курчатовский проект», инициированный Департаментом образования города Москвы и Национальным исследовательским центром «Курчатовский институт».

⁸ [Электронный ресурс]. - URL: <http://1547.ru/projects/kurchatovskij-proekt/179-podrobnее-o-kurchatovskom> (Дата обращения 16 марта 2021 года)

⁹ Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020.

проблему содержательно- организационной нестыковки: с одной стороны наличием экспертной форсайт - базы данных о профессиях будущего, требующих комплексных компетенций, развивающихся на базе конвергентного подхода к изучению мира с использованием новых технологий и, с другой стороны, наличием традиционной системы профилизации школьников, основанной на классических ритуалах в связке «предмет- профессия».

Ответы на вопросы «что» и «как» для школьного образовательного процесса могут быть получены при организации аутентичного конвергентного образовательного пространства, обеспечивающего условия для профессионального самоопределения школьников всех ступеней образования. Этот «образовательный конвергент» должен базироваться на партнерских взаимоотношениях с внешней средой (бизнес, дополнительное образование детей и взрослых, профессиональное образование) и взаимодействии между учениками, учителями и родителями с использованием электронных средств коммуникации.

Такая интеграция интересов в одном пространстве кажется логичной для проектирования возможностей профессионального самоопределения школьников и организации условий для формирования целостной картины мира у выпускников школы.

Наиболее логично в контексте конвергентного подхода выглядит пространство профессионального самоопределения школьников в рамках естественно- научного направления в образовании и профессии, т.е. классического подхода, заявленного в концепции НБИКС (НБИКС- Нанотехнологии, Биотехнологии, Информационные, Когнитивные с добавлением Социальных технологий).

Дорожная карта проектирования возможностей непрерывного профессионального самоопределения школьников должна включать систему развилки :

- по уровню образования: начальная школа, основная школа, старшая школа ;
- по уровню информационных и медиавзаимодействий как на внутришкольном пространстве, так и с партнерами их внешней среды;
- по уровню формализации конвергентного пространства: урочное; внеурочное; каникулярное.

Логичным дополнением к проектированию возможностей профессионального самоопределения школьников выступает проектирование возможностей развития профессиональных знаний и практик педагогов. Кстати, в системе Блонского также подчеркивалась роль самообразования в формировании компетенций и культурного кругозора учителя. *«Не надо спешить, как развивать детей, надо сначала учить, как развивать самих себя. Это единственно правильное — самовоспитание педагога должно предшествовать воспитанию детей. По-моему, это — аксиома»*¹⁰

¹⁰ Ведыкаловой Н.Д. Выдающийся советский педагог и психолог П.П. Блонский. Журн. «Народное образование», 1969, № 7 (0,5 п. л.). [Электронный ресурс]: URL: <http://userdocs.ru/psihologiya/5727/index.html?page=2> (Дата обращения 29.01.2022).

Набор профессиональных возможностей постоянно обновляется, в списке ожиданий оказываются самые разноплановые навыки. К устоявшимся качествам «жестких и мягких» навыков (*hard skills, soft skills*) добавляется группа качеств *digital skills*. При этом, способность педагогов, как и специалистов в любой другой сфере деятельности, к непрерывному обучению и переобучению оказывается метакачеством, без которого невозможно работать на перспективу и невозможно формулировать учебные задачи по профессиональному самоопределению школьников.

Рассуждая в логике конвергентного подхода можно утверждать, что это одновременно ответы на вопросы «что» - по содержанию предлагаемого к изучению материала и «как» - по методам и технологиям, используемым учителем для понимания содержания.

«Вопрос о возможности построения целостной картины мира — это всегда вопрос о человеке. Пока мы смотрим на мир через противопоставление объективного и субъективного, мира и человека, мы лишь увеличиваем дистанцию между человеком и миром, утрачивая целостный взгляд на реальность»¹¹.

Хрупкость и неоднозначность окружающего мира требуют от человека, в целях его выживания, таких новых качеств как адаптивность к изменениям и интуитивное схватывание того, что кажется непостижимым. Эти качества могут быть развиты исключительно в конвергентном образовательном пространстве.

Главная цель конвергенции – формирование у школьников целостных представлений о процессах, протекающих в материальном мире. Задача школы всегда и сегодня – формирование у выпускников целостной картины мира, с пониманием взаимосвязанности и взаимопроникновения любого знания из различных наук в реальную жизнь.

11 Богодельникова Л.А. Проблема построения целостной картины мира: человекоразмерность научного и ненаучного познания / Л.А. Богодельникова. — DOI: 10.17150/2500-2759.2020.30(4).566- 574 // Известия Байкальского государственного университета. — 2020. — Т. 30, № 4. — С. 566–574.

БАЗА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ОТКРЫТОГО ДОСТУПА. КРИТЕРИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЦОП

*Захарова Мария Викторовна, руководитель ОЭР,
Рабочая группа ОЭР*

Проблема профессионального самоопределения решается уже более ста лет. Наиболее актуальной она стала в связи с появлением ряда нормативных документов Правительства РФ, направленных на профессиональную ориентацию, навигацию молодежи:

– Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации, утвержденное Постановлением Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1;

– Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 № 2765-р;

– Распоряжение Правительства Российской Федерации от 05.03.2015 № 366-р «Об утверждении плана мероприятий, направленных на популяризацию рабочих и инженерных профессий» (ред. от 23.11.2017);

– Послание Президента Федеральному Собранию от 001.03.2018, включающее запуск проекта ранней профориентации школьников «Билет в будущее»;

– Паспорт национального проекта «Образование», утвержденный на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 03.09.2018.

Сведения о профессиях в различных открытых источниках представлены либо в избыточном, сложном для понимания виде, либо мало информативны. Поэтому проблема выбора профессии связана с тем, что многие старшеклассники не знают содержания профессии, не понимают, чем занимается специалист, каков характер и условия труда в конкретной профессии, не всегда адекватно оценивают свои возможности и профессиональные склонности. Профессионально-образовательный выбор попросту не ощущается ими как личностно значимая жизненная задача.

Набор профессиональных возможностей постоянно обновляется, в списке ожиданий оказываются самые разноплановые навыки. К устоявшимся качествам «жестких и мягких» навыков (hard skills, soft skills) добавляется группа качеств digital skills. При этом, способность педагогов, как и специалистов в любой другой сфере деятельности, к непрерывному

обучению и переобучению оказывается МЕТАчеством, без которого невозможно работать на перспективу и невозможно формулировать учебные задачи по профессиональному самоопределению школьников.

Под цифровой образовательной платформой представляет собой место в виртуальном пространстве, которое позволяет найти необходимую информацию об учебных заведениях и профессиях. К цифровым образовательным платформам открытого доступа, которые обеспечивают возможность профессионального самоопределения обучающихся, относятся Атлас новых профессий <https://atlas100.ru/catalog/>, Городская информационная система «Навигатор профессий Санкт-Петербурга» <https://profinavigator.ru/>, Образовательная выставка НАВИГАТОР ПОСТУПЛЕНИЯ <https://propostuplenie.ru/>, БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ <https://bvbinfo.ru/>,

Проанализировав цифровые образовательные платформы открытого доступа, обеспечивающие возможность профессионального самоопределения обучающихся в контексте темы ОЭР, школа пришла к необходимости созданию своего сайта по профессиям. «Образовательный навигатор» школы 77 - это профориентационный проект, который адресован выпускникам 9-х и 11-х классов, педагогам, родителям обучающихся, образовательным организациям. Предназначен для оптимизации принятия решений учащимися нашей школы на основе информации о существующих в городе профессиях, образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов по данным профессиям и работодателях, предоставляющих вакантные места выпускникам по существующим профессиям.

Понятная структура страниц, доступность основного и вспомогательного меню позволяют удерживать пользователей на сайте. Для этого необходимо учесть все детали до разработки дизайна и программирования. Разработка сайта - комплексный процесс, состоящий из нескольких этапов и требующий работы квалифицированных специалистов.

Данный сайт будет расположен на сайте школы 77, отдельной вкладкой «Образовательный навигатор профессий». После перехода по адресу http://innovation.school77.ru/Navigator_professiy/index.html открывается главная страница сайта (Рисунок 1).

Проведя анализ существующих профессий, мы сформировали каталог по критериям, согласно которым выпускники могут познакомиться и выбрать будущую профессию.

Любой молодой человек, достигший рубежа, когда нужно задуматься о будущей профессии, должен осознавать, профессии не равноценны, все имеют свои плюсы и минусы, профессии, которая удовлетворяла бы все запросы и потребности человека, просто не существует. Выбор профессии предполагает, что от чего – то придется отказаться в пользу каких-то выигрышных сторон профессии. Чтобы сделать верный профессиональный выбор, нужно суметь учесть одновременно несколько

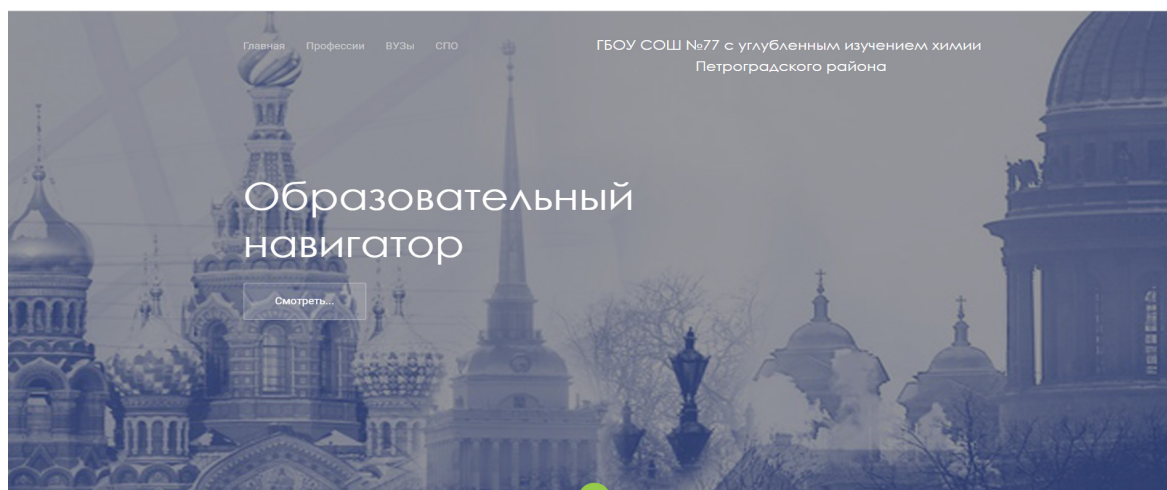


Рисунок 1. Главная страница сайта «Образовательный навигатор профессий школы 77»

факторов, часто взаимоисключающих друг друга, суметь их все сопоставить, проанализировать, а потом определить свои приоритеты и, наконец, сделать жизненно важный выбор.

В ходе работы над проектом нами был найден обширный и интересный материал о востребованных и перспективных профессиях, мы узнали, чем занимаются представители, выбравшие эти сферы деятельности.

Использование разработанного сайта «Образовательный навигатор профессий школы 77» позволит выпускникам, педагогам, родителям обучающихся, образовательным организациям принять решение на основе информации о существующих в городе профессиях, образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов по профессиям естественно-научного направления. Сайт работает в тестовом режиме с февраля 2021 года и находится в стадии наполнения контентом.

Мы считаем, что сайт «Образовательный навигатор школы 77», будет интересен и полезен учащимся, стоящих перед проблемой выбора будущей профессии, и для расширения кругозора.

Оценочные критерии для выбора цифровых образовательных платформ.

- **Функциональность.** Подразумевает наличие у платформы необходимых опций, в числе которых чаты, форумы, управление курсами, анализ активности обучаемых и т.п.
- **Стабильность,** т.е. степень устойчивости работы при различных режимах работы и нагрузке в зависимости от степени активности пользователей.
- **Удобство использования.** Один из важнейших параметров, влияющий на качество учебного процесса. Удобство и простота администрирования и обновления контента.
- **Модульность.** Обучающий курс может состоять из нескольких микромодулей (блоков) учебного материала, которые при необходимости могут входить в состав иных курсов.
- **Масштабируемость.** Система должна быть гибкой и способной

расширяться как в связи с приростом количества обучаемых, так и путем добавления новых программ и курсов.

- **100% мультимедийность.** Технические возможности системы должны предоставлять возможность использования в качестве инструментов обучения не только текстовые и графические файлы, а также видео, аудио, flash-анимацию и т.п.

- **Стоимость.** Складывается из стоимости покупки платформы и дальнейшего сопровождения.

- **Качество технической поддержки.**

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Научная литература, статьи

1. Криволапова Н.А., Михалищева М.А. «Инновационные решения в профориентационной работе профессиональных образовательных организаций» // Профориентация, профессиональное самоопределение // Профессиональное образование и рынок труда // ISSN: 2307-4264, С 71-77, 2017

2. А.А.Ангеловский «Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №5(2), 2010

3. Истомина, В. В. «Пути повышения уровня профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных школ» // В. В. Истомина, Н. А. Коньшева // Инновационное развитие профессионального образования. — 2019. — № 3 (23). — С. 91–97.

4. Ананьев Б.Г. «Человек как предмет познания.» – Л.: 1969. – С. 45 – 47.

5. Митина, Н. А. «Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности» // Н. А. Митина, Т. Т. Нуржанова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 4 (63). — С. 1037-1040. — URL: <https://moluch.ru/archive/63/9951/> (дата обращения: 14.12.2020).

6. Сазонов А. Д., Калугин Н. И., Меньшиков А. П. «Профессиональная ориентация молодежи» // М.: Высшая школа, 2009, 272 с.

Проект «Концепция формирования базы (справочника) востребованных и перспективных профессий» [Электронный ресурс] // Москва, 2016г. // Режим доступа: <http://sovethr.ru/wp-content/uploads/2016/04/Проект-Концепции-справочника-востребованных-профессии.pdf>

Интернет-источники

Большой энциклопедический словарь. Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bes/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%A1%D0%98%D0%AF>

Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика РФ» // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/#section-events>

Сайт «Профориентация. ЕГЭ и ГИА. Тестирование» // Режим доступа: <https://proforientatsia.ru/>

Сайт «Мое образование» // Режим доступа: <https://moeobrazovanie.ru/>

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА ГБОУ СОШ 77

*Зельдина Екатерина Андреевна,
Педагог-психолог*

Понятие рефлексивности

Рефлексивность – это устремлённость на максимальную осознанность собственных поступков, другими словами настроенность на нахождение смысла происходящих событий и взаимосвязей между ними. Она считается системообразующим и многофункциональным личностным качеством, способствующим эффективному усвоению, углублению и переработке социального опыта, переключению с внешнего уровня на внутренний план.

Рефлексивность также является способностью индивидов и социума мыслить критически, видеть негативные стороны, патологические явления, выявлять потенциальные опасности, принимать предохранительные меры способные предотвратить либо замедлить некоторые тенденции.

В начале 2000-х годов началась разработка методики диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности.

Методика представляет собой опросник, предназначенный для измерения степени развития такого личностного свойства, как рефлексивность. Разработана на русском языке в 2003 году А.В. Карповым.

Опросник состоит из 27 пунктов, ответы на которые формируются по 7-балльной шкале Ликкерта. По опроснику формируется одно значение, характеризующее общую степень развития рефлексивности личности.

Выделяются низкий, средний и высокий уровень рефлексивности.

Ниже приведено описание характеристики уровней рефлексивности относительно к профессии педагога. (Автор – Швацкий А.Ю. «Содержательная характеристика уровней рефлексивности профессионального сознания педагога».

Низкий, или репродуктивный, уровень рефлексивности характерен для педагогов, которые широко используют готовые технологии, точно следуют образцам и требованиям, критически не осмысливая ситуацию их применения. Усвоенные знания, умения и навыки автоматически переносятся из одной учебной ситуации в другую без внесения необходимых изменений и дополнений. Такой учитель не готов к анализу собственной деятельности, критическому рассмотрению системы используемых методических приемов и средств.

Педагога с низким уровнем рефлексии отличает поглощенность непосредственным процессом осуществления педагогической деятельности и неспособность встать в рефлексивную позицию относительно структуры своей деятельности, ее средств и способов.

Средний, или «стабильный», уровень развития рефлексивности имеют педагоги, которые характеризуются рефлексивно-пассивной позицией в отношении своей профессиональной деятельности, что часто приводит к распространению среди них чувства стабильности, самодостаточности и беспроблемности деятельности. Значимым для таких преподавателей оказываются общечеловеческие ценности, педагогическая деятельность представляет определенный интерес, но не занимает значимых мест в системе ценностно-смысловых ориентаций.

Педагогов этого уровня отличает ситуативный характер субъективного контроля. У них хорошо развита полагающая рефлексия: они способны осознавать и осмысливать свою профессиональную деятельность как независимый от них объект без определения своего места в ней.

Имея достаточный уровень методической грамотности и владения приемами и средствами обучения, они готовы к рутинному исполнению своей деятельности. В зависимости от наличия или отсутствия благоприятных обстоятельств педагоги со средним уровнем развития профессиональной рефлексии либо идут по пути развития своего профессионального мастерства путем внесения изменений и модификаций в систему обучающих воздействий, либо встают на путь шаблонизации, алгоритмизации своей деятельности, что ведет к профессиональному застою и деградации.

Высокий, или творческий, уровень профессиональной педагогической рефлексии предполагает:

- рефлексивно-конструктивную позицию педагога к организации и реализации учебного процесса
- развитую способность к синтезирующей рефлексии педагогической деятельности.

Такие педагоги характеризуются высокой степенью осмысления и понимания сущности своей деятельности, осознания барьеров деятельности и конструктивных способов их преодоления, они готовы к проектированию своей деятельности, способны самостоятельно ставить педагогические цели, определять эффективность используемых методов и средств, стремятся к непрерывному анализу и совершенствованию профессиональной деятельности.

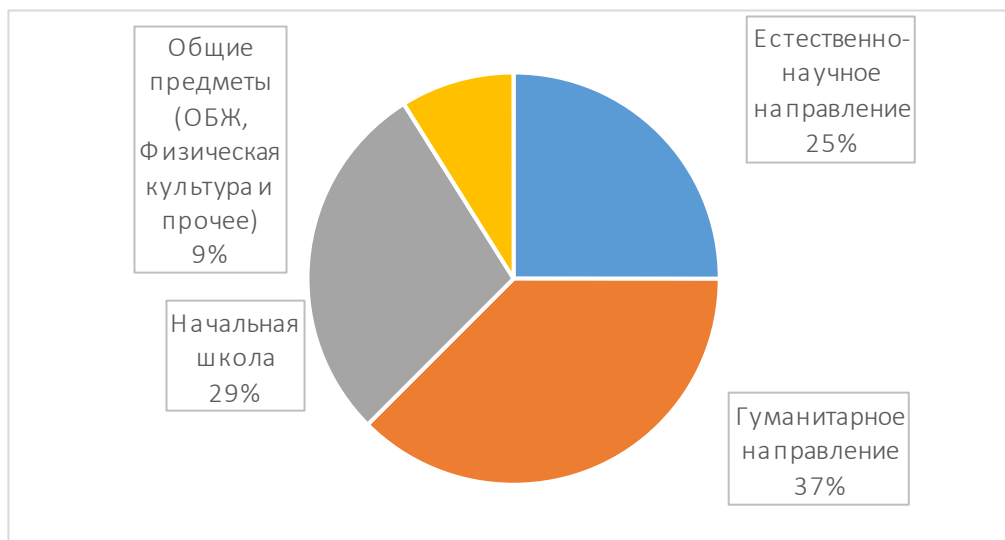
Педагогическая профессия занимает важное место в системе ценностей и смысловых ориентаций такого педагога, и именно в этой сфере они стремятся реализовать свои возможности.

Результаты исследования

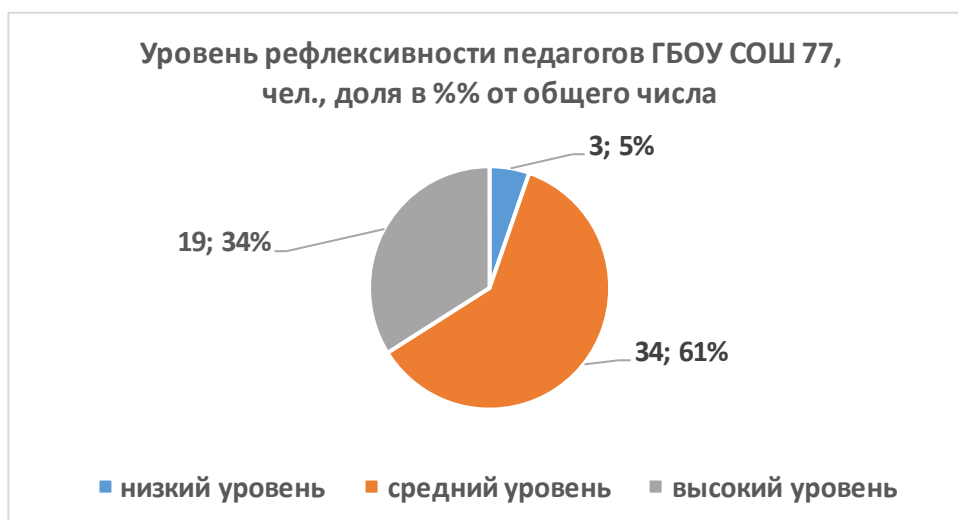
В период с 15 декабря 2021 года по 15 января 2022 года было проведено исследование уровня рефлексивности педагогического состава ГБОУ СОШ 77.

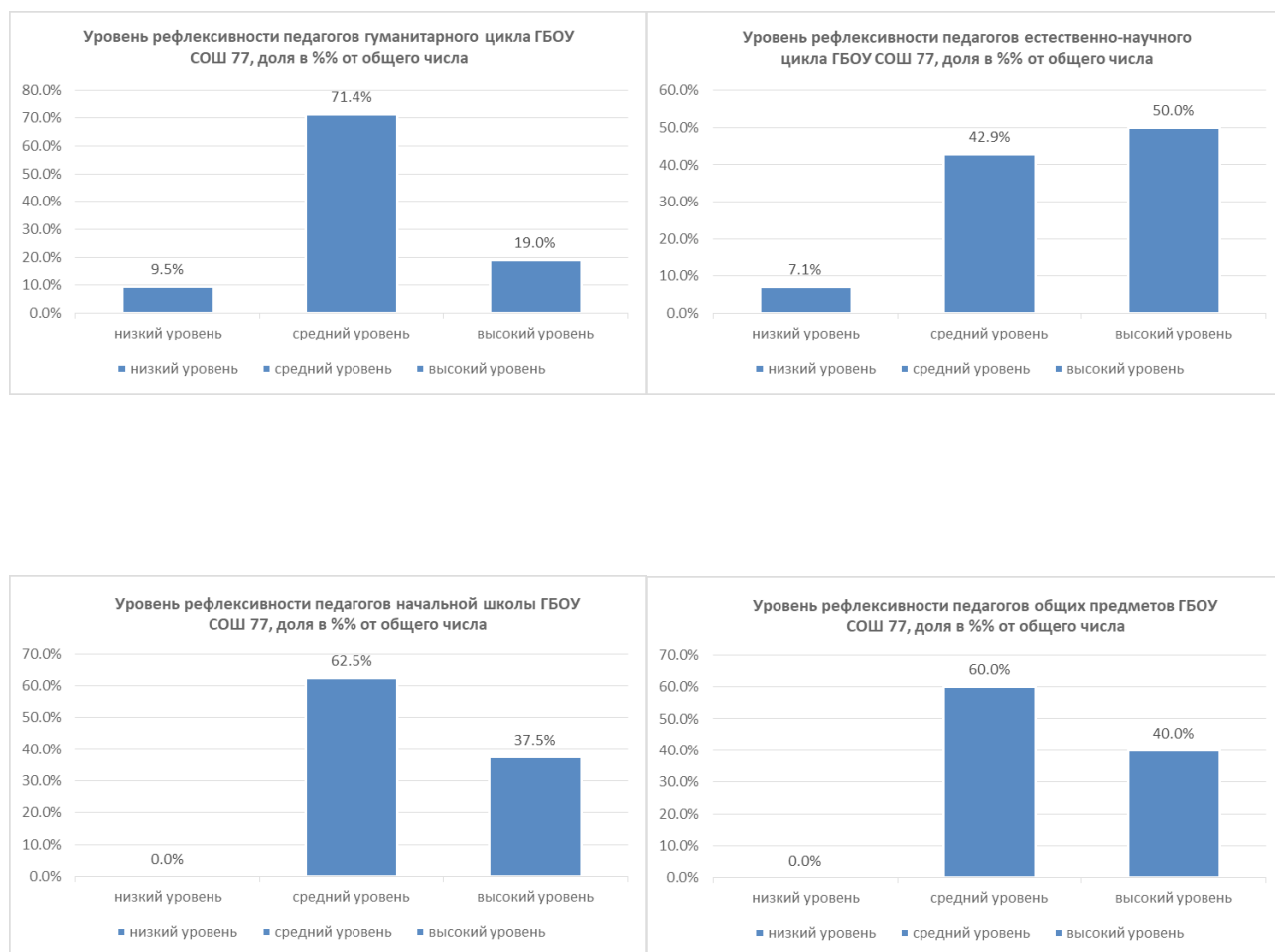
Исследование проводилось неперсонифицированное.

В исследовании приняли участие 56 человек: 14 преподают предметы естественно-научного цикла, 21 – гуманитарного, 16 преподают в начальной школе (включая ГПД и педагогов-организаторов) и 5 – прочие предметы.



Ниже на диаграмме представлены данные по школе в целом по уровням рефлексивности, далее по каждому направлению отдельно.





Из 56 педагогов уровень низкой рефлексивности продемонстрировали всего трое (5% от числа всех педагогов) – один преподает предметы естественно-научного цикла, двое – гуманитарного.

Остальные показатели находятся на среднем уровне и на высоком, при этом, доля высокого уровня рефлексивности значительная - 19 педагогов (34%).

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, о хорошей готовности педагогического состава школы к инновационной деятельности.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ РАБОЧИХ ПОНЯТИЙ, КОНТЕКСТНЫХ ОЭР

*Захарова Мария Викторовна, руководитель ОЭР,
Рабочая группа ОЭР*

Работа школы в статусе инновационной площадки показала, что тема ОЭР наполняется различными терминами и понятиями, которые используются участниками образовательных отношений в сфере профессионального самоопределения. В реализации опытно-экспериментальной работы мы выбираем несколько ключевых рабочих понятий для дальнейшего использования: конвергентная среда; профессиональное самоопределение; медиапространство; среда профессионального самоопределения

В различных литературных источниках понятия «конвергентная среда» «профессиональное самоопределение», «медиапространство», «среда профессионального самоопределения» в контексте ОЭР трактуются по-разному.

Мы рассматриваем медиапространство в двух аспектах.

Согласно определению родственных терминов ключевого понятия – медиа (mediale – середина, medianus – находящийся посреди, mediator – посредник) – о медиапространстве можно говорить в аспектах «среднего положения» и «опосредованности».

Первый ракурс задается взглядом на промежуточное положение медиапространства в коммуникационной цепочке отправитель-канал-получатель сообщения.

Второй – позволяет рассматривать медиапространство в качестве некоторого посредника, организующего представления о мире в самых разных его проявлениях.

Оба аспекта дополняют и усиливают диалогическое понимание медиапространства.

С одной стороны, через медиапространство происходит диалог его участников, с другой – они оказываются вовлечены в сложный процесс диалога с публичной сферой, в которой действительность преломляется через «катализаторы» коммуникации.

Проанализировав применяемые понятия ключевые рабочие понятия в контексте ОЭР, мы приходим к выводу, что:

Медиапространство – пространство, в котором происходит диалог его участников, где они оказываются вовлечены в сложный процесс организующего представления о мире в самых разных его проявлениях.

Конвергентная среда – образовательная среда, направленная на

формирование такой междисциплинарной образовательной среды, как на уроке, так и во внеурочной деятельности, в которой школьники будут воспринимать мир, как единое целое, а не как школьное изучение отдельных дисциплин.

Профессиональное самоопределение – процесс формирования личностью своего отношения к профессионально – трудовой среде и способ ее самореализации.

Конвергентное мышление «отвечает» за линейное, логическое мышление, направленное на поэтапное выполнение задачи и следование заданным алгоритмам – готовим успешных учеников.

Дивергентное мышление – это альтернативное мышление, направленное на поиск множества оригинальных решений одной поставленной задачи или проблемы, развивает способность решать нестандартные задачи - готовим лидеров, победителей конкурсов и олимпиад, проектировщиков природосообразной среды обитания человека.

**ИЗ ИСТОРИИ
ШКОЛЬНЫХ
ПРЕДМЕТОВ**

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦАРСКОЙ РОССИИ. НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА

Е.С. Кирюшкина
учитель начальных классов
ГБОУ СОШ №77

Исследования, связанные с начальным образованием в Царской России делятся на две группы: те, кто восхваляют сельскую школу, имея в виду в большей степени земскую, другие возвышают занижают её значимость, имея в виду Советскую начальную школу.

Начальное образование России, являясь историческим наследником всех предыдущих систем и реформ в системе образования, носило идею просветительства, которое оно получило в наследство от древних духовников. В последующие времена эта идея только меняла несколько свои очертания в ту или иную сторону. И даже встраивание идеи просветительства в государственные программы развития общества не изменило духовной сущности начального образования.

Советская начальная образовательная программа вселилась и фигурально, и фактически в царскую. Однако к 1930 году советская школа стала обслуживать программу единого народнохозяйственного плана, в котором уже не нужны были многие программы, свойственные просветительству. В частности, латынь, древнегреческий, логика, танцы, сольфеджио и т.д.

Считается, что система образования в царской России была одна из самых прогрессивных и доступных для представителей низших сословий.

Система школьного образования, как часть государственного заказа, стала развиваться в России с конца 17-го века.

В начале 18-го века Пётр Первый вводит программу обязательного начального образования и создаёт школы, в которых обучали письму, чтению и арифметике с геометрией. За что они получили справедливое название «цифирные». В первой трети 18-го века цифирная школа принимала детей из разных сословий, но боярские и дворянские дети продолжали учиться дома по системе Сократа, поскольку цифирная школа пока не могла конкурировать с сократовской по качеству образования.



В цифирную школу в это время шли дети священников, приказных, служилых посадских, немного из бедных дворян и бояр. В 1726 г. каждый губернский город имел по одной школе цифирного типа: духовную и светскую.



Начиная с середины 18-го века на первый план начинает выдвигаться идея образования, основанная на просвещении. Цифирная школа постепенно увядает. Место цифирной школы занимают школы с более широким спектром наук, такие, как гарнизонные школы, которые с 1732 г. начали устраиваться при полках. Соответственно уклон в них был в изучение военного дела. Вплоть до Екатерины Великой гарнизонные школы были основой народного просвещения, откуда выходила основная масса учителей математики.

Впервые системно к вопросам начального образования Российская Империя обратилась при Екатерине Второй, которая исходила не столько из потребностей национальной промышленности и её проектов, сколько исходя из своих убеждений, что её народ должен быть обучен грамоте, а также исходя из витавших в то время повсюду в Европе идей Просвещения.

Она полагала, что процветание империи невозможно не только без качественного образования, но и без количества образованных людей среди её подданных.

Гигантские размеры страны её только вдохновляли. Она не остановилась перед предрассудками, неэффективным госаппаратом. Она вводила новые и необычные законы не спеша, но и неотвратно.

Начальное образование в те времена были развиты слабо. В губернских городах только начали устраивать главные народные училища с пятилетним курсом, в уездных устраивали малые народные училища с двухлетним курсом.

Наиболее способными к получению образования были дети дворянских семей и дети городского народа. Екатерина стала вводить в городские школы обязательные науки. То же самое она требовала и от

дворян.

Не оставляла Екатерина без внимания и детей сирот, коих в те времена было очень много по причине моров, пожаров. Для этого строились Воспитательные дома для подкидышей. Первый такой дом был построен в 1764 году. Воспитанники таких домов были прекрасным материалом для обучения их ремёслам, необходимым государству. По выходу из такого дома дети становились вольными людьми.

Строились школы и для женщин. Воспитательное общество благородных девиц в Питере, было основано тоже в 1764 году.

Для мальчиков художественные училища, кадетские корпуса.

Предметы образовательных учреждений Екатерининской эпохи подразделялись на четыре разряда:

1. Логика, естественные науки, красноречие, география, история;
2. Право, нравоучение, государственная экономия;
3. Воинское искусство, фехтование;
4. Искусство, танцы, архитектура.

В 1782—1786 годах по инициативе Екатерины была осуществлена школьная реформа. В 1782 году создаётся Комиссия по учреждению народных училищ. Основной её труд, это Устав народным училищам Российской Империи.

Основой образовательного процесса в начальных школах во времена правления Екатерины было воспитание добросовестности, трудолюбия и прилежания. Постановка на колени была запрещена. В качестве наказаний использовались лишение приятных вещей.

Устав Народным училищам вводил трёхзвенную структуру образования; два типа училищ: малые народные училища и главные училища, а также приходские училища.

Вводилась, классно-урочная система обучения. Вся система образования была ориентирована на город.

Против деревенского образования выступало дворянство, также и казна на тот момент не была способна выдержать такую гигантскую финансовую нагрузку.

Малые училища имели двухгодичное образование. Преподавалось письмо, нумерация, рисование, чистописание. Считалось, что этого было достаточно для грамоты.

Главные училища имели пятигодичный цикл образования. Преподавались естественно-научные дисциплины, языки, искусства.

Постепенно выделились учительские семинарии, где готовились учительские кадры.

Вводилось предметное преподавание, занятия во всех школах были



синхронизированы по времени, устанавливаются системы классов с разбивкой на уроки. Появляются методики преподавания, учебники, общие учебные планы.

В общем и целом, при Екатерине было положено начало становления общеобразовательных учреждений в России. За время царствования Екатерины II разные виды школ окончили не менее 200 тыс. детей. К концу века по отчётам насчитывалось 550 учебных заведений с 60—70 тыс. учеников. Но это было на бумаге, реально в школах обеих ступеней обучалось 17—18 тысяч учеников.

Екатерина не создала цельной системы государственного образования, но ей устремлённость к поддержке культуры и знаний позволили начать в принципе государственную образовательную политику. Начав своё царствование, она имела 99% необразованных в деревне. В конце её царствования в деревне было 90% неграмотных.

По-прежнему подавляющее число дворян пользовались услугами домашних учителей. Многие уезжали на учёбу за границу.

Не все школы работали в полную силу. Малые и Главные училища не имели инициативы, потому что находились под полным контролем Приказов общественного призрения. Не хватало ни денег, ни учебного материала, ни учителей. Многие в системе образования делались в угоду мнению Императрицы.



Александр Первый продолжает активно заниматься развитием системы образования в России, особенно начального. Он учреждает Министерство народного просвещения. Начальные школы делятся на два разряда — уездные и приходские училища. Уездные школы с пятилетним образованием финансируются из казны, их учителя становятся государственными служащими. Приходские школы, прообраз земских школ, финансировались приходами и сословными обществами.

Общеобразовательная школа была представлена 2- и 4-классными народными училищами в городах. Общеобразовательные гимназии имелись в Москве, Петербурге и Казани. Действовали специализированные учебные заведения: солдатские школы, кадетские и шляхетские корпуса, различного типа духовные училища. Московский университет был высшим учебным заведением.

Основными принципами в системе образования того времени становятся:

1. Отсутствие сословий в учебных заведениях.
2. Обучение на низших ступенях устанавливается бесплатным.
3. Учебные программы должны быть преемственными.

По разряду 1783 года учебные заведения разделяются на 4 разряда:

1. Одно-классные приходские училища вместо малых народных училищ с одним классом.
2. Трёх-классные уездные училища в каждом уездном городе.
3. Четырёх-летние губернские училища (гимназии) вместо главных народных училищ в губернских городах.
4. Университеты.

В 1803 г. создаётся Главное управление училищ, которое отвечало за всю систему образования в России.

Вся территория Российской Империи была поделена на 6 учебных округов, каждый со своим Попечительским советом, которые подчинялись учёным советам при Университетах.



К 1827 году, уже при Николае I, образование приняло замкнутый сословный характер: приходские школы для крестьян; уездные училища для детей купцов, ремесленников и других городских обывателей; гимназии для детей дворян и чиновников.

Крепостных в гимназии и университеты не принимали. Основу народного просвещения составлял принцип сословности и бюрократической централизации.

Вводится школьный устав, по которому начальное и среднее образование делилось на три категории:

1. для детей низших сословий — одно-классные приходские училища (изучались четыре правила арифметики, чтение, письмо и «закон Божий»).
2. для средних сословий, то есть мещан и купцов — трёхклассные училища (геометрия, география, история).
3. для детей дворян и чиновников — семиклассные гимназии (там готовили к поступлению в университет).

К началу Первой Мировой войны консолидированные расходы на образование в Российской Империи составляли около 700 млн. руб. Это составляло 15% от всего имперского бюджета. По курсу 2020 г. это будет около триллиона рублей.

Для сравнения в бюджете СССР в самое успешное для финансирования образования время, доля средств на образование составляла 10%.

Начиная со второй половины 19-го века, земская школа, одно-классное народное училище ведомства МНП, становится самым распространённым типом начального учебного заведения в России. Постепенно в земских школах устанавливается четырёхлетний учебным курсом с двумя классами, с двумя учителями. В школе преподавали русский язык и чистописание, арифметику в простейшем изложении, Закон Божий и церковнославянский язык, церковное пение.

Земская школа относится к начальному этапу образования одно-классного типа. Были ещё школы с курсом обучения ниже одно-классных: церковно-приходские и земские школы грамоты, конфессиональные школы, частные училища III разряда, воскресные школы для взрослых. Затем дети могли, в зависимости от положения в обществе своих родителей идти учиться в двух классные начальные городские и церковно-приходские училища, а оттуда они могли поступать в высшие начальные училища с шести- и восьмилетним курсом обучения.

Обучение вели учителя на постоянной основе, а также священники местные на временной. Учились бесплатно, мальчики и девочки от 8 до 12 лет, ограничений по сословиям не было. Обучаться могли все, не зависимо от их званий и вероисповеданий. Число учеников в классе было по 50. Изначально, основной целью обучения было религиозное просвещение. Предметами были: религия, чтение и письмо, русский язык, арифметика, геометрия, география, история России, физика, черчение, рисование, церковное пение, гимнастика.



Финансировалось всё из средств земств, строительство и содержание было за земским собранием, зарплата учителей и учебники шли из казны. Основной идеей и целью земского типа народного образования было достижение всеобщего образования.

Ранее образование в России было обязанностью государства, также этим занималась церковь. Со стороны Государства создавались университеты, гимназии, начальные училища. Со стороны церкви это были семинарии, церковно-приходские школы.

После отмены крепостного права в губерниях, уездах и волостях появляются выборные на местах земские собрания, земские управы, у которых появились собственные средства для улучшения образовательных учреждений на своей территории.

Основным населением земств были крестьяне, среди которых грамотных практически не было, за исключением детей зажиточных крестьян и детей священнослужителей.

Земский проект системы самоуправления был ориентирован на нужды населения. Земства не имели политических функций и не обладали исполнительной властью. Земство кончалось на уровне губернии. Главным преимуществом земства было то, что земские собрания лучше знают местные условия, а приезжие чиновники работают без учёта местной специфики. Государство ограничивало земство только определёнными задачами местного уровня. К общим вопросам страны они не имели отношения.

Таким образом, реализация программы всеобщего образования через земскую школу стала главной задачей земского собрания.

Александр Второй, несмотря на ряд реформ его предшественников, получил незавидную статистику сферы начального народного образования. Всего было 3842 одно-классных начальных училища, которые в основном содержались сельскими общинами, волостными собраниями, городскими мещанскими обществами, уездными властями на общественных началах, небольшая часть правительством, Святейшим синодом, профессиональными приходами.

В сельской местности имелось 3200 училищ. В России в то время жили не менее 75 млн. жителей. Так что одно сельское училище приходилось 20 тыс. жителей. Это крайне мало по меркам даже того времени, и не решало задачи просветительских задач, заложенных Екатериной Второй.

Сами школы на бумаге выглядели вполне достойно, тем более, что проверить этого было невозможно. На самом же деле школы в основной своей массе, особенно в удалённых от Москвы и Санкт Петербурга местах, они не удовлетворяли требованиям сточки зрения учебной, хозяйственной, гигиенической точек зрения. Они были отчуждены как от центров просвещения, так и от народа, отличаясь беспросветной казёнщиной. А эмоциональных учителей, кинувшихся нести просвещение в крестьянство, таких, как Лев Толстой и декабристы. Было совсем немного.

Крестьянские школы по большей своей части устраивались на дому, а не в специальных школьных зданиях. Учителями были сами же крестьяне, отставные солдаты, писари. Учебный год прерывался по разным причинам. Максимум, что давала такая начальная школа, так это умение читать и писать. Низкий уровень начального образования в крестьянстве объясняется также тем, что не было особой потребности в просвещённости. Не было библиотек, промышленности, в основном развивалось ручное ремесленничество, основанное на передаче навыков по наследству.

Появление земской школы, которая должна была взять под свою опеку начальное образование стало эволюционным шагом в системе образования в России.

Начало устройства земской школы начинается с Положения о

начальных народных училищах от 1864 года, согласно которому работе этих училищ привлекаются земства, что со временем становится основным видом деятельности органов общественного самоуправления.

Земское школьное движение можно разделить на два направления: просветительское, основным идеологом которого был Лев Толстой, и ремесленническое, ориентированное на местные традиции.

Просветительская линия предполагала широкий круг предметов, в том числе пение с сольфеджио, рисование, нравственность, сольфеджио. В этой сюжетной линии развития земской школа стали появляться земские учителя просветители.

Другая линия предполагала развитие способности детей к трудовой деятельности, к получению профессии, чаще всего к тем профессиям, которые были традиционны в земстве. Будучи удалёнными от центра, земства стремились уменьшить часы на изучение Закона Божьего, заменяя их часами преподаванием реальных знаний.

В общем и целом, земским школам полагалось учить детей необходимому минимуму навыков, чтобы они могли трудиться, уважать старших, царя, Отечество и Бога.

В земские школы ехали в основном энтузиасты, которые своей работе видели прежде всего долг перед народом. Именно в среде земских школ стали появляться передовые методы обучения, новые подходы, позволявшие соединить обе линии, сохраняя широкий кругозор учеников, при этом не удаляясь от реальной жизни.

Учились дети с мая по октябрь три года и ещё был один год для отстающих. Остальное время они работали по хозяйству дома, поэтому земская школа имела также название трёх-зимней.

Обе линии благополучно развиваются, причём такими темпами, что уже в начале 20-го века, уже при Николае Втором, государство задумалось о введении обязательного начального образования. Эту идею активно поддерживал Вернадский уже перед революцией 1917 года.

Количество школ, открытых к 1917 году было около 140 тысяч. Это больше на 5 тыс., чем в 2020 году. Однако нужно иметь в виду, что тысячи школ были скорее условными. Либо там учились не больше 4-5 детей, либо они работали не весь год. Многие земские школы были одно-классными: один класс – один учитель. Домашних заданий не было, что усвоили на уроках, то и усвоили.

Учителя использовали самые разные способы обучения, которые чиновные преподаватели городских школ не применяли, поскольку там был строгий надзор за приёмами обучения со стороны инспекторов Министерства Просвещения.

Дети изучали Закон Божий, счёт, чтение, историю, географию, естественные науки о законах природы.

При земских школах, в богатых земствах, устраивали также мастерские, сельскохозяйственные профессии, ветеринарные, именно которые были развиты на земской территории. Со временем в состоятельных

земствах стали появляться профессиональные земские школы с пяти и шестилетним сроком обучения.

Учителя не практиковали жаловаться на учеников, поскольку родители могли жестоко наказывать своих детей, в земских школах не принято было прибегать к телесным наказаниям, только нравственные в виде запрета на развлечения, игры, прогулки.

Учителя стремились, чтобы ученики усваивали школьный материал, плохую успеваемость относили на свой счёт, таким ученикам уделялось больше внимания. Ученики привязывались к своим наставникам душой и сердцем.

Земское собрание, являясь главным попечителем своих школ, всегда точно знало, что она хочет от этой школы, чему должны учиться дети, чтобы они не уезжали в города, а оставались в земской общине, принося ей пользу.

Деньги тратились именно на то, что было необходимо. Земство должно было построить саму школу, её эксплуатировать. Среди попечителей земских школ были самые важные люди общины: помещики, купцы, промышленники, зажиточные крестьяне.

Земские школы были открыты для крестьянских детей и на этом обучение их заканчивалось, потому что следующий этап, обучение в гимназиях, в лицеях, кадетских корпусах было доступно только элите, это стоило больших денег, для крестьянских детей квота была небольшая.

Земские школы позволили государству решить важную задачу, подготовить большую массу кадров, которые стали в эпоху частичной индустриализации, когда появилась необходимость строить железные дороги, строить крупные порты.

Начальная школа на первом своём этапе исторического развития учреждалась и финансировалась по инициативе сельских обществ. Затем, после создания земств забота и попечительство над местными школами взяло земское собрание. С начала 20-го века земская начальная школа получает гарантированное субсидирование из казны. При этом на всех этапах развития начального образования государство осуществляло инспектирование деятельности школ на местах.

С самого начала развития начального образования и земских школ шло противодействие процессу учреждения новых школ, так как многие чины, как министерские, так и дворянские, считали, что просвещение только отвлекает крестьянство от сельскохозяйственной деятельности. Сразу не было заметно реальной практической пользы от образования для земледелия. К тому же возникали проблемы с финансированием, поскольку налогообложение на местах не оставляло возможностей для развития школ земств. Начиная с 1870 года, когда в сельское хозяйство стали внедряться механизмы, новые разработки, позволявшие увеличивать сборы, но требовавшие во множестве умелых, профессиональных рук, а не ремесленников, земства стали постепенно втягиваться в школьное устройство.

Губернские земства взяли на себя подготовку учителей, земские собрания начали оплачивать содержание учителей, сами строить школы и мастерские к ним. Постепенно, начиная с 1890 г. сельские общества самоуправления стали уступать земствам вопросы содержания начальных школ. К началу 20-го века расходы на содержание начальных школ на 90% осуществлялись земствами и казной. Остальное было на плечах крестьян.

Одновременно надзор за деятельностью земских школ стал переходить от губернских властей к земским собраниям. Крестьянские общественные школы полностью слились с земскими.

Министерство просвещения ревностно наблюдало за деятельностью земств в сфере образования, поскольку видело в этой деятельности много вольнодумства, революционных трактовок учебных программ на местах. Министерство концентрировало свои ресурсы финансовые и административные на те неземские губернии, а также развивать в земских губерниях церковно-приходские школы и министерские училища. Политика Министерства в начале 20-го века заключалась в вытеснении земские школы казёнными.

Революция 1905 года, и особенно Русско-Японская война всполошила правительство и Думу. Стали подниматься вопросы о введении **всеобщего начального образования**. До обязательного было ещё далеко. Однако закон постоянно торпедировался и в полном формате так и не был принят.

Единая программа развития земских и казённых школ появилась только в 1907 году, инициатором которой выступила 3-я Госдума, когда государство стало выделять средства для земств, при условии, что они создадут сеть земских школ.

Окончательная система финансирования выглядела так: Казна брала на себя зарплату, а земства строило школы на кредиты государства, эксплуатировало школы, подбор и подготовка учителей, учебники. Казённые школы передавались земствам, финансирование приходских школ было остановлено.

Полная школьная сеть земских школ, которая обеспечивала бы доступ всему населению к образованию должно было быть осуществлено в развитых губерниях к 1916 году, в отсталых – к 1930 г.

При реализации программы **начального** земского образования многое зависело от инициаторов на местах, в связи с чем возникала неравномерность прогресса. В то время общего государственного планирования ещё не было.

Земства начали открываться, когда население в России составляло 75 млн. Это было в 1865 году. К 1914 году в России было 440 земств, в 10% из которых было введено всеобщее **начальное образование**. Охват земств всеобщим начальным образованием предполагался к 1925 году. В 1917 г. население составляло уже 184 млн.

Губернские земские школы существовали в 35 губерниях, отличавшиеся высоким уровнем развития, и там проживало 65 млн. в 1897 г. В 1914 г. губерний с земствами было уже 43 с количеством жителей 113 млн.

Детей в земских школах в 1969 году было 60 тыс. В 1910 их было 10 млн.

В 1880 г. земских школ насчитывалось 9 тыс., в которых учились около 500 тыс. детей. В 1894 г. действовали 22 тыс. земских учебных заведений.

В 1915 г. 43 земских губерний насчитывали 77 земских начальных образовательных учреждений, в которых учились почти 8 млн. детей.

В 1915 г. число детей, получавших начальное образование, было приблизительно равно числу не охваченных образованием детей.

В 1914 г. среди новобранцев Российской Империи грамотных был 70%. Между 1900 и 1916 гг. в России создавалась единая непрерывная система образования, в которой, согласно реформам графа П.Н.Игнатьева, огромную роль должны были играть школы начального образования.

Темы охвата **детей начальным школьным образованием** были таковы, что к 1921 г. можно было достичь всеобщего четырёхлетнего обучения.

Рекомендовалось раздельное обучение мальчиков и девочек, но при невозможности допускалось совместное обучение; при совместном обучении девочек и мальчиков в школы допускались только девочки не старше 12 лет.

Допускалось введение платы за обучение, размер которой определялся теми, кто содержал училище.

Преподавание в школах велось только на русском языке.

Губернский совет теперь возглавлял губернский предводитель дворянства, уездные советы держали уездные предводители дворянства.

Руководили учебным процессом директора народных училищ, у которых были инспектора народных училищ, на каждого из которых приходилось 100 училищ.

Чтобы открыть земскую школу, нужно было получить разрешение, принять или уволить учителя, проведение выпускных экзаменов, выдача свидетельств, учебники, всё нужно было согласовывать с госкомиссией Министерства Просвещения. Было много отчётов, которые отнимали много времени, и которые по большей части фальсифицировались.

Вся инспекторская работа был форматизирована.

В системе образование долгое время соседствовали три независимых типа школ: министерская, земская и церковно-приходская, которые с разным успехом боролись за внимание государства и казны.

Продолжительность учебного года длилась 6 месяцев, 125 учебных дней в году. Поступление в школы не было обязательным, дети могли являться в школу в середине учебного процесса.

Учились 6 дней в неделю по 4—5 часа с 10-минутными переменами.

Чаще всего один учитель в одном классе проводил занятия с тремя разногодичными отделениями одновременно.

Интересна была технология преподавания, которая была выработана самими земскими учителями в школах с трёхлетним обучением. Учитель одному отделению давал письменную задачу, другом объяснял следующий материал, а с третьим повторял ранее пройденное. Или одну

и ту же задачку одному отделению давал решать письменно, а другому решать в уме. Получалось коллективное занятие, в котором детям было интересно наблюдать друг за другом.

В сельской школе дети были от 8 до 13 лет. Но постепенно возраст поступления начал снижаться, поскольку крестьянство считало, что чем раньше ребёнок закончит школы, тем больше пользы он принесёт в хозяйстве.

В основном мальчики и девочки учились вместе, поскольку для отдельного обучения не хватало классов и денег. Девочек старше 12 не брали. Поэтому мальчиков было больше. Было и нежелание отдавать девочек в учёбу, мол, им это не нужно.

Отметки не выставлялись, экзамены проводились только один раз выпускные. Учителя и попечители начальных школ убеждали детей, что образование и просвещение нужно им для успешной жизни. Неудачность детей относилась на плохую работу самих учителей.

Форменной одежды не было, как не было и общих, единых учебников, программ, методичек по проведению уроков. По заказу учителя всё это закупало земство, так что учитель был достаточно свободен в самореализации.

Запоминание не поощрялось, предлагалось чтение вслух, после чего дети пересказывали прочитанное. Учитель же вёл беседу с учеником, как это было во времена Сократа, если верить Платону.

После такого обучения в сёлах земской община стала появляться оживлённая общественная жизнь, насыщенная грамотными рассуждениями по различным вопросам не только своего уезда, но намного шире.

Земства вводили свои дисциплины в области ремесла в **начальную систему** образования в зависимости от интересов экономического и культурного развития края. Какой-то единой системы в этой сфере не было.

Более-менее единая система образовательного процесса в системе **начального образования** стала появляться только после 1897 года, когда Министерство просвещения выпустило программу народного просвещения, где были утверждены обязательные предметы для одноклассных школ, что сопровождалось дополнительным финансированием. Был создан список литературы, из которого земства должны были выбирать то, что им было нужно.

Содержание предметов было не очень трудным для усвоения:

1. По Закону Божию: главные события Священной истории, богословия, несколько десятков молитв на церковнославянском языке с их объяснением.

2. Чтение должно было обеспечить устойчивые навыки чтения нескольких рассказов и сказок.

3. Программа письма предполагала закрепление способности написать изложение коротких текстов, сочинений, как укажет учитель.

4. В математике нужно было усвоить четыре действия с многозначными числами. Единицы измерений, дроби.
5. Рисование.
6. Гимнастика.

Наиболее ценными в сельской среде считалось умение читать и способность производить расчёты.

Земства осуществляли серьёзную атаку на обязательные часы по Закону Божьему, заменяя их на полезные с их точки зрения предметы, в чём им усердно помогали учителя.

Хотя земская школа и была трёхлетней, но желающим ученикам разрешалось учиться четвёртый год, для закрепления материала. С начала 20-го века земские школы начали переходить на четырёхлетний курс обучения. При этом нагрузка на учителей увеличилась, понадобились дополнительные учебные материалы, новых помещений для классов, что потребовало увеличения бюджета школ. К 1911 году, после введения правительством четырёхлетнего обучения, только 25% школ смогли перейти на новую систему.

В 1905 г. начали открывать двухклассные школы с пятилетним курсом. К 1915 г. предполагалось перейти на шестилетнее начальное обучение. Проблема перехода на шестилетку заключалась в том, что крестьяне были заинтересованы использовать в своих хозяйствах как можно больше рабочих рук. Фактически учёба детей ограничивалась двумя годами обучения.

Экзамены по окончании школы не были формализованы, их проводили не учителя, а инспектора. По каждому предмету один вопрос.

Свидетельство получали не все, только 10% учащихся, многие на экзамены не приходили вовсе, поскольку они проводились в апреле, начале мая, когда на дорогах была ещё распутица, да и родители не отпускали детей, особенно если путь до школы был дальний, да к тому же ещё нужно было повторять уроки перед экзаменами.

Для того, чтобы крестьяне отправляли детей в школу была введена льгота в закон о воинской повинности, в соответствии с которой при предъявлении свидетельства об окончании начальной школы срок службы сокращался с 6 до 4 лет.

Начальная земская, крестьянская или приходская школы давали только грамотность, да от них ничего и не требовалось другого. Это была по сути школа грамотности, для чего совсем не надобно было обучаться все три года. Такие школы не давали образования детям, но открывали возможность получить её.

Однако со временем дискуссия на тему о том, должна ли земская школа быть школой грамотности или давать образования привела к компромиссу: с начала 20-го века во втором и третьем классах стали вводиться уроки истории, географии, обществознание, религиозное и нравственное воспитание.

Общая политика Российской империи в вопросе языка заключалась

в постепенной русификации население. Эта позиция наиболее точно прослеживается в программах начального образования. Тем не менее, на местах попечительские советы принимали свои решения по поводу языка преподавания, с учётом национального состава населения.

Во второй половине 19-го века появляются земские школы с уроками на финно-угорских языках. Однако к концу века начинает преобладать русификаторская политика в образовании, что приводило к тому, что не владеющие русским языком дети стали избегать поступлению в начальную школу.

Только к 1910 году удалось выправить этот уклон в сторону преподавания на языках народов, которые компактно проживают на территории земства.

Размер класса при получении разрешения на открытие школы рассчитывался на присутствие 50 учеников. На самом деле в классе могло присутствовать и больше детей, либо 50 нормативных учеников находились в помещении, где они могли только присесть на лавку, что уж там говорить про парты.

Обычно на учителя приходилось до 70-80 учеников при норме в 41 ученик.

Школы чаще всего располагались в избах с низкими потолками, парок окошек. Избы предоставляли сами крестьяне либо в аренду, либо по кругу. Размещались школы и в прицерковных помещениях типа сторожек при Храмах, даже в сараях.

Преподавали учителя обоих полов и православные. Профессия учителя во второй половине 19 в. стала народной интеллигентской профессией.

Для преподавания нужно было свидетельство на право учителя начальной школы, которые получали закончившие учительские семинарии, институты, или после проведения показательного урока.

При неимении ни тех, ни других к преподавания допускались окончившие двухклассные школы.

Учителя школ нижних классов не имели чина и права на пенсию, зато их не призывали в армию. Их дети могли учиться в гимназии бесплатно. И у таких учителей не было возможности занять более высокую должность.

Конечно, **начальное образование** было по своему уровню и качеству значительно ниже, чем среднее.

При этом, как правило, развитию начального образование в среде крестьянства мешало не отсутствие денег, а неорганизованность на местах, и косность, особенно среди национальностей.

Проблема развития сети школ **начального образования** заключается в трудности размещения школ таким образом, чтобы всем жителям волости школа была доступна к посещению. Нужно учитывать, что это дети, которым нужно идти по местности различного типа. И не всегда их могли сопровождать взрослые. Большие школы могут посещать только дети из близлежащих мест, и они были самоокупаемые, маленькие

школы, вдали от крупных поселений, могли посещать с десятков детей, а себестоимость такой школы намного выше. Норматив удалённости был установлен в пределах от 5 до 8 км. Но в удалённых от центра губернии местах удалённость достигала 30 км. Нужно было строить спальные помещения для детей.

Так что о всеобщем образовании во всей России ни в начале 20-го века, ни позже, даже в начальное советское время приходилось только мечтать.

С начала 20-го века программы создания всероссийской сети школ грамотности постепенно начинают отмирать, за неё продолжают держаться только клерикалы.

Под Всеобщим образованием подразумевался не только охват всего населения России сетью **начальных школ**, но и доступ к школам, девочек, детей нерусской национальностей, евреев, поляков, которых считали почти как евреев, взрослых, пожелавших научиться грамоте, а также инвалидов.

К 1907 году церковных в России было 40 тыс. и учились в них почти 2 млн. детей. Имея небольшой бюджет, только за счёт административной умелости, грамотному подходу к реализации идеи всеобщего просвещения и образования.

Столыпин окончательно похоронил церковный образовательный проект, приняв аргументы левых. Он даже выступил за передачу церковных школ на баланс Министерства Просвещения. Но эта инициатива не прошла.

С самого начала своего императорства в 1855 году Александр Второй начал невиданные преобразования в России, которые повлекли за собой и расширение смыслов государственного школьного и высшего образования.

Отмена крепостного права в 1861 году высвободила огромное количество людей, дав им возможность самим определять свою судьбу. Начинает развиваться капитализм, промышленное производство, что повлекло за собой изменение во всех областях культуры, в том числе в образовании. Бурными темпами увеличивается грамотность населения, развиваются методики и формы обучения.

Система образования в России подверглась очередной реформе. Она стала более доступной для представителей низших сословий.

Вопросами всеобщего образования в Российской Империи целенаправленно стали заниматься только при царствовании Александра Второго. Этим занимался Особый Комитет, который был создан в 1861 г. по Высочайшему указу императора.

С самого начала правления Александра Второго проект всеобщего начального образования реализовывался в сотрудничестве с земскими собраниями. Особенно интенсивно этот союз начал себя проявлять после 1897 г., когда за 20 лет в стране была создана сеть школ начального образования, которая составила основу начальной образовательной системы Российской Империи и СССР. На основе этой системе в 1930 г. в

СССР было введено всеобщее **обязательное начальное четырёхлетнее обучение**.

Русских, советских и российских учёных объединяют многие черты, хотя у них есть и не одинаковые характеристики.

Если говорить об общих чертах, то это была широта научных воззрений, порождающая универсализм их знаний и исследовательского инструментария, восприятие окружающего их мира как общечеловеческое достояние, целостный охват исследуемой проблемы, и глубинность проникновения в неё, что влечёт за собой высокое качество результатов исследования.

Что касается различий, то главным из них следует признать то, что советская научная школа была тесно связана с государством, увеличивая его способностью к выживанию в жесточайших условиях 20-го века.

Нельзя забывать о здоровье детей, которые обучались в школе.



В 1870 швейцарский врач-офтальмолог живший в России Фёдор Эрисман создал первую в мире школьную парту, слитную парту под наклоном с стулом. Сидя за такой партой сутулиться стало невозможным. Император Александр II уздал указ об оснащении такими партами всех школ России. Пётр Коротков усовершенствовал эту парту, сделав её двухместной.

Советская школа

В школу молодой советский человек шёл, когда ему исполнялось 7 лет.

Школьная неделя продолжалась с понедельника по субботу включительно, выходной был только один - воскресенье. Учебный год начинался строго 1 сентября, единственное исключение - если 1 сентября выпадало на воскресенье, тогда занятия начинались со 2 сентября. Собственно 1 сентября занятий как таковых почти не было, особенно в младших классах, хотя расписание все узнавали заранее и в школу шли уже с необходимым комплектом учебников.

Весь школьный курс был разделён на три этапа:

- начальная школа, 1 - 3 классы
- средняя школа, 4 - 8 классы
- старшие классы, с 8 по 10.

Классы 1 по 3 относились к начальной школе. В этот период детей учили элементарной грамотности и давали первичные представления об окружающем мире.

Изначально в 1 классе было 3 основных предмета: письмо, чтение и математика, рисование, музыка, физкультура и природоведение, раз в неделю обязательно был классный час.

Состав уроков начальной школы не менялся все три года, разве что только во 2 классе добавляли иностранный язык.

Все основные уроки вёл один единственный учитель - классный руководитель, отдельные учителя были для музыки, рисования и для иностранного языка.

В первом классе нас принимали в октябрята. Носили октябрятский значок и считалось что весь класс составляет один октябрятский отряд. Ну а в третьем классе, по достижении 9 лет, принимали в пионеры. Это уже был гораздо более осмысленный шаг, там требовалось заучить правила пионеров Советского Союза.

На закате Советского союза, когда страна в некоторых вещах хотела подражать Европе и не отставать от прогрессивных стран, было принято на правительственном уровне перейти на 11-летнее образование. При этом необходимо было чтобы дети учились все те же 10 лет. Для этой цели требовалось отказаться от какого-то класса, и после длительных раздумий, из системы образования вычеркнули 4 класс.

Получается, что с 1987 г. в Союзе, а в последствии и в РФ школы перешли частично на новый формат обучения. Были школы, где 4 класс напрочь отсутствовал, а были такие в которых дети учились в 4 классе. При этом учитывалось мнение родители, которые решали, стоит ли их ребенку учиться по-старому или по-новому.

Педагоги рекомендовали детям, которые плохо усвоили материал младшего звена, пойти в 4 класс, чтобы закрепить полученные знания. Целый учебный год был своеобразной передышкой для школьников перед переходом на следующую более сложную ступень средней школы.

После нововведения, жители Союза стали массово отказываться от 4 класса. Таким образом, правительство было вынуждено рассмотреть данный вопрос и принять решение убрать полностью из советских школ 4 класс. Начиная с 1989 г. все школьники переходили сразу из 3 в 5 класс.

Такая система образования продолжалась до 2001 г. Новым правительством было принято решение перейти полностью на 11-летнее образование в средних школах, при этом не перескакивая в 5 класс через четвертый.

Список использованных ресурсов

1. <https://www.politforums.net/historypages/1525073158.html>
2. <https://proza.ru/2020/04/08/2330>
3. <https://www.culture.ru/materials/253541/istoriya-obrazovaniya-ot-pervykh-shkol-rusido-sovetskikh>
4. https://yandex.ru/images/search?pos=3&img_url=https%3A%2F%2Fthischool.jofo.me%2Fdata%2Fuserfiles%2F920%2Fimages%2F1742435-boris-kustodiev.-zems kaya-shkola-v-moskovskoirusi.jpg
5. <https://biographe.ru/politiki/aleksandr-1/?gallery=photo&id=3>
6. <https://yandex.ru/images/search?rpt=simage2FDz2sY0sWoAUA8bR.jpg>
7. <https://ptoday.ru/blog/pochemu-v-rossiyskih-shkolah-ranshe-ne-bylo-4-klassa-i-kogda-ego-vveli/>

ДВА ВЕКА ХИМИЧЕСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС И РЕАЛИИ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

И.П. Кондратюк
заместитель директора по естественнонаучному образованию
ГБОУ СОШ №77,
Д.С. Грицай
учитель химии ГБОУ СОШ №77

*«Только система теоретических знаний,
подкрепленная экспериментом,
позволяет объективно изучать
существующие в природе закономерности»*
В.Н. Верховский

Химия в России, как наука стала развиваться довольно поздно. В просветительской деятельности, осуществляемой священниками при монастырях на рубеже XVI–XVII вв., накопленные учеными химические знания не были в приоритете. Естествознание как необходимая составляющая образования стало признаваться с середины XVII в.

Во время **правления Петра I**. Для удовлетворения военных задач государства, усиления флота и армии открываются «цифирные школы»: математические, адмиралтейские, инженерные и горные школы с усиленной естественно-научной подготовкой. Несмотря на то что химические знания, получаемые в них, были случайны и несистематичны, это явилось шагом вперед в химическом просвещении. Включение естественных дисциплин в учебные планы новых учебных заведений требует подготовки учителей. В 1715 г. открываются Санкт-Петербургская Морская академия и Московская Славяно-греко-латинская академия. Следует отметить, что и в академиях, и в перечисленных школах химические знания были практико-ориентированными, а их объем и содержание диктовались требованиями военного ведомства к профессиональной подготовке выпускника. Первая знаменательная дата в истории российской химии, да и науки вообще – это 1725 год. По указу Петра I создается Петербургская Академия Наук. При ней создавались также академический университет и гимназия. В 1745 году должность академика кафедры химии занял Михаил Васильевич Ломоносов. Ученый ввел в число обязательных предметов гимназического образования химию и астрономию, первым стал читать лекции для студентов на русском языке. М.В. Ломоносов выдвинул в качестве ведущего принцип научности в обучении. Как теоретик и практик педагогического дела в России,

Ломоносов был сторонником классно-урочной системы как наиболее продуктивной для развития ума и памяти, был за домашние задания и экзамены, отводил в процессе обучения значительное место и практике, постановке опытов, отмечал практическое значение знаний. **С 1765 года начался примерно полувековой период застоя химии в России.**

Новый виток в развитии химического образования можно связывать с кадетскими корпусами, в учебном плане которых естественные науки занимали главное место, химия была в числе обязательных предметов. Все объяснения по химии «сопровождались опытами, которые осуществлялись в Корпусной лаборатории как учителями, так и самими воспитанниками, организовывались экскурсии под руководством наставников в лабораторию разделения золота и серебра, Монетный двор, знатнейшие заводы и фабрики, находящиеся в Санкт-Петербурге и его окрестностях, и составляли оным описание» [1].

Период правления **Екатерины II** ознаменовался борьбой с массовой неграмотностью. Открывается большое количество закрытых мужских и женских учебных заведений. Однако, новые формы организации начального и среднего образования игнорировали значимость естественно-научных дисциплин, и естествознание исключалось из перечня предметов.

Если XVIII столетие можно назвать периодом зарождения российской химической науки, то XIX в. делится на два периода: первая половина – становление отечественной химии, вторая половина – утверждение российских ученых в профессиональном мировом сообществе.

В начале XIX в. становлению школьного химического образования способствовали образовательные реформы **Александра I**. В структуре университетов появился физико-математический факультет, включавший и кафедру химии. Тем самым, химия признавалась самостоятельной областью научных знаний и учебной дисциплиной наравне с физикой, ботаникой, географией. Для подготовки учителей были открыты особые отделения в Московском, Харьковском и Казанском университетах, а в Санкт-Петербурге – педагогический институт. Среди предметов, преподаваемых в институте, были опытная физика и химия. Тем самым выходявшие из педагогических институтов учителя имели значительные по тем временам познания в химии и элементарные навыки ее преподавания.

Следующий период, неблагоприятный для развития химической науки и химическим образованием связан с правлением **Николая I**. Вместе с тем, что было внесено единство в образовательную систему и запрещено самовольное преподавание предметов по неутвержденным книгам, естественные науки были вычеркнуты из учебных планов гимназий. Естественные и физико-математические предметы остались только в учебных планах кадетских корпусов.

В распространении химических знаний и позитивного отношения к ним особую роль сыграли воскресные школы. Доступ в воскресные школы был абсолютно свободен, большой популярностью пользовались беседы

по физике, химии, народной медицине.

Вторая половина XIX века представляет собой особый период в истории отечественной науки, в том числе и химии. Если в первой половине столетия достижения ученых прокладывали первые пути от аналитических исследований естественных богатств страны к фундаментальным изысканиям, то во вторую половину на первый план вышли работы фундаментального характера.

Император Александр II в 1864 г. реализует образовательную реформу, согласно которой гимназии делятся на два типа: классические (филологические) и реальные. Именно в реальных гимназиях делается уклон на преподавание естественных дисциплин, в частности химии и организации для этого химических лабораторий. **С этого момента можно говорить о зарождении химии как самостоятельного школьного предмета.**

На развитие химии как школьного предмета в значительной мере повлияло и развитие самого химического знания. Открываемые учеными-химиками законы и теории достаточно быстро попадали в университетские и гимназические курсы.

Первой книгой, достаточно полно отражавшей последние достижения науки и излагавшей факты и теории химии в компактной и доступной форме, стал учебник

Г.И. Гесса «Основание чистой химии», вышедшей в 1831 году. Он был принят в учебных заведениях России в качестве основного руководства по химии. Накапливался комплекс методических идей по эффективному преподаванию химии. Широкое распространение получила программа по химии А. А. Воскресенского. «Дедушка русской химии» А. А. Воскресенский один из наиболее ярких педагогов-химиков XIX столетия, был первым учеником Г.И. Гесса по Главному педагогическому институту. Именно из научной школы Воскресенского вышел Д.И. Менделеев. В 1859 году вышел первый «Химический журнал Н. Соколова и А. Энгельгардта». Эпохой в истории мировой науки стали открытие в 1869 г. Д. И. Менделеевым Периодического закона химических элементов и разработка в 1861–1870 гг. А.М. Бутлеровым теории химического строения веществ. Достижения химической науки второй половины XIX в. во многом обусловлены работами петербургских ученых Д.И. Менделеева, А.М. Бутлерова, А.А. Воскресенского, Н.Н. Зинина, А.Е. Фаворского.

В годы правления Александра III характер среднего образования существенно не изменился. Все учебные заведения подразделялись на следующие виды:



общеобразовательные, технические, медицинские, педагогические, юридические, сельскохозяйственные, военные, коммерческие, морские, духовные, межевые, топографические, школы изучения восточных языков, музыкальные и женские учебные заведения. Гимназический курс имел гуманитарное направление и длился восемь лет и, а основной срок обучения в реальных училищах составлял шесть лет. Вводился также дополнительный седьмой класс по четырем направлениям подготовки: общее, коммерческое, механико-техническое и химико-техническое (прообраз среднего специального образования). На химию выделялось в шестом классе четыре часа в неделю и дополнительные часы для повторения в седьмом классе. А в химико-техническом отделении предусматривалось двенадцать часов лабораторной работы в неделю.



В начале 1890-х гг. политика Министерства народного просвещения была направлена на усиление классического образования. В реальных училищах уменьшили недельное количество часов химии, а вскоре она была вычеркнута из учебного плана, оставшись лишь в виде небольшого фрагмента в курсе физики. Химия осталась в медицинских и фармацевтических учреждениях: военных, земских, ветеринарных фельдшерских школах при институтах, а также с конца XIX века в акушерских школах. Также химические знания давали и низшие технические училища, ремесленные училища,



школы ремесленных учеников, технические железнодорожные училища, сельскохозяйственные учебные заведения. Для коммерческого образования предназначались только средние и низшие учебные заведения. Запросы нарастающей индустриализации общества диктовали необходимость наличия у выпускников семиклассных и трехклассных коммерческих училищ и торговых школ, помимо торговых навыков, и знаний химии. Коммерческие училища по материально-техническому обеспечению значительно опережали гимназии и реальные училища, а большинство программ по химии коммерческих училищ напоминали по содержанию и форме современные программы для средних школ. Курс естествоведения

семилетних средних учебных заведений военного ведомства - кадетских корпусов содержал большой объем материала по химии. В восьмиклассных женских гимназиях, восьмой класс был педагогическим. К концу XIX в. любая выпускница знала естественные науки в объеме, необходимом для преподавания в средних учебных заведениях.



Таким образом, к началу XX в. уже имелся определенный методический опыт в преподавании химии и как части естествознания, и как отдельной дисциплины. Написанные учебники, методические пособия и учебные программы по химии для учебных заведений разных типов заложило содержательную, организационную и методическую основу общеобразовательного предмета уже в советской школе.

В январе 1918 года был опубликован Декрет СНК «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», который запрещал преподавание религиозных вероучений во всех типах учебных заведений. Принятая в августе 1918 года «Декларация о единой трудовой школе» подтверждает непосредственную зависимость устройства школы от политического курса страны в области образования — общедоступное образование на всех его ступенях, вне зависимости от социального положения, национальности и пола. Выбор политехнического вектора как приоритетного в организации школьного дела, понимание важности естественно-научной подготовки выпускников единой трудовой школы, выделение из естествознания самостоятельного курса химии и его существенная индустриализация способствовали становлению и развитию школьной химии как учебной дисциплины. В результате постепенных трансформаций к середине 20-х годов в России выстроилась определенная система школьного химического образования, состоящая из: семилетней школы с преподаванием химии на 2 ступени по 3 часа в неделю, девятилетней школы с классами с естественно-математического уклона с химией в учебном плане по 3 основных и 2 дополнительных часа в неделю, фабрично-заводских семилеток в промышленных городах, школ крестьянской молодежи в сельской местности, школ фабрично-заводского ученичества для работающих подростков, дающих химическое образование в объеме семилетней школы с узким профессиональным уклоном и учитывающих региональную направленность. С этого момента начинается период стабильного изучения химии в трудовой школе, химическое образование получает в системе общеобразовательной подготовки приоритетное место, формулируются общеобразовательные и воспитательные цели обучения химии, разрабатываются учебные программы с учетом потребностей народного хозяйства, экономики и



ЛЕКЦИЯ ПРОФ. ЯКОВКИНА А. А. В ХИМИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ I КУРС ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

© pastvu.com/232751

политического курса страны.

Однако, неправильным оказался путь реорганизации образования с отказом от предметного построения программ и принятием **системы организации обучения через комплекс из различных предметов.** Вместо учебников были введены рабочие книги. Программы по химии, как составляющие комплексных

программ для 5-9 классов, были разработаны в 1925 году Лебедевым П.П. Исходным пунктом этих программ был комплексно-технологический материал, который изучался в ходе лабораторных занятий, и в ходе них же получали учащиеся химические знания. Теория химии изучалась только как комментарии к лабораторным работам, причем учащиеся должны были их изучать самостоятельно.

В апреле 1930 года было принято решение о связи школы с производствами, введена комплексно-проектная система обучения и технологии «метода жизненных комплексов». В программы были внесены темы, которые лежали в основе главных отраслей производства: топливо – источник энергии, металл – основа индустрии и другие. Анализ результатов нововведений показал, что знания школьников по химии становятся все более хаотичными, отрывочными и неглубокими. В постановлениях Советского Правительства в 1931-1932 гг. была отмечена неудовлетворительность программ и предложено привести объем и характер учебного материала в полное соответствие с достижениями науки, возрастными особенностями учащихся. Началось упорядочение учебных программ и изменение их содержания на базе систематического курса химии средней школы.

Этот период развития российской методики преподавания химии тесно связан с обоснователем «системного курса» в преподавании химии В. Н. Верховским – ученым, педагогом, выдающим химиком-экспериментатором. Группой ученых-педагогов под руководством В. Н. Верховского создается **первая российская программа систематического курса основ химии для средней школы** с учетом начала изучения химии в 7 классе. Верховский вернул в преподавание химии педагогическое наследие Д.И. Менделеева. Химическое образование снова стало основываться не только на теоретических воззрениях, но и на обучающем эксперименте. До сего времени практические лабораторные и экспериментальные контрольные работы, принцип которых был разработан Верховским, остаются неотъемлемой частью школьного курса химии. В 1933 году выходит первый советский стабильный учебник по химии. До настоящего времени признается, что учебники Верховского

В.Н. были лучшими в мировой учебной литературе для средней школы того времени. В 1934 году появляется **первая отечественная методика преподавания химии**, написанная В.Н. Верховским.

Парадигмой российской средней школы с 1932 года и по сей день является **предметоцентризм**. В.Н. Верховский уточняет содержание школьной педагогики, ее основы и принципы: целостность и самостоятельность курса химии; содержание программы школьного курса химии призвано формировать мировоззрение учащихся; обязательность введения «лабораторных уроков». Фундаментальной парадигмой преподавания химии в средней школе является изучение объективно существующих в природе закономерностей в границах не только своей, но и смежных наук, в первую очередь физики и биологии. Заложенные более полувека назад, эти принципы востребованы и сегодня, способны качественно изменить облик школы в XXI веке.



Наиболее высокий уровень школьного образования был достигнут в нашей стране в 1940–50-е годы. В 50-е годы прошлого столетия определялась особая роль школы в подготовке школьников не только к жизни, но и к производительному труду, обеспечения учащихся, заканчивающим среднюю школу, условий для свободного выбора профессии. Усиление политехнической направленности естественнонаучных предметов определило основной вектор

образовательной реформы 1956-1958 годов. 24 декабря 1958 г. Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Необходимо было привести образовательную систему в соответствие с потребностями в рабочей силе на производстве и в сельском хозяйстве. Ввели одиннадцатилетний срок обучения вместо десятилетнего для того, чтобы ученики 10-11 классов получали профессиональную подготовку. Установили шефство трудовых коллективов над школами. В программе по химии появились разделы по ознакомлению учащихся с применением научных знаний в области промышленности и сельского хозяйства, формирование общего



представления о производстве на материале главных его отраслей, на вооружение учащихся практическими навыками. В программе было предусмотрено увеличение числа часов на практические занятия и отведено время для проведения экскурсий. По инициативе первого секретаря ЦК КПСС, Председателя Совета Министров СССР Н.С. Хрущёва к лозунгу, выдвинутому В.И. Лениным «Коммунизм есть Советская власть плюс электрификация всей страны» добавили «плюс химизация всего народного хозяйства». В связи с бурным ростом химической промышленности в начале 60-х годов необходимо было готовить для неё среднего звена. На базе производств и НИИ стали в школах открываться отделения профессиональной подготовке. На основании Постановления правительства «О подготовке квалифицированных кадров по химическим профессиям в старших классах средних школ» в Ленинграде Государственным институтом прикладной химии (ГИПХ) – крупнейшей отечественной организацией химического профиля того времени в школе №76 на Зверинской улице открывается отделение производственного обучения учащихся 10-11 классов по специальности лаборант-химик-аналитик. Вскоре произошло объединение школ № 76 и 77. С ноября 1964 года начинается новый период деятельности одной из старейших Российских школ, основанной в 1821 году по Указу Александра



И, она становится школой с углубленным изучением химии, успешно сочетая теоретическую подготовку учащихся с получением экспериментальных навыков на профессиональном уровне. В 1968 году была составлена уникальная смежная программа по теории и практике химии, одобренная Министерством Просвещения РСФСР.

Во второй половине 1960-х годов руководство страны поставило задачу перехода к всеобщему среднему образованию молодёжи, что диктовалось потребностями народного хозяйства. **Основную задачу реформы 1964-1968 годов** составило повышение научного уровня содержания образования и приведение его в соответствие с уровнем современной науки. Вектор всех преобразований был направлен на освоение научно-технических достижений, что определило **в целом теохнцентрический характер образования.**

Системность, глубина, умение творчески применять знания в школе и вне ее, готовность к трудовой деятельности являлись главным мерилом качества обучения. В советский период успешному решению поставленных задач всемерно способствовали идеи и работы отечественной школы методики химии с принятым ею менделеевско-бутлеровским направлением развития школьного химического образования. **Важную**

задачу методики химии составляли два значимых аспекта изучения предмета: отбор содержания научных знаний и ознакомление учащихся с методами и способами их добывания и использования. Приоритет в отборе способов освоения учебного материала принадлежал наблюдению, гипотезе, эксперименту, чтобы через эти методы, учащиеся могли «усвоить, прежде всего, химическую практику, т. е. мастерство предмета, искусство спрашивать природу и слышать ее ответы в лабораториях и книгах» [2]. Эти тенденции сохранялись на всем протяжении развития методики химии.



С 70-х годов прошлого столетия проникновение в сферу образования новых технических средств, особенно кино и телевидения, а в 80-90 годах – видео и компьютерной техники, новых информационных и коммуникационных технологий обусловило значительные изменения дидактического ландшафта химии. Особое внимание было уделено инструментально-техническому обеспечению и методическому сопровождению различных видов химического эксперимента, перевода некоторых демонстрационных опытов в ранг лабораторных на основе нового безопасного лабораторно-практического инструментария, а также стремления поднять эксперимент с качественного на количественный



уровень. Новая Типовая программа по химии была введена в школах страны в 1981/1982 учебном году. Новизна программы, в сравнении с ранее существовавшими программами, проявилась в том, что в ней были сформулированы требования к знаниям и умениям учащихся для каждого года обучения химии. В программе были сформулированы рекомендации к оцениванию устных, письменных ответов

учащихся, выполнению химического эксперимента.

Одним из направлений реформы общеобразовательной школы 1984 года было создание основы для трудового обучения и профориентации, обеспечение широкого применения компьютеров в учебном процессе.

Закон РФ «Об образовании» 1992 года устанавливал Государственные образовательные стандарты с целью создания единства образовательного

пространства страны и обеспечения условий для реализации вариативности образования. «Концепция химического образования в 11-летней школе» декларировала трехступенчатую структуру и содержание предмета «Химия» в школе: начальное общее образование, основное общее образование и среднее (полное) общее образование с созданием базы для профильной дифференциации обучения химии на старшей ступени школы за счет относительной завершенности основного общего химического образования и построению системы с тремя взаимосвязанными концентриками: пропедевтическим, основным и профильным.

Однако, Перестройка и последовавший за ней распад Советского Союза, слом советской системы среднего образования не позволили в полной мере выполнять принятые стандарты особенно в части химии: уменьшение часов химии в учебном плане, необязательность выпускных экзаменов по химии, снижение числа абитуриентов в ВУЗы химического профиля. Даже введение в курс химии экологической компоненты в конце XX столетия для правильного понимания вопросов загрязнения окружающей среды, не поднял престиж этой науки и уровень преподавания ее в школе. Наметился уклон в сторону подмены понятия изучения науки химии понятием изучение предмета химия в школе.

Мир современной трудовой деятельности, взаимосвязанный с техническими новшествами, становится все больше миром социотехническим. XXI век – век технологий, в качестве прорывных названы четыре мегатехнологии, определяющие наше ближайшее будущее: нанотехнологии, биотехнологии, информационные технологии и когнитивные технологии. Во всех этих технологиях современная химия – важнейшая составляющая. Но совершенно **очевидно отставание методики преподавания химии от уровня науки и особенностей ее преобразования в изменяющихся социоэкономических условиях.** Для преодоления этого намечены направления позитивной деятельности, направленное на развитие химического образования в России при сохранении его традиций. В частности, новый образовательный стандарт учитывает тенденции развития современной химии и ее роль в естествознании и в обществе и является инструментом развития химического образования. Химия - очень мощный инструмент, в законах которой нет понятий добра и зла. Образовательный стандарт основного общего образования направлен на преодоление отрицательного отношения общества к химии и ее проявлениям «хемофобии» с одной стороны, и с другой стороны на устранение такого социального фактора, как прогрессирующая химическая безграмотность общества на всех его уровнях - от политиков и журналистов до домохозяек, большинство людей совершенно не представляет, из чего состоит окружающий мир. Одна из главных задач химического образования основной школы - создание привлекательного общественного образа химии. Образовательный стандарт среднего (полного) образования имеет два уровня - базовый и

профильный - существенно различаются по своим целям и содержанию. Стандарт базового среднего уровня призван прежде всего обеспечить выпускнику средней школы возможность ориентироваться в общественных и личных проблемах, связанных с химией. В стандарте профильного уровня система знаний значительно расширена и углублена, учитывается то, что химия - наука, в первую очередь, экспериментальная. Также важная задача профильного химического образования - подготовка учеников к высшей школе, выбору дальнейшей образовательной траектории и реализации себя в профессии химической и смежных с ней областей. Для образовательных учреждений гуманитарного профиля вводится курс естествознания, интегрирующий химию с физикой, биологией и математикой. Однако химия - это самостоятельная научная дисциплина, имеющая четкий предмет и систему законов и правил. Одни и те же объекты, изучаются разными науками по-разному. Поэтому химию нельзя включать в один общий предмет естествознание, она должна сохранить свою индивидуальность. В то же время, учебные планы по химии, физике и математике должны быть элементарно согласованы.

Рождающаяся новая цивилизация опирается на новый тип научной рациональности, для которой характерно стремление к постижению научно-технических новшеств, обновлению среды жизнедеятельности, повышению качества жизни. Все это является залогом формирования новой идеологии и нового типа личности, призванных обеспечить выживание и прогресс человечества в быстро изменяющихся условиях современного мира. В связи с этим в современном школьном химическом образовании взят курс на модернизацию её концепции в рамках определения методологически обоснованных перспективных фундаментальных моделей содержания химии для разных уровней обучения, способствующих преодолению узости существующего традиционного предметного подхода в обучении и становлению мировоззренческой парадигмы- **«выстраивая содержание школьного курса и его предметов, нам следует постоянно помнить и четко понимать, что мы учим не предмету, а на предмете».**

В заключении хочется вернуться к школе №77 с углубленным изучением химии Петроградского района Санкт-Петербурга, упомянутой выше. Как она в течение почти 60 лет реализует свою модель химического образования? На каких принципах эта модель реализуется? Каковы направления ее развития? Открытая в 1964 году в первую очередь для профессионального обучения, 77 школа была очень хорошо оснащена современным для того времени оборудованием и приборами, лаборатории были построены с соблюдением стандартов, принятых для химико-аналитических лабораторий в научных институтах и на производствах, были подобраны кадры, имеющие и педагогический и научный опыт. Несмотря на то, что ученики 10-11 классов получали профессиональную подготовку с выдачей Свидетельства государственного образца о присвоении специальности лаборант химического анализа,

особое место отводилось совмещению программ теоретической и практической подготовки, так как не мог не соблюдаться выдвинутый Ломоносовым принцип научности в обучении. И в советское время, в перестроечный и постперестроечный периоды сохранялись традиции, заложенные В.Н. Верховским: «Объективно постигать существующие в природе закономерности, опираясь на систему теоретических знаний, подкрепленных экспериментом». Ученики не только изучали химию на уроках, но и участвовали в олимпиадном движении, готовили доклады на конференции, знакомясь с достижениями современной науки. Вектор всех внеклассных общеобразовательных и воспитательных мероприятий по химии учеников 8-11 классов соответствовал возрастным особенностям учащихся и был направлен на освоение научно-технических достижений, изучение объективно существующих в природе закономерностей в границах не только своей, но и смежных наук, в первую очередь физики и биологии. В современной химической школе учебный процесс построен так, что открываемые учеными –естественниками новые знания быстро попадают в содержание учебных курсов. Приоритет в отборе способов освоения учебного материала принадлежит технологиям проектной и исследовательской деятельности, решению практико-ориентированных задач, информационным технологиям, чтобы через эти методы, учащиеся могли определять насущные проблемы человечества, чувствовать себя причастным к нахождению путей их решения. Имея высокий уровень теоретических знаний по химии учителя ученики 77 школы видят свое будущее в конвергенции науки и реальной жизни. В школе работает три поколения химиков. Формула ее успешной работы проста - сохранение традиций старшего поколения, стабильная работа среднего и свежие инновационные идеи молодого поколения.



Литература

1. А.М. Бутлеров Основные понятия химии. – Спб., 1886.
2. Д.И. Менделеев Основы химии. – М., 1947, с.1.
3. Т.С. Назарова Эволюция идей отечественной школы методики химии в контексте научных и образовательных реформ. Современные проблемы методики химии ФГНУ. Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия
4. С.Г. Шаповаленко О преодолении отставания методики как науки // Советская педагогика, 1953, № 11, с. 2-12.
5. А.В. Боровских, Н.Х. Розов Деятельностные принципы в педагогике и

педагогическая логика. – М.: Макс Пресс, 2010, с. 66-67.

6. Цели и задачи образования в послереволюционной России 94.<https://helpiks.org/4-94858.html>

7. А.А. Каверина Школьная химия и ее творцы (вторая половина XX века и первое десятилетие XXI века) [shkolnaya-himiya-i-ee-tvortsy-vtoraya-polovina-xx-v-i-pervoe-desyatiletie-xxi-v.pdf](#)

8. Г.В. Лисичкин, И.А. Леенсон Школьное естественно-научное образование в советское и постсоветское время: тенденции и перспективы. Химический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия file:///C:/Users/kondratyuk_ip/Desktop/статья%20о%20химии/ШКОЛЬНОЕ%20ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ%20ОБРАЗОВАНИЕ.pdf

9. В.В. Еремин, Н.Е. Кузьменко, В.В. Лунин, О.Н. Рыжова Химический факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова Школьное химическое образование в России: стандарты, учебники, олимпиады, экзамены.

10. Е.Г.Полупаненко, Г.Н.Фадеев, Э.Г.Злотников Социально-политические и социально-экономические факторы развития отечественного школьного химического образования в начале 20-х годов XX века. Известия РГПУ им. А.И. Герцена 2021 № 200

11. Константинов А. Когнитивные технологии: будущее, которое мы не ждали. – URL: <http://rusrep.ru/article/2010/10/18/cognit/>

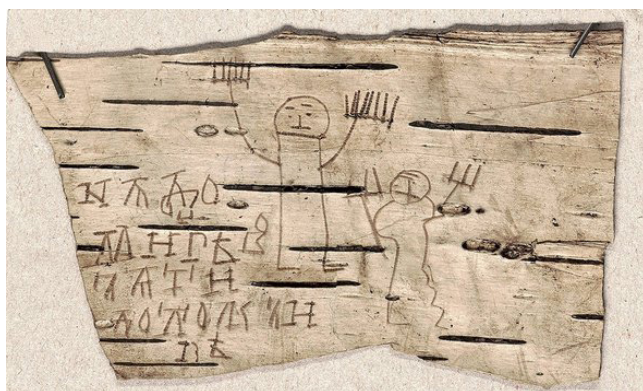
МОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

Е.В. Зубова

учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ №77

«Петр начал учиться письму, кажется, в начале 1680 года и никогда не умел писать порядочным почерком», – так сказано в «Русской истории» С.Ф. Платонова. Речь идёт о Петре Великом; автор объясняет подобное положение дел тем, что образованию младших детей Алексея Михайловича не уделялось должного внимания, но интересно ещё и то, что читать и писать по-русски царевича всё же учили. А как с этими дисциплинами обстояли дела у простых людей? А после петровских реформ? И когда вообще привычная нам дисциплина «Русский язык» появилась в программах учебных заведений?

Уже берестяные грамоты дают нам представление о том, что через какие-то 100 лет после того, как Русь узнала кириллицу, грамотность широко распространилась не только среди знати, духовенства, но и отдельных купцов и ремесленников. Большинство берестяных грамот – частные письма, носящие деловой характер, но есть много переписки бытового и личного содержания. Попадаются молитвы, фольклорные произведения, но, наверное, самые знаменитые записи – школьные



Грамота 202 мальчика Онфима

всели бже шешу...
...
... 1688

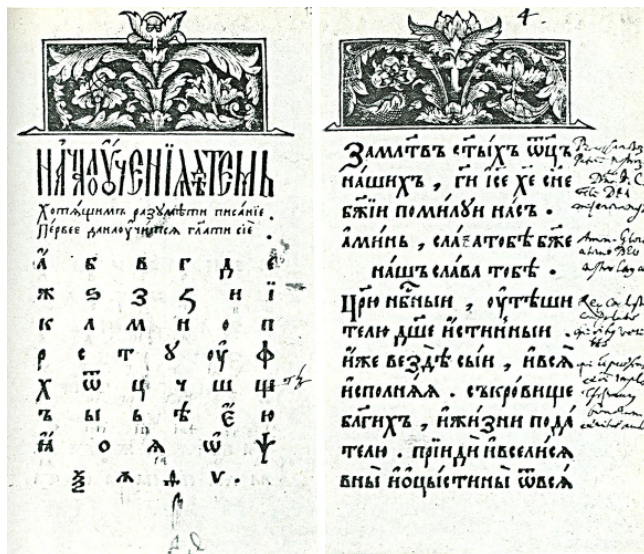


Образец почерка Петра Первого

упражнения и рисунки мальчика Онфима, благодаря которым можно получить представление о том, как проходило обучение письму. Скорее всего, Онфим переходил с письма на восковой дощечке к письму на бересте. Сначала ученики выписывали полную азбуку, после – слоги, а затем копировали фрагменты из Псалтири и деловые формулы

вроде «Взыскать с Дмитра должки», «Поклон от Онфима к Даниле».

И ко времени Московского княжества мало что изменилось. В XVII веке училища для мальчиков 8-12 лет держали духовные лица. Обучение шло так: зубрили азбуку, потом начинали читать Часослов, Псалтирь, Деяния апостолов и Евангелие, затем переходили к письму. Сложность состояла в том, что применялся буквослагательный метод, который долгое время был ведущим в отечественной методике обучения чтению. Обучение проходило в несколько этапов. На первом дети заучивали названия букв («аз», «буки», «веди», «глаголь», «добро»), повторяя за преподавателем их длинные названия. В учебниках буквы размещали в прямом порядке



Страница из Азбуки Ивана Фёдорова

(от «аза» до «ижицы»), а затем в обратном (в русских учебных пособиях это носило название «впятословие»).

Считалось, что ученик может переходить к следующей ступени, если он может назвать все буквы в прямом порядке, в обратном, а также верно определить любую букву, которую покажет ему учитель. Обучение слогам проходило при помощи тех же длинных названий (не «а-бэ», а «аз-буки»), что не упрощало дела. Неудивительно, что к чтению ученики приходили через год-полтора после начала

учёбы. Кстати, подобную систему можно было встретить ещё и в XIX веке (правда, в сельских школах).

Образование в те времена не было обязательным; таким образом, ребёнка могли отдать в училище, а могли обучать дома (этот вариант предпочитали купцы и ремесленники, основы грамоты давались вместе с азами будущей профессии) или оставить вовсе без обучения. «Учебная повинность» появилась только при Петре I для «губернских дворянских и приказного чина, дьячих и подьячих детей от 10 до 15 лет».

Петровские реформы коснулись не только образования, но и непосредственно языка: изменение графики (разделение на церковный и гражданский шрифты, исключение из гражданского части букв, устранение надстрочных знаков), создание соответствующих ей учебников (первое издание новой Азбуки царь рецензировал лично в 1710 г.). Российская Академия наук решила воспользоваться плодами реформ и сделать более простыми первые шаги по обучению чтению. Не всё шло гладко (в силу недостаточной изученности на тот момент фонетических законов русского языка), но в конечном итоге вместо названий букв церковнославянского алфавита стали использовать более простые, позаимствованные из латыни («дэ» и «и» — «ди», «бэ» и «ер» — «бо» и т.

п.).

В 1755 г. появилась «Отечественная грамматика» М.В. Ломоносова, что знаменовало новый этап в развитии науки о языке. Книга была снабжена руководством по орфографии (раздел «О правописании»). Ломоносов отстаивал морфологический принцип русского письма (если очень упростить ситуацию, это значит, что слово делится на морфемы и эти морфемы пишутся так же, как и в других случаях; к корню можно подобрать однокоренное слово, приставку проверить приставкой, суффикс – суффиксом и т.д.).

Во второй половине XVIII века сеть российских учебных заведений расширилась: в каждом губернском городе учреждали главные училища с 4-мя классами образования, а в уездных центрах – малые народные училища с 2-мя классами.

Было введено предметное преподавание, в том числе русского языка, появились первые методики преподавания и учебные планы. Были открыты такие учебные заведения, как Московский университет, Академия художеств. К концу века в России насчитывалось уже около 550 различных учебных заведений с 60-70 тысячами учащихся. Растущая потребность в педагогах, владеющих родным языком, обусловила организацию в 1786 году на базе Петербургского главного народного училища первой учительской семинарии, где преподавали русский язык, всеобщую и русскую историю, географию. В 1803 году учительская семинария была преобразована в Учительскую гимназию, а затем – в Педагогический институт (за 1786-1803 годы в нём было подготовлено около пятисот учителей). По окончании обучения выпускники обязаны были прослужить в должности учителя не менее шести лет.

В 1783 г. были опубликованы первые практические рекомендации по вопросам обучения русскому языку – «Руководство учителям 1 и 2 разряда народных училищ» Ф. И. Янковича де Мириево. Эти рекомендации имели в России широкое распространение. Однако если взять программу обучения какого-либо учебного заведения, не являющегося народным училищем, там не обязательно окажется предмет под названием «Русский язык». Так, в пушкинском Лицее, где особое внимание уделялось отечественной истории и «российскому языку», в гимназиях того времени практически не изучаемому, был курс «Российская и латинская словесность», который сейчас назвали бы скорее «Литературой». Дворянин конца XVIII – начала XIX века, безусловно, знал язык своей страны, но обучался ему зачастую не в учебном заведении, а у слуг (отсюда, видимо, пошла упомянутая И.С. Тургеневым в романе «Отцы и дети» привычка тузов александровской эпохи преднамеренно коверкать язык: говорить «эфто» или «эхто» вместо «это»).

В начале XIX века Россия узнала и ещё один вариант обучения чтению и письму – Ланкастерскую систему взаимных обучений (форма учебной работы, сущность которой состояла в наставлении более старшими и знающими учениками учеников младшего возраста). Будучи во Франции

с победоносной русской армией, император Александр I познакомился с новой образовательной системой, применяя которую можно было быстро и недорого научить грамоте большое количество людей. Именно это и привлекло внимание императора, так как в русской армии служили в основном неграмотные крепостные крестьяне, поэтому он повелел уже там, во Франции, открыть для них школы по ланкастерской системе. Опыт оказался удачным, и по возвращении Александра I в Петербург такие школы стали открывать в полках для солдатских сыновей и дочерей.

Но пока речь шла в основном о чтении и письме, где же «Русский язык»? Обычно годом начала преподавания русского языка в российских школах называют 1828г., объясняя, что в начальных классах с этого времени официально были введены «Российская словесность» и «Чистописание». Однако, как сказано было выше, многие учебные заведения уже имели нечто подобное в своих программах. Что же изменилось?

В это время разрабатывается новый Устав и единый для всех гимназий учебный план, в котором значительно расширилось преподавание языков. Курс российской словесности в 1832 г. включал в себя в I-IV классах сведения из грамматики и этимологии, устные и письменные упражнения в грамматическом разборе и правописании, синтаксис и стопосложение, упражнения в слоге, а в V-VII классах – начала логики и риторики, упражнения в логическом и риторическом разборе, переводы с иностранных языков на русский, поэтику с чтением и кратким разбором образцов и краткую историю российской словесности. Что до предмета «Чистописание», надо сказать, что основным его предназначением было ставить красивый разборчивый почерк (хотя многократное переписывание одних и тех же слов, безусловно, положительно сказывалось и на грамотности), не случайно преподавали его не филологи, а учителя рисования.

В 40-50-е годы на фоне возросшего интереса к проблемам дидактики и методики вновь меняется учебный план. Чем больший охват приобретает образование, тем более утилитарными становятся задачи учителей словесности: научить своих подопечных прежде всего изъясняться как письменно, так и устно на русском языке не только грамотно, но и с изяществом. Начинают вводиться в обиход сочинения в старших классах, беседы на литературные темы (но не о журнальной прозе). Практическая направленность преподавания находит отражение, в частности, в «Программе русского языка и словесности» (1852) и «Конспекте русского языка и словесности» (1852), составленных А.Д. Галаховым и Ф.И. Буслаевым для военных учебных заведений. Классикой методики по обучению русскому языку стал изданный в 1844 году труд Ф.И. Буслаева «О преподавании родного языка». Заметной работой в этой области явилось и опубликованное в 1852 году «Наставление преподавателям русского языка и словесности» Н.И. Срезневского. В дальнейшем огромный вклад в развитие методики преподавания внесли такие выдающиеся педагоги, как К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, В.И.



Фёдор Иванович Буслев

Водозов, Н.Ф. Бунаков.

Впрочем, не только развивающийся предмет «Российская словесность», но и консервативное «Чистописание» продолжают оставаться в программах гимназий вплоть до революции 1917 года. Более того, когда после отмены крепостного права начинают открываться трёхлетние земские школы, там помимо Закона Божия и арифметики преподают и чистописание. Уроки чистописания упразднила лишь образовательная реформа 1968г.

Итак, двухсотлетний путь, пройденный русской словесностью от реформ Петра Великого и до начала XX века, принёс свои плоды. Но несмотря на успехи, русский язык – а значит, и его преподавание – нуждались в обновлении. Необходимо было вновь

реформировать русскую графику, усовершенствовать (сделать проще в употреблении) некоторые архаические правила орфографии. И перемены были не за горами.

Комиссия по вопросу о русском правописании, созданная в 1904 году в Петербурге при Императорской Академии наук, включала в себя виднейших учёных своего времени – Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, Ф.Е. Корша, Р.Ф. Брандта, И.А. Бодуэна де Куртенэ, П.Н. Сакулина. Председательствовал в ней Великий князь Константин Романов. Большинство преобразований, предложенных Комиссией, мы пользуемся и теперь: устранены «обветшавшие» буквы (ѣ – ять, ѿ – фита, і – и десятеричное, ѵ – ижица), на конце слов не стоит больше ъ, произошла унификация падежных окончаний прилагательных (мы не пишем больше, например, *добрые мальчики*, но *добрыя девочки*), появилась группа правил, связанная с написанием приставок на з-/с- (в дореформенном написании, к примеру, *безсмертнѣй*). Правда, неприятие изменений в письме – обусловленное социальными, политическими, психологическими причинами – было настолько велико, что, хотя в 1912 году проект изменений и был готов, принять его оказалось возможным только в 1917г. Циркуляр о введении нового правописания принадлежал Временному правительству, причём газеты продолжали



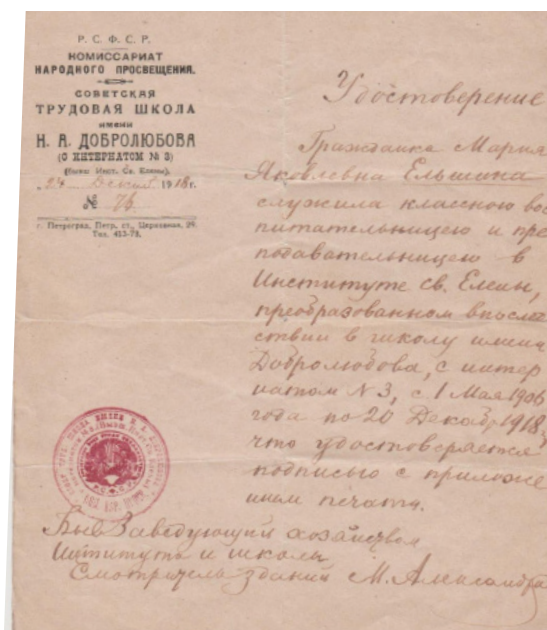
Торжественныя похороны
русской грамотности.
Бич. 1917. № 28. С. 4

осуждать реформу в прозе и стихах. Так, журнал «Бич» писал: «*Неся России свет и знанье, Постановили мы изъять «I» (с точкой), знаки препинанья И соблазнительное «ять».* Реформою правописанья Мы вызов бросили судьбе... И свет и знанье – *свѣтъ и знаньѣ* – Придут уж сами по себе»¹. Так что окончательно провести проект в жизнь смогли только большевики (причём потребовалось два декрета, а изменения были приняты в неполном объёме).

Российские учителя принимали самое непосредственное участие в происходящем, с самого начала поддерживая реформу языка. В то время как общество противилось преобразованиям, а газеты разжигали страсти, они инициировали обращения Государственной думы к Академии наук с просьбой заняться упрощением русского правописания. А в феврале 1917г. I Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы принимает резолюцию: «Необходима скорейшая реформа русского правописания» – и обращается в Академию наук уже самостоятельно. В 1920-30гг., когда разнобой в орфографии достигает катастрофических размеров, именно школа придерживается вновь введённых стандартов. Так, например, в архивах можно найти различные документы, выдаваемые учебными заведениями в 1918 году, – и они полностью соответствуют требованиям новой графики и орфографии.

Правда, сама школа после 1917 года постоянно меняется. Единые трудовые школы с их бесплатным совместным обучением, новые предметы и постоянная смена образовательных программ из-за послереволюционной неразберихи, переход от систематического внедрения русского языка через систему преподавания среди нерусских народов к «коренизации» (в том числе – изучении грамоты на родном языке по желанию) – всё это даёт очень пёструю картину школьного дела. Но после 1922 г. ситуация постепенно стабилизируется, появляется единая программа для трудовых школ, издаются соответствующие учебники (хотя ряд экспериментов, таких, например, как самостоятельный выбор предметов с последующей защитой проектов по ним, продолжался до конца 1920-х). Пиком преподавания национальных языков становится 1932 год – в общей сложности преподавание в советских школах к этому моменту ведётся на ста четырёх языках. Но в дальнейшем в стране вновь берётся курс на русификацию.

Меняется преподавание русского языка в обновлённой школе – происходит углубление, обобщение и систематизация содержания и форм



Ельшина

1 Бич. 1917. № 28. С. 4.

обучения. Так, о связи орфографии со звуковым анализом слова пишет П.О. Афанасьев («Методика русского языка»), о необходимости в рамках программы сообщать научные сведения о языке при использовании индуктивного метода, сознательном усвоении орфографии посредством изучения грамматики – А.М. Пешковский («Наш язык», «Русский синтаксис в научном освещении»), обоснование этимологического принципа письма принадлежит Л.В. Щербе («Теория русского письма»), а комплексный подход в обучении, связь правописания с развитием речи – Н.С. Рождественскому. Система же развития речи, а также руководства по стилистике были созданы М.А. Рыбниковой («Изучение русского языка», «Система занятий по языку» «Работа словесника в школе», «Книга о языке»). Так продолжалась возникшая в начале XX века научно-лингвистическая направленность в преподавании русского языка.

Значительное влияние на развитие методики обучения русскому языку оказали работы психологов Л.С. Выготского, Д.Н. Богоявленского, Н.И. Жинкина, Д.Б. Эльконина и других, их исследования, посвященные изучению особенностей усвоения учащимися языковых знаний, а также формирования на их основе соответствующих умений.

К концу XX века обучение русскому языку достигло и высокого уровня, и широкого охвата, но XXI век вносит свои коррективы. Сам язык настойчиво требует новой реформы: та, что была разработана и принята сто лет назад, и то прошла не полностью – некоторые предложения по унификации орфографии (например, единообразное написание *о* после шипящих под ударением во всех словах, как *чорт*, *шолк* и т.д.) не утвердились. При малейшем намёке на реформы СМИ поднимают крик и призывают бороться против «фонетического написания», хотя на самом деле речь идёт не о нём, но о введении единообразия в правописание, скажем, сложных существительных и прилагательных. Кроме того, новые жизненные реалии ввели в обиход сотни слов, почти как в петровские времена, а также новые формы общения. Это тоже должно быть как-то освоено системой языка, найти своё адекватное графическое выражение, место в словарях и т.д.

Кроме того, постепенный отход от книжной культуры и преобладание у современного школьника «клипового» сознания диктуют и необходимость новых технологий и методов в преподавании. Для людей с хорошей зрительной памятью когда-то остаточным было читать грамотно написанные, хорошо изданные книги, чтобы и самим быть грамотными, но этот метод уходит в прошлое.

Как ответит школа на эти вызовы? Каким будет преподавание русского языка через десять, двадцать, пятьдесят лет? Только время сможет ответить на эти вопросы.

Список литературы:

1. Арефьев А.Л. Русский язык и русскоязычное образование в царской России и в СССР: страницы истории. – <https://scicenter.online/russkiy-yazyik-scicenter/pervaya-russkiy-yazyik-russkoyazyichnoe-70016.html>

2. Гудкова Е. История русского языка в XVIII–XIX веках. – <https://www.culture.ru/materials/253282/istoriya-russkogo-yazyka-v-xviii-xix-vekakh>
3. Гудкова Е. История образования: от первых школ Руси до советских. – <https://www.culture.ru/materials/253541/istoriya-obrazovaniya-ot-pervykh-shkol-rusi-do-sovetskikh>
4. Кузьмина С.М. История и уроки русской кодификации в XX веке. – https://royallib.com/read/kuzmina_svetlana/istoriya_i_uroki_kodifikatsii_russkoy_orfografii_v_xx_veke.html#0
5. Мамрешева З.К. История методики преподавания русского языка. – <https://infourok.ru/doklad-na-temu-istoriya-metodiki-prepodavaniya-russkogo-yazika-2330012.html>
6. Петровская реформа языка. – https://www.philol.msu.ru/~rki/alphabet/petr_reform.html
7. Старцева Н.М. Буквослагательный, слоговой и звуковой аналитические методы обучения чтению и письму в российских азбуках и букварях. – <https://cyberleninka.ru/article/n/bukvoslagatelnyy-slogovoy-i-zvukovoy-analiticheskiy-metody-obucheniya-chteniyu-i-pismu-v-rossiyskih-azbukah-i-bukvaryah-xix-veka>
8. Телешов С.В. Ланкастерская школа в России. – https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193921669&archive=1196814847&start_from=&ucat=&

ГЕОГРАФИЯ: 200 ЛЕТ В ШКОЛЕ

Н.И. Энгель

Заместитель директора по методической работе
ГБОУ СОШ №77

Историческая судьба школьного предмета «География» складывалась на протяжении трёх веков. За это время наблюдались взлёты и падения в преподавании географии. Путь длиной в 300 лет – это основание для того, чтобы проанализировать и сделать выводы о достижениях и неудачах, и на основании этого попытаться определить новый вектор развития географического образования.

Отношение к географическим знаниям и к тому, как они преподносились в течение трёхсот лет, постоянно менялось. Это определялось, с одной стороны, востребованностью географических знаний, потребностью общества в географической информации, с другой – местом географии в учебных планах, содержанием и качеством учебных пособий, уровнем подготовленности преподавателей.

География как наука появилась в глубокой древности, но только во второй половине XVII в. география как учебный предмет была введена в школах Западной Европы, а в первой половине XVIII в. преподавание географии стало всеобщим. К этому времени относится и начало преподавания географии в России. Элементы географических знаний, безусловно, сообщались молодому поколению и до начала XVIII в. Царевич Фёдор в пушкинском «Борисе Годунове» изучает карту Русской державы. Отец поощряет эти его занятия. Будущий царь должен знать свою страну. «Ты царствовать по праву будешь», – произносит Годунов.

В церковно-приходских школах Руси преподавание каких-либо предметов о природе не велось. Основными учебниками были азбуковники, содержащие алфавит, молитвы, некоторые отрывочные сведения о частях света, странах и городах. В церковных школах учили счёту, чтению церковных книг, письму, песнопению.

Востребованность географии возрастала в годы реформ. Активный рост ремёсел, развитие торговли, промышленности,



Карта изданная Герретисом в Амстердаме

расширение территории страны в начале XVIII в. определило потребность в образованных людях, которые обладали бы географическими знаниями.

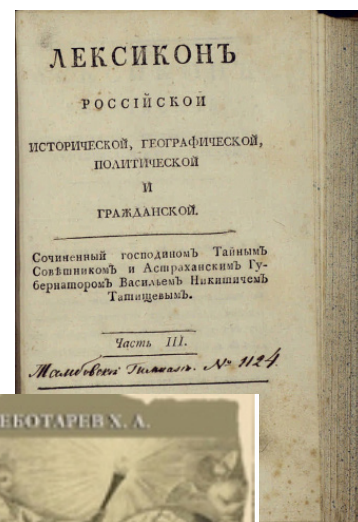
Поэтому география и появилась в школе в эпоху петровских преобразований.

Стремительное развитие фундаментальных естественных наук также оказало существенное влияние на развитие интереса к географии. Исследования Земли стали в большей степени опираться на естественные науки, что позволило объяснить многие географические явления; точнее стали измерения Земли и географические карты. Освоение России, её промышленное развитие было невозможно без применения географических знаний.

Первыми светскими учебными заведениями России, в которых преподавалась география, были: Школа математических и навигацких наук, открытая в 1701 г. в Москве, гимназия Э. Глюка в Москве (1703), горные школы, а с 1715 г. и Академия морской гвардии (Морская академия). Содержание курса географии в разных учебных заведениях имело различный характер. В математико- навигацкой школе, Морской академии и некоторых других учебных заведениях преподавалась в основном математическая география, в гимназии Э. Глюка обсуждались политические вопросы[1].

В первой половине XVIII в. обучение в России велось с помощью переводных изданий, которые не всегда подходили для практики российской школы. Голландские, немецкие учебники содержали описание западноевропейских государств. Сведения о России были скудными и даже ошибочными. Так, Пётр I велел из географии Я. Гюбнера главу о России выкинуть и вновь сочинить.

Для того чтобы организовать обучение, требовались отечественные учебники, отвечавшие запросам того времени и приспособленные к возрасту учеников. И такие труды по географии появились. Среди них следует особо отметить работы В.Н. Татищева. В 30—50 годах XVIII в. вышло два первых русских географических атласа, ряд карт, знаменитый «Атлас Российский» И.К. Кириллова (1745). В 1742 г. был издан первый русский учебник географии «Руководство к географии» (неизвестного автора). В 1773 г. был издан первый русский географический словарь. В это же время вышел учебник отечественной географии Харитона Чеботарёва «Географическое и методическое описание Российской империи» (1776). В отличие от иностранных учебников, он впервые давал более полные и точные сведения о географии России.



Г-жа Простакова (Правдину). Как, батюшка, назвал ты науку-то?

Правдин. География.

Г-жа Простакова (Митрофану). Слышишь, еоргафия.

Г-жа Простакова (Правдину). И ведомо, батюшка. Да скажи ему, сделай милость, какая это наука-то, он её и расскажет.

Правдин. Описание земли.

Г-жа Простакова (Стародуму). А к чему бы это служило на первый случай?

Стародум. На первый случай сгодилось бы и к тому, что ежели б случилось ехать, так знаешь, куда едешь.

Г-жа Простакова. Ах, мой батюшка! Да извозчики-то на что ж? Это их дело. Это таки и наука-то не дворянская. Дворянин только скажи: повези меня туда, — свезут, куда изволишь. Мне поверь, батюшка, что, конечно, то вздор, чего не знает Митрофанушка¹.

В этот период открываются училища в *системе народного образования*, созданного Екатериной II, внедряется урочная система обучения, учеников рекомендуют делить на классы, появляются такие наглядные пособия, как глобус, малый атлас с картами государств.

В училищах географию изучали в двух старших классах: в 3-м классе — введение в географию Европы, в 4-м — географию России и всеобщую географию. В уставах училищ

содержатся первые методические указания: о сборе местного материала и его использовании на уроках, ряде правил, в соответствии с которыми следовало преподавать дисциплины.

Совторой половины XVIII в. в России происходит *становление методики преподавания географии*, которое, в частности, выразилось в разработке методических указаний, помещавшихся в предисловиях к учебникам. Основными методами преподавания считались нанесение на контурную карту объектов по памяти и повторение их по учебнику, заучивание и показ их на карте. Следует отметить учебник Е.Ф. Зябловского, который, в отличие от предшествующих, содержал достоверные географические сведения, хотя был перегружен номенклатурой. Е.Ф. Зябловский также был автором «Землеописания Российской империи» и «Всеобщего землеописания» — книг, которые на протяжении трёх десятилетий служили основными источниками при составлении учебников по географии.

Иринарх Завалишин

Положение играницы (Из „Сокращенное землеописание Российского государства, сочиненное в стихах для пользы юношества”), 1792 г.

*Пространная из всех Российская страна,
Морями многими кругом ограждена.
Знатнейший Океан меж протчих полуночной,
За оным следует известный всем восточной:*

1 Отрывок из пьесы Д. И. Фонвизин. Недоросль



Карта России из «Атлас Российский» И.К. Кириллова (1745 г.)

Сибирские берега собой он заключил,
 От коих имена различны получил.
 Каспийско, Черное, Азовское, Балтийско,
 Меж ним и Северным соседом племя Финско;
 Которо королю Вандалов покорясь,
 Признало над собой верховну Шведску власть.
 На запад Поляки соседи и Курлянцы,
 По ниже на полдень живут Магометанцы:
 Граница новая от них положена,
 Очаковская степь по Днестр уступлена,
 Полночны острые молниеносны стрелы,
 Расширили на юг Российские пределы.
 От Ембы к Иртышу кочующий народ,
 Ордынских отраслей издревле славный род,
 В Киргис-Кайсацких весь равнина обитает,
 Рубеж тот линия Уральска охраняет:
 По коей многия Башкирцов племена,
 На страже видимы во всяки времена.
 От моря Чернаго горами до Хвалынска
 Предел вновь положен владения Российска;
 В середине Грузия, на западе Кубань,
 Москве дающая с себя годичну дань.
 Нерчинской области рубеж лежит с Китаем,
 Иркутской линией степной край ограждаем.
 Курильцы в крепком сне, когда покоясь спят,
 Естляндцов в те часы в трудах полдневных зрят.
 Светило дневное в Камчатке коль восходит,
 То в Езеле оно окончав день заходит.
 И так в ИМПЕРИИ Российского Царя,
 Вечерня с утренней бывает вдруг заря.

Большую популярность приобрели учебники К.П. Арсеньева, которые содержали больше объяснительного материала. В его учебнике «Начертание статистики Российского государства» впервые была применена территориальная дифференциация России («пространства») — предтеча экономического районирования страны. В них показывались некоторые связи хозяйства и природы, шире освещалась физическая география.

Определённый интерес представляет издание оригинального учебника географии для кадетских корпусов И. Завалишина, в котором материал излагался в стихотворной форме. По мнению автора, лучшим средством учить детей «есть то, дабы поучение было соединено с забавой, а особенно в такой науке, в которой потребно более памяти, чем рассудка. Стихи всякого рода, расположенные по мере, скорее затверживаются, чем проза...».

Интересным методическим явлением того времени была географическая «игра», предлагались также «путешествия по карте», «географические фанты» и другие приёмы.

В учебнике Ф. Студитского (1846) изложение учебного материала ведётся от первого лица. В «Тетради любителей географии» М.М. Тимаева (1853) основное внимание уделяется использованию наглядных пособий.

В учебнике «Начальные основы географии» С.И. Барановского,

изданном в Санкт-Петербурге в 1853 г., автор большое значение придаёт занимательности, предлагая показывать изображения (чертежи, рисунки) объясняемых предметов, сравнивать неизвестное и новое с известным, приводит примеры, относящиеся к местности, где живут учащиеся. Для этой цели рекомендуется пользоваться художественными описаниями природы, так как описания «наполняют воображение живыми представлениями».

В XIX в. потребность в географических знаниях была велика среди военных моряков, стоявших у колыбели Русского географического общества, в армии — у офицеров Генштаба, у землемеров — работников Межевого корпуса. К сожалению, эта востребованность в географической информации не привела к улучшению постановки преподавания географии в школе.

Недооценка роли географии в школьном образовании и номенклатурный характер курса вызвали справедливую критику передовых людей того времени. Так, Н.В. Гоголь (который некоторое время работал учителем географии в Нежинской гимназии) называл географию того времени «безжизненным, сухим скелетом».

Важность географии для классического и реального образования, нравственного воспитания учащихся подчёркивал Н.И. Пирогов, одновременно критикуя преподавателей гимназии, которые плохо владели методикой преподавания данного предмета [4].

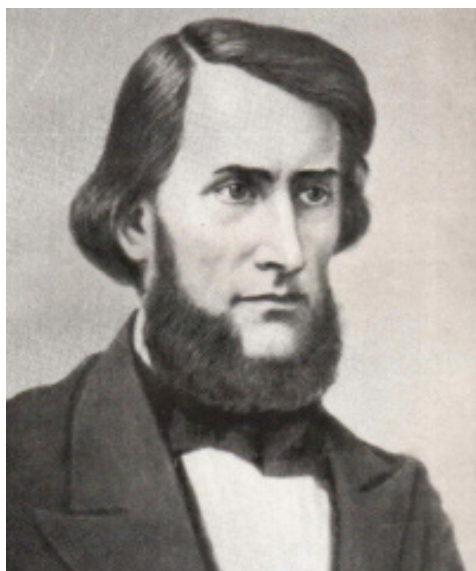
В начале 50-х годов XIX в. в гимназиях сократили число недельных уроков, и, таким образом, география в эти годы стала предметом второстепенного значения.

Новый подъём в преподавании географии пришёлся на конец XIX века. Большой вклад в развитие географического образования в это время внёс К.Д. Ушинский.

К.Д. Ушинский, подчёркивая значение и возможности школьной географии в воспитании и развитии мышления учащихся, предложил начинать изучение географии со своей местности. Именно это способствовало проникновению в русскую школу *родинovedческих идей* Я.А. Коменского и И. Песталоцци.

К.Д. Ушинский призывал усилить внимание к изучению отечества, связи с жизнью, уменьшить зубрёжку номенклатуры на уроках географии.

Во второй половине XIX века преобладал *конструктивный метод* обучения — черчение карт по памяти. В 80—90 годы XIX в. передовые педагоги противопоставили ему метод «чтения карт». Читая карту, ученик должен был ответить на вопросы: на какой широте и долготе, в каком поясе лежит страна, какими она окружена морями и землями и т.д. Школьники измеряли по карте расстояния, длины рек и хребтов, вычисляли площади, а затем делали более сложные выводы и обобщения о климате страны, флоре и фауне, плотности населения. В методических руководствах В.П. Буданова, С.А. Аржанова подчёркивалась важность картинных *описаний* в младших классах и объяснения географических явлений в старших. Большое внимание отводилось *сравнительному способу* изложения географического материала. Однако все эти предложения не



К.Д. Ушинский

получили официальной поддержки.

В начале 90-х годов XIX в. учителя в практику своей работы начали внедрять новые методы, в основе которых лежал краеведческий подход к обучению, активное изучение окружающей жизни. Документы, относящиеся к тому периоду, свидетельствуют о творческих поисках в школах Петербургской, Московской, Владимирской, Тверской, Нижегородской и других губерний.

В целом, конец XIX в. характеризовался значительными исследованиями в области географии. Так, было создано учение о почве В.В. Докучаева, проводились исследования в области геологии, климатологии,

океанографии, геоботаники, зоогеографии. Все это способствовало развитию не только географической науки, но и школьной географии. При этом отношение к географическим знаниям было положительным, а вот к школьному предмету негативным. При формальном выделении на неё значительного числа часов в учебном плане и большом ассортименте изданных учебников интереса школьный предмет не вызывал. Преобладала «перечислительная» география, учебники содержали полезную, но «невкусную» информацию. Отсюда негативное отношение обучаемых к предмету. В романе писателя XIX в. А.И. Эртеля «Гарденины» говорится о «пышной и надоедливой географии» с её градусами, футами, метрами. Позднее Н.Н. Баранский образно назвал такое содержание предмета «кашей с гвоздями».

В конце XIX в. был введён курс сравнительной географии (экономической географии России и основных зарубежных стран) и общее землеведение в 6-х и 7-х классах реальных училищ. В то же время после проведения гимназической реформы количество часов, отводимых на её изучение, было в очередной раз сокращено.

В период 1905—1906 гг. большинство средних учебных заведений России перешло на преподавание географии в 5—6-х классах. Материал курсов географии в эти годы распределялся следующим образом:

1-й класс — элементы общей физической географии;

2-й класс — география неевропейских государств;

3-й класс — география Европы;

4-й класс — география России;

5-6-й класс — коммерческая география России и главных государств мира [2].

С начала XX в. количество часов, отводимых на географию, стало возрастать: в 1911 — 1912 гг. при изучении курса географии в гимназиях отводилось 10 уроков в неделю, в реальных и коммерческих училищах — 12 уроков. В 1915 г. в ряде гимназий Москвы и Санкт-Петербурга количество уроков географии увеличилось до 16 в неделю [2].

В марте 1915 г. под председательством Д.Н. Анучина был открыт *Первый всероссийский съезд преподавателей географии*, на котором обсуждались проблемы школьной географии. Отмечалось, что место географии в образовании не соответствует её значению. Передовые педагоги требовали увеличить число уроков по географии и ввести преподавание в старших классах.

В рамках съезда был признан родиноведческий принцип начального обучения географии, отмечалась ведущая роль отечественной географии, удельный вес которой в то время был небольшим. На съезде отмечалась роль географии в развитии мышления и роль практических занятий как средства развития самостоятельности учеников.

И как не провести аналогию со съездом, который прошёл через 100 лет, 2 ноября 2016 года в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, где обсуждался проект Концепции развития географического образования в Российской Федерации, а также планы по разработке стандарта школьного географического образования, совершенствованию учебников и учебно-методических комплексов. Насколько близки проблемы обсуждаемые ведущими педагогами с разницей в 100 лет. Участники Съездов были единодушны: география должна быть одним из основных школьных предметов, так как формирует сознание современного молодого человека наравне с русским языком, литературой и математикой. При этом педагогическое сообщество XX в., как и XXI в. отмечало, что предмет незаслуженно отодвинут на второй план.

К началу XX в. были заложены основы методики обучения школьной географии. *Проблемы методов обучения географии* занимали одно из первых мест. Педагоги отмечали, необходимость применения сравнительного способа изложения для установления взаимосвязей и выведения географических закономерностей. *Главными методами* были объявлены: *аналитический*, при котором сначала рассматривается Земля в целом, а затем её отдельные части; *метод синтетический*, когда курс начинается с изучения отечества, после которого изучается Европа и остальные части света; *метод наглядности, занимательности и работа с картами* [3].

С двадцатых годов XX века учащиеся должны были самостоятельно добывать знания на экскурсиях, в общественно полезной работе, а учитель должен был давать ученикам полную самостоятельность. В итоге методика обучения признавалась ненужной, поскольку якобы связывала творчество учителя. *Отменялись классы, расписание, уроки*. Школам рекомендовали использовать новые методы, например, *лабораторный, метод проектов*, который упразднил предметную систему обучения. *Вместо отдельных предметов вводились интегрированные курсы*. Учитель выступал в роли консультанта. Урок был отнесён к пережиткам старой, феодальной школы, а метод проектов объявлен передовым. Для учащихся были изданы «рабочие книги», в которых содержались задания для наблюдений. Книга читалась бригадами из 10 человек (часто все сводилось только к чтению). В конце месяца проводилась конференция по теме, на которой отчитывались бригады. *Оценки были отменены* [1].

Учащиеся самообучались в действии, самостоятельно выбирая и

составляя проект выполнения какой-либо работы. Нужные сведения черпались из справочников, бесед со специалистами, затем производились расчёты и получался материальный результат. Например, проект: «Организуем бригаду ребят для посылки в деревню», «Как городской пролетариат руководит посевной и в каких учреждениях что делает». Этот период выявил *отрицательный опыт в методике*: противопоставление содержания образования методам; одностороннее увлечение универсальными методами, что вызвало развал в системе образования, безграмотность выпускников школ. Положительной стороной является тот факт, что период 1920-х годов характеризовался расцветом краеведческой работы в школьной географии. В 1927 г. география была восстановлена как самостоятельная дисциплина[6].

Вершины своих позиций география в средней школе достигла стараниями Н.Н. Баранского в 30-е годы — по числу часов в учебном плане, по качеству учебников, по развёртыванию подготовки учительских кадров. Место и значение географии было определено известным постановлением ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР 1934 г.

В 30—40-х годах XX в резко возрос интерес к географии. Этому способствовали и внешние, и внутренние обстоятельства. Советские люди внимательно следили за событиями в Испании, в Китае, на фронтах второй мировой войны. А когда враг пришёл на родную землю, не было такого учреждения, где не висела бы карта, на которой отмечалось передвижение фронтов. География (та же номенклатура) входила в память из военных сводок, из приказов Верховного главнокомандующего, озвучиваемых по радио голосом Левитана. Освоение новых земель. Названия новостроек первых пятилеток. Дальние перелёты советских лётчиков, исследования полярников, подвиги пограничников — представителей тогдашних самых престижных профессий. В молодёжи воспитывали чувство хозяина, сопровождая это чувство песенными рифмами: «Человек проходит как хозяин необъятной Родины своей».

Потребовались кадры учителей, способных преподавать географию как отдельный предмет. С 1934 года больше внимания стали уделять вопросам *подготовки учителей географии и повышению их квалификации*. Нарком просвещения А.В. Луначарский поручил А.И. Буковецкому организовать их подготовку в Ленинграде в институте им. А.И. Герцена, в институтах усовершенствования учителей создавались кабинеты географии.

Послевоенная история школьной географии — летопись падения её роли в школе и отношения к ней общества. По исследованиям А.В. Даринского, при ранжировании предметов, изучаемых в 8-м классе, ученики 60-х годов ставили по степени важности, трудности и вызываемому интересу географию на последние места вместе с биологией и иностранным языком.

Э.Л. Файбусович² в своём выступлении на научно-практической конференции «Три века географического образования в России», которая

2 Э.Л. Файбусович доктор географических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов

состоялась в 2003 Санкт-Петербурге сказал: «У общества появились другие проблемы и другие герои. Утрачен был интерес и к международным событиям, и к успехам социалистического строительства. Дидакты прозевали появление новых источников информации. На смену учебной книге, атласу пришёл телевизор. Телепередачи дают интересную информацию, но они не могут сформировать системного знания, а только создают иллюзию владения предметом. То же относится к последнему достижению информационной технологии — Интернету. И школьная география не смогла адекватно отреагировать на новации в информационной среде» [5].

Во второй половине XX в. школьные предметы, в том числе и география, сблизилась с наукой, что привело к чрезмерному усложнению предметов. Нарушение общедидактических принципов в обучении привело к недопониманию учебного материала учениками и, в результате, к потере их интереса к изучаемым предметам.

Объем фактологического материала стал превышать разумные пределы для его усвоения. Возникает соблазн сократить часы на географию.

Время на уроки даётся не для того, чтобы *«проходить»* темы, а для *«разучивания»*. В «Российской газете» от 12 ноября 2003 г. чиновник Министерства образования А. Водянский пишет, что география и биология перегружены информационными материалами, которые можно найти в энциклопедиях и других справочниках. *«Мы перекармливаем учеников демьяновой ухой вместо того, чтобы возбуждать аппетит»*.

Реалии нового времени привели к отторжению школьников от получения географических знаний, а убедить детей и их родителей в пользе изучения географии школа не смогла, заставляя изучать предмет – это не «в духе времени», когда выбор образовательных траекторий должен оставаться за учеником [7].

Наступили 20 годы XXI века, и школьный предмет география снова на задворках школьного образования – этот путь мы проходили 100 лет назад. История повторяется.

Список использованной литературы:

1. Богучарсков В.Т. История географии, учебник для вузов,- М, Академический проспект, 2006г.
2. Голубчик М. М., Евдокимов С.П., Максимов Г. Н., История географии, Изд. Смоленского гуманитарного университета 1998 г.
3. Дмитрук Н. Г., Низовцев В. А. Методика преподавания географии, М, ИНФРА, 2017г
4. Ергина Ю.В. , Подготовка педагогических кадров в дореволюционной России, Педагогический журнал Башкортостана № 1, 2016 г
5. Ермошкина А. С. Школьная география и методика её преподавания на рубеже эпох, Проблемы современного образования, 2015г , № 3
6. Пиловец Г. И. История и методология географической науки. Изд. ВГУ им. П.М. Машерова, 2011 г.
7. <http://www.rgo.ru>, проект концепция развития географического образования в РФ (Дата обращения 24.02.2017).

О РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ. ДВЕСТИ ЛЕТ ПЕРЕМЕН...

О.В. Доброумова
заместитель директора по УВР
ГБОУ СОШ №77

Не для кого не секрет, что изучение математики способствует формированию логики – одному из важнейших элементов мышления. Умение выстраивать логические цепочки, устанавливать взаимосвязи путем логических рассуждений дает человеку возможность научиться анализировать, классифицировать, прогнозировать и в конечном счете – принимать взвешенные самостоятельные решения в разных жизненных ситуациях. Поэтому и в настоящее время не теряет своей актуальности фраза Карла Гаусса «Математика – царица наук».

Время, оно бежит... Двести лет как один миг или двести лет как вечность? Все открытия уже состоялись? Или они впереди? Все - наверное нет. Но за прошедшие 200 лет математическое образование менялось. И связано это конечно было с одной стороны с теми открытиями, которые были сделаны в этот временной отрезок, а с другой – с развитием общества и теми социально-экономическими переменами, которые происходили с ним.

Рассматривая ступени развития школьного математического образования в разные периоды его становления на протяжении последних, без малого, двух столетий, попробуем ответить на вопрос: «Как изменилось его содержание и структура?»

Ко второй половине XIX века было определено содержание традиционного курса математики, разработаны вопросы организации обучения математике (структура урока, организация самостоятельной работы и повторения, проверка знаний), А.П. Киселёвым написан учебник, который на протяжении длительного времени будет считаться классическим примером удачного структурирования учебного материала.

Для этого периода характерен отказ от расширения содержания математического образования. Важно сосредоточиться на главном, уйти от поверхностного «многознайства». [3] Поэтому в школьном курсе отсутствовали элементы теории вероятности, понятие функции. Для классических гимназий XIX века на первое место выходила доказательность курса. Обучение было признано успешным и показало высокие результаты, однако доступно оно было лишь избранным (в смысле социального положения).

В начале XX века происходит расширение курса школьного

математического образования новой линией: функции в алгебре.

Огромные потрясения, которые наша страна переживала после 1917 года, не могли не сказаться на школьной системе образования и привели к тому, что в 1923 году была введена Комплексная система обучения. Математика, как отдельный предмет, была исключена из школьной программы. В «Новой программе школы», опубликованной в 1924 году, указывалось на вспомогательную роль математики в образовании. «... математика служит только для обучения детей подсчету и измерению изучаемых предметов, а дети должны заниматься математикой только тогда, когда использование ее условного и воображаемого языка неизбежно» [1]. Яркой иллюстрацией происходившего в то время могут служить кадры из знаменитой экранизации романа Вениамина Каверина «Два капитана» (реж. Евгений Карелов, 1976 год). «Теории о том, что учебники нужно отменить, а старая математика и словесность должны быть изгнаны из школы, при полном хаосе в каких-либо программах ни к чему кроме полного разрушения не могли привести». [2] Автор статьи указывает, что успеваемость в данный период времени составляла 15%, а качество обученности и вовсе – 0%.

С 1929 года начинается «возвращение к истокам». Естественнонаучное образование возвращается к дореволюционным формам, методикам, программам и учебникам. Понимание высшими чинами необходимости иметь своих высококлассных инженеров, конструкторов, математиков и физиков-теоретиков сыграла свою позитивную роль в возрождении школьного математического образования.

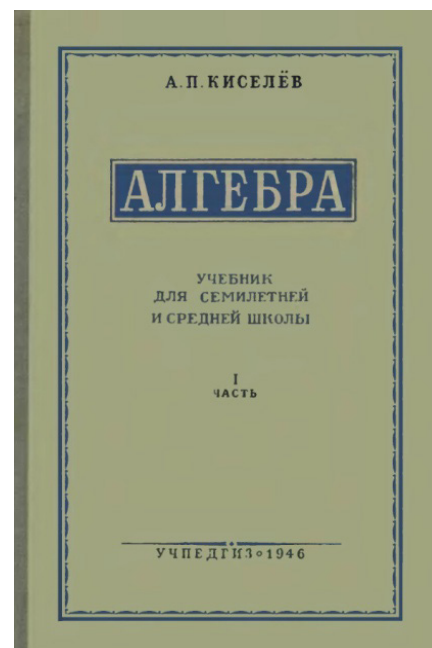
Приведу выдержку из введения к программе по математике 1931 года: «Ни в одной учебной дисциплине система не играет такой большой роли, как в арифметике и геометрии. Здесь каждая новая ступень может быть понятна и усвоена только в том случае, если хорошо проработана и усвоена предшествующая ступень. Здесь каждый новый навык вырастает из предшествующих навыков. Поэтому в математике каждый, даже малейший пробел в основах затрудняет дальнейшую работу... знания и навыки по математике, сообщаемые учащимся, должны располагаться в определенной системе и строгой последовательности; основные сведения по математике должны прорабатываться особенно тщательно; переход от одной ступени к другой может совершаться лишь тогда, когда хорошо усвоена предыдущая ступень»

В постановлении ЦК ВКП(б) от того же года говорится о необходимости понимать, что преподаватель несет обязательство и ответственность за систематическое и последовательное изложение учащимся образовательного материала. Кроме того, преподаватель, как наставник, должен помогать ученикам при затруднениях в их образовательных занятиях, приучать их к работе с учебниками и книгами, готовить к различного формата заданиям, развивая, в том числе, и навыки коллективной работы.

За основу были взяты упомянутые ранее классические учебники

для гимназий, написанные еще в XIX веке А.П. Киселёвым. Упор был сделан на вычислительные упражнения и запоминание правил. Постепенно произошел возврат к доказательности курса.

В статье «Динамика качества математического образования» И.Г. Малышев делает следующий вывод: «Т.о. на учебниках А.П. Киселёва ... был совершен взлет качества российского математического образования: к 1937 году процент успеваемости вырос с 15% до 75%, а процент качества – с 0% до 24%; к 1949 году этот процент достиг уровня 80% и 74% соответственно, и наконец к 1956 году – 82% и 74%. К 1956 году советское математическое образование достигло максимально высокого качества».



К концу 1950-х г.г. развитие военных технологий и покорение космического пространства становятся приоритетными задачами страны. А значит, увеличивается спрос на высококвалифицированных математиков и физиков. Эти профессии стали очень востребованными и популярными. Новая реформа школьного математического образования должна была удовлетворить потребности государства в кадрах.

Появились как отдельные классы, так и школы с математическим уклоном, с 1961 года для выявления одаренных учеников стали проводить всероссийские олимпиады.

Изменения коснулись перестройки программ и учебников. Были введены многие современные математические понятия, элементы математического анализа, аналитической геометрии, теории множеств и логики, векторы. Однако следует отметить, что тригонометрия как отдельный предмет перестала существовать. Этот факт, а также активное сопротивление педагогической и родительской общественности нововведениям послужили тому, что реформа оказалась не вполне удачной.

Следующая реформа проходила в период с 1970–1978 год. Теоретико-множественный подход в преподавании математики, излишняя наукообразность, трудная для восприятия и не учитывающая возрастные особенности детей, привели к тому, что качество математического образования стало резко снижаться. Кроме того, в середине 1970-х г.г. интерес к инженерным профессиям был утерян в массовой школе, фундаментальная наука перестала быть интересной.

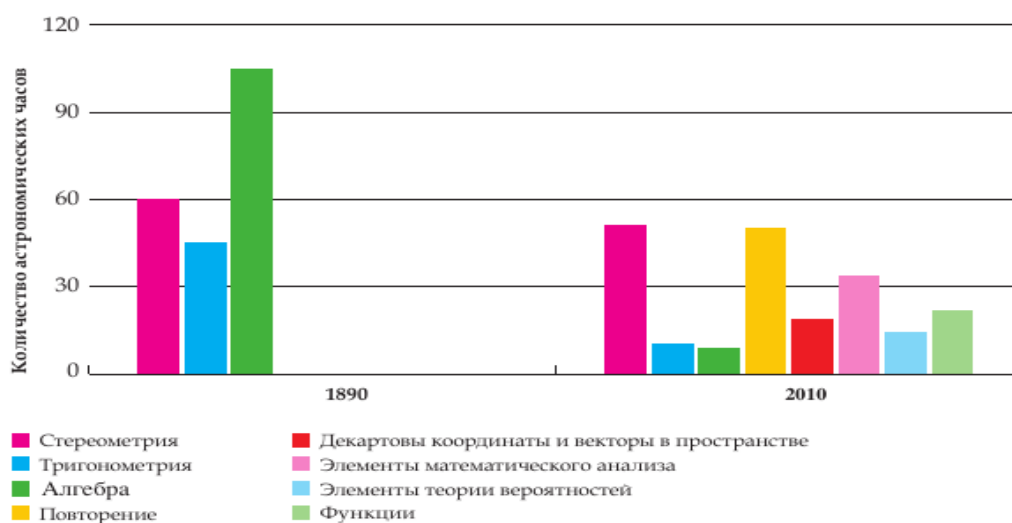
Перестройка... Еще одна реформа всей системы образования. Она включала в себя отказ от единой рабочей программы, разрешение использовать альтернативные учебники, дифференциация на ступени старшей школы и др. Все мы помним этот период. Здесь сохранить

качество математической подготовки обучающихся смогли в тех школах, где разумно отнеслись к нововведениям, педагоги в которых смогли найти баланс между свободой выбора и традициями, сохранили доказательность и содержательность в преподавании предмета.

А что же происходит с наполнением школьного курса математики сегодня? Конечно вызовы времени и те задачи, которые ставит государство в воспитании подрастающего поколения, дополняют курс новыми блоками, такими как теория вероятности и комбинаторика, финансовая грамотность и новыми задачи практического характера, направленными на привитие бережного отношения к природным ресурсам и формирование экологического мышления.

Итак, сегодня содержание программы по математике дополнено многими новыми линиями. В статье «Современное школьное математическое образование в контексте истории развития отечественной школы» доцент кафедры математического анализа МГОУ, к.п.н. Г.В. Кондратьева приводит диаграмму, на которой наглядно показано изменение курса математики в старших классах

Рис. 1*. Содержание курса математики в старших классах (XIX и XX вв.)



* Рисунок разработан автором на основе данных, полученных из следующих источников: Циркулярного предложения министра народного просвещения попечителям учебных округов относительно учебных планов и предметов гимназического цикла. Спб., 1890; Бурмистрова Т.А. Алгебра и начала анализа 10–11 кл. Программы общеобразовательных учреждений. М., 2009; Бурмистрова Т.А. Геометрия 10–11 кл. Программы общеобразовательных учреждений. М., 2009.

Автор статьи утверждает, что «сегодня имеет место не усложнение содержания, а скорее тенденция к его размыванию, что порождает угрозу постепенной утраты четкой структуры предмета математики, превращению ее в мозаичный набор элементов, слабо связанных между собой, изучаемых ознакомительно» [3]. Происходит крен в сторону «математики готовых указаний», снова на второй план уходит

доказательность курса, что приводит к формированию «шаблонного» мышления, не позволяющего вчерашним выпускникам выстраивать логические цепочки, видеть взаимосвязи, анализировать и принимать верные решения.

Реформы бесконечны. И очевидно, что качество математической подготовки учеников зависит не только и не сколько от них, а от учителя, его личности, его готовности меняться, сохраняя при этом ориентир на классическое математическое образование, учащего детей думать, размышлять, выстраивать логические умозаключения. И это касается не только математики. Наши нынешние выпускники будут работать в 30-50 годах этого века. Виктор Антонович Садовничий сказал: «Глядя на них можно будет рассмотреть лицо будущей России – печальное или радостное». И каким оно будет зависит от нас с вами.

Список литературы:

1. Атанасян С.А., Сафуанов И.С. «К истории школьного математического образования: роль социально-экономических перемен и обыденного сознания», Наука и школа, № 5, 2018 г.
2. Малышев И.Г. «Динамика качества математического образования», «Нижегородское образование», №с 1, 2016 г.
3. Кондратьева Г.В. «Современное школьное математическое образование в контексте истории развития отечественной школы», «Проблемы современного образования» № 3, 2012 г.

**ВОСПОМИНАНИЯ
О РОДНОЙ
ШКОЛЕ №77**

МОЯ 77

*В.Л. Киселёва
учитель химии ГБОУ СОШ №77*

Так сложилась жизнь, что за 10 школьных лет я сменила 8 школ, но родной всю жизнь считаю школу 77. Могла ли я, маленькая девочка-второклассница с огромными бантами, в наглаженной форме с белым воротничком из вологодского кружева, сплетенным для меня соседкой по коммунальной квартире, впервые переступая порог школы в далеком 1982 году, подумать, что с этим учебным заведением будет связана значительная часть моей жизни и жизни моих детей.



Киселёва В.Л. образца 1982 года

В рассказах о школе о 1 сентября обычно пишут о ясном солнечном дне. Я сейчас уже не помню, солнечный ли это был день, не помню детали линейки, но ощущение, что это был праздник, тожественный и радостный, возникает всегда, когда речь заходит о начале учебного года. Первый класс я закончила в Москве, а во второй должна была пойти уже в Ленинграде. В первый учебный день я была ошеломлена величию старинного здания, казалось, что по этим коридорам можно ходить только с абсолютно ровной спиной, а в кабинетах за партами нужно сидеть затаив дыхание и ловя каждое слово учителя. Нашим классным руководителем была Галина Алексеевна Константинова. Строгая и справедливая, она всегда находила

для нас правильные слова, чтобы одного похвалить, другому придать уверенность, а третьего предостеречь от дурного поступка. Её серые глаза всегда лучились добром, которого хватало на всех нас, учеников 2 «Б» класса.

Помимо уроков у нас было много внеклассных мероприятий: мы ходили на экскурсии в музеи, в кино, на занятия в библиотеку им. А.Гайдара. Отдельно стоит вспомнить о встречах с ветеранами Великой Отечественной Войны. Мальчишки и девчонки слушали рассказы о войне, о блокаде, о страшных боях и лишениях, чрез которые пришлось пройти нашему народу.

Окончив третий класс, я сменила школу, поскольку моего папу -военного моряка перевели на новое место службы. Но судьба распорядилась так, что я вернулась в свою школу в 1988 году, чтобы здесь доучиться и получить аттестат о среднем образовании. В этот



Галина Алексеевна Константинова и её 2 «Б»

период в школе произошел переход с 2-летнего на 4-летнее обучение в ОПО. Классным руководителем была Дина Никовна Фёдорова – учитель химии, а заведующей ОПО – Кондратюк Ирина Павловна, те люди, которые привили любовь к их предмету и во многом определили мой профессиональный выбор.

У нас был дружный класс. Мы хорошо учились, хорошо творили и хорошо хулиганили – в нашем выпуске 4 кандидата наук, сказка, которую и сегодня показывают на празднике посвящения в первоклассники сочинена нами, как творческий номер для химического КВНа, и тот ученик, который бросил кусочек металлического натрия в кристаллизатор с водой на учительском столе на уроке химии, тоже учился в нашем классе. Вместе с классом мы побывали в Новгороде, Пскове и Ярославле, ходили в походы, участвовали в КВН и научно-практических конференциях школьников., сочиняли творческие номера для школьных праздников.



Занятия в ОПО. 1990 год



Осенний поход, 1988 г. (Амелина Ирина, Попов Вадим, Киселёва Валерия, Голубовский Владимир, Ирина Михайлова)



*Химический КВН, 1990 г.,
Дворец юных техников*



*Кондратюк Ирина Павловна и Привалова
Любовь Константиновна на занятиях
(сейчас это помещение лаборатории №3)*

А еще я вспоминаю экзамены в 8 и 11 классах, особенно устные. Нам всем хотелось вытянуть тот самый счастливый билет, который выучен лучше всего, чтобы продемонстрировать хорошие знания и не подвести своего учителя. У меня до сих пор хранится шпаргалка к устному экзамену в 8 классе по русскому языку – длинная лента шириной 3 см, сложенная гармошкой и реферат к выпускному экзамену по истории.

Многие мои учителя сегодня мои коллеги: Ирина Павловна Кондратюк, Дина Никовна Фёдорова, Маргарита Викторовна Жукова, Людмила Спартаковна Черепанова, Татьяна Николаевна Кузнецова. Спасибо им огромное и земной поклон за то, что из года в год готовят детей для большого самостоятельного плавания.



11 «А». Выпуск 1991 года.

ВОСПОМИНАНИЯ О 77

*Л.В. Сивачева
заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ №77*

*«...Вот и сентябрь. По знакомой дороге
Школе несут за букетом букет –
Сердце любое не выдержит, дрогнет.
Школа кивнула ребятам: «Привет!»*

Галина Ильиных «Школа»



Школа 77 «кивнула» мне, захватила, увлекла и, как оказалось, определила дальнейший профессиональный путь.

Авсеначалось 1 сентября 1987 года, когда Люда Малышева, маленькая, худенькая, смешливая девочка, в новенькой форме, с портфелем за плечами, направляется в свой первый класс (ныне кабинет музыки) на свой первый урок. Шествие «желторотиков», неоперившихся еще, но уже учеников, возглавляет наша первая учительница – Галина Тихоновна Пьяных, – мудрая, спокойная, знающая, как утихомирить нас, непосед, одним словом, взглядом, взмахом руки, как из нас сделать класс, как нас всех научить писать, читать, считать.

Я с невероятным теплом вспоминаю начальную школу, хотя, для меня, левши, это был крайне сложный период, период «ломки», переучивания писать правой рукой. Два года борьбы с «пляшущими», «кривыми» буквами, цифрами. Неуды, тройки... Но главное, какой итог! Я, под руководством Галины Тихоновны, победила – идеальный каллиграфический почерк, в ведомости за начальную школу одни «4» и «5»! Именно в тот момент я для себя вынесла первый и очень важный урок – никогда не останавливаться, не бросать, пробовать еще и еще, если что-то не получается; целенаправленно двигаться к цели. А еще, мне кажется, именно в начальной школе я поняла, что хочу быть учителем!

Ну если не получается с чтением, математикой, должен же где-то быть успех?! Уроки физкультуры с Раисой Васильевной – наслаждение! Я, всегда готовая к уроку в первых рядах, в белой футболке и черных спортивных трусах, именно трусах. Раиса Васильевна, не смотря на солидный возраст, подтянута, в прекрасной физической форме, синем спортивном костюме, белоснежной футболке и свистком на шее, дает команду «Стройся!» и мы, как послушные зайчики, молча, направляемся в малый спортивный



зал (ныне музей нашей школы). Как сейчас помню урок, на котором мы учились лазать по канату. У меня, у первой из девчонок, получилось залезть, слезть с каната! И похвала от Раисы Васильевны! А еще мы застали те времена, когда нас ставили на лыжи. Был какой-то день на неделе, когда в расписании был и урок физкультуры, и урок ритмики. И вот ты, с не пустым портфелем за плечами, лыжами в одной руке, и принадлежностями для ритмики в другой, весело бежишь в школу.

Я не просто так вспомнила Ритмику (да, такой предмет был в нашем расписании в начальной школе), именно с него началось мое увлечение, моя «болезнь» балльными танцами, захватившими меня на долгие годы.

А началось все с кружка, который организовали молодая, невероятно красивая пара, Ольга и Александр Зенкевич, профессионально занимающиеся танцами. Долгое время я осваивала основные движения таких танцев как самба, ча-ча-ча, вальс одна, без партнера. Меня это нисколько не смущало. Все изменилось, когда моим партнером стал мальчик из параллельного класса - Юрий Корзун, и на долгие пять лет мы закружились



в вихре танца! Тренировки, соревнования, конкурсы...учеба, которая к тому времени уже совсем наладилась, ушла на второй план!



С пятого по девятый класс нашим бессменным классным руководителем была Соловьева Валентина Леонидовна, учитель ИЗО и черчения, а в 10 классе - учитель химии Ушаков Валентин Михайлович. Все учителя, кто с нами работал в те непростые времена для всех, а это 90-е годы, были и остаются учителями с большой буквы, профессионалами



своего дела, для меня - героями: Ирина Павловна Кондратюк, Наталья Иозеповна Энгель, Ирина Георгиевна Дианова, Татьяна Николаевна Кузнецова, и, конечно, учитель химии, директор нашей, единственной в своем роде, уникальной ШКОЛЫ 77 – Нина Владимировна Фатеева! Невозможно было не вдохновиться такими примерами, такими личностями! Не «заразиться» особой атмосферой нашей Alma mater! К выпуску я уже на сто процентов была убеждена в правильности своего профессионального выбора, и чувствовала, продолжение следует!

5 октября 2021 года... Юбилей Школы – 200 ЛЕТ! Маленький, но такой важный Юбилей для меня и моих учеников – 10 лет с момента выпуска класса, где я была учителем английского языка и классным руководителем.



Пролетело несколько десятков лет, а ничего не поменялось! Ты все также бежишь в школу, забываешь обо всех проблемах, переступая порог класса, и в руках у тебя не лыжи и сменная обувь, а несколько пачек, бережно упакованных, ученических тетрадей!

«...Учитель продолжается в своем ученике!»

ВОСПОМИНАНИЯ О 77

Н.В. Андреева
воспитатель ГПД ГБОУ СОШ №77

Моя судьба и судьба моей семьи тесно связана со школой № 77.

В 1991 года моя мама Наталья Владимировна Двинянина после окончания педагогического института пришла работать в школу молодым специалистом. Она работает в школе более 30 лет. В трудные 90-е годы, когда многие учителя уходили из школы в поисках лучшей жизни и больших заработков, мама продолжала работать в школе, как бы не было трудно.

Я поступила в школу в 1994 году. Моей первой учительницей была Богуславская Евгения Семёновна. Она научила меня не только читать и писать, но и воспитала во мне многие нравственные качества.

В школе я проучилась 10 лет, получила аттестат, но до сих пор помню с благодарностью учителей, которые меня учили. Это Черепанова Людмила Спартаковна, Дианова Ирина Георгиевна, Лукьянова Наталья Анатольевна, Шкалей Галина Александровна.

Химию преподавала Фатеева Нина Владимировна. Как же интересно было на ее уроках. Мы затихали, когда она входила в класс. Ведь её авторитет был непререкаем. Она знала свой предмет досконально, умела просто и доступно до нас донести трудный материал. Нина Владимировна и пошутить любила. На ее уроках было и серьёзно, и весело.

За пару месяцев до окончания школы мы познакомились с моим будущим мужем Андреевым Александром. Он учился в параллельном классе. После окончания нашей школы он поступил в Первый медицинский институт им. И.П.Павлова. Теперь он работает заведующим отделением реанимации в больнице им. Св. Георгия.

Когда родилась наша дочь, то не было сомнений в какой школе она будет учиться. Так сложилось, что теперь и я сама работаю в нашей школе №77, вот и получилась, что она стала для моей семьи вторым домом.

*Волжанина Александра,
ученица 3 «А» класса*

От сердца - школе

Целых двести лет прошло,
Пролетело мимо,
Только всё своё тепло
Школа сохранила.

Пронесла через года,
Сквозь огонь и воду,
Светит пусть теперь звезда
Школьному народу.

Память школы нам ценна,
Мы ей служим верно,
Ни блокада, ни война
Школу не повергла.

Я тебе стихи дарю,
Наше счастье скоро,
Знаешь, я тебя люблю,
Дорогая школа!

**ШКОЛА
ЗАВТРАШНЕГО
ДНЯ**

*Гайдукова Виктория,
ученица 10 «В» класса*

Я часто размышляю о том, как будет выглядеть школа спустя 100 лет. Мне кажется она не сильно будет отличаться от современных школ. Безусловно прогресс будет, например ученики перестанут носить десятки книг, ведь на помощь им придут электронные книги или же планшеты. У учителя тоже будет свой электронный журнал. Отпадет необходимость нести домой горы школьных тетрадей на проверку. Достаточно положить электронный школьный журнал в сумку и проверить работы, которые школьники отправили на проверку со своих гаджетов.

Так же я считаю, что будет сделан упор на наиболее важные предметы для учеников, знающих кем они хотят стать. Возможно менее важные предметы будут преподаваться с помощью виртуальных систем. Ученики не будут перегружены ненужной информацией, а будут усердно заниматься профильными предметами, необходимыми для их дальнейшей профессии.

В заключении хочу сказать, что это всего лишь предположение, но для того чтобы изменить наше будущее, необходимо уже сейчас задуматься, о том что мы можем сделать, чтобы обучение было более комфортным и интересным для учеников.

*Колмыкова Ульяна,
ученица 10 «В» класса*

Школа будущего через 100 лет

Как же я вижу школу через 100 лет? на самом деле, я не вижу ничего сверхъестественно. 100 лет кажется нам почему-то непреодолимым временным промежутком, нам кажется что 100 лет это какое-то далёкое будущее.

Первая картинка, которая у меня возникла, это, конечно, летающие парты и роботы-учителя. Но спустя время я вспомнила картины 19 века. Это были картины будущего, точнее то, как видели его художники, разумеется, они далеки от реальности. Несмотря на такой промежуток времени как 200 лет, у нас не появились ни крылья для пожарных, ни электронный носитель, передающий ученикам знания с помощью провода.

Таким образом, можно предположить, что за 100 лет существенно ничего не изменится, но, разумеется, все хотят верить в эти перемены, и я в том числе.

Есть некоторые вещи, которые могли бы поменяться уже сейчас, но к этому будет не так просто привыкнуть, поэтому я надеюсь через 100 лет они уже будут в школе.

1 изменение необходимое для современных школах это отказ от бумаги мое мнение поэтому вопросу довольно резкое, я считаю написание конспектов на бумаге вовсе необязательно и их можно было бы заменить электронными носителями(например планшет). Также это более экологично, так как через 100 лет проблема вырубки лесов станет более существенна.

2 нововведение необходимое для удобства в первую очередь учителей это электронный интеллект это специальный робот помогающий проверять домашние задания и тем самым снимая некоторую нагрузку с учителей.

3 нововведение необходимо для учеников.

К сожалению, сейчас немногие школы могут предоставить профильное образование по предметам, необходимым для сдачи экзаменов поэтому в 10-11 класса большинству школьников приходится помимо нагрузок в школе, брать дополнительную нагрузку в виде репетиторов и готовиться к экзаменам самостоятельно.

В 10-11 классе ученику уже нужно двигаться в направлении профессии, которую он выбрал и делать упор на предметах, которые ему необходимы, а школа должна этому способствовать.

И в заключение своего сочинения я бы хотела отметить, что все пункты перечисленные мной можно (и нужно) осуществлять прямо сейчас, чтобы через 100 лет школа была местом, в которое дети с радостью идут получать знания, а учителя делятся этими знаниями.

В номере

Обращение директора	5
200 лет: история школы от 1821 до 2021. <i>С.Г. Сергеева</i>	6
Школьное образование в России	
История развития школьного образования в России. <i>Е.В. Вагнер</i>	22
От массовой школы к персонализации образования. <i>О.Е. Лебедев</i>	30
О роли методической службы в повышении качества школьного образования. <i>Т.В. Модестова</i>	36
Пётр Фёдорович Каптерев: актуальные вопросы исторического наследия (современное прочтение наставлений для учителя). <i>О.Ю. Демьянова</i>	42
Конвергентное образование: это «как» или «что»? <i>Н.А. Заиченко</i>	49
База цифровых образовательных платформ открытого доступа. Критерии для оценки ЦОП. <i>М.В. Захарова</i>	55
Определение уровня рефлексивности педагогического состава ГБОУ СОШ 77. <i>Е.А. Зельдина</i>	59
Определение ключевых рабочих понятий, контекстных ОЭР. <i>М.В. Захарова</i>	63
Из истории школьных предметов	
Начальное образование. <i>Е.С. Кирюшкина</i>	66
Два века химического школьного образования: исторический экскурс и реалии сегодняшнего дня. <i>И.П. Кондратюк</i>	83
Мой русский язык. <i>Е.В. Зубова</i>	96
География: 200 лет в школе. <i>Н.И. Энгель</i>	104
Двести лет перемен... О развитии математического образования в России. <i>О.В. Доброумова</i>	114
Воспоминания о родной школе №77	
Моя 77. <i>В.Л. Киселёва</i>	120
Воспоминания о школе 77. <i>Л.В. Сивачёва</i>	123
Воспоминания о школе 77. <i>Н.В. Андреева</i>	127
«От сердца - школе». А. Волжанина, ученица 3 класса	127
Школа завтрашнего дня	
Гайдукова Виктория, ученица 10 класса	130
Колмыкова Ульяна, ученица 10 класса	131

ШКОЛА
информационно
издательский
центр **№7**