

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

На правах рукописи

ХУАН ЯНАНЬ

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ АНГЛИИ, США И КИТАЯ**

научная специальность 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Данилова Лариса Николаевна,
доктор педагогических наук, доцент

Ярославль, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АНГЛИИ, США И КИТАЕ.....	20
1.1. Междисциплинарный подход в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы как предмет научного исследования	20
1.2. Анализ исторического опыта профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии	44
1.3. Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки педагогов начальной школы в США	70
1.4. Основные этапы и национальная специфика становления профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Китае	89
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	108
ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АНГЛИИ, США И КИТАЕ.....	111
2.1. Современное состояние и перспективы развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии.....	111
2.2. Анализ современного состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в США	124
2.3. Современное состояние и перспективы развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы Китая	140
2.4. Реализация междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае: сравнительно-сопоставительный анализ.....	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	165
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	171
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	194

ВВЕДЕНИЕ

Образование любого развитого государства призвано обеспечивать высокий уровень подготовки подрастающих поколений, отвечающий задачам формирования и развития личности, запросам экономики, науки, культуры и социальным потребностям, что закономерно находит отражение в содержании образования. Актуальным трендом в современной мировой практике, как в российских начальных школах, так и за рубежом, является использование междисциплинарного подхода к отбору содержания. На её основе возникают новые горизонты для научных исследований, формирования комплексных научных коллективов и даже для появления новых научных направлений, объединяющих в себе методы разных научных дисциплин для решения сложных исследовательских задач.

Активное развитие междисциплинарности в мировой науке и образовании обусловлено её ориентацией на преодоление узкой замкнутости предметов изучения, а потому возможностью повышения качества изучения. Индекс пересечения границы междисциплинарного характера результатов инновационных исследований со временем увеличивается в геометрической экспоненте. Согласно статистике, в 1925 г. имели междисциплинарный опыт исследований имели 29,7% нобелевских лауреатов, но к 2016 г. их доля выросла уже до 87,6% и имеет тенденцию к увеличению [周叶中, 2011; 茹宁, 2018]. Таким образом, междисциплинарность не просто способствует преодолению узкой специализации, но и становится значимым способом развития творческой личности.

В итоге подобных изменений в науке междисциплинарность стала неотъемлемой частью профессионального образования, в том числе – педагогического, особое социальное значение которого усиливается функцией посредничества между получением школьного образования и профессии. В итоге использование междисциплинарности в организации подготовки педагогов способствует обеспечению преемственности общего и профессионального образования, формированию у обучающихся целостной

картины мира, развития их творческой компетентности и критического мышления. В частности, важным является применение междисциплинарного подхода при подготовке учителей начальной школы, где начинается целенаправленная работа по формированию детской личности, поэтому во многих (прежде всего, западных) странах в системах профессиональной подготовки педагогов начального образования междисциплинарность давно является доминантой организации педагогического процесса. В Китае с 2022 г. также чётко просматривается ориентация на междисциплинарное обучение в школах.

В начальном образовании многих стран применяются интегрированные учебные программы, опирающиеся на междисциплинарность. Учителя, разрабатывающие такие программы, могут, однако, быть ограничены дефицитом соответствующих знаний и компетенций, ресурсов и методического сопровождения. Следовательно, отсутствие междисциплинарного подхода в подготовке учителей начального общего образования является серьёзным препятствием реализации принципа интеграции в самой начальной школе, что препятствует достижению качественного образования. Проблемы внедрения междисциплинарного подхода в систему профессиональной подготовки педагогов начальной школы требуют сравнительно-педагогического исследования данного опыта в образовательных моделях различных стран.

Для российской системы профессионального педагогического образования, традиционно основанной на междисциплинарности в подготовке учителей начальной школы, интерес могут представлять причины различий применения междисциплинарности в сфере педагогического образования других стран. Знание исторических условий внедрения междисциплинарности в процесс подготовки педагогов для первого уровня образования, культурно-национальных различий, влияющих на становление педагогических систем стран, сравнение подходов к реализации принципов междисциплинарности в системе подготовке кадров начальной школы – всё

это может дать основания для понимания наднациональных трендов в профессиональном педагогическом образовании, которые помогут определиться с направлениями научного и академического партнерства, и понимания уникальности собственной системы образования для формирования национального суверенитета. При этом именно сравнительные исследования помогают построить суверенную структуру, найти потенциал развития, определить социальные функции национального образования с учетом позиций в мировой структуре. Возрастает понимание источников эволюции образовательной практики, авторы которых комбинируют микро- и макроуровни анализа, и в соответствии с этим происходит соединение единичного (местный уровень образовательной практики), особенного (уровень национальной политики) и общего (уровень тенденций развития образования в мире и регионе).

Существующие в настоящее время противоречия между междисциплинарным характером содержания образования и недостаточной междисциплинарной интеграцией методологии, понятийного аппарата, содержания, методов и подходов в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы требуют осмысления не только на национальном, но и межнациональном уровне.

Настоящее исследование основывается на компаративном анализе применения междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае, что предполагает выделение общих критериев, позволяющих представить его реализацию в национальной профессиональной подготовке педагогов начального образования, выделить общие и отличительные признаки, определить тенденции развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителей начальной школы этих стран.

Выбор стран в данном исследовании обусловлен рядом обстоятельств. Термин «междисциплинарный» первоначально возник в США, где было проведено большое количество теоретических и прикладных исследований

по теме. Глубокая разработанность теоретических оснований междисциплинарного подхода и многолетний опыт его использования обусловили системность междисциплинарного подхода в современном профессиональном образовании США. Традиционным является междисциплинарное обучение и в Англии, где учебные программы в вузах классифицируются по модулям, что в последствии нашло отражение в проектировании содержания профессионального образования и в других европейских странах.

Англия и США – высокоразвитые государства с устоявшимися системами высшего образования, которые воплощают западные ценности и идеи организации образования. Тесные исторические, политические связи и родство языков только усиливают сходство подобных идей. Философские и педагогические идеи двух стран сочетаются друг с другом, развитие их образования взаимозависимо. Нельзя сказать, что они выступают как единое целое, но США и Великобритания (Англия) являются яркими представителями западной образовательной традиции, именно поэтому их базовое и высшее образование всегда было предметом сравнительных исследований в мире. Наш интерес к данным двум государствам объясняется, во-первых, их историческими и лидирующими позициями в организации междисциплинарности в западном образовании, во-вторых, слабой представленностью в российской педагогической литературе исследований об использовании междисциплинарного подхода в их профессиональном образовании, в-третьих, их доминирующим положением в представлении педагогической мысли Запада.

В качестве географической оппозиции выступает Азия. Одним из социально-экономических и политических лидеров данного региона является Китайская Народная Республика, интересная для исследования с позиций организации междисциплинарного подхода в педагогическом образовании в силу новизны данных практик. Междисциплинарная интеграция только

начинает активно входить в систему подготовки педагогов, а потому опыт Китая является не очень долгим.

Таким образом, исследование строится на сопоставлении практик использования междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы в рамках оппозиций «традиция – инновация» и «Запад – Восток». При этом заметим, что, в соответствии с представленной идеей противопоставления, Россия не входит в список изучаемых государств, поскольку не вписывается в выбранные границы: как известно, в силу уникального географического положения Россия относится и к Европе, и к Азии одновременно, а российский опыт в сфере междисциплинарного обучения студентов нельзя однозначно назвать ни традиционным, ни инновационным.

Степень изученности проблемы исследования. Проблема междисциплинарного подхода в педагогическом образовании, ее теоретические и практические аспекты в педагогической науке, роль и влияние на становление современной системы мирового образовательного пространства привлекает внимание исследователей прошлого и настоящего. Интегративный подход и междисциплинарные связи в педагогике исследованы многими известными российскими учеными (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Э.Н. Гусинский, А.Я. Данилюк, К.Ю. Колесина, Г.Ф. Федоров, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Т.Е. Титовец, Н.К. Чапаев, Б. Н. Гузанов, М. А. Федулова и др.).

В период ориентации Российской Федерации на глобализацию и интеграцию образовательных систем интерес ученых был направлен на вопросы профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии в ее историко-педагогическом аспекте и современном состоянии, чему посвящены публикации Л.Р. Акмаева, Г.А. Андреевой, О.И. Беспаловой, А.Н. Джуринского, Н.Д. Никандрова, Ю.Б. Новиковой, Ю.Ю. Онищенко, Д.Р. Сабировой и др. Ряд исследований содержит сравнительно-сопоставительный анализ профессиональной подготовки учителей начальной

школы и раскрывает развитие начального образования в Англии и США (О.В. Вашетина, В.В. Веселова, Е.А. Носова, И.В. Подкатнова и др.). Различные аспекты профессиональной подготовки учителей начальной школы и приоритетных направлений развития начального образования США на разных исторических этапах раскрыты в трудах российских учёных (Е.В. Астапенко, Н.М. Воскресенская, Ж.О. Кузьминых, Н.В. Малкова, А.М. Сидоркин, И.И. Чернобровкина и др.). В большей мере вопросы организации подготовки учителей начального образования, включая междисциплинарность как его основу педагогического процесса, раскрыты в трудах американских и британских исследователей (Д.Л. Кауфман, Р.Кинг, Д. М. Фойе, Дж. Чабб, Т. Шерил Дюкетт, Моу, Дент, Х.К. Ферлонг В.Дж. Гроссман, Дж. Б. Томас и др.).

Сегодня внимание российских исследователей обращается к педагогическому опыту Китая как потенциального и в тоже время недостаточно изученного партнера России в сфере образования. В связи с этим в российской педагогике появились исследования, посвященные как общим вопросам современного педагогического образования Китая, так и сравнительно-сопоставительному анализу системы образования зарубежных стран и Китая, их ценностно-целевым парадигмам, организационно-педагогическим условиям и содержанию, в том числе и на ступени начального обучения (В.П. Борисенков, М.А. Гулева, К.М. Зубрилин, А.И. Коваленко, Ли Сюй, Ли Цзюнь, Лю Нань, Лю Чжиянь, А.Р. Тарасов, Хуо Ипин, Ци Минянь и др.). Отдельные работы посвящены профессиональным требованиям к учителю начальной школы, к профессионально-личностным качествам, а также к педагогическим условиям их формирования в процессе профессиональной подготовки (М.А.Боечко, Ду Хайпин, Жэнь Суминь, Зи Чжэнь, Ли Бин и др.).

В представленных научных работах проведен анализ различных аспектов профессиональной подготовки педагогов начальной школы, раскрыты социокультурные и историко-педагогические предпосылки,

содержание и организационно-педагогические условия, описаны современные тенденции развития профессиональной подготовки учителей начальной школы. Однако вопросы об использовании междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в рассматриваемых странах в данных исследованиях описаны фрагментарно, и потому требуют проведения комплексного сравнения, раскрывающего историко-педагогические аспекты, социокультурные особенности, современное состояние и тенденции развития междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы трёх стран.

Актуальность проблемы исследования обусловлена следующими **противоречиями**:

- между мировым трендом междисциплинарности в развитии науки и профессионального образования и недостаточной изученностью исторических особенностей и социокультурных предпосылок реализации данных трендов в национальных системах подготовки учителей начальной школы;

- между многообразием практик применения междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы за рубежом и дефицитами сравнительно-педагогических исследований таких практик;

- между наличием международного опыта применения междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы и его недостаточным критическим осмыслением в российской педагогической науке.

Проблема исследования: каковы сходства и отличия возникновения, развития и модернизации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае с точки зрения историко-педагогического опыта, национальных и социокультурных особенностей?

Цель исследования: на основе историко-педагогического анализа, анализа современных тенденций и перспектив развития выявить общее и

особенное в опыте применения междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

Объект исследования: подготовка педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

Предметом исследования исторические и социокультурные особенности применения междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

Задачи исследования:

1. На основе историко-педагогического анализа педагогического образования в Англии, США и Китае составить национальные периодизации развития подготовки педагогов начальной школы.

2. Выявить проблемы, существующие в применении междисциплинарного подхода в современных системах подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

3. Определить перспективы применения междисциплинарного подхода в современных системах подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

4. Выявить особенности опыта применения междисциплинарного подхода в современных системах подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

Методологическую основу исследования составили

– междисциплинарный подход, предполагающий расширение локального (дисциплинарного) научного мировоззрения за счет знаний, методологии и языка других научных дисциплин. Междисциплинарность вовлекает исследователей в достижение целей соединения нескольких научных школ, профессий или технологий, наряду с сохранением их содержания, для решения общей задачи. В науке об образовании междисциплинарный подход позволяет улучшать подготовку будущих учителей. Этому посвящены работы А.Г. Гогоберидзе, Э.Ф. Зеера, Е.М. Каргиной, О.П. Кубасова, Г.К. Селевко и др. Выбору данного подхода в

большой степени способствует и междисциплинарный характер самой сравнительной педагогики и её методов. Компаративисты признают, что методология сравнительно-педагогического исследования предусматривает интеграцию знаний различных научных дисциплин;

– культурологический подход, исходящий из существования взаимосвязей между объектами, феноменами и процессами культуры изучаемых стран, понимание которых необходимо для учёта культурного контекста функционирования начального общего образования, подготовки учителей начальной школы, организации междисциплинарного подхода в каждой стране, что способствовало определению сходств и различий образовательных систем, необходимых в сравнительно-педагогических исследованиях. Культурологический подход лежал в основе выделения тенденций и рекомендаций использования междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы.

Теоретическую основу исследования составили:

– теоретические положения сравнительной педагогики о самобытности педагогических процессов за рубежом, его обусловленности социально-историческим развитием конкретных государств, об объективности и непредвзятости изучения зарубежного образования (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, С.В. Иванова, З.А. Малькова, И.А. Тагунова, М. Экстайн, Р. Гольц, Д. Гру, М. Манзон, Х. Ноа, Л. Порчер и др.);

– идеи о специфике национального педагогического образования в выбранных странах (Г.И. Беспалова, О.И. Зубкова, Г.Б. Корнетов, Р. Аплин, Б. Бернстайн, Дж.С. Брубахер, Р.Дж. Александер, Х.К. Дент, В.Дж. Ферлонг, Н. Гардельс, Дж. Хербст, Дж.Б. Томас, Л. Шульман, Юй Цзяджу, Шань Чжунхуэй, Ян Цзе, Сюй Хуэй, Дэн Цзивэй, Ма Юньпэн, Ли Синье, Ли, Цзюнь, Лю Нань, Ли, Цзюнь, Жэнь Суминь и др.);

– работы по проблеме профессиональной подготовки педагогов начального образования в Англии (Е.В. Абазовик, Г.А. Андреева, О.И.

Беспалова, В.Дж. Ферлонг, П.Х. Херст, Дж.Б. Томас, Дж. Китинг, Х. Кит, Р.У. Рич, Х.К. Дент, Т. Эвертон, М. Янгер и др.), в США (Ж.О.Кузьминых, Е.А. Носова, Е.В. Астапенко, Гроссман, Мартин Хаберман, С. Фейман Немсер, Хербст Дж., Р. Кинг, Д.М. Фой, Дж. Чабб, Т. Моу и др.), в Китае (М.А. Боечко, М.А. Гулева, Ду Хайпин, Жэнь Суминь, Зи Чжэнь, Ли Бин, Ли Сюй, Ли Цзюнь, Лю Нань, Лю Чжиянь, Хуо Ипин, Ци Минянь, Мэй, Ханьчэн, Цуй Юньву, Ли Лиган и др.);

– исследования, посвященные междисциплинарному подходу в педагогической теории и практике (Э.Н. Гусинский, И.М. Швец, А.А. Мальцева, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Т.Е. Титовец, А. Сонг, Д.С. Бордиа, М. Дэвис, Х.Х. Джейкобс, У.Х.А. Ньюэл, Х.С. Ю, Дж.Т. Кляйн, Лю Чжунлинь, У Вэйминь, Линь Юншоу, Чжан Вэньчао, Чэнь Минжуй, Цянь Сюэсэнь и др.), а также применению междисциплинарного подхода в педагогическом образовании (Т.Н. Гущина, Д.В. Галкин, В.В. Левченко, Д.В. Маматов, Л.А. Шестакова, Дж.Р. Дэвис, К. Хоулетт, Х.Х. Джейкобс, К.С. ЛаФевер, Р. Лоу, С. Огуро, А. Валк, А. Сонг, Дж. Т. Кляйн, Лю Цзюньцун, Чэнь Сяоминь, Тан Фансяо, Вэй Яньчан и др.).

Методы исследования адекватны целям и задачам исследования:

– методы общенаучного знания (анализ и синтез, индукция и дедукция, конкретизация и генерализация, интерпретация, систематизация и обобщение, прогнозирование, периодизация и классификация, наблюдение);

– методы педагогических исследований, включая сравнительно-педагогические и историко-педагогические (метод экспертной оценки, ретроспективный метод, сравнительно-исторический метод, компаративный анализ, описательный метод, анализ источников, статистический анализ).

В исследовании использовался комплекс разнообразных и многочисленных **источников**. К ним относятся: государственные документы изучаемых стран (конституции, законы, постановления, регулирующие деятельность учреждений педагогического образования, включая внутренние приказы и критерии приёма студентов, а также отражающие основные

тренды развития педагогического образования на разных этапах); педагогическая документация, закрепляющая содержательный компонент подготовки педагогов и учителей начальной школы, в частности (образовательные стандарты, учебные планы, рабочие программы, учебники, учебные пособия); статистические сборники; научные монографии по вопросам организации педагогического образования в Англии, США, Китае и России на разных исторических этапах, а также психолого-педагогическая, социологическая и общественно-политическая периодика, отражающая проблемы, состояние и направления усовершенствования подготовки педагогов; культурологическая литература.

Исследование проводилось в несколько этапов:

на *первом этапе* (2019–2020 гг.) осуществлялся поиск источников по теме исследования и их изучение; уточнялись понятия; определялся научный аппарат исследования; велось осмысление понятия междисциплинарного подхода и вопросов междисциплинарного подхода в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы;

на *втором этапе* (2020–2022 гг.) проводился историко-педагогический анализ развития подготовки педагогов начальной школы и изучалось развитие междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы Англии, США и Китая; выявлялись этапы, проблемы и перспективы реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в целом;

на *третьем этапе* (2022–2025 гг.) результаты исследования систематизировались и оформлялись в виде диссертации; результаты исследования обсуждались на научных конференциях и представлялись в печати.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены методологической обоснованностью его основных идей, логичностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений, их соответствием задачам и комплексу теоретических и сравнительных

методов исследования, разнообразием научных, научно-методических и нормативно-правовых источников, опорой на зарубежные исследования по проблемам междисциплинарности в подготовке педагогов начальной школы и интеграции в педагогическом образовании.

Научная новизна исследования состоит:

- в составлении периодизации становления и развития профессиональной подготовки педагогов начальной школы с точки зрения применения междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы Англии, США и Китая;

- в выявлении общего и особенного в опыте применения междисциплинарного подхода в современных системах подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая;

- в сравнительно-сопоставительном анализе проблем, существующих в применении междисциплинарного подхода в современных системах подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая;

- в определении перспектив развития применения междисциплинарного подхода в современных системах подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая.

Теоретическая значимость исследования заключается в осуществлении историко-педагогического анализа развития подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая; в уточнении предпосылок становления педагогического образования Англии, США и Китая; в характеристике преимуществ использования междисциплинарного подхода при подготовке учителей начальной школы Англии, США и Китая; в уточнении содержания понятия «междисциплинарный подход в подготовке учителей начальной школы»; в выделении ведущих национальных моделей реализации междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае.

Практическая значимость исследования благодаря сравнению и полученным данным о международных трендах и сравнениях состоит в

потенциальной востребованности данных результатов в системах подготовки учителей начальных классов в Китае и России. На основе осмысления практик междисциплинарности и инноваций междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы Англии, США и Китая предложены рекомендации по развитию междисциплинарности при обучении будущих учителей начальной школы в системе профессионально-педагогического образования, особенно для Китая. Материалы исследования могут быть использованы в лекциях по сравнительной педагогике и по дидактике высшей школы.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)»: 7. Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах; 8. Интеграционные процессы в профессиональном образовании; п. 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Историко-педагогический анализ опыта профессиональной подготовки педагогов начальной школы позволил выделить этапы реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в целом: этап теоретических предпосылок междисциплинарного подхода (с древних времен до середины XX века), связанный с развитием научных принципов о единстве мира и его познании и их реализацией в системе педагогического образования; научный этап междисциплинарного подхода (с середины до конца XX века), вызванный теоретической разработкой проблемы междисциплинарных связей и междисциплинарного подхода в педагогической теории и практике и в системе педагогического образования; этап междисциплинарной интеграции (с конца XX века по настоящее время), связанный с внедрением межпредметной интеграции в педагогической теории и практике, с

внедрением междисциплинарных программ профессиональной подготовки в системе педагогического образования.

Были определены отличающиеся в региональном плане этапы реализации междисциплинарного подхода в данной подготовке:

- в США и Англии (научный этап междисциплинарного подхода – с 60 годов XX века до конца XX века, связанный с теоретической разработкой проблем междисциплинарных связей и междисциплинарного подхода в теории и практике педагогического образования; этап междисциплинарной интеграции с конца XX века по настоящее время связан с внедрением межпредметной интеграции в педагогической теории и практике, с внедрением междисциплинарных программ профессиональной подготовки в системе педагогического образования);
- в Китае (этап мультидисциплинарный – с 20 годов XX века до 50 годов XX века; этап теоретических предпосылок междисциплинарного подхода с 80 годов XX века; этап междисциплинарной интеграции, начавшийся в XXI веке).

2. Выявлены национальные проблемы в применении междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы: в официальных документах, регламентирующих основные направления развития педагогического образования, а также в учебных программах по различным дисциплинам, как в Англии, так и в США слабо представлены цели междисциплинарного обучения в профессиональной подготовке педагогов начальной школы; представленная в американской и английской системах профессиональной подготовки учителей начальной школы междисциплинарность реализуется на уровне преемственности в содержании и структуре педагогического образования, в методах и формах педагогического взаимодействия; в образовательных документах Китая четко обозначены цели по развитию способности будущих учителей к междисциплинарному обучению, способности к междисциплинарной

интеграции знаний, однако отсутствуют единые требования к организации междисциплинарности в подготовке педагогов.

3. Выявлены перспективы в подготовке учителей начальной школы: выделение компетенции междисциплинарной интеграции в содержании подготовки учителей начальной школ; обогащение программ подготовки учителей начальной школ на основе интеграции учебных материалов и создания междисциплинарных связей; расширение сферы междисциплинарных исследований и сотрудничества, выстраивание междисциплинарных связей в естественных и гуманитарных науках.

4. Сравнительно-сопоставительный анализ показал общее и особенное в состоянии и перспективах развития ценностно-целевых, содержательных и организационно-педагогических основ междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае:

- по критерию ценностно-целевых основ междисциплинарного подхода: в Англии имеется практическая ориентация и исследовательская ориентация; в США имеется общеобразовательная ориентация; в Китае цель на развитие способности учителей к междисциплинарному обучению и междисциплинарной интеграции знаний;

- по критерию содержательных основ междисциплинарного подхода отличаются: структура учебных программ междисциплинарной профессиональной подготовки учителей начальной школы (в Англии реализуется на основе «модели набора учебной программы»; в США – на основе «общеобразовательной модели»; в Китае – на основе «модели главная и подсобная (дополнительная)»); содержание учебных программ профессиональной подготовки учителей начальной школы – в США, в отличие от Англии и Китая, преобладает удельный вес общеобразовательных курсов, междисциплинарных и интегративных дисциплин по гуманитарным и естественным наукам (при этом содержание программ повсеместно включает как общеобразовательные курсы, так и профессиональные, предметные и профессионально-практические курсы, которые построены с

учетом принципов междисциплинарного подхода, взаимодополняемости и преемственности теоретического и практического аспектов профессиональной подготовки);

– по критерию организационно-педагогических основ междисциплинарного подхода: внедрение различных по содержанию междисциплинарных научно-исследовательских программ на базе научно-исследовательских интегративных центров в США и в Англии, в отличие от Китая; внедрение профессиональной подготовки «универсального учителя начальной школы» в Китае на основе междисциплинарной интеграции отличается от англосаксонской практики способами организации образовательных программ, методами и формами.

С учётом понимания соответствующей практики в США, Англии и Китае полезными для использования междисциплинарного подхода, особенно для Китая, могут быть: научно-методическое обоснование подготовки учителя начальной школы к работе в условиях междисциплинарности; усиление междисциплинарной интеграции отдельных предметных областей; целенаправленное развитие у будущих учителей компетенции междисциплинарной интеграции.

Апробация результатов исследования. Основные результаты исследования были опубликованы в различных научных изданиях, обсуждались экспертами, представлялись на региональных и всероссийских научно-практических конференциях и семинарах: XXVII, XXVIII, международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2020, 2021); международной конференции «Наука. Образование. Практика» в рамках научного форума в Канаде (Торонто, 2020); научно-практической конференции с международным участием «Розовские чтения» (Москва, 2021); международной научной конференции «Научные исследования стран ШОС: синергия и интеграция» в Китае (Пекин, 2021); международной конференции аспирантов и магистрантов «Современные тенденции образования» (Ярославль, 2024).

Личный вклад автора состоит в том, что им были проанализированы труды российских и зарубежных ученых и экспертов в области сравнительной педагогики, теоретических положений о междисциплинарном подходе в педагогическом образовании, в области теории и методологии компаративистики, содержания профессиональной подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая с точки зрения социокультурных и историко-педагогических особенностей; сделаны авторские выводы относительно общего и особенного в применении междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы Англии, США и Китая; выявлены возможности и риски применения инноваций данных стран в российской модели подготовки педагогов данного уровня образования.

Структура научно-квалификационной работы (диссертации) состоит из введения, двух глав (8 параграфов), заключения, списка литературы, включающего 196 наименований, 2 приложений. Текст иллюстрирован 3 рисунками и 4 таблицами, объем диссертации составил 206 страниц.

ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АНГЛИИ, США И КИТАЕ

1.1. Междисциплинарный подход в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы как предмет научного исследования

Начальное школьное образование – это первый этап, на котором учащиеся получают систематическое образование, и оно важно для обучения на всех последующих уровнях. В 21 веке, когда общество быстро развивается, странам по всему миру требуется все больше высококачественных специалистов, поэтому высокие требования к обучению и воспитанию учащихся предъявляются образовательной системе об уже с начальной школы. Цели, курсы и методы начального образования постоянно изменяются в соответствии с требованиями времени. В настоящее время интеграция учебных программ широко продвигается в мире как новый метод учебных программ, особенно на уровне начальной школы. Само предметное поле представляет собой единое, взаимосвязанное органическое целое. Постановка и содержание учебной программы должны отражать эту особенность. Интеграция учебных программ рассматривается как важный способ помочь учащимся лучше адаптироваться к будущей жизни и работе и достичь устойчивого развития в 21 веке, и поэтому ее называют «обучением, ориентированным на будущее» [黄启兵, 2020].

Интеграция учебных программ воплощает в себе новую концепцию обучения. Она требует междисциплинарного подхода и разнообразных ресурсов в качестве отправной точки, чтобы помочь установить связи между знаниями и концепциями в различных дисциплинах. Интеграция учебных программ имеет характеристики междисциплинарного, целостного, практического и инновационного характера [刘焕然, 2023].

В связи с пропагандой всеобъемлющей учебной программы к учителям предъявляются новые требования. Обучение во всех развитых странах теперь сосредоточено не на преподавании знаний, а на учениках. В классе не только одно знание, но и каждое предметное знание интегрировано друг с другом, чтобы показать ученикам полную картину мира. Новые парадигмы обучения и обновления содержания привели к изменениям в организации обучения. В Китае применение междисциплинарного подхода в обучении в базовом образовании чётко обозначено с 2022 года в «Плане учебной программы обязательного образования». В Финляндии, например, все основные школы за последнее десятилетие постепенно внедрили новую структуру учебной программы, используя междисциплинарный подход в обучении [Brown, 2017; Silander, 2015; UEF, 2017; Pitkälä, 2014]. Германия и Англии также начали делать упор на применении междисциплинарного подхода в обучении школьников [杜惠洁, 2005; 周佳伟, 2018].

При разработке интегрированной учебной программы использование междисциплинарного подхода в обучении и развитие способности педагогов к междисциплинарному подходу стали основным требованием и тенденцией подготовки педагогов в большинстве стран мира. И это предмет научного исследования в профессиональной подготовке педагогов начальной школы.

Педагогическое образование и междисциплинарность всё больше демонстрируют тенденцию взаимопроникновения в разных странах мира: в педагогическом образовании присутствует междисциплинарность в виде модульных учебных планов и интегрированных практик, а междисциплинарность проявляется в интеграции образовательных областей – педагогики, психологии и других [Антилогова, 2023]. Это изменение поставило новые задачи перед профессией учителя. Междисциплинарное обучение требует от учителей новой профессиональной идентичности и институциональной культуры. В новом веке Китай начал подготовку собственного типа учителя – универсального учителя. Более того, педагогическое образование должно не только стремиться решать прошлые и

настоящие образовательные проблемы, но и трансформировать свою учебную программу для удовлетворения будущих потребностей общества. Сдвиг в сторону удовлетворения этой потребности может быть достигнут путем сосредоточения внимания на междисциплинарных идеях.

Вопросы междисциплинарного подхода в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы играют ведущую роль на современном этапе развития педагогической теории и педагогической практики, характеризующейся процессами интеграции, в которой важная роль принадлежит междисциплинарной интеграции. Отсюда важным становится историко-педагогический анализ становления междисциплинарного подхода, с одной стороны, в педагогической науке как системе теоретического знания, с другой, – в педагогической практике, представляющей собой совокупность педагогических форм, методов и технологий, в том числе в практике профессиональной подготовки педагогов начальной школы.

В педагогической науке накоплено большое наследие взаимосвязи теории и практики, что обусловлено объективной необходимостью отражения в содержании образования многообразия образовательных отношений, необходимости межпредметных связей для их анализа и формирования восприятия общей профессиональной картины мира. Как отмечает Е.И. Снопкова, «внутридисциплинарные процессы в педагогике за прошедшие столетия с момента ее дифференциации наряду с другими науками нового времени привели к сложной структурной иерархизованности педагогического знания» [Снопкова, 2015, с. 115]. Представляется важным анализ разработки дидактических условий профессиональной подготовки педагогов начальной школы, нацеленных на «решение междисциплинарных проблем в образовании, проблем с множественной детерминацией, а также использование универсальных схем в описании и решении проблем педагогической реальности и научно-педагогическом творчестве [Титовец, 2020].

Профессиональная подготовка педагогов служит важнейшей задачей как в сфере реализации основных направлений обучения и воспитания детей в начальной школе, так и в сфере кадрового обеспечения системы начального образования, являясь одним из приоритетных направлений образовательной политики государства. Национальные приоритеты и цели образовательной политики государства направлены на достижение высокого качества профессиональной подготовки педагогов начальной школы, что, в свою очередь, находит отражение в целевых ориентирах, в содержании и в организационно-педагогических формах и технологиях профессионального обучения педагогических кадров начальной школы.

Современный этап развития образования, согласно Н.Г. Агаповой, требует «построения единого образовательного пространства, стандартов образования, обеспечения его современного качества и доступности... В этих условиях одним из естественных продолжений становится поиск возможных путей интеграции совершенно различных и даже противоположных по своим основаниям подходов к построению теории и практики образования» [Агапова, 2009, с. 37]. Анализ и обобщение образовательных систем разных стран, существующих сегодня в мировом образовательном пространстве, приведет к созданию новой современной интегративной теории образования в полидисциплинарном контексте.

Эта мысль также упоминалась Э.Н. Гусинским, который в своих работах писал об «особой роли междисциплинарного системного подхода к анализу существующих и проектированию новых образовательных систем и моделей» [Гусинский, 1994].

Термин «междисциплинарность» был включен в соответствующий протокол заседания Совета по исследованиям в области социальных наук в 1920 году с целью: «Способствовать интеграции изолированных дисциплин». В 1937 году термин «междисциплинарность» был впервые включен в Новый Вебстерский словарь («Webster's English dictionary») и в Приложение к Оксфордскому словарю английского языка («Oxford English Dictionary»), а к

1950-м годам термин «междисциплинарный» стал широко использоваться в социальных науках. К 1960-м годам этот термин стал модным и широко использовался естествоиспытателями, педагогами и т. д. С тех пор в научный оборот были введены многие слова и словосочетания, такие как «междисциплинарность», «междисциплинарные исследователи», «междисциплинарные отношения», «теория междисциплинарности» и др. Кроме того, появились такие аббревиатуры, как IDE (междисциплинарное исследование, 1965 г.), IDR (междисциплинарное исследование, 1980 г.), IOU (междисциплинарное подразделение, 1979 г.), IGPH (междисциплинарная аспирантура по гуманитарным наукам, 1970 г.), ISC (междисциплинарный исследовательский контекст, 1971 г.) и др.

Слово «междисциплинарный» состоит из двух основ: «дисциплина» и «между». «Междисциплинарный» на английском языке означает «interdisciplinary» и состоит из слова «disciplinary» и приставки «inter», и выражает значение взаимодействия между дисциплинами. В конце XIX – начале XX века современная система знаний была институционализирована в форме дисциплинарной классификации [Klein, 2006]. В современном научном знании междисциплинарность и трансдисциплинарность дают новые основания для оценки результатов исследований. Джули Т. Кляйн выделяет семь общих признаков изменения научного познания, имеющих равное значение для различных научных отраслей в современных исторических условиях: изменчивость целей; изменчивость критериев и показателей; использование возможностей междисциплинарной интеграции; взаимодействие социальных и когнитивных факторов научного сотрудничества; управление лидерством; применение сетевых структур для анализа и представление о знании как сложной надпредметной системе [Klein, 2008].

Проанализируем понимание учеными дефиниции «междисциплинарность». Пограничные дисциплины, трансверсальные дисциплины и сквозные дисциплины эквивалентны междисциплинарным

дисциплинам. Например, считается, что междисциплинарность – это серия новых дисциплин, возникающих в результате пересечения естествознания и социальных наук. [钱学森, 1985]. Некоторые ученые также полагают, что междисциплинарный предмет принимает форму одного предмета или комбинации нескольких предметов и представляет собой интеграционный предмет, образованный путем взаимного проникновения и интеграции двух или более предметов [吴维民, 1986].

По Г. Бергеру, междисциплинарный – прилагательное, обозначающее взаимодействие двух или нескольких различных дисциплин. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) определяет междисциплинарность как взаимодействие двух или более дисциплин [Organization for Economic..., 1972]. В. Невел считает, что междисциплинарность – это интеграция характерных элементов двух или более дисциплин в исследованиях и образовании для получения новых знаний [Newell, 1998].

В дополнение к термину междисциплинарный часто используются в качестве прилагательных для изучения взаимосвязи дисциплин понятия мультидисциплинарный, трансдисциплинарный и кросс-дисциплинарный, иногда они используются и как взаимозаменяемые.

М. Nissani считает, что мультидисциплинарный – это работа разных дисциплин вместе одновременно, без очевидной возможной связи друг с другом [Nissani, 1997].

Кросс-дисциплинарность предполагает использование одной дисциплины для изучения другой. Другими словами, одна дисциплина используется для изучения, просмотра или взглядывания в другую [Jacobs, 1989].

В зависимости от степени междисциплинарности некоторые ученые делят междисциплинарность на мультидисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность [Klein, 2006]. В статье «Междисциплинарность: проблемы исследований и преподавания в

университетах» ученый Г. Бергер дал определение понятию с точки зрения образовательной деятельности: концепции и данные тесно связаны и интегрированы, организованы в единое целое, существенно расширяющие область исследований. Таким образом, междисциплинарность в узком смысле предполагает анализ и исследование внутренних связей между дисциплинами, а в широком – интеграцию их положений для осуществления образовательной деятельности.

Понятие «междисциплинарность», согласно мнению И.Н. Тоболкиной, Д.В. Галкина, означает «соединение усилий двух и более дисциплин, создающих условия для получения новых знаний, основывающихся на целостно-синтетическом мышлении, на новом научном методе – системном (или междисциплинарном) синтезе, то есть соединении методов и законов нескольких наук (дисциплин) в одно целое для наиболее полного и эффективного решения поставленной задачи» [Тоболкина, 2010, с. 5].

Джейкобс (1989) в обзоре междисциплинарного подхода к учебной программе определил междисциплинарность как «подход к знаниям и учебной программе, который сознательно применяет методы и языки нескольких дисциплин для изучения центральной темы, проблемы или опыта [Jacobs, 1989]. В 1972 году Центр образовательных исследований и инноваций Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) организовал симпозиум по междисциплинарности и опубликовал сборник статей под названием «Междисциплинарность: проблемы университетского преподавания и исследований», в котором четко предлагалось определение междисциплинарности: «*“междисциплинарность”* – это взаимосвязь двух или более различных дисциплин, начиная от простого обмена идеями и заканчивая взаимосвязью понятий, методов, процедур, эпистемологии, терминологии и организации образования и исследований в более широкой области» [Centre for Educational Research ..., 1972]. Здесь же обозначено, что междисциплинарные команды состоят из представителей разных дисциплин, в которых участники постоянно обмениваются друг с другом различными

концепциями, методами, материалами и терминологией, образуя синергию для работы над решением общих проблем. И, таким образом, это стало считаться началом междисциплинарной дискуссии. Многие страны реформировали модель обучения и содержание учебных программ. Такие страны, как США, Англии, Франция и Германия активно внедрили междисциплинарное образование в систему образования.

Междисциплинарный подход, как заявляет Н.Г. Агапова, «можно рассматривать как выход в методологический слой, позволяющий строить относительно независимую позицию к различным образовательным системам и моделям (явно или неявно связанным с определенными парадигмами), формировать средства и способы, позволяющие видеть различные теории и практики образовательной деятельности в контексте более широкой и абстрактной теоретической конструкции» [Агапова, 2008, с. 49].

Междисциплинарный подход, согласно Е. И. Снопковой, «выступает в качестве инструментария исследовательского поиска, обеспечивающего реальную научную рефлексия и методологический диалог при сохранении целостности педагогической науки как самостоятельной дисциплины, обладающей собственными средствами и механизмами развития» [Снопкова, 2015, с. 111].

Отсюда следует, что междисциплинарный подход представляет собой макроконцепцию, который находит свое отражение в содержании, методологии, методах, принципах обучения и может быть представлен концепциями более узкого порядка в соответствии со степенью проявления междисциплинарности. Однако в образовательный дискурс междисциплинарного подхода входят и другие категории, например, «межпредметные связи», а с конца XX века широко используются «междисциплинарные связи», «интеграция» и «междисциплинарность».

Термин «интеграция» происходит от латинского слова *integer* – целый. Интеграция в более широком смысле понимается не только как процесс, но и

как результат создания неделимого целого. Интеграцию, по мнению В. В. Левченко, следует рассматривать «как педагогическую категорию через проявление в образовании множества взаимосвязанных структурных компонентов педагогической системы, объединенных единой образовательной целью» [Левченко, 2009, с. 8]. Признак объединения выделяют в интеграции педагогики всех изучавшихся стран. Интеграция реализуется через объединения в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов, в то время как координация предполагает согласование учебных программ по родственным предметам и их понятийному аппарату [Лю Нань, 2018].

Интегрированный подход в сфере образования – это метод обучения, сочетающий в себе различные знания и навыки по предметам и областям. С точки зрения определений междисциплинарный и интегрированный подходы очень похожи. Однако следует отметить, что интегрированный подход подчеркивает целостность и систематичность знаний. Это не только процесс, но и результат. В практике обучения это в основном отражается на учебной программе и учебных ресурсах. Междисциплинарный подход подчеркивает различные формы существования, такие как связи и сотрудничество между различными дисциплинами. Степени связи и сотрудничества варьируются от глубоких до поверхностных. Например, упомянутые выше мультидисциплинарные и трансдисциплинарные являются проявлениями разной степени междисциплинарных связей. Интеграцию можно рассматривать как продвинутый уровень междисциплинарного подхода. Как пишет И.А. Дуброва, «междисциплинарный подход можно разделить на три взаимосвязанных, взаимопроникающих области: межпредметные связи, интеграция, конвергенции» [Дуброва, 2022]. Целью междисциплинарных подходов в образовании является поиск интеграции. Интеграция также отражается на разных уровнях, а междисциплинарная интеграция является продвинутой формой метода интеграции.

В российской педагогической науке давно, а потому более известен термин «межпредметный подход». Некоторые исследователи считают междисциплинарность и межпредметный синонимами, поскольку «дисциплина» и «предмет» являются синонимами [Суходимцева, 2018]. Но между дисциплинами и предметами есть и различия. Это два связанных, но не идентичных понятия. «Междисциплинарный» часто используется для описания предметов, курса или исследовательского проекта с такими названиями, как «интегрированное исследование» или «интегрированный проект», с использованием таких механизмов, как командное обучение, групповое обучение и семинары, состоящие из ученых из разных дисциплины, и т. д. [Klein, 1997].

Дисциплина – классификация и организация знаний. Она относится к типу научной или профессиональной области с определенными внутренними связями и общими характеристиками. Обычно она включает в себя определенные категории предметов, теоретические системы и методы исследования. Предмет – это конкретное содержание обучения, выделение конкретных знаний или требований к навыкам в дисциплине. В сфере базового образования обычно используются предметы, тогда как в сфере высшего образования или научных исследований речь идёт о дисциплинах. Если исходить в анализе из этого аспекта, то разница между междисциплинарным и межпредметным отражается в разной сфере применения. Например, в высших учебных заведениях или научно-исследовательских центрах часто используется междисциплинарный подход, но когда речь идет об исследованиях и практике в базовом образовании, чаще используется понятие межпредметного подхода: «Межпредметность трактуется в научной литературе как область пересечения двух или более *школьных* предметов» [Антилогова, 2023]. В остальном они кажутся схожими по методологии и сути.

Межпредметные связи выступают инструментом достижения интеграции [Швец, 2016]. Исходя из дидактического принципа системности,

они являются собой взаимную согласованность образования по различным предметам посредством интеграции и координации предметных знаний [Зверев, 1981]. Междисциплинарные связи позволяют определить составные элементы и их соотношение в содержании образования, систематизировать основополагающие теоретические знания, закономерности, понятийный аппарат, изложить общенаучные методы различных учебных дисциплин. Как пишет Д.В. Маматов, междисциплинарная связь представляет собой «конструкцию содержания учебного материала дисциплин, характеризующуюся составом связи между содержательными компонентами учебных дисциплин, методическими приемами обучения и формами учебного процесса, адекватными дисциплинам, между которыми устанавливается связь» [Маматов, 2011, с. 308]. Это означает, что интеграция невозможна без междисциплинарных связей.

Познание междисциплинарных связей исследуемых объектов действительности привело к развитию междисциплинарных знаний и принципов междисциплинарного обучения в рамках развития идей междисциплинарности в образовании.

В соответствии с развитием междисциплинарных исследований стала поощряться практика междисциплинарного обучения. Начиная с XX века в итоге междисциплинарного обучения неизбежным стал результат высоко дифференцированных и кросс-интегрированных дисциплинарных знаний. Междисциплинарное обучение, в широком смысле определяемое как объединение двух или более дисциплин в научной литературе используется на протяжении многих лет. Междисциплинарное обучение – результат применения междисциплинарного подхода в практике. Это форма обучения и педагогическая деятельность, обуславливающая знания и навыки разных дисциплин, и это педагогическая деятельность, способная в процессе изучения предмета выходить за границы преподавания одного предмета. Междисциплинарное обучение имеет долгую и богатую историю, которая тесно связана в школах с концепциями «интегрированного» и

«интегративного» подходов» [Klein, 2006]. В 1855 году Герберт Спенсер начал использовать термин «интеграция» в «Принципах психологии», а в 1896 году Уильям Джеймс его использовал в книге «Принципов психологии» первого тома. Алексис Бертран также разработал теорию интегрированного обучения. Признанным «зародышем» современного интеграционного движения была теория корреляции обучения И.В. Гербарта [Ciccorico, 1970, с. 60; Beane, 1997].

Шумейкер (Shoemaker) выдвинул определение междисциплинарного обучения в 1989 году: объединение всех аспектов учебной программы через границы дисциплин для установления значимых связей. Таким образом, это обучение в широкой области знания. Междисциплинарное обучение подразумевает преподавание и обучение как неразрывное целое и отражает взаимосвязанный реальный мир.

Du Huijie и Schultz (Германия) считают, что в междисциплинарном обучении рассматривается одна дисциплина как центр, выбирается центральная тема в этой дисциплине и используется знание различных дисциплин вокруг центральной темы для обработки и разработки общих тем, направленных на обучение.

Междисциплинарное обучение осуществляется через понимание внутренней логики каждой дисциплины, а затем установление связей, интеграции дисциплин и внедрение интегрированного междисциплинарного обучения в педагогическую практику.

Подкомитет по междисциплинарному обучению в Университете Эмори дает следующее определение междисциплинарности: «(1) обогащение дисциплины за счет использования языка, методов или норм одной или нескольких других дисциплин; или (2) исследование универсальных тем, таких как здоровье и справедливость, с использованием языка, методов и норм двух или более дисциплин».

Что касается модели междисциплинарного обучения, некоторые ученые представили ее как простую модель междисциплинарного обучения и

сложную модель междисциплинарного обучения и модели-исследования междисциплинарного обучения [邱士刚, 2004]. Среди них простая модель междисциплинарного обучения формируется пересечением двух типичных предметов (категорий), например, таких как гуманитарные науки и естественные науки, и сочетанием науки и техники в университетах; сложная модель междисциплинарного обучения формируется путем пересечения нескольких дисциплин, например, таких как городское планирование и окружающая среда.

Модель исследования междисциплинарного обучения базируется на крупных социальных проблемах или комплексных научно-исследовательских проектах, сочетает их формы и методы исследования, и формируется при совместном участии преподавателей и студентов разных факультетов в одной команде.

Все эти три модели междисциплинарного обучения базируются на пересечении знаний и исследовательском характере образования: их цель – развивать у студентов междисциплинарный профессиональный опыт и способности к междисциплинарному сотрудничеству.

Исследование также показало, что в настоящее время междисциплинарные планы обычно используются в американских университетах, где реализуются междисциплинарные образовательные проекты (в основном двух типов: «модель междисциплинарного курса» и «модель междисциплинарной образовательной программы»).

Пересечение дисциплин и формирование междисциплинарных компетенций стали одной из тенденций современного развития и реформы образования в университетах. Если посмотреть на существующую практику реформирования междисциплинарного образования в известных зарубежных исследовательских университетах и общеобразовательных университетах, то в основном реализуются четыре модели междисциплинарного обучения [委延常, 2004].

1. Модель «главный и дополнительный профиль». Студенты выбирают основной и смежный дополнительный профили в рамках одного направления подготовки.

2. Модель двойного диплома. Студенты могут выбрать две специальности в разных областях знания одновременно во время учебы.

3. Модель общего образования. Как правило, на первом этапе бакалавриата не произведено разделение специальностей, а упор сделан на проникновение и сочетание гуманитарных и естественных наук в учебную программу, с целью развить профессиональные способности студентов на основе обширных знаний. Такая модель междисциплинарного обучения широко используется в университетах США, Англии, Австралии, Японии и других стран.

4. Модель междисциплинарной степени: реализуется через создание и внедрение «междисциплинарных специальностей».

В ходе векового развития степень организации междисциплинарного обучения в колледжах и университетах разных стран повысилась. Если междисциплинарное обучение было всего лишь экспериментальным исследованием отдельных школ и факультетов в начале его зарождения, то ныне можно обнаружить, что многие руководящие лица, принимающие решения в университетах, все больше стали осознавать необходимость внедрения междисциплинарного обучения в вузах, а в качестве стратегии развития и новой точкой роста высшего образования общепринятым становится междисциплинарное обучение.

Междисциплинарное обучение придерживается междисциплинарного принципа. Принцип междисциплинарности направлен на решение проблемы специфически построенной профессионально-педагогической деятельности. Методологически применение междисциплинарного подхода в профессионально-педагогической подготовке предполагает представление дисциплин подготовки, их структуры, содержания, методов и средств обучения на уровне интеграции (всеединства), взаимопроникновения и

взаимовосполнения как содержания, так и методики обучения [Гузанов, Федулова, 2020].

Существуют различные варианты реализации принципа междисциплинарности в образовательном процессе. Согласно Д.В. Галкину, к ним относятся:

- использование при изучении дисциплины методов и подходов других дисциплин;
- использование методологии из различных дисциплин науки в процессе изучения объекта познания;
- использование понятийного аппарата различных дисциплин в диалоге их интерпретаций [Галкин, 2005, с. 5–8].

Предложим список наиболее важных направлений педагогической интеграции:

- «использование понятийно-категориального аппарата, подходов, методов и иных познавательных средств в качестве инструментов анализа педагогических явлений;
- формирование комплексных, междисциплинарных положений и направлений в педагогике;
- создание терминологического фонда межнаучных связей педагогики и непедагогических дисциплин;
- участие педагогики в кооперации научных дисциплин, нацеленной на решение актуальных проблем современной науки и практики;
- применение понятий, категорий, принципов, теорий, онтологических представлений, картин мира других наук в педагогике в целях углубления понимания сущности педагогических явлений» [Чапаев, 2019, с. 167].

Междисциплинарное обучение объясняется как «организация содержания обучения вокруг основополагающих широких тем, в которых общей идеей выступает междисциплинарное обобщение на уровне различных дисциплин» с точки зрения междисциплинарной интеграции тем [Шумакова, 2014]. Н.Б. Шумакова в данном случае акцентирует внимание на

тематической междисциплинарной интеграции, которую определяет как «способ организации содержания обучения, в основе которого лежит интеграция объектов изучения, тем, проблем, разделов из разных областей знания посредством их содержательного связывания с общими идеями междисциплинарного характера» [Шумакова, 2014, с. 44].

Междисциплинарную интеграцию Т.Е. Титовец определяет как механизм «укрупнения единиц познания, упорядочивания знаний при росте учебных дисциплин и нагрузки» [Титовец, 2010, с. 6].

Рассмотрим условия реализации междисциплинарной интеграции в образовательном процессе. Междисциплинарная интеграция применительно к условиям обучения, по Д.В. Маматовой и соавт., «во-первых, изменяет содержание образования, делает его более насыщенным и целостным, во-вторых, предполагает внедрение в учебный процесс современных информационных технологий, в-третьих, активизирует познавательную деятельность обучающихся, формирует интегрированное профессиональное мышление» [Маматов, 2011, с.308]. Проблемное поле исследований междисциплинарной интеграции содержания профессионального образования охватывает следующие аспекты:

- содержательная интеграция дисциплин одного цикла;
- содержательно-процессуальная интеграция дисциплин одного цикла;
- содержательно-процессуальная интеграция дисциплин разных циклов;
- содержательно-процессуальная интеграция комплексов дисциплин;
- гуманитарное образовательное пространство по овладению обобщенными способами поведения в культурнозначимой ситуации на основе междисциплинарных научных знаний о ней [Титовец, 2010, с. 8].

Создание оптимальных условий для междисциплинарного обучения Т.Е. Титовец видит в «нахождении соответствия между типом интеграции и развитием определенных умений и качеств обучаемого, дидактических принципах организации интегрированных учебных курсов, отвечающих

требованию доступности, среди которых ведущими признаются принцип создания мотивационной основы, контекстность преподавания, координация содержания учебных дисциплин, нахождение общего тезауруса» [Титовец, 2010, с. 9].

Процессы интеграции в образовании направлены «на повышение значимости междисциплинарного подхода, формирующего способность студента самостоятельно привлекать знания из разных областей науки и практики для решения поставленной задачи. Это позволяет выстраивать целостную систему знаний и расширяет горизонты для оценки и самооценки личных качеств. Междисциплинарный подход направлен на сглаживание противоречий между идеями и методами разных наук, на абстрагирование от частных и случайных данных в практических наработках, на выделение всеобщих принципов» [Митусова, 2010].

Междисциплинарный подход в образовании должен отвечать следующим двум условиям: профессиональные дисциплины и другие основные дисциплины следует рассматривать как два взаимодействующих средства решения жизненных задач или деятельности человека, то есть обучение должно осуществляться в конкретной ситуации. Второе – сотрудничество и установление междисциплинарных связей. Другие предметы должны быть учтены в содержании предметов и организации обучения [Lindgren, 1977; Min Yang, 2009].

Прежде всего следует уточнить, как определяется междисциплинарный подход в трех изучаемых странах. Национальная научная ассоциация США отмечает, что «междисциплинарный» означает интеграцию двух или более дисциплин для создания новой всеобъемлющей теории или систематических знаний» [Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, 2004]. Исследователи Университета UCL в Англии считают, что междисциплинарный означает объединение дисциплин по-новому [UCL]. В Британской академии исходят из того, что междисциплинарный – это концепция «семейного сходства», и основное внимание уделяется не

строгому определению, а практике, которая включает в себя: использование методов исследования из других областей исследований; сотрудничество между дисциплинами; проблемно-ориентированные исследования и интеграцию различных дисциплин для создания новых дисциплин [British Academy, 2016]. Китайские учёные считают, что междисциплинарный – это взаимодействие и интеграция разных знаний между разными дисциплинами.

Проведённый нами сравнительный понятийный анализ показал, что в США распространено мнение, что междисциплинарный подход даёт новые знания, в то время как китайские учёные более склонны концентрироваться на междисциплинарный подход к взаимоотношениям между различными дисциплинами и способам их связи. В Англии объяснение междисциплинарных подходов является более всеобъемлющим и охватывает точки зрения американских и китайских ученых.

При этом сходства в понимании междисциплинарных подходов в трех странах включается в том, что в современных исследованиях и актуальной практике общим ядром понимания междисциплинарного подхода повсеместно выступает интеграция, а в их реализации подчеркивается сотрудничество.

На основе теоретического анализа мы понимаем междисциплинарный подход как крупную образовательную концепцию. Он выступает средством междисциплинарного обучения путём интеграции теории, содержания, методологии и методов, основой которой выступают установление междисциплинарных связей в образовательном процессе.

Воплощением создания междисциплинарных связей в образовательной практике является интегрированный учебный план. Основываясь на реальности интегрированной учебной программы, теории множественного интеллекта и теории обучения конструктивизма, междисциплинарное обучение стало методом обучения, который пропагандируется учителями во всем мире, а способность к междисциплинарному обучению также находится в пределах требований к учителям в таких странах, как Англия, США,

Франция, Финляндия и Китай. В Финляндии учителя часто используют «феноменальные методы обучения» для достижения междисциплинарного обучения. Тематический подход, обучение на основе проектов (Project-Based Learning), обучение на основе проблемы (Problem-Based Learning) – это несколько широко используемых междисциплинарных методов обучения в настоящее время. Как отмечает Т.Е. Титовец, «для будущего педагога междисциплинарное знание представляет необходимую схему анализа образовательных систем: учитель, не обладающий таким знанием, не способен в достаточной степени оценить состояние педагогической реальности, увидеть ее со стороны и предложить проект модернизации» [Титовец, 2010, с. 10]. Междисциплинарное обучение бросает новый вызов способностям учителей.

Интересен опыт проектирования интегральных форм, методов и средств междисциплинарной интеграции в образовательном процессе в США и Англии. Например, в колледжах США внедрены интеграционные курсы, проводятся интегративные семинары, реализуются интегративные формы партнерства. Другой формой междисциплинарной интеграции являются программы, в которых воплощен синтез знаний нескольких предметов (литературы и языка, истории и литературы, истории и языка, интегрированное обучение изобразительному искусству, музыке, ручному труду); создание интегративных курсов, координированных, комбинированных и амальгированных программ; интегративных исследовательских проектов и др. [Чапаев, 2019]. По мнению Е.А. Бушковской, междисциплинарная модель обучения предполагает «принципиально новое качество материала и степень напряженности его изучения, максимальную гибкость методов обучения, основываясь на обогащенном содержании, предусматривает высокий уровень мыслительных процессов и самостоятельность обучающегося» [Бушковская, 2015, с. 34].

С позиции принципов междисциплинарной интеграции технология подготовки к профессионально-педагогической деятельности педагогов

начальной школы, по мнению В.В. Левченко, базируется на интеграционной функции педагогической деятельности учителя начальных классов, что требует «ее организации на основе интегрированного подхода, результат которого должен выражаться в готовности будущего учителя к организации интегрированного обучения младших школьников» [Левченко, 2009, с. 10]. С позиции междисциплинарного подхода в педагогической деятельности меняется система профессионально-педагогической подготовки учителей начальной школы. В основе междисциплинарного подхода, реализуемого в профессиональной подготовке учителей начальной школы, лежат взаимосвязанные учебные программы, интеграция которых осуществляется посредством доминирующего спецкурса, посвященного межпредметной интеграции в учебном процессе. Спецкурс межпредметной интеграции, «являясь интегрирующим профессионально-ориентированным знанием, направляет будущего учителя на осмысление дидактического материала с позиции межпредметной интеграции, гармонизации естественнонаучной и гуманитарной картины мира» [Левченко, 2009, с. 11]. Таким образом, можно сказать, что «профессиональная компетентность педагога с позиции междисциплинарного подхода – это интегративное, многоаспектное, постоянно развивающееся явление, показатель способности устанавливать связи между знанием и ситуацией, а также способности выполнять трудовые функции педагога» [Савицкий, 2020, с. 30].

Сонг А. Ан провел исследование междисциплинарных педагогических знаний преподавателей математики и естествознания. Исследование показало, что междисциплинарная компетентность педагога позволяет ему лучше доносить до учеников образцы решения математических задач, связывая их с жизненными задачами [Song, 2017]. Другими словами, понимание материала на уровне разных дисциплин учителем, помогает ему сформировать более целостную картину мира у его учеников.

Рэйчел Лоу проанализировала объем и качество обучения в университете по интегративной учебной программе студентов – будущих

учителей. Результаты показывают, что многие учителя не имеют достаточной базы знаний по интеграции учебной программы после окончания учебы, и они, похоже, не знакомы с различными методами интеграции учебной программы [Rachel Lowe Pre-Service Teachers'..., 2017].

Исследование Лю Цзюньцун, посвященное способностям учителей начальной школы к междисциплинарному подходу, показало, что универсальные учителя начальной школы сталкиваются со следующими проблемами: недостаточная междисциплинарная грамотность, слабая готовность к междисциплинарному обучению и слабые возможности организационного проектирования [刘俊琼, 2021].

Некоторые ученые провели исследование и анализ структурных компонентов способности учителей начальной школы к междисциплинарному подходу и предложили структуру способности учителей к междисциплинарному подходу по нескольким измерениям, таким как понимание междисциплинарного обучения, планирование междисциплинарного обучения, его реализация и оценка [刘蝶, 2020].

Т. Е. Крыстопчук отмечает, что «учитель начальной и младшей средней школы (КР 1/2) должен обладать учебными программами фундаментальных дисциплин, которые создают ядро Национального курикулума школьного образования (английский язык, математика, природоведение), а также быть готовым к внедрению в учебный процесс Национальной стратегии языковой и числовой грамотности. Он также должен быть способен к преподаванию таких предметов, как история или география, физическая культура, информационные и коммуникационные технологии; искусство и дизайн или дизайн и технологии; сценические искусства; религиозное образование. В стандарте предусмотрено, что эти предметы учитель начальной и младшей средней школы преподает при необходимости, пользуясь помощью опытных коллег» [Крыстопчук, 2013].

Эволюция и обновление учебных программ в начальной школе привели к постоянным изменениям в определении функций учителей и содержании

их подготовки. В США учителей начальной школы описывают так: учителя начальной школы являются поставщиками дошкольного и школьного образования, которые в основном обучают детей от детского сада до шестого класса (К-6), хотя в некоторых школьных округах дошкольный и/или седьмой и восьмой классы (К-8) могут быть классифицированы как начальные. Учитель начальной школы должен уметь хорошо общаться с младшими школьниками и обладать способностью проявлять гибкость и творческий подход к планированию уроков, чтобы охватить учащихся с разными способностями. Учитель начальных классов помогает маленьким детям развивать социальные навыки и позитивные привычки к обучению в полной энтузиазма, стимулирующей и позитивной атмосфере в классе. Поскольку большинство учителей К-6 проводят обучение по всем предметам, они обычно руководят одним классом детей в течение учебного дня (Elementary School Teacher Career Guide in USA).

Учитель начальной школы в Англии, России, Сингапуре, Японии и т. д. учит по всем предметам. Учитель начальной школы в Китае осуществляет учебную деятельность по предметной системе, за каждый предмет отвечает отдельный учитель. В соответствии с тенденцией развития интеграционной учебной программы в начале XXI века в Китае началась реформа общеобразовательной программы начального школьного образования, и появился новый термин – универсальный учитель, который учит все или несколько предметов. В этом понимании универсальный учитель в Китае приравнивается к учителям начальной школы в Англии, США, России и других странах.

Исходя из данных положений, сравнительно-сопоставительный анализ моделей профессиональной подготовки педагогов начальной школы Англии, США и Китая целесообразно проводить в контексте становления междисциплинарного подхода в образовании, следствием которого является междисциплинарное обучение, в результате чего субъект обучения становится носителем междисциплинарного знания.

Междисциплинарный подход в системе профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы обладает высокой степенью универсальности, позволяет рационально организовать обучение и применять объективные критерии к оценке готовности будущих педагогов начальной школы к обучению детей на основе учета состава связей между содержательными компонентами различных учебных дисциплин. Реализация междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы имеет свою специфику в образовательных системах разных стран мира, что обусловлено влиянием различных факторов, в том числе историческим опытом профессиональной подготовки педагогов начальной школы.

Междисциплинарный подход в подготовке педагога начальной школы имеет разное теоретическое толкование в разных национальных моделях образования. Однако при этом общим является понимание междисциплинарной интеграции как признака нового этапа развития научного знания и профессионального образования. Но на практике это понимание реализуется по-разному, что будет рассмотрено далее на примерах национальных систем подготовки учителя начальной школы трёх стран: Англии, США и Китая.

Сопоставительный анализ междисциплинарных методов подготовки педагогов начальных школ в Англии, США и Китае представляет интерес для российской науки, расширяя её представления о специфике понимания и применения междисциплинарного подхода в педагогическом образовании трёх государств. Анализ опыта междисциплинарных методов подготовки педагогов начальных школ в Англии, США и Китае позволит ученым России лучше понять развитие педагогического образования в других странах мира, критически оценить их опыт, выявить потенциалы и риски интеграции интернациональных моделей междисциплинарности в профессиональном педагогическом образовании и обосновать собственный путь междисциплинарной подготовки учителей для начальной школы. Анализ в

историческом аспекте может помочь России лучше понять происхождение и развития междисциплинарного подхода. Сравнение его традиционного и инновационного применения также может помочь России понять перспективы междисциплинарности в мировом образовании, расширить теоретическую базу отечественных исследований. Особый интерес может составлять именно китайский опыт в силу усиления в последние годы сотрудничества России и Китая в области науки, техники и культуры.

1.2. Анализ исторического опыта профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии

На разных исторических этапах развития системы образования различные страны мира в зависимости от социально-экономических и национально-культурных факторов, влияющих на развитие педагогической мысли, и государственную политику в сфере образования, по-разному решали проблему профессиональной подготовки педагогов начальной школы, реализуя различные педагогические модели, что делает важным историко-педагогический анализ педагогического опыта многих стран. В условиях постглобализации экономической, культурной и общественной жизни решение проблем повышения качества начального образования невозможно без сравнительно-сопоставительного анализа зарубежного педагогического опыта в сфере профессиональной подготовки педагогов начальной школы. Особенности исторических этапов становления системы профессиональной подготовки педагогов начальной школы отражается, с одной стороны, в генезисе аксиолого-педагогических взглядов на процессы обучения и воспитания детей, на профессиональные качества и профессионализм учителя как носителя профессиональных ценностей педагогического сообщества и субъекта профессиональной педагогической деятельности; с другой, – в особенностях инновационных процессов реформирования начального образования в контексте культурных и социально-экономических преобразований. Научный интерес представляет система педагогического образования педагогов начальной школы в странах, в которых наиболее выражены культурно-национальные различия, – Англии, США и Китае. В связи с этим необходимым является историко-педагогический анализ профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии, США и Китае.

Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии (Великобритания) состоит из четырех частей: Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии. Поскольку эти четыре региона относительно

независимы с точки зрения истории, культуры, традиций и политических систем, у них очень разные образовательные политики и системы. В этом исследовании изучается только подготовка педагогов начальной школы в Англии.

В системе образования Англии в настоящее время сформирована успешно действующая многоступенчатая система профессиональной подготовки педагогических кадров. Курсы PGCE в высших учебных заведениях остаются ведущим путем подготовки учителей в Англии (Trainee number census 2022 to 2023, Initial teacher training...). Инновационные процессы последних десятилетий в системе профессиональной подготовки учительских кадров опираются на многовековое наследие педагогических традиций, что делает необходимым переосмыслить накопленный педагогический опыт.

Что касается происхождения подготовки педагогов начальной школы в Англии, большинство ученых в целом полагают, что подготовка педагогов начальной школы в Англии зародилось в VII веке. Возникновение, определение и изменение образовательной деятельности в Англии неотделимы от религии и церкви [Richard, 1982; Lawson, 1973]. Влияние христианской культуры на британское образование очень глубокое, и изменения в образовательной деятельности в основном происходят из-за религии.

Первые начальные школы были организованы церковью. Такие учебные заведения, которые появились с периода раннего Средневековья и до середины XIV в. в христианских монастырях, реализовывали модель религиозного воспитания, в котором в качестве учителей выступали представители монашества, а в качестве цели обучения провозглашалось нравственное формирование личности «путем постов, усердного чтения религиозных текстов, устранения пристрастия к земным благам, самоконтроля над желаниями, мыслями и поступками» [Беспалова, 2008]. Процесс обучения проходил в крупных монастырях и кафедральных соборах,

что говорит о церковной монополии на образование и религиозном характере образовательного процесса. О.И. Беспалова отмечает, что в то время основной целью начального образования было «религиозное воспитание, пополнение клана священников, монахов, а также послушной паствы. Доступ к образованию был открыт преимущественно дворянству и духовенству для удовлетворения социального запроса в грамотных чиновниках и священнослужителях» [Беспалова, 2008, с. 172–173].

Педагогические взгляды на личность учителя, на процессы обучения и воспитания детей, которые оказали значительное влияние на формирование современных ценностно-целевых ориентиров как системы начального образования Англии, так и системы профессиональной подготовки педагогов начальной школы, формировались под влиянием научных воззрений британских философов, в трудах которых отражены их этические взгляды на природу познания и морали посредством таких категорий, как «благо», «добродетель», «истина». «Духовные ценности человечества – любовь к Богу и ближнему, вера и равенство каждого человека перед Богом, отражающие религиозность и нравственность природы человека», были изложены в учениях средневековых мыслителей Ансельма Кентерберийского (1033-1109) [Кентерберийский, 1995, с.400], труды которого посвящены онтологическому доказательству существования Бога; Роберта Гроссетеста (1175-1253) [Гроссетест, 2003], оказавшему большое влияние на развитие английской интеллектуальной традиции; Иоанна Дунса Скот (1265–1308) [Скот, 2001], учение которого связано с проблемами воли, разума и совести, пониманием моральных перспектив человеческой деятельности; Уильяма Оккама (1285–1347) [Оккам, 2002], изложившего основные положения логики, теории познания, метафизики и этики. Этические представления средневековых мыслителей заложили национальные педагогические традиции школьной системы образования Англии, которые в последствии были положены в систему профессиональной подготовки педагогов начальной школы.

К концу XIV столетия гуманизация культуры в Англии привела к тому, что сформировалась новая педагогическая традиция. Новая парадигма образования привела к формированию нового образа педагога, построенного на принципах христианского гуманизма. Первым о новом подходе к личности преподавателя заговорил английский священник и педагог Джон Колет (1467–1519), декан собора Св. Павла в Лондоне, при котором была открыта грамматическая школа. Этот передовой для своего времени человек, считая учителя носителем не только знаний, но и культурных традиций, призывал давать им хорошее образование, основанное на духовно-нравственных ценностях, что было прописано в правиле школы Св. Павла, согласно которому учитель «должен быть праведным и уважаемым человеком, обладающим большой и подтвержденной ученостью, ... должен внушать восприимчивым умам учеников святую нравственность и учить их не только грамматике, но и добродетели» [Шафф, 2009, с. 411–412].

Учителями в церковных школах являются в основном священники. Для религиозных школ религиозные знания и нормы поведения являются единственными критериями оценки пригодности человека к преподаванию. Под влиянием средневековых мыслителей-философов церковь стала строго контролировать поведенческую этику учителей, религиозные учения и верования. В работе Жэнь Бао Сян и Жэнь Чжунь Инь цитируется письмо Тайного совета Британской королевской семьи архиепископу Глиндуру: «...вы должны проверить всех учителей, которые отвечают за учеников или которые должны быть назначены епископом епархии, в своих религиозных убеждениях, кто презрен, будут отстранены от работы с учениками, и им будут предъявлены обвинения так же, как и другим людям, которые не подчиняются государственной религии, а людям с высокими моральными стандартами и компетентным людям будет разрешено заменить их» [克博雷, 1991, с. 284].

В XVII веке, вскоре после того, как в Европе закончилось темное правление «средневековья», началась промышленная революция. Под

влиянием культурной волны того времени церковные школы окрепли благодаря небывалому увлечению людей чтением, что повлекло за собой быстрый рост спроса на учителей в церковных школах. Поэтому подготовка учителей стала осуществляться в церковных школах.

Промышленная революция, впервые начавшаяся в Англии, во многом способствовала быстрому экономическому и социальному развитию европейских стран, и Европа перешла к «периоду Просвещения». Упадническому и мрачному правлению церкви европейцы противопоставили рационализм: естествознание, философия, этика, политика, экономика, история, литература, педагогика стали развиваться как науки. После религиозной реформы 1534 г. возникли новые гуманистические идеи, проникшие в педагогическую мысль и практику [易红郡, 2009].

Потребность в квалифицированных педагогических кадрах была связана с развитием всеобщего школьного образования в XVII–XIX веках. Неформальная подготовка учителей в Англии началась примерно в конце XVII – начале XVIII века, ее символом стало «Общество развития христианских знаний», основанное Англиканской церковью в 1699 году. В XVIII веке в число организаций, занимавшихся подготовкой учителей, входили «Общество распространения христианских знаний» и «Общество распространения Евангелия за рубежом» [Thomas, 1990]. Английское начальное школьное образование этого периода представлено тремя группами грамматических школ, отражающими социально-классовые потребности общества. В первую группу входило девять школ, в которых дети из семей аристократов и крупных землевладельцев получали классическое академическое образование. Большинство школ относились к школам второй группы, в которых получали образование дети широких социальных слоев населения. В третьей группе школ обучались дети из семей торговцев и ремесленников. Необходимо отметить и организацию деятельности еще одной группы школ для детей бедняков.

Британские педагоги Джозеф Ланкастер (1778–1838) и Эндрю Белл (1753–1832), независимо друг от друга разработали еще один тип школ, который отличался от трех вышеуказанных типов. В этой школе получали начальное образование дети из бедных семей. В настоящее время эти школы известны в мире как школы взаимного обучения, а система образования, введенная в этих школах, стала называться «Белл-Ланкастерской», по фамилиям ее основателей.

Джозеф Ланкастер (1778–1838) был представителем народно-просветительской мысли. После эпохи Возрождения в Англии появилось множество образовательных школ, которые пропагандировали различное содержание и методы обучения в зависимости от того, какие классы они представляли. С середины XVI века до первой половины XX века в Англии существовали в основном дворянские образовательные утопические социалистические, научные образовательные, классические образовательные, утилитарные образовательные, народные образовательные идеи и идеи аналитической образовательной философии. Их тенденции и распространение вдохновили развитие образования в Англии. Среди них широкое распространение получили идеи народного образования, представленные Джозефом Ланкастером (1778–1838), они оказали особенно глубокое влияние на становление системы педагогического образования в Англии. Идея народного образования возникла в контексте экономического развития в Англии XVIII века. Его основной задачей было обратить внимание на образовательный статус детей низших классов. Мыслители народного образования в основном пропагандировали общее образование, которое было приемлемо для всех людей.

Сущность Белл-Ланкастерского метода состояла в том, что обучение учащихся младшего возраста проводилось старшими школьниками (мониторами) под руководством учителя. Обучение проводилось в игровой и групповой формах, где в роли наставников выступали успешные ученики, у которых в процессе такой деятельности формировалась педагогическая

направленность личности [Скляренко, 2015]. Эти ученики имели двойную идентичность: и ученики, и учителя. Другими словами, эти ученики брали на себя множество обязанностей, которые должны нести учителя [Dent, 1979]. Как отмечает И.В. Подкатнова, «становление и развитие в Англии школы взаимного обучения обеспечивала повышение доступности начального образования вне зависимости от сословных, материальных, религиозных и половых ограничений. Развитие школы взаимного обучения способствовало формированию общественно важных педагогических идей и ценностей: нацеленности на личностное развитие ребенка, религиозности, гражданственности, уважения и толерантности» [Подкатнова, 2017, с. 180].

Белл-Ланкастерский метод – это не только метод обучения, но и способ подготовки учителей. В Англии первые педагогические школы были основаны в Лондоне в начале XIX века в системе репетиторства [Dent, 1979]. В то время сюда приезжали учителя и будущие учителя со всей Англии на вводные краткосрочные курсы, а методика преподавания основывалась на методе Белла-Ланкастера. Хотя с развитием общества впоследствии система ориентации подвергалась сомнению, однако эта система имела большое влияние на общество того времени. Вплоть до 30-х годов XIX века система Белл-Ланкастера была основной в подготовке педагогов начальных школ. Система репетиторства – это чудо в истории образования в Англии. Ее можно сравнить с различными системами, изобретениями и практиками, которые были новаторскими или уже появились в Англии в то время, такими как «изобретение суда присяжных, свобода прессы, паровая машина и горная техника» [Racine, 2010].

Впоследствии методика Белл-Ланкастера была усовершенствована Кей-Шаттлворт, председателем комитета частного образования, преобразована в программу «Ученик-учитель» (Pupil-teacher program). Основными методами этой программы являются наблюдение и подражание. Эта модель четко определила основное содержание курсов подготовки педагогов начальной школы на заре появления педагогического образования: предметные знания и

способы передачи предметных знаний. Изначально эта модель предусматривала наиболее эффективный и быстрый способ обучения будущих учителей самым простым способом.

С развитием всеобщего образования в Англии метод Белл-Ланкастера уже не мог удовлетворять спрос на учителей базового образования. В 1837 году Англия была на пике промышленной революции. Быстрое экономическое развитие и увеличивающийся разрыв между богатыми и бедными вызвали сопротивление рабочего класса. В этот период главным представителем народного образования был Кей-Шаттлворт. Кей-Шаттлворт подчеркнул важность образования в поддержании стабильности общества. Он указал, что «опора исключительно на материальную цивилизацию не может сделать людей более морально послушными, набожными, а также не может сделать людей в целом лучше. Только образование может сделать людей лучше, только тогда люди нации смогут обрести совершенную нравственность и мудрость» [Trygve, 1974, с. 90–91]. В 1840 году Кей-Шаттлворт основал первое специализированное официальное учебное заведение для подготовки педагогов начальной школы – колледж Бэтлси (the Battlesea Normal College) [单中惠, 2005]. Педагог Р.У. Рич назвал это «самым важным событием в истории развития педагогических колледжей в Англии» [Rich, 2015].

Колледж Бэтлси (the Battlesea Normal College) отбирал учеников в возрасте 13 лет и старше, обучение длилось 2 года, включая один год образовательной стажировки. Основным содержанием обучения в колледже Бэтлси являлось религиозное культивирование, а также некоторые академические и педагогические знания. Под влиянием религии и общественной мысли в подготовке педагога того времени большое внимание уделялось воспитанию моральных качеств и характера учителей. Открытие колледжа Бэтлси еще расширило масштабы педагогического образования и повысило эффективность образования. В результате различные религиозные группы последовали этому примеру и открыли аналогичные учебные

колледжи, чтобы как можно скорее подготовить больше «квалифицированных учителей». Открытие колледжа-Бэтлси заложило основу для будущей подготовки педагогов в Англии, тогда впервые стали ценить и продвигать учебную программу и профессиональные навыки учащихся [Dent, 1979].

С момента возникновения педагогического образования в XVII веке и до конца XIX века подготовка педагогов в Англии в основном организовывалась отдельными лицами, религиозными или социальными группами, а обучение проводилось в формате «ученик-учитель». Не было ни стандартов приема, ни оценок, ни единых стандартов учебной программы, каждая группа готовила учителей для своих школ в соответствии со своими потребностями. Поэтому количество и качество подготовленных учителей не было гарантировано, социальный статус учителей был низким.

Начиная с 1830-х годов правительство в Англии постепенно осознало важность всеобщего начального образования и стало уделять внимание подготовке учителей начальной школы, и начало выделять на это средства [Keith, 1981]. Некоторые частные педагогические учреждения получали финансовую поддержку от государства [Dent, 1979]. «Педагогические колледжи XIX века Англии представляли собой закрытые образовательные организации, созданные под руководством различных христианских конфессий под управлением добровольных обществ при финансовой поддержке государства. К 1850 году в стране насчитывалось более 30 колледжей, 25 из которых были созданы при поддержке Англиканской церкви» [Keating, 2014].

В конце XIX – начале XX века Европа в целом вступила в монополистическое капиталистическое общество, во всех странах стали происходить резкие изменения. Образование больше не служило только распространению религии и не зависело от экономики и общества. Образование претерпело радикальные изменения вместе с экономикой и обществом. В 1870 году в Англии правительство обнародовало Закон об

образовании, призванный популяризировать базовое обязательное образование. Однако из-за давления со стороны церкви государственные начальные школы могли открывать только в районах, где школ не было. Законопроект предусматривал, что государственным начальным школам не разрешается заниматься религиозным обучением с сектантским подтекстом, а школы различных сект больше не смогут получать местные налоговые субсидии, но будут предоставлять определенные субсидии от центрального правительства. В остальном первоначальная система образования по-прежнему сохранялась, что привело к формированию в Англии вариативной системы начального образования, то есть сосуществовали государственные школы и церковные школы. Такая ситуация сохранялась до конца XX века.

Популяризация образования привела к увеличению спроса на количество учителей и постоянному совершенствованию требований к их квалификации. Государственным школам стало запрещено использовать религиозные учебные материалы, содержание преподавания начальной школы требовалось скорректировать. Поэтому в начале XX века при подготовке педагогов стали исключать религиозную составляющую и переходить к прогрессивному педагогическому образованию.

В 1888 году некоторые университеты в Англии по предложению Крестового комитета по начальному образованию (Cross Committee on Elementary Education) начали создавать дневные педагогические колледжи (Day Training College) для подготовки педагогов начальной школы, которые открывались на базе университетов и были независимы от церкви. Комитет по начальному образованию рекомендовал срок обучения 3 года [徐辉, 1993]. Комитет по начальному образованию в 1890 году сформулировал правила для дневных учительских колледжей, требующие прохождения курсов по теории педагогики и истории образования, а также курсов стажировок [Thomas, 1990]. Данный факт оказал позитивное влияние на уровень качества профессионального образования будущих учителей.

Согласно положениям Закона об образовании 1891 года, учебная программа дневного педагогического колледжа была разделена на две части. Первая часть – это основные курсы, включающие искусство, теорию педагогики и историю образования, пение, живопись, базовый английский и арифметика. Вторая часть – это математика, естествознание, английский язык, основы географии и истории, иностранный язык, политическая экономия и семейные финансы для девочек. Первая часть курса требовала сдачи экзамена министерства образования, а экзаменационные работы по второй части курса проходили в колледже, при условии одобрения правительства. Срок обучения этих двух частей курса составляли 2 года, педагогическая стажировка составляла 1 год. В то же время Закон об образовании 1981 года добавил дополнительный год на курсы специально для выпускников, желающих преподавать в начальных школах. Эта система официально просуществовала до 1904 года, но следы ее прослеживаются вплоть до 1920-х годов [Thomas, 1979].

Дневные педагогические колледжи развивались быстро. В 1890 году в Англии было создано 6-дневных педагогических колледжей, в 1891 и 1892 годах – еще по четыре. К 1900 году насчитывалось 16-дневных педагогических колледжей, с общим количеством стажеров 1335 человек. «Между 1900 и 1901 годами учителя, окончившие дневные колледжи, составляли 25% от общего числа учителей. К 1939 году эта доля увеличилась примерно до 33%. Очевидно, что после десяти лет развития дневные педагогические колледжи стали важнейшими педагогическими учебными заведениями в Англии» [Thomas, 1990]. Поскольку этот тип колледжа создавался при университете, содержание обучения было больше ориентировано на академические знания и пренебрегало развитием педагогических навыков. Оксфордский университет с 1896 года предлагал историю педагогики, историю образования и сертифицированные курсы образовательной практики [Thomas, 1990].

Чтобы решить проблему нехватки учителей, начали поощрять местные правительства в создании «государственных педагогических колледжей». Существовали два типа государственных педагогических колледжей. Один – это 2-летний педагогический колледж, который был в основном создан для церковных школ; другой – это 4-летний педагогический факультет при государственном университете, который в основном готовил учителей для государственных школ. Первые три года были посвящены изучению академических знаний, а последний год – профессиональной подготовке посредством стажировок в начальной школе. Рост числа государственных педагогических колледжей в начале XX века означал, что подготовка педагогов начальных школ перешла от частной к контролируемой государством. Образование больше не являлось спонтанным и слепым процессом подготовки, а контролировалось правительством и отвечало потребностям страны.

Реформа подготовки педагогов начальной школы в Англии в начале XX века разделила подготовку педагогов, создала педагогические учебные заведения с учителями-стажерами.

Учебная программа подготовки педагогов начальной школы была направлена не только на развитие педагогических навыков будущих учителей посредством подражания и тренинга, но и на академическое развитие обучаемых, на приобретение ими академических знаний в университетах. Однако, поскольку теоретические курсы только начали входить в учебную программу подготовки педагогов, проблема заключалась в том, что они были больше ориентированы на академические знания.

Во время Второй мировой войны наблюдалась нехватка педагогических кадров. В 1944 году был опубликован доклад Комиссии А. Мак Нейера, в котором были отражены не только проблемы и пути решения кадрового обеспечения системы образования, но и предложен комплекс мероприятий по совершенствованию профессиональной подготовки учителей [Wartime, 1994]. В этот непростой период, как писал Дж. Грехем, «было

предложено увеличить срок обучения в колледже до 3 лет, что было реализовано только в 1960 году, а также создать региональные организации по подготовке педагогических кадров. В 1947 году в Англии было открыто 13 таких организаций. В 1945 году правительство запустило программу срочных мер в области педагогического образования, благодаря которой к 1950 году было открыто дополнительно 53 педагогических колледжа» [Graham, 1999].

Таким образом, в послевоенное время в Англии в системе специальной подготовки педагогических кадров сформировалась модель междисциплинарной преемственности и интеграции колледж – университет. Ведущая роль в подготовке учителей начальной школы принадлежала педагогическим колледжам, функционирующим под руководством центров, организованных на базе педагогических факультетов университетов. Данная модель профессиональной подготовки педагогов начальной школы позволила решить вопросы кадрового обеспечения и повысить престижность профессии учителя, которую стали рассматривать как основу благосостояния общества.

В середине XX века система профессиональной подготовки учителей претерпела ряд изменений, связанных с расширением сроков обучения и изменением содержания обучения. Как пишут Р. Дж. Александер, М. Крафт и Дж. Линч, «в 1960 году срок обучения в колледже увеличился с двух до трех лет, а три года спустя в Докладе о высшем образовании А. Роббинса было предложено ввести четырехлетний курс обучения с присвоением новой степени – бакалавр педагогических наук. Увеличение сроков обучения было вызвано повышением общего уровня образованности в обществе, развитием наук, в том числе психолого-педагогических дисциплин» [Alexander, 1984, с. 89].

В XX веке педагогическая наука активно развивалась разных направлениях, разработка учебных программ стала целью многих исследований. После 1920-х годов зародившаяся в Соединенных Штатах

Америки тенденция прогрессивного образования заставила и английских педагогов переосмыслить содержание учебных программ и методы обучения начального и среднего образования. Американский педагог Дьюи – представитель прогрессивистского образовательного движения, которое было сосредоточено на детях. В рамках этого движения впервые появились интегрированные курсы. Дьюи считал, что при организации курсов необходимо следовать принципам преемственности и интеграции содержания обучения и видов деятельности [马云鹏, 2005].

В середине 1950-х годов АТО начала предлагать программу реформирования учебных программ. С середины 1960-х годов уровень рождаемости и численность населения резко упали, что привело к соответствующему снижению спроса на учителей и нехватке учеников. В течение этого периода качество начального и среднего образования резко упало. Качество начального и среднего образования стало основным вопросом всей британской реформы образования. Представители всех слоев общества и средства массовой информации отмечали, что многие учителя имеют проблемы с методикой обучения. Постоянное внимание всех слоев общества к качеству учителей привело к профессионализации учителей. В то же время постепенно стала очевидной проблема курсов, в которых основное внимание уделялось теории и пренебрегалась практика.

В середине 1960-х годов начала внедряться образовательная степень бакалавриата. В 1964 году, после того как британское министерство образования и парламент приняли отчет Роббинса, учебная программа стала более ясной и подробной. Четырехлетняя образовательная программа (BEd) в основном состояла из четырех модулей и включала модуль профессиональной педагогической теории, модуль предметной знании, модуль методики преподавания предметов и модуль практики.

Произошли изменения и в содержании программ профессиональной подготовки будущих педагогов, в которые был включен ряд новых учебных дисциплин. В это время в содержании учебных программ педагогических

учебных заведений стало больше внимания уделяться изучению предметных курсов в начальной школе. В содержание обучения учителей были включены такие предметы цикла обучения, как история и философия образования, педагогическая и возрастная психология, управление поведением. В 1965 г. вузы открыли прием на четырехлетние курсы обучения будущих педагогов, в связи с чем в специализированных колледжах сократили, а в некоторых из них и вовсе отменили аналогичные программы. Дж. Грехем пишет, что «к началу 1970-х годов практически все учителя начальных и средних школ были выпускниками колледжей. Программа обучения включала предметную и психолого-педагогическую подготовку, а также трех-четырёхнедельную педагогическую практику. По окончании обучения выпускникам выдавались дипломы или сертификаты, дающие право преподавать отдельные предметы» [Graham, 1999].

До 1970-х годов курсы подготовки учителей в Англии были ориентированы на отдельные предметы с целью развития предметных знаний учителей, а междисциплинарному обучению не уделялось особого внимания.

С 1930-х по 1970-е годы под влиянием педагогики прогрессивизма теория междисциплинарной интеграции учебных программ развивалась беспрецедентно и привлекла внимание многих стран, которые в основном сосредоточились на реформе интеграция учебной программы в начальных школах и междисциплинарного образования в высшем образовании. Реформа интеграция учебной программы и междисциплинарного образования в начальных школах в Англии началась с доклада Плаудена (Plowden Report), который является важной вехой в истории начального образования в Англии. Отчет Плаудена (The Plowden Report) был опубликован в 1967 году, основные темы этого доклада: «Мы учим детей, а не предметы» и «Центр образования – дети». В отчете подчеркнута необходимость уважать индивидуальность учащихся и важность адаптированности обучения личностному развитию учащихся; указана необходимость преодоления

существующих границ предметов и внедрения интегрированного и неформального обучения.

Интегрированное и неформальное обучение требовало изменений в содержании учебных курсов и методах обучения. В учебной программе стали преобладать экспериментальные, интегративные и неформальные курсы. Интегративные курсы представлены, с одной стороны, интегративным межпредметным содержанием, а с другой стороны, сохранением специфики видов предметной деятельности. Методика обучения не подразумевает деления на классы и преподавания по предметам, не имеет фиксированных учебных материалов, а способствует свободной исследовательской деятельности детей, позволяя детям приобретать знания и развивать способности в разнообразной деятельности. «Открытое обучение» стало основной тенденцией неформальной организации обучения с 1960-х годов в Англии. Его популяризация и продвижение привели к большим изменениям в старой системе обучения в Англии. В традиционных предметных курсах образовательные цели и задачи учитывают овладение учащимися знаниями и их принятие, тогда как развитие относится к последствию обучения. В неформальном обучении преподавание организовано вокруг деятельности. Оно меняет традиционную учебную программу, методы обучения и организационные формы, и постепенно интегрирует учебную программу, методы обучения и организационные формы обучения, образуя учебный комплекс. В традиционных предметных курсах образовательные цели и задачи учитывают овладение учащимися знаниями. При неформальном обучении обучение происходит в деятельности, изменяется традиционная предметная программа: интегрируются содержание учебной программы, методы обучения и организационные формы обучения.

Открытое обучение в Англии с 1960-х годов было конкретным воплощением междисциплинарного образования в начальных школах. Хотя впоследствии страна унифицировала учебную программу, этот метод обучения все еще используется в начальной школе и сегодня.

В 1960-х годах Англия, которая всегда уделяла внимание «профессиональному образованию» учителей начальной школы, под влиянием тенденций в области гуманитарного образования и общего образования перешла к универсализации. Подготовка педагогов начальной школы стала осуществляться в высшем учебном заведении – университете, так как стал требоваться высокообразованный учитель.

В Англии в 1971 г. под руководством лорда Э. Джеймса была создана комиссия по вопросам совершенствования системы профессиональной подготовки учителей. На основе комплексного анализа содержания программ учебных дисциплин комиссия внесла рекомендации по введению трехэтапной подготовки педагогов начальной школы. «Первый этап включал два года обучения и был направлен на получение высшего образования. Второй этап включал год обучения в университете или колледже, а также профессиональную деятельность в течение этого периода на базе школы в качестве «лицензированного учителя» («*lisenced teacher*»). Третий этап предполагал непрерывное повышение квалификации учителя, которое не ограничивалось временными рамками» [The James Report, 1972]. Данные рекомендации комиссии были реализованы только в 1980-х годах.

После 1970-х годов высшие учебные заведения в Англии начали уделять внимание общему образованию, и это также повлияло на подготовку учителей начальных школ при университете. В это время целью подготовки учителей начальных школ являлась подготовка всесторонне одаренных людей с высоким уровнем образования и академической подготовки.

Как нами уже упоминалось, в модели междисциплинарного образования существует образовательная модель, называемая моделью «общего образования». Таким образом, можно назвать модель подготовки педагогов начальной школы в начале 1980-х годов в Англии моделью «общего образования».

Дебаты о ценностной ориентации подготовки учителей в системе общего «либерального образования» и ценностной ориентацией подготовки

учителей, основанной на «педагогических навыках», продолжались до конца 1980-х годов. После 1980-х годов базовые профессиональные знания учителей стали горячей точкой исследований, появилось множество теорий и классификаций знаний учителей и моделей развития знаний учителей. Репрезентативна теория классификации знаний учителей Шульмана.

Шульман (1987) считает, что профессиональные знания учителя включают в себя знание предметного содержания, общие методы обучения, знания учебной программы, знания преподавания предметов, знания учащихся, знания образовательной среды и образовательных принципов, целей и ценностей и т. д. Он считает, что эти семь типов знания могут быть представлены в трех формах: пропозициональное знание, прецедентное знание и стратегическое знание. По его мнению, знания учителя могут быть представлены в виде предложений, кейсов или стратегий. Эти знания можно получить посредством предметного обучения, ресурсов, предоставляемых образовательными учреждениями, такими как школы, исследований в области образования и преподавания, а также практической мудрости [Shulman, 1987]. Важным влиянием теории классификации знаний учителя Шульмана является то, что он предложил концепцию педагогических и содержательных знаний учителя (Pedagogical and Content Knowledge, PCK). Предметные знания рассматриваются как основной компонент знаний учителя и вошли во многие национальные стандарты учителей и требования к учебной программе подготовки учителей, стали важными целями и содержанием курсов подготовки учителей. Акцент на предметных знаниях учителей в Англии было отражен в «Стандарте квалифицированных учителей» конца 1990-х годов, в котором подробно оговаривалось знание предметов и учебных программ, навыки преподавания предметов и т. д., которыми учителя должны овладеть.

Содержание курсов педагогического образования обычно включает в себя обучение профессиональным знаниям, развитие профессиональных навыков, профессиональных ценностей и норм поведения и т. д. Как

организовать содержание курса и преподавательскую деятельность так, чтобы студенты могли приобретать профессиональные знания, навыки и грамотность, – является основным вопросом, который необходимо учитывать при разработке и организации учебной программы. Организация учебной программы – сложный вопрос, требующий всестороннего рассмотрения таких факторов, как характер предметных знаний, психология обучения и когнитивная психология, целевое содержание курса и организационные принципы [马云鹏, 2005]. И Дьюи, и Тейлор считали, что организация учебной программы должна следовать принципам преемственности и интеграции. Тейлор разделил курсы на четыре категории в зависимости от организационной структуры курсов: предметные курсы (например, алгебра, география, история и т. д.), курсы широкого профиля (например, социальные науки, естественные науки, искусство и т. д.) и основные курсы (связанные с предметными курсами или курсами широкого профиля), используемые в сочетании с потребностями общего образования, и полностью недифференцированный учебный план (рассмотрение всей программы обучения как единого целого) [马云鹏, 2005]. Английский ученый Бэзил Бернштейн (1977) разделил учебную программу на два типа: «коллекционный тип» и «интегрированный типа» – в зависимости от степени интеграции между различными предметами учебной программы и контроля преподавания [Bernstein, 2018]. Эта классификация рассматривает и классифицирует курсы по двум аспектам: разработка учебных программ обучения имеет важное значение для последующего внедрения учебной программы педагогического образования в Англии.

В связи с проблемами подготовки учителей начальной школы, основанной на общем образовании, с развитием интеграционной учебной программы начальной школы, потребностью в междисциплинарном обучении, Англия в 1980-х годах провела реформы учебных программ и впервые попыталась внедрить интегративную учебную программу по естествознанию. Впоследствии «Управление национальной школьной

учебной программы» (NCC) предложило для достижения научных образовательных целей обеспечивать сбалансированную учебную программу и внедрять межучебные элементы в планирование учебных программ и конкретные образовательные процессы в школах.

После середины 1980-х годов правительство в Англии начало уделять особое внимание развитию педагогических способностей и качества учителей. В 1974 году Комитет колледжа по повышению квалификации учителей провел опрос и потребовал, чтобы курсы для подготовки педагогов были сосредоточены в первую очередь на развитии навыков и способностей [Universities Council For The Education Of Teachers, 1979]. Министерство образования и науки выпустило документ Циркуляр 3/84, в котором предлагается, чтобы подготовка учителей начальной школы была сосредоточена на развитии «педагогических компетенций». Документ Циркуляр 3/84 разделил курсы подготовки учителей начальной школы на курсы предметного обучения (subject studies), курсы методики обучения (subject method) и курсы образовательные и профессиональные (educational and professional studies). Реформированная учебная программа подготовки педагогов начальной школы в основном включает три модуля: профессиональное образование, предметное обучение и педагогическая практика. Модуль «Профессиональное образование» похож на раздел «Теория обучения» в традиционных курсах подготовки педагогов, но включает в себя базовую теорию и педагогическую практику, с упором на отработку педагогических навыков. Некоторые традиционные базовые предметы, такие как история образования, философия образования, социология и психология исчезли из учебных программ. Модуль «Предметное обучение» эквивалентен сочетанию разделов «Основной предмет» и «Теории обучения» в традиционных курсах. Модуль «Предметное обучение» не предназначен для академической подготовки, а нацелен на обеспечение базовыми знаниями о методике преподавания. Таким

образом, происходит переход от академической цели к инструментальной [Aplin, 1999].

«Педагогическая практика» в этот период высоко ценилась, а количества часов и формы педагогической практики были предусмотрены в официальных государственных документах. Модель сотрудничества между университетами, начальными и средними школами подготовки педагогов стала основной особенностью курсов педагогического образования в период реформы профессионализации в Англии.

V.J. Furlong (1988) разделил развитие и эволюцию целей подготовки педагогов начальной школы в Англии на три этапа, основанные на ценностной ориентации подготовки учителей: этап «религия, мораль», этап «целостного образования и либерального образования», этап «профессионального образования», разные этапы имеют разные цели обучения, а их учебные программы и методы обучения также сильно различаются [Furlong, 1988].

До 1960-х годов подготовка учителей в Англии относилась к эпохе педагогических колледжей, и цель подготовки учителей начальной школы была сосредоточена на формировании морального облика учителей и педагогических навыков, не были конкретны учебные программы. Термин «учебная программа» был почти бессмысленным в Англии. Другими словами, в то время в Англии не существовали учебные программы, а были только предмет или методы обучения [Akker, 2003]. В модели подготовки педагогов начальной школы была принята схема «мастер-ученик». Она фокусировалась на содержании нравственного воспитания. Такие качества учителя, как «лояльность» и «строгость», являлись основным содержанием подготовки учителей. Академические знания и знания предмета преподавания, профессиональные качества не входили в эту модель подготовки учителей.

В 1970-х годах подготовка педагогов претерпела трансформацию: от специальных педагогических колледжей к высшему образованию. Целью

подготовки была подготовка кадров с разносторонними знаниями и с высшим академическим образованием. Учебная программа в основном включает изучение теории обучения, основные дисциплины и теории методики обучения. Основные дисциплины имеют более высокий статус и изучаются на протяжении всего образования в университете, обеспечивая студентам «непрерывную и строгую академическую подготовку по этому предмету». Теория методики обучения – это курс, обучающий методам и навыкам преподавания. Он имеет низкий статус и не воспринимается всерьез. Курс теории обучения придает большое значение изучению основных теорий психологии, философии и социологии для подготовки к будущей педагогической практике. Педагогическая практика также организована на курсах педагогического образования, но ее время и содержание относительно неформальны (см. таблицу 1).

Таблица 1. Система подготовки педагогов начальной школы Англии в разные периоды

Период / критерий	До конца XX века	Конец XIX в. - середина 1960-х гг.	1970-е гг. – середина 1980-х гг.	С конца 1980-х гг. – до наших дней
Ведущий институт подготовки педагогов	Церковь	Педагогический колледж	Педагогический колледж при университете (College of Education)	Педагогический колледж при университете и педагогический колледж
Ведущие ценности подготовки педагогов	Религия, мораль	мораль	Академическое образование (либеральное образование)	Профессиональное образование педагогические компетенции
Цель подготовки педагогов	Подготовка миссионеров	Формирование морального облика учителей и педагогических навыков	Подготовка кадров с разносторонними знаниями с высшим академическим образованием	Развитие педагогических способностей, навыков, подготовка высококвалифицированных учителей
Содержание подготовки педагогов	Нравственное воспитание и моральное педагогическое		Теория образования	Профессиональное образование
			Профессиональные методы обучения	Педагогические практические навыки

		Основные предметы	
		Практика	
Организационно-педагогические основы подготовки педагогов	Сосредоточенность на экспериментальных знаниях; отсутствие конкретного учебного содержания	Акцент на общее образование. Сосредоточенность на теоретических курсах (история образования, психология и др.)	Акцент на теоретические и практические навыки. Иссечены основные теоретические предметы образования (история образования и т. п.) Включение в учебную программу только предметов, эффективно способствующих подготовке. Акцент на инструментальность и функциональность. Акцент на практику
Признаки междисциплинарного подхода	Нет	Общее образование	Интеграция и связи между различными типами учебных программ; интеграция учебной программы и практики

«Из таблицы видно, что в период 1970-х – середины 1980-х годов университетско-ориентированная подготовка педагогов начальной школы была ориентирована на академическое развитие и подготовку, при этом доминировали основные дисциплины и теория обучения. Теория методики обучения и практика имели более низкий статус, а настройки различных учебных заведений были относительно произвольными. Границы между различными дисциплинами очевидны, каждая из них изолирована и лишена связи, что отражает специфику «предметно-ориентированного» обучения и не способствует формированию единого опыта обучения студентов. Подготовка педагогов начальной школы в период «либерального образования» имела специфику междисциплинарной подготовки. Этот междисциплинарный подход можно классифицировать как междисциплинарную модель «общего образования».

После 1985-го года возникла необходимость реформы начального и среднего образования и содействием развитию педагогического профессионализма. Реформированная учебная программа педагогического образования в основном включала три модуля: предметное обучение, профессиональное образование и педагогическая практика. Три типа элементов учебной программы стали интегрированы на практике, что позволяло студентам получить комплексный опыт развития теоретических знаний, навыков и умений на практике, а также достичь цели учебной программы – развития педагогических способностей учителей. Междисциплинарная модель «общего образования» больше не являлась наиболее очевидным объектом внимания в этот период. Взаимная интеграция учебных программ стала наиболее интуитивным проявлением использования междисциплинарных методов в подготовке педагогов начальной школы в Англии после 1980-х годов.

Кроме того, после 1980-х годов, с точки зрения реализации учебных программ, модель совместного обучения между университетами и начальными школами также стала воплощением междисциплинарного подхода подготовки педагогов начальной школы в Англии. Эвертон Т. обсуждал сотрудничество между университетами и учителями начальных школ в разработке учебных программ [Everton, 1999]. Базовым аспектом модели совместного обучения стала интеграция университетского преподавания и практики обучения в начальной школе для достижения интеграции трех модулей учебной программы. Содержание предметного курса совместно выбирается и разрабатывается преподавателями-предметниками университета и командой учителей школы; еженедельное содержание преподавания предметов в университете и школьные стажировки посвящены одной и той же теме.

С конца 1980-х годов модель сотрудничества между университетами и начальными школами стала законодательной моделью подготовки педагогов начальной школы в Англии. Наиболее очевидной особенностью

междисциплинарного метода в подготовке педагогов начальной школы в этот период является интеграция, которая, во-первых, представляет собой интеграцию различных типов учебных программ, во-вторых, – интеграцию и разработку учебной программы и практики. Интеграция является основой междисциплинарности.

Итак, междисциплинарный метод в подготовке педагогов начальной школы в Англии зародился в 1960-х годах. Хотя междисциплинарная теория возникла и начала теоретическое развитие после 1920-х годов, она никогда не применялась на практике ни в начальном, ни в высшем образовании и существовала только на теоретической стадии. После 1960-х годов междисциплинарный метод в подготовке педагогов начальной школ в Англии нашел отражение в модели «общего образования», но это было междисциплинарным только на уровне мультидисциплинарности – готовности педагога преподавать несколько учебных предметов в одном классе. После 1980-х годов междисциплинарный метод в подготовке педагогов начальной школы в Англии нашел отражение в интеграции: интеграции в различные типы учебных программ, и интеграции учебной программы и практики.

Таким образом, нами выделены четыре этапа подготовки педагогов начальной школы в Англии, на каждом из которых имелись свои ценности и цели: от религиозных ценностей и подготовки учителя как высоконравственного воспитателя духовных качеств учеников, до ценностей профессионализма и компетентностно ориентированной подготовки педагога. При этом содержание и организация процесса подготовки педагогов начальной школы полностью определялась ведущим институтом образования. Идеи междисциплинарного подхода возникают в конце прошлого века, и в начале представляют междисциплинарность как подготовку учителя, владеющего содержанием различных предметов (математика, родной язык, чтение), а на следующем этапе начинают носить

интегрирующий характер, как с точки зрения типов учебных программ, так и с точки зрения теоретической и практической подготовки.

1.3. Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки педагогов начальной школы в США

Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки педагогов начальной школы в США предполагает выявление факторов, влияющих как на становление системы образования в целом, так и на становление системы профессиональной подготовки учителей начальной школы. Существенное влияние на генезис начального школьного образования США оказали многокультурный и полиэтнический состав населения страны, доминирование протестантской этики, прагматический стиль мышления, присущий национальному менталитету и традициям образования в США в целом. Следует также отметить эгалитарную идеологию, оказавшую влияние на развитие американской системы образования, которая сложилась под влиянием политических и социальных и условий общественного развития.

В первые дни основания Соединенных Штатов, поскольку многие люди приезжали из Европы, формы образования соответствовали европейским. Образовательная деятельность в основном осуществлялась в семье, общине или церкви. Использовались такие методы обучения, как ученичество (apprenticeships) и трудовые договоры (indentures). Наиболее активно в образовательной деятельности участвовала церковь [Thomas, 1995]. Учителям необходимо было владеть не только базовыми образовательными навыками грамотности, но и обладать моральными устоями и испытывать религиозные чувства [Rich, 1974].

В основном просветительская деятельность в то время проходила в церкви, и фактически в этот период не было как такового педагогического образования, в современном понимании. В колониальный период учителям не нужно было проходить подготовку. Учителям начальной школы нужно было только владеть предметами начальной школы и принять участие в нескольких лекциях по управлению школой [Pulliam, 1995]. После победы в войне за независимость в 1815 году некоторые американские лидеры

захотели избавиться от иностранных систем образования, особенно от европейской, и начали расширять государственные школы [Haberman, 1973]. Государственных школ становилось больше, но школ, специализирующихся на подготовке учителей начальной школы, по-прежнему не было. Учителей начальной школы в основном готовили частные академии и средние школы.

В 1818 году в Филадельфии была основана первая педагогическая школа (model school), которая продвигала метод обучения на основе Ланкастерской системы обучения. Но по сравнению с Академией этот метод обучения не привлек внимания многих людей [Brubacher, 1966]. В академии в основном преподавали академические предметы и предлагали лишь небольшое количество курсов подготовки учителей [Woodring, 1975].

До XIX века в США не было систематической подготовки учителей начальных классов, и подготовка будущих учителей в основном закреплялась за общеобразовательными школами. Учителя имели низкий социальный статус, а для преподавания им нужны были только базовые знания по предметам.

После победы в войне за независимость подготовке учителей стало уделять большее внимание, и благодаря этому стали открываться педагогические школы.

В 1839 году в Лексингтоне, в штате Массачусетс, открывается педагогическая школа, что положило начало созданию государственных педагогических школ в Соединенных Штатах. Первый директор К. Пирс считал, что главная цель педагогической школы – подготовка учителей начальной школы. Учебная программа школ в основном была организована на основе содержания предметов начальной школы, поэтому учащиеся должны были специализироваться по чтению, письму, географии и грамматике. Предметы включали историю образования, педагогику, психологию и курсы стажировок. Стоит отметить, что в это время метод обучения Песталоцци был очень популярен в Европе, и считалось, что учителя должны не только владеть знаниями по предмету, но и методами

преподавания. Однако поскольку Соединенные Штаты хотели избавиться от идейного влияния Европы, идеи Песталоцци редко применялись. Только в конце XIX века, когда в Освейге была основана педагогическая школа, идеи Песталоцци начали включаться в учебную программу педагогического образования в США.

Помимо педагогических идей Песталоцци, важным образовательным теоретическим направлением в педагогических школах того времени была теория Гербарта, в которой особое внимание уделялось приемам обучения. Если Освеге был важным местом распространения идей Песталоцци, то Педагогическая школа Иллинойса была центром продвижения школы Гербарта [Herbst, 1989].

В конце XIX-го века образовательные идеи И.Г. Песталоцци и И.Ф. Гербарта были включены в структуру учебной программы педагогической школы, что послужило укреплению предметных знаний и значительному улучшению уровня подготовки педагогов по методике преподавания [Feiman, 1989]. Соответственно, учебная программа стала ориентированной на обобщение предметного опыта в начальной школе, а методы преподавания профессиональных знаний стали основным содержанием учебной программы; интуитивный метод обучения стал первым признанным методом обучения; учащиеся в основном изучали методы преподавания различных предметов и проходили практику.

В начале XX века педагогические школы были преобразованы в педагогические колледжи с целью отвечать запросам общества на образование и удовлетворения потребностей учителей разных уровней. В 1920-х годах Фонд содействия образованию Карнеги установил стандарты учебной программы для педагогов начальной и средней школы. Фонд содействия образованию Карнеги разработал структуру учебной программы для педагогического образования, состоящую из базовых курсов, учебных курсов и профессиональных учебных курсов, которые позже стали основой учебных программ подготовки учителей в Соединенных Штатах Америки.

Позже профессиональные курсы стали составлять почти половину времени подготовки учителей начальной школы, включали общие методы обучения, методы обучения различным предметам, психологию, физиологию, гигиену, управление классом, психологические тесты, обучающие дискуссии, образовательные принципы, школьные системы, дошкольное образование, учебную стажировку и др. 26 курсов [余家菊, 1926].

Однако в это время в плане подготовки учителей начальных классов не было специальных курсов методики преподавания, они были включены в виде отдельных тем в предметные курсы.

Восьмилетнее исследование, проведенное Тейлором, экспертом по американской учебной программе и оценке образования, способствовало разработке интегрированной учебной программы и междисциплинарного обучения. Психолог из Американского Колумбийского университета Вудворт и другие предложили школьным учителям включить в учебную программу обучение междисциплинарного характера.

Период ассимиляции, согласно Е.В. Астапенко, «охватывающий первое двадцатилетие XX века, отмечен появлением и развитием новых направлений модернизации школьного образования» [Астапенко, 2019, с. 21]. На обновление содержания и форм обучения в этот период наиболее заметное влияние оказывает прагматизм Дж. Дьюи [Дьюи, 2000]. Массовая миграция населения на американский континент привела к формированию многокультурного, полиэтнического и многоконфессионального общества в США. Проблемы системы начального образования США этого периода, по мнению Е.В. Астапенко, «связаны с переполненностью школьных классов, снижением требований к педагогическому составу школ, поскольку не хватало высокопрофессиональных учителей, которые бы в условиях многоконфессионального общества могли строить межличностные отношения с учащимися и обеспечивать их качественное обучение» [Астапенко, 2019, с. 16].

Решение данной проблемы требовало реформирования системы профессиональной подготовки учителей начальной школы. Как пишет Е.В. Астапенко: «В рамках прагматической концепции менялась традиционная модель подготовки педагогов, ориентированная на подготовку учителя-предметника. Социальный заказ общества требовал от идеального учителя глубоких знаний не только своего предмета, но и возрастной психологии, рефлексии своей педагогической деятельности, творческого подхода к работе и стремления к изучению лучших достижений науки и техники» [Астапенко, 2019, с. 16].

Получила свое развитие и теория «социального конструктивизма», которая в определенной мере определила целевые ориентиры начального школьного образования, а также профессиональные требования к личности учителя начальной школы. В основе американской системы обучения лежит представление, что образование – это процесс взаимодействия личного, жизненного, социального опыта обучающихся и процесса познания [Боровикова, 2000]. В связи с этим целью образовательной системы в США является обучение детей навыкам выживания в социуме. Таким образом, американская образовательная система довольно прагматична, а если рассматривать ее в контексте социального конструктивизма, то она, по мысли Е.А. Носовой, подразумевает «формирование школы как активной среды для возможной социализации личности обучающегося; соотношение школьной среды с непосредственными интересами и потребностями обучающихся; доминирование гуманитарных областей знания, установленные содержанием общего образования» [Носова, 2019, с. 50]. В педагогической практике США данная концепция, как отмечает О.Н. Боровикова, нашла свое применение в элементарных и младших классах средней школы [Боровикова, 2000].

В 1930-х годах возникло движение прогрессивного образования, лозунгом которого выступало образование, ориентированное на ребёнка. Джон Дьюи является ярким представителем этого прогрессивного

образовательного движения. Его можно назвать первым педагогом, который систематически отстаивал академическую междисциплинарность и связывал ее с концепцией интеграции. Он выступал против методов обучения XIX века, которые, как он считал, несовместимы с опытом ребенка. Он говорил, что функция обучения состоит в том, чтобы помочь каждому ребенку постепенно адаптироваться к социальной среде. Следовательно, педагогическая теория должна быть сосредоточена на интересах обучающихся, а не на предмете (дисциплине) в качестве центра. Учителя должны «сосредотачиваться не на самом предмете, а на предмете как значимом факторе в общем и растущем опыте». Восьмилетнее исследование, проведенное Тейлором, экспертом по американской учебной программе и оценке образования, способствовало разработке интегрированной учебной программы и междисциплинарного обучения. Психолог из Американского Колумбийского университета Вудворт и другие его коллеги предложили школьным учителям проводить исследования по обучению учеников, внедряя междисциплинарное содержание учебной программы.

Новый этап реформирования профессиональной подготовки учителей начальной школы в США был связан с развитием новаторских течений и возникновением новых педагогических концепций и программ развития американского школьного образования, он продолжался с 1950 г. по 1980 г. Среди известных психолого-педагогических концепций, оказавших значительное влияние на развитие американской педагогической мысли, следует выделить историко-педагогическую концепцию образования, концепцию типов личности Майерс-Бриггс, неотомизм и когнитивизм. В соответствии с данными педагогическими идеями приоритетными направлениями педагогической деятельности стали интеллектуальное развитие учащихся на основе творческих подходов и использования инновационных технологий и методов обучения [Астапенко, 2019].

Методологическое значение, как для становления системы начального образования, так и для профессиональной подготовки учителей начальной школы США, помимо прагматизма, в этот период имели следующие теории:

- «теоретические положения бихевиоризма (Д.Б. Уотсон, Э.Л. Торндайк, Б.Ф. Скиннер), которые позднее оформились в компетентностный подход (competency-based teacher education) в сфере педагогического образования;
- социал-реконструктивистское течение, идущее в русле прогрессивизма (Д. Каунтс, Х. Рагг, Т. Брамелд и др.);
- когнитивные теории, согласно которым целевые ориентиры образования должны быть направлены на исследовательскую активность и интеллектуальное развитие обучающихся (the theory of effective intelligence) (Г. Гарднер, Р. Стернберг и др.);
- гуманистические теории, в которых высшей ценностью образовательного процесса признается личность обучающегося» [Кузьминых, 2007].

Развитие системы профессиональной подготовки педагогов начальной школы в США на период с 1920 по 1950 гг. было опосредовано социально-экономическими факторами этапа социокультурной адаптации мигрантов. Решение проблем социально-культурной адаптации, в первую очередь, легли на плечи школьных учителей. В период всемирного экономического кризиса 1930-х гг. прогрессивные педагоги внедрили новую образовательную концепцию, целью которой являлось преодоление кризиса, повышение общественной значимости образования как социального института, иницирующего и развивающего социальные реформы. Общественное движение передовых ученых и педагогов получило название реконструкционизма как движения, провозглашающего социальные перемены в обществе [Астапенко, 2019].

Произошли изменения и в содержании программ профессиональной подготовки учителя начальных классов. В методиках обучения в этот период

акцент сделан на использование педагогических приемов и методов мотивирующего обучения. Поввысились и требования к учителю начальных классов.

«Ориентированное на жизнь» прогрессивное образовательное движение напрямую повлияло на учебную программу педагогического образования. Согласно этому движению, базовое образование требует, чтобы учителя не только «обращали внимание на содержание учебных материалов», но также «обращали внимание на научные исследования по развитию учащихся», «обращали внимание на все важные мероприятия, связанные с развитием учащихся», и «понимания возрастных особенностей развития детей». Необходимо изучать интересы и способности детей на разных этапах; понимать социальные, физические и эмоциональные потребности детей, а также владеть способами подачи учебного материала. Это движение поддерживало развитие социальной адаптивности учащихся, акцентировало внимание на научных исследованиях в области развития учащихся. Эти концепции уделяют внимание развитию учащихся, пренебрегают совершенствованием учителей в овладении конкретными знаниями и навыками в классе, подчеркивают ценность учебных дисциплин и пренебрегают усвоением знаний по любому предмету обучения. Эти концепции демонстрируют, что в то время в учебной программе педагогического образования уделялось внимание развитию учащихся, не уделялось внимания развитию у учителей овладения конкретными знаниями и навыками, подчеркивалась ценность педагогических профессиональных курсов и игнорировалось овладение знанием предмета обучения.

Начиная с 1950-х годов, педагогические колледжи постепенно стали развиваться в педагогические колледжи при университете, а также реформировать и улучшать план приема и учебную программу. В рамках учебной программы курсы подготовки учителей делятся на курсы общего базового образования, курсы предметного обучения и курсы профессионального образования.

Преобладание междисциплинарных исследований также побудило педагогические институты в США и Англии проводить «междисциплинарные исследования» после 1960-х годов [刘仲林, 1990]. В 1964 году Национальная ассоциация учителей естественных наук (National Science Teachers Association) впервые обсудила необходимость и важность междисциплинарного подхода в обучении естественной науке [National Science Teachers Association, 1964].

После 1970-х годов педагогическое образование стало полноценным в университете в США. Профессия учителя стала специализированной. Учителя уже знали «чему учить» и «как учить», проводили теоретические исследования и реализовывали их на практике. Некоторое время преобладало понятие «профессионализм» подготовки учителей. Однако многие ученые критиковали мнение, что учителя сосредотачиваются только на навыках обучения.

В США и в странах Западной Европы уже в 1960-е годы появилось понимание того, что все учителя должны получать общую, специальную и педагогическую подготовку, эквивалентную университетскому уровню, в университете или педагогическом институте. В США получила развитие чикагская модель университетского педагогического образования, которая, согласно мнению В.Е. Янковского, «реализует гуманитарно направленную общеобразовательную программу, цель которой ознакомить студентов со взглядами ведущих ученых в области гуманитарных, естественных и социальных наук, развить способности и потребности в дальнейшем самообразовании, независимость и критичность мышления» [Янковский, 2002, с. 12–13].

С 1960-х годов было много дискуссий и экспериментов по применению междисциплинарного образования. С этого времени междисциплинарное обучение стало основной образовательной моделью для многих университетов мирового уровня.

Гарвардская Красная книга по общему образованию трактует общее образование как «образование, способствующее единству и союзу гуманитарных, социальных и естественных наук» и объединяет дисциплины в 8 категорий общеобразовательных учебных курсов.

Важные инновационные процессы в системе образования, изменившие цели и содержание школьного образования США, приходятся на конец XX века. Начало реформы школьного образования связано с появлением доклада «A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform» (1983). В этом докладе идет речь о том, что в последние годы уровень знаний американских школьников снизился, что можно рассматривать как угрозу благополучия нации. И обвиняют авторы доклада в сложившейся ситуации школьных учителей, которые, по их мнению, несут ответственность за реализацию реформ образования и качество обучения.

Следует отметить, что в период с конца XX до начала XXI века в американском обществе стало доминировать мышление «упрощенности», которое проявляется в американской культуре и образовании. Данные идеи отражают «удовлетворение потребительского спроса населения страны в условиях глобальной конкуренции и торгово-рыночных отношений, развития инновационных технических средств и программ, роль которых заключается в упрощении получения нового научного знания и сокращении способности населения к серьезному, проблемному и значимому размышлению» [Носова, 2019, с. 41]. В связи с этим Н. Гарделс говорит о том, что «общественный строй современного общества США не позволяет американскому образованию реализоваться в полной мере» [Gardels, 2010, с. 5].

С 1960-х по 1980-е годы междисциплинарные исследования в академических кругах вступили в период расцвета, и было опубликовано большое количество работ по междисциплинарным вопросам, таких как, например, «Междисциплинарные вопросы преподавания и исследований в университетах», «Междисциплинарные исследования в высшей школе».

Публикация этих работ в основном установила междисциплинарный характер и статус общего образования в американской высшей школе.

В 1980-х годах в США зародилось движение по учебным программам STS, объединяющее «науку, технологии и общество», направленное на междисциплинарную интеграцию естественно-научного образования с упором на прямое применение научных знаний, применение технических методов и решение практических проблем. Впоследствии появились курсы STEM (наука, технология, инженерия, математика), интегрированные в функции математики, а затем расширенные STEAM (наука, технология, инженерия, искусство, математика), STREAM (наука, технология, чтение, инженерия, искусство, математика): разработка учебных программ и практик, а также междисциплинарных практических исследований стала происходить в более широком масштабе.

В середине 1980-х годов группа исследователей под руководством Ли Шульман выдвинула концепцию педагогических и содержательных знаний (Pedagogical and Content Knowledge, PCK). Ученые считали, что «профессиональные базовые знания учителей не являются предметными знаниями, и не могут быть простыми дополнением к педагогике. Необходимо сочетание общей педагогики и предмета и применение педагогических знаний в преподавании учебного предмета» [Grossman, 1990]. Учителям необходимо не просто преподавать предмет, но и искать способы представления содержания предмета разным учащимся. Отличные учителя должны знать учебный план, понимать проблемы, с которыми могут столкнуться учащиеся при изучении дисциплин, обеспечивать учащихся учебным опытом и поощрять инициативу учащихся как одну из целей обучения. Ли Шульман считает, что учителям необходимо понимать содержание предмета, и понимание содержания предмета может позволить учителям разумно организовать содержание и способствовать созданию полезных когнитивных карт в смежных областях. Учителя должны не только понимать основные концепции предмета и их значение для структуры

знаний, как они связаны друг с другом и как их проверять, оценивать и расширять, но и уметь гибко использовать эти предметные знания в процессе обучения. Необходимо понимать, как осуществлять исследования в какой-либо области, например, что такое доказательство в математике по сравнению с доказательством в истории. Учителям также необходимо видеть, как идеи используются в различных областях и как они соотносятся с повседневной жизнью. Кроме того, многие ученые в то время неоднократно критиковали проекты подготовки учителей: учителя начальной школы не были хорошо подготовлены по предметному содержанию; элементы обучения были отделены друг от друга; они не учились понимать и решать проблемы на практике.

Впоследствии ученые начали подчеркивать преемственность и интеграцию знаний и приняли концепцию комплексного дизайна в настройке учебной программы, пытаясь расширить предметные границы различных курсов педагогического образования и сформировать многомерную интегрированную сеть учебных программ. Такая учебная программа педагогического образования имеет четкую тенденцию к интеграции.

С 1980-х по 1990-е годы в Соединенных Штатах появилось три влиятельных доклада, в которых поднимался вопрос об универсальности и широте курсов педагогического образования. Одним из них является отчет Holmes Group, в котором говорится, что реформа курсов подготовки учителей должна начинаться с учебной программы бакалавриата по гуманитарным и естественным наукам, учебные программы должны быть ориентированы на целостность, преемственность и зрелость по гуманитарным и естественным наукам и строго определять базовую программу по гуманитарным и естественным наукам для педагогического образования.

Для решения задач повышения качества образования в этот период, по мнению Г.Б. Корнетова, в системе образования США происходило интенсивное «транслирование педагогического опыта, ассимиляция и

апробация образовательных технологий из других стран, что привело к глобализации и технологизации образовательного пространства» [Корнетов, 2013, с. 460].

Целевыми приоритетами содержания школьного образования США начала XXI века, определяющими основные направления и технологии профессиональной подготовки учителей начальной школы, как замечает Е.А. Носова, «продолжали оставаться идеи и взгляды прагматизма, которые отражают ведущие черты американского менталитета: преобладание прикладных наук и знаний в учебной образовательной программе, обеспечение населения материальным благополучием, развитие промышленного производства государства, что обеспечит его господство и конкурентоспособность в мировой экономике» [Носова, 2019, с. 43].

Проанализируем основные нормативные документы, которые отражают тенденции развития образовательной политики страны в этот период, в том числе и в сфере начального образования детей, которые, в свою очередь, определили инновации в системе подготовки учителей начальной школы.

В 2001 году была введена программа «Ни один ребенок за бортом» (NCLB Act, 2001), в рамках которой были реализованы специализированные гранты (School Improvement Grants, SIG). Цель грантов – модернизация содержания образования в начальных и основных школах путем введения ряда санкций, возлагаемых на школы. Санкции заключались в том, что те школы, которые не смогли повысить уровень владения навыками чтения и счета, к 2014 году должны быть закрыты, а преподаватели и администрация школ – уволены.

Проведенные в конце XX – начале XXI века реформы образования США в соответствии с данными нормативными документами привели к ряду изменений содержания начального образования:

- усиление практической направленности содержания начального образования за счет увеличения количества практических задач по дисциплинам математического, языкового и естественнонаучного циклов;
- разработка содержания образования на основе диверсификации государственной стандартизации;
- изменение содержания образования для развития критического мышления и навыков исследовательской деятельности в процессе освоения дисциплин естественнонаучного и математического циклов.

Данные реформы, в свою очередь, обусловили изменения в системе профессиональной подготовки учителей начальной школы. Изменения содержания начального образования обусловили и изменения требований к профессиональной подготовке педагогов элементарной школы.

Профессиональная подготовка учителей начальной школы в США в этот период отличалась тем, что уровень университетской подготовки учителя начальной и средней школы не отличался. Университеты стали обращать внимание на практику будущих учителей. Многие педагогические колледжи стали сотрудничать со школьными округами, чтобы совместно со школами создавать учительские организации по мастерству преподавания и предоставлять рекомендации для стажировок молодым учителям. Молодым учителям, которые только что овладели навыками обучения, особенно необходимы вспомогательные ресурсы, связанные с интегративными курсами и их реализацией. Назначение инструкторов (консультантов) молодым учителям в школе стало поощряться, а вводный инструктаж для молодых учителей был расширен.

Сравнивая систему профессиональной подготовки учителей элементарной (начальной) и средней школы, В. Е. Янковский отмечает, что «если будущий учитель элементарной школы специализируется по нескольким предметам начальной школы, то будущие педагоги средней школы специализируются в преподавании двух-трех учебных курсов. Как отмечает автор, «университетская дослужебная четырехлетняя подготовка

учителей с присуждением степени бакалавра делится примерно в равном объеме на изучение общеобразовательных и специальных предметов, куда включены педагогическая практика и научно-исследовательская работа. На педагогических факультетах университета профессиональная подготовка будущего учителя осуществляется в течение 1-2 лет или 4-5 лет в зависимости от имеющегося стажа педагогической деятельности и уровня профессионального образования. По окончании учителям выдается лицензия или удостоверение, дающее право на преподавание в том штате, где проходило обучение» [Янковский, 2002, с. 14]. Описывая профессиональную подготовку магистров в университетах США, автор пишет, что «степени магистра в области педагогики присуждаются при наличии степени бакалавра. Подготовка магистров в университетах США ведется на протяжении двух лет; в содержание программ включены педагогика, философия образования, история педагогики, социология образования, педагогическая антропология, образовательная политика, экономика образования, педагогическая этика, психология» [Янковский, 2002, с. 15].

После 2010 года практические учебные программы в Соединенных Штатах в основном проводились в рамках концепции «клинического обучения». Именно в этой парадигме появляются практико-ориентированные программы в области специального коррекционного образования. Другой вид практических курсов «совместного обучения» в Соединенных Штатах постепенно привлекает внимание общественности. Существующие практические курсы в Соединенных Штатах разделены на два основных типа: клиническое обучение и совместное обучение.

Таким образом, в США сложилась целостная система академической профессиональной подготовки педагогов начальной школы с гуманистической направленностью университетского образования.

В этот период получили развитие инновационные технологии профессиональной подготовки учителей начальной школы в системе непрерывного образования учителей. Значительный вклад в развитие

системы профессиональной подготовки учителей начальной школы был внесен такой инновацией, как школы профессионального развития. Как пишет Ж.О. Кузьминых: «Школы профессионального развития представляют собой инновационные образовательные учреждения, организованные как партнерства вузовских программ профессиональной педагогической подготовки и общеобразовательных школ со следующими целями: подготовка будущих учителей; профессиональное развитие преподавательского состава школ и вузов; научно-исследовательская деятельность, направленная на совершенствование образовательной теории и практики; повышение уровня обучения учащихся данных школ», ссылаясь на определение Национального совета по аккредитации педагогического образования США (National Council for Accreditation of Teacher Education) [Кузьминых, 2007].

Реформы педагогического образования в США этого периода привели к пониманию того, что процесс профессиональной подготовки учителей трактуется «не как освоение базового курса с некоторой переподготовкой в последующем, а как непрерывный процесс обучения и совершенствования на протяжении всех лет работы учителя» [Янковский, 2002, с. 12]. Это послужило основой для развития идеи образования в течение всей жизни.

Соединенные Штаты – это страна всего лишь с чуть более двухсотлетней историей, но за свою относительно короткую историю существования в ней сложилась достаточно целостная система подготовки учителей. На всём протяжении развития этой системы шло постепенное её усложнение как по уровням подготовки педагогов, так и по модернизации её содержания в соответствие с реформами образования. В колониальный период и в первые дни основания страны система предварительного обучения и подготовки учителей была создана на основе изучения опыта других стран. Подготовка учителей контролировалась церковью вначале в частных классах обучения учителей, затем в средних педагогических колледжах, а затем в высших учебных заведениях.

Таким образом, до 1820-х годов, когда в Соединенных Штатах система подготовки учителей начальной школы только формировалась, на учебные программы наибольшее влияние оказывали образовательные мысли Песталотти и Гербарта, а в содержание подготовки начали включать такие специальности, как психология и педагогика. К началу XX века группа Карнеги определила основное содержание подготовки учителей, имевшее уже фактически интегрированный характер: курс базовых знаний, курс предметных знаний и общепрофессиональный образовательный курс (педагогика). Движение прогрессивного образования, возникшее в 1930-х годах, сильно изменило образовательные мысли и методы того времени: под влиянием прогрессивистских образовательных идей в начальных и средних школах начали внедряться интегративные курсы, и в системе подготовки учителей в это время начал развиваться междисциплинарный подход в обучении.

Ещё одной значимой вехой для развития подготовки учителей начальной школы в США стала середина XX века: с 1950-х по 1980-е годы педагогические колледжи начали реорганизовываться и преобразовываться в колледжи при университетах. Содержание педагогического образования в это время вызвало большую полемику: ученые спорили о том, следует ли делать упор на предметную подготовку или на общепрофессиональные педагогические знания. Одновременно популярность приобретала концепция подготовки учителей, «основанная на компетенциях», внедрение которой привело к тому, что к началу 1980-х годов обучение учителей начальной школы стало максимально практикоориентированным, а главными образовательными результатами стали не знания, а компетенции – способности к деятельности.

После 1980-х годов в начальных школах США началась реформа учебной программы, и в классах начальных школ в различных формах появились интегративные курсы. Кроме того, под влиянием унификации высшего образования в университетах стала увеличиваться доля

общеобразовательных курсов. В середине 1980-х гг. Ли Шульман предложил модель Pedagogical and Content Knowledge (педагогических и содержательных знаний), и после этого учебные программы педагогического образования приобрели ещё больший тренд на междисциплинарность, с точки зрения объединения предметной, общепедагогической и методической подготовки. Педагогическая практика стала обязательным компонентом университетских педагогических программ.

Таким образом, процесс реформирования системы подготовки педагогов начальной школы в США можно разделить на три этапа: первый – акценты на знания предметных областей, второй – акценты на общепедагогические компетенции, а третий – интеграция предметной, общепедагогической и методической подготовки, сочетание теории и практики.

Таблица 2. Хронология развития системы подготовки педагогов начальной школы в США

Период / критерий	1820-е гг. - начало XX в.	Начало XX в. - 1950-е гг.	1950-е – 1980-е гг.	С 1980-х гг.
Ведущие институты подготовки педагогов	Педагогические школы		Педагогические колледжи	Педагогические колледжи при университетах
Ведущие ценности подготовки педагогов	Глубокие и прочные знания	Педагогические способности	Компетентностный подход	Интеграция предметной, общепедагогич. и методической подготовки
Цель подготовки	Знания по предметам	Знание педагогики	Предметные и общепедагогические компетенции	Предметные, методические и общепедагогич. компетенции
Содержание	Теоретические предметные курсы	Профессионально-ориентированные курсы	Предметные профессионально-ориентированные курсы	Общеобразовательные курсы
	Теоретические педагогические курсы	Педагогические профессионально-ориентированные курсы	Педагогические профессионально-ориентированные курсы	Предметные профессионально-ориентированные курсы
				Педагогические

				профессионально-ориентированные курсы
			Педагогическая практика	Педагогическая практика
Организационно-педагогические основы подготовки педагогов	Подготовка учителя ориентирована на обобщение предметного знания для преподавания в начальной школе	Внедрение общепедагогических дисциплин, интегрированных с овладением знаниями по предмету обучения	Реализация компетентност. подхода: акцент на применение знаний в деятельности. Интеграция предметной и общепедагогической подготовки	Внедрение общеобразовательных курсов. Интеграция предметных знаний, методики их преподавания в начальной школе, интеграция педагогической теории и практики
Признаки междисциплинарного подхода	нет	нет	Междисциплинарность в узком смысле	Междисциплинарность в широком смысле

Таким образом, мы выделили четыре этапа подготовки учителей начальных классов в США. Ценность подготовки педагогов начальной школы заключается в переходе от педагогической теории к компетентностному подходу. Это отражено как в содержании, так и в организации подготовки учителей начальных классов. Идеи междисциплинарности в подготовке учителя начальной школы в США прошли путь от уровня идей – в начале XX века (узкой предметной междисциплинарности) до широкой междисциплинарности, подразумевающей интеграцию предметной, методической и общепедагогической подготовки, связи теории с практикой преподавания.

1.4. Основные этапы и национальная специфика становления профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Китае

Еще в Древнем Китае многие мудрецы описывали профессию учителей. Конфуций был первым педагогом в Китае. Мыслитель Ян Сюн из династии Хань писал в своем «Фаяне», что «учителя являются образцами людей». Хань Юй из династии Тан даже написал статью об учителях «О учителях», в которой утверждалось, что «у древних ученых должны быть учителя. Учителя, проповедует учение, обучают делу и объясняют недоумение». С древних времен Китай очень уважительно относился к учителям, но системы подготовки педагогов не было. Хотя первые школы Китая, как пишет Мэй Ханьчэн, согласно древним источникам, образовались в третьем тысячелетии до н. э. [Мэй Ханьчэн, 2005]. О существовании в Древнем Китае школ, в которых учились дети свободных и состоятельных людей, упоминается в письменных свидетельствах, которые относятся к древнейшей эпохе Шан (Инь) (XVI–XI вв. до н. э.). Учителей в школах и частных школах называют «Шусы» – учитель частной домашней школы. Большинство Шусы были людьми, которые мало учились, не имели возможности участвовать в кэцзюй (отбор путём экзаменов, система государственных экзаменов для получения учёной степени и права поступления на должность), не смогли сдать этот экзамен, не смогли стать чиновниками или уже вышли из чиновников.

Система образования Китая и ее аксиология формируются под влиянием национальных ценностей и традиций. «К философско-этическим особенностям культуры Китая, которые имели большое влияние на ценностно-целевые ориентиры, содержание и формы системы образования Китая на разных этапах его развития», по мнению С.Ю. Распертовой, относятся «ключевые категории стратегической мысли конфуцианской философии: (путь (дао); сила или стратегическая мощь (ши); мягкость (жоу) и победа (шэн)), складывавшиеся тысячелетиями» [Распертова, 2011, с. 14].

Китайская культура ставит знания на первое место, что заложено еще со времен Конфуция в VI–V вв. до н. э. Конфуцианец – это учёный, интеллектуал, который, пройдя экзаменационную систему, стал чиновником и государственным деятелем. В традициях конфуцианства значительное внимание уделено идеальным отношениям народа и власти, а качествами национального характера являются сдержанность и способность к неторопливому осмыслению происходящего, что и определяет ценностно-целевые ориентиры системы образования и культуру Китая в целом. Воспитание граждан на основе культивирования исторической памяти, идей и традиций национальной культуры являются факторами, обеспечивающими стабильное развитие китайского этноса.

Конфуцианские идеи легли в основу развития личности ребенка в процессе обучения. Конфуций считал, что для учителя главное – не столько передать знания, сколько помочь ученикам развить моральные качества («Ли Цзи»). Учителя должны сначала исправить свои слова и поступки и стать хорошим примером подражания для учеников («Лунь Юй: Изы Лу»); должны уважать и любить свою профессию. Конфуций говорил: «Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем», то есть педагог должен обладать такими качествами, которые позволяют творчески осмыслить наследие прошлого через понимание его ценности в настоящем. Как отмечает Лю Нань, в учении Конфуция «учитель должен быть умеренным, строгим, но не свирепым, уважительным и спокойным» [Лю Нань, 2018, с. 98].

В современных педагогических исследованиях китайских ученых также большое внимание уделяется вопросам профессиональных качеств учителя. В структуре требований к профессиональным качествам учителя, которые описал известный китайский педагог Тао Синчжи (1891–1946), ведущими являются «высокие моральные качества учителя, стремление к истине, жертвенное отношение к профессии, способность поддерживать хорошие отношения с учащимися» [Зи Чжэнь, 2006, с. 49–51].

Описывая профессиональные и личные качества учителей, писатель и педагог Е. Шэнтао (1894–1988) отмечал, что современные учителя должны обладать ответственностью, моралью, преданностью профессии, демократическим стилем общения с учащимися, способностью к самосовершенствованию собственной личности.

Ученых также интересует анализ профессиональных педагогических навыков и способностей учителей. Жэнь Суминь отмечал, что «Современный учитель должен уметь творчески использовать инновационные методы и средства обучения, осуществлять индивидуальное обучение, иметь способность к самообучению и саморазвитию. Современный учитель должен освоить специальные знания, базовые умения и навыки, умение связывать свой предмет с другими предметами» [Жэнь Суминь, 1996, с. 52–56]. Ду Хайпин также отмечал, что «учитель должен владеть широкими знаниями теории и практики, жизненным опытом, на основе которых содействовать развитию исследовательских и творческих качеств и умений учащихся» [Ду Хайпин, 1992, с. 30–36].

Таким образом, китайские педагоги образ идеального учителя складывают из морально-этических качеств личности и её способности к творческому саморазвитию, а также профессионально-педагогических умений и способностей, которые обеспечивают междисциплинарный подход в обучении детей.

Этические и профессиональные требования Китая к личности учителя отличаются от западных стран. В китайской образовательной мысли личность учителя, моральные и духовные ценности всегда стоят на первом месте. Традиционная китайская культура почитает мораль и дух педагога как носителя культурных ценностей образования.

Китайские и российские исследователи, среди которых Г.И. Зубкова [Зубкова, 2007], Ли Цзюнь [Ли Цзюнь, 2017], Лю Нань [Лю Нань, 2018] и др., выделяют «пять основных этапов развития педагогического образования в Китае».

I этап – зарождение и становление образования в конце династии Цин (1897 г.–1911 г.).

II этап – развитие и упорядочение системы образования в период Китайской Республики (1912 г.–1948 г.).

III этап – формирование целостной системы педагогического образования (1949 г. – 1978 г.).

IV этап – открытые образовательные реформы (1978–1998 гг.).

V этап – реформирование образования в условиях глобализации и интеграции (1999 г. – до настоящего времени).

Опираясь на ранее предложенные этапы, мы несколько модернизировали их с позиций институционализации подготовки педагогов, объединив в четыре:

I этап – зарождение подготовки учителей начальных школ в конце династии Цин (1897 г. – 1911 г.).

II этап – развитие и упорядочение системы подготовки учителей начальных школ в период Китайской Республики (1912 г. – 1948 г.).

III этап – подготовки учителей начальных школ в среднем профессиональном образовании (1949 г. – 1990 г.).

IV этап – ориентированный на высшее образование (1990 г. до настоящего времени).

На первом этапе (1897 г. – 1911 г.) – развитие педагогического образования Китая находилось под влиянием западных педагогических идей, что было обусловлено политической ситуацией в стране, когда пришли западные империалистические державы в конце правления династии Цин. В конце династии Цин из-за империалистической агрессии Китай находился в состоянии полуколониального и полуфеодального общества. Страны-захватчики проповедовали и открывали школы в Китае, и учителями в этих школах были в основном иностранцы. До конца XIX в. в Китае не было учебных заведений, специализирующихся на профессиональной подготовке педагогов. Развитие движения вестернизации оказало большое влияние на

китайское образование. С самого начала вестернизации проблема учителей мешала реализации западного образования. Согласно статистике из «Списка названий библиотеки Тунвэнь», «Записей последовательных китайских и западных учителей» и «Списка иностранных профессоров библиотеки Тунвэнь», помимо 29 китайских преподавателей китайского языка, более 40 из оставшихся 55 учителей являлись иностранцами. Некоторые считали, что найм иностранных учителей имеет множество недостатков. Лян Цичао в своей статье «О подготовке учителей» резюмировал, что существует несколько основных недостатков использования иностранных учителей:

1. Они не понимают языка;
2. Обучение детей в раннем детстве на Западе отличается от обучения в Китае, поэтому и методы обучения тоже другие;
3. Зарплата, которую они получают, всегда в два раза выше, чем у китайцев, что приводит к напрасной трате средств [梁启超, 1989].

Впоследствии некоторые люди начали создавать педагогические школы. Что касается учебной программы, Лян Цичао выступал за обращение к учебной программе обычных нормальных школ в Японии (то есть саморазвитие, образование, китайский язык, английский и испанский языки, история и география, математика, физика и химия, естествознание, иллюстрация, музыка, гимнастика, сельское хозяйство, торговля, ремесла).

Шэн Сюаньхуай в 1897 году основал в Китае первое педагогическое училище – Наньянская общественная школа по образцу японской педагогической школы. Наньянская общественная школа изменила старую систему образования династии Цин, приняла «конфуцианство, прилежное обучение и хорошее преподавание» в качестве своей руководящей идеологии и использовала методы управления западных педагогических школ [崔运武, 2006]. Что касается организации учебной программы, школа не предлагала специальных курсов китайского языка, а осуществляла самостоятельное изучение китайского языка, и студенты могли выбирать и самостоятельно изучить «Конфуцианскую классику и исторические разделы». В то же время

предлагали курсы математики, физики, естественнонаучного образования, зоологии, ботаники, физиологии, минералогии, географии и иностранных языков. Чтобы удовлетворить потребности созданных школ, в некоторых провинциях начали создавать педагогические учебные заведения. Педагогические школы в этот период придавали большое значение важной роли теории образования, методам обучения. Наньянская общественная школа и Педагогическая школа Хубэй имели начальные школы, в которых ученики могли пройти стажировку.

«В январе 1904 года, – пишет Цуй Юнву, – Цинским правительством было издано Предписание по школьному образованию, в котором педагогические заведения были разделены на две категории: начальные и средние педагогические училища». В начальной педагогической школе в основном готовили учителей начальных классов. Существовало два типа обучения: полные предметы и упрощенные предметы. Полный период обучения составлял 5 лет, возраст зачисления студентов – 18–25 лет. Студенты отличались «хорошим поведением, отличным владением искусствами и науками, здоровым телом» [朱有璘, 1989]. Ученики изучали двенадцать курсов: самосовершенствование, чтение Священных Писаний и проповедей, китайская литература, педагогика, история, география, арифметика, естествознание, физика и химия, каллиграфия, рисование и гимнастика. Они также могли добавить изучение иностранных языков, швейного производства, бизнеса в зависимости от местных условий.

Помимо создания специализированных педагогических школ, перевоспитание шусы (учителей частных школ) также было важной политикой подготовки учителей начальной школы в конце династии Цин. В целях повышения профессиональных качеств учителей частных школ организовывали их обучение в специализированных педагогических учебных заведениях. В период обучения выпускники педагогических школ читали лекции или вместе с другими учителями частных школ изучали педагогические науки, также должны были пройти курсы, такие как

арифметика и география. В дополнение к теоретическим занятиям учащимся следовало посещать близлежащие превосходные начальные школы для наблюдения обучения. Учебное время в основном приходилось на вечера, выходные, зимние и летние каникулы. В прошлом учителя частных школ использовали традиционные материалы для чтения в начальной школе, слепо требовали от учеников их одобрения, часто наказывали учеников телесно и редко объясняли. В ответ на эти проблемы Бюро столичного надзора выдало каждому учителю частной школы «Книгу по обучению китайскому языку в начальных школах» (том 1), предложив им как можно скорее адаптироваться к новым учебным материалам и новым методам обучения. Также бюро требовало, чтобы все провинции проводили регулярную оценку, и только те, кто пройдет аттестацию, имели право открывать школы и преподавать [中国第二历史档案馆, 1994].

Таким образом, уже на втором этапе в Китае сложилась собственная национальная система педагогического образования. В этот период педагогическая система образования была создана по образцу системы образования Японии и создана с учетом национальных условий страны. Система среднего педагогического образования для подготовки учителей начальных классов включала как формальные пятилетние полные курсы, так и краткосрочные педагогические школы, созданные в ответ на острую необходимость популяризации начального образования. Развитие личности учащихся было очень важно. Что касается учебной программы и организации занятий, в педагогической школе было больше учебных теоретических предметов и больше учебных часов. В то же время она также уделяла больше внимания исследованиям теории преподавания. Поскольку среднее педагогическое образование не выделяло предметов для будущего преподавания, подготовка учителей начальной школы в Китае в конце династии Цин требовала от будущих учителей овладения всеми предметами начальной школы. Поэтому учебная программа была в основном разделена

на две категории: общекультурные курсы и образовательные профессиональные курсы [李辰之, 1992].

Второй этап (1912–1948 гг.) – этап развития и упорядочения образовательной системы – начался с того, что в 1912 г. было основано Временное Правительство Китайской Республики. После основания Китайской Республики современное начальное и среднее образование вступило в новый период исторического развития. Образование в этот период находилось под глубоким влиянием американских образовательных идей и систем. В целях консолидации новой политической власти правительство Китайской Республики обнародовало ряд законов и мер по решительной отмене старого феодального образования и созданию нового образования, что привело к быстрому развитию начального и среднего образования.

Под руководством Цая Юаньпея, первого генерального директора образования, начался пересмотр образовательных целей «верности императору, уважения Конфуция, уважения общественности, защиты боевых искусств и защиты практичности», сформулированных в конце династии Цин. Была выдвинута образовательная политика «одновременного развития пяти образований». В сентябре 1912 года была объявлена просветительская цель с основным содержанием «уделять внимание нравственному воспитанию, дополняя его практическим образованием, военным и национальным воспитанием, а нравственность дополняя эстетическим воспитанием» [舒新城, 1961].

В это время развитие педагогического образования в нашей стране шло медленно, и она не могла быстро обеспечить большое количество учителей для удовлетворения развития образования. Тао Синчжи также охарактеризовал проблему нехватки учителей: «По данным Министерства образования, общее количество детей школьного возраста в стране составляет 49,11 миллиона. В стране необходимо 568 000 учителей. Каждый учитель учит 20 учеников начальной школы, а для 49,11 миллиона детей

требуется в общей сложности 2,4 миллиона учителей начальной школы» [陶行知, 1984]. В целях удовлетворения потребностей развития начального и среднего образования правительство Китайской Республики создало различные учебные заведения по подготовке учителей. Не только энергично развивались официальные обычные университеты, но и создавались различные учреждения ускоренной подготовки учителей для быстрой подготовки учителей начальных школ, включая учреждения краткосрочной подготовки учителей, простые педагогические школы, простые сельские педагогические школы и другие учреждения.

Для удовлетворения потребностей развития образования, множество учителей, которые не получили педагогического образования, стали работать учителями, это привело к разному качеству образовательной деятельности. Это в основном учителя упраздненных частных школ, а также учителя, ставшие безработными, после реформирования частных школ в конце династии Цин. Большинство из них умели преподавать только чтение, все они придерживались консервативных взглядов. Эти педагоги трудно адаптировались к потребностям развития современного начального и среднего образования.

После основания Китайской Республики для решения проблемы образования учителей стала проводиться политика повышения квалификации учителей частных школ, что в итоге привело к тому, что педагоги адаптировались к требованиям современного образования.

В декабре 1914 года Министерство просвещения сформулировало «Проект плана образования», требующий от всех населенных пунктов переподготовки учителей частных школ [朱有瑰, 1990]. После создания Нанкинского правительства национальное правительство усилило переподготовку этих учителей. 14 июня 1935 года Министерство образования издало «Правила осуществления Плана мер по внедрению обязательного образования», в которых содержались четкие положения о повышении квалификации учителей и требование: «Все провинции и города должны

создать классы переподготовки учителей частных школ в провинциальных и муниципальных неполных средних школах или провинциальных и муниципальных педагогических школах, или в более крупных окружных и муниципальных начальных школах. Специально изучать предметы начальной школы и их методику обучения. По истечении срока обучения сдаются экзамены и выдается сертификат» [中国第二历史档案馆编, 1994].

В 1922 году была обнародована «Академическая система Жэньсюй», которая включила подготовку учителей начальной школы в систему среднего образования и увеличила срок обучения с 4 до 6 лет. Были модернизированы традиционные высшие педагогические школы до четырехлетних педагогических университетов, и был создан факультет педагогического образования. Независимые педагогических школы были упразднены, учителей начальной школы готовили обычные средние школы, а учителей средних школ готовил университет. Без единых стандартов образования система педагогического образования с 1922 по 1927 год была крайне хаотичной.

Развитие Движения за новую культуру привело к таким идеям, как гражданское образование и прагматическое образование. Под руководством этих идей в образовательном секторе Китая начали прорасти новые образовательные цели. В апреле 1927 года националистическое правительство предложило конкретные руководящие принципы осуществления педагогического образования: «Педагогического образование является источником национального образования для реализации трех народных принципов. В целях развития образования требовалось осуществлять наиболее подходящую физическую и умственную подготовку». Главная задача состояла в том, чтобы дать народу разносторонне образованных учителей, и в нравственном, и в академическом отношении, и максимально развить сельское педагогическое образование» [李国钧, 2000]. В «Законах Попечительского периода Китайской Республики», обнародованных в июне 1931 года, «Три народных принципа» были вновь

установлены в качестве основополагающих принципов образования в Китайской Республике и закреплены в форме закона. В 1949 году национальное правительство Нового Китая взяло на себя обязательство использовать эти принципы для стандартизации образования. В 1933 году были обнародованы «Правила нормальной школы», в которых была сформулирована новая система подготовки учителей начальной школы и даны указания по созданию независимых педагогических школ и специальных педагогических классов в средних и старших школах. Учебные курсы подготовки учителей включали в себя граждановедение, китайский язык, историю, географию, арифметику, физику, химию, биологию, физическое воспитание, здоровье, военную подготовку, труд, искусство, музыку, этику, теорию образования, педагогическую психологию, образовательное тестирование и статистику, методы обучения в начальной школе, администрирование начальной школы и другие курсы.

Идеологическая тенденция движения «Новая культура» оказала влияние не только на идеи преподавания и содержание обучения. В это время получили распространение новые методы обучения в Европе и США, такие как «Метод обучения Монтессори» и «Экспериментальный метод обучения». Но наибольшее влияние оказал «Проектный метод». Проектный метод обучения ратует за отмену классной системы обучения, предполагает разрушить предметные границы и реорганизовать систему знаний каждого предмета в новые единицы в соответствии с реальными потребностями учащихся, а затем учить.

Дьюи приехал в Китай проповедовать в 1919 г. Прогрессивная педагогическая мысль оказала глубокое влияние на китайское образование в то время. Проектный метод преобладал в Китае до середины 1930-х годов. Изменения в методах обучения в начальной школе заставили учителей начальных классов в этот период уделять особое внимание подготовке методике обучения. «Предложение Министерства просвещения Национальной конференции директоров педагогических школ» (1916 г.)

требует, чтобы «преподаватели в педагогических школах объясняли методы преподавания каждого предмета и тщательно их корректировали», и «преподаватели каждого предмета должны изучать учебники начальной школы по каждому предмету, и особое внимание уделить методам обучения» [璩鑫圭, 1994]. В «Педагогических школьных правилах» подчеркивается, что «преподаватели всегда должны обращать внимание на методы обучения: учащиеся должны понимать методы обучения» [璩鑫圭, 1991].

Таким образом, именно на втором этапе была заложена прочная основа для дальнейшей модернизации системы педагогического образования в Китае, ее трансформации и открытости. Во время правления Китайской Республики были созданы независимые педагогические университеты, но за подготовку учителей начальной школы отвечали средние педагогические школы. В этот период большое внимание уделялось развитию личности учителей и методам обучения.

Как видим, учебная программа уже включает в себя три основных модуля: общеобразовательные, образовательные курсы и стажировку. С точки зрения составления учебной программы, учителя начальной школы демонстрировали междисциплинарность в своих курсах со времен поздней династии Цин. Однако из-за особенностей развития того времени междисциплинарный подход преобладал только в течение 10 лет. Впоследствии начальное школьное образование в Китае и педагогическое образование перешли на путь разделения на дисциплины, которое продолжается и по сей день.

На третьем этапе (1949 г. – 1978 г.) в Китае началось формирование целостной системы педагогического образования. Основание Китайской Народной Республики явилось важным поворотным моментом в истории Китая. Оно ознаменовало конец полуколониального и полуфеодального общества Китая и начало нового периода перехода к социализму. В области образования главной задачей этого исторического периода является реформирование образовательных учреждений старого периода в

соответствии с принципами новой демократии, восстановление и развитие народного образования, адаптация к изменениям социальной среды.

При базовой реализации социалистических преобразований страна поставила цель обеспечить всеобщее обязательное начальное образование в течение 7–12 лет. Большое развитие начального образования привело к серьезной нехватке учителей начального образования, что также способствовало быстрому развитию среднего педагогического образования. Для решения проблемы нехватки учителей во всеобщем обязательном образовании в сжатые сроки было быстро подготовлено большое количество учителей основной начальной школы. В этот период продолжительность обучения учителей начальных классов была разной. В зависимости от целей обучения продолжительность обучения составляла три месяца, полгода и один год, а также различные виды краткосрочных ускоренных курсов. Из-за хаотичной внутриполитической обстановки в Китае в этот период при подготовке учителей начальной школы большое внимание уделялось коммунистическому образованию, а также идеологическому и политическому воспитанию идей Мао Цзэдуна.

В первые дни освобождения «изучение опыта Советского Союза было основной национальной политикой» [金一鸣, 2000]. В данный период времени образовательная политика Китайской Народной Республики была нацелена на внедрение в Китае педагогической модели образования СССР. Для развития системы педагогического образования и повышения качества подготовки учителей в Китай были приглашены советские педагоги. Под руководством Министерства образования Китая были переведены учебники и учебно-методический комплекс СССР, что способствовало методическому обеспечению образовательного процесса в китайских вузах по модели советской школы.

В 1952 году на основе советских программ и учебных материалов в нашей стране был разработан и обнародован Государственный единый план обучения в средних педагогических школах. В план обучения включили

базовые курсы культуры по 8 предметам, включая китайский язык, математику, физику, химию, теоретические основы Дарвина, географию, историю и школьное здравоохранение, еще политику, музыку, искусство. Большое внимание уделялось курсам теории педагогики: всего их предлагалось 10. Помимо двух обычных курсов – педагогика и психология, также предлагались 7 предметов, включая курсы искусства и физического воспитания, методику преподавания предметов. Образовательные стажировки представляют собой в основном наблюдение, и предусмотрено, что для того, чтобы облегчить учащимся наблюдение и практику, педагогические школы должны создавать начальные школы или детские сады при педагогических школах в качестве мест для стажировок. Все курсы считались обязательными. Помимо преподавания таких курсов как китайский язык, математика, подготовленные учителя начальной школы могли выполнять задачи преподавания предметов искусства и физкультуру. Это указывает на всесторонность образования.

В этот период в силу объективных причин, таких как отсутствие опыта построения учебных программ в условиях новой социальной системы и недостаточная интеграция опыта других стран с реальной ситуацией Китая, также возникли проблемы в учебных программах подготовки учителей начальных классов. Основные проблемы заключались в том, что существовало слишком много категорий курсов, разбросанных параметров предметов и слишком много учебных часов в неделю, что перегружает обучение студентов и влияет на качество образования. Впоследствии был выпущен новый план обучения, в котором некоторые курсы были сокращены, а некоторые курсы объединены. В 1963 году «План обучения для трехлетних средних педагогических школ (проект)», изданный Министерством образования, предусматривал, что принцип составления учебной программы для педагогических школ заключается в создании необходимых курсов педагогики, усилении курсов начальной школ, обращении внимания на фактическое преподавание в начальных школах, и

организацию необходимых стажировок в начальной школе. Будущим учителем необходимо иметь обширные знания, в том числе знания и навыки в области музыки и искусства.

В период «Культурной революции» не было четких учебных планов и учебных задач по подготовке учителей начальных классов, и средние школы самостоятельно вносили коррективы, исходя из реальных условий. Этот период также был периодом застоя в истории развития образования в Китае.

После культурной революции Китай начал реформы, направленные на открытость. Первой задачей образования после реформ и открытости стало возрождение образования. С наступлением 1980-х годов педагогическая работа постепенно стала входить в правильное русло. Популяризация обязательного образования срочно потребовала подготовки большого количества учителей начального образования. Средние педагогические школы восстановили прежнюю учебную программу, стали предлагать четыре основных курса: обязательные курсы, курсы по выбору, внеклассные мероприятия и образовательная практика.

Начиная с 1980-х годов китайские ученые начали проводить междисциплинарные исследования, и число исследований по междисциплинарности в Китае быстро росло. Одна за другой появлялись статьи и переводы, в которых обсуждались тенденции проникновения дисциплин, конвергенция социальных и естественных наук, интегрированное развитие наук и междисциплинарность, характер научной деятельности.

В период подготовки учителей начальной школы в средних педагогических школах в учебной программе уделялось большое внимание всестороннему развитию будущих учителей. Несмотря на то, что в разное время по-разному распределялись учебные часы, программы состояли из пяти основных разделов: базовые курсы, идеологические и политические курсы, курсы искусства и физкультуры, курсы теории педагогики и образовательные стажировки. Подготовка учителей в этот период отражала междисциплинарность учебной программы.

Проводимые экономические и политические реформы в Китае позволили уделять больше внимание качеству подготовки будущих учителей начальной школы. В результате глубокой реформы и быстрого развития социальных, политических, экономических и других аспектов учителя, имеющие только среднюю степень образования, больше не могли соответствовать потребностям общества. Повышение образования учителей начальных школ стало реальной и актуальной задачей государства.

В дальнейшем подготовка учителей начальной школы стала осуществляться в сфере высшего образования.

Четвертый этап (1998 г.) – это этап педагогического образования на стадии высшего образования. В 1998 году Министерство образования предложило реализовать «Проект садовника на протяжении веков», акцентируя улучшение профессиональной подготовки и качества образования учителей, и планируя примерно к 2010 году повысить уровень образованности учителей в начальных школах до уровня высшего образования.

В 1998 году структура педагогического образования в Китае начала стабилизироваться. Подготовка учителей начальной школы начала осуществляться на уровне высшего образования. Первоначальные средние педагогические школы были либо модернизированы, либо объединены в институт педагогического образования при университете, а общеобразовательные университеты также начали пополнять ряды учителей начальной школы.

После реформы и «открытости» все курсы базового образования в Китае были разделены по предметам, за исключением комплексного курса «Общество» в начальной школе с 1988 года. В средних педагогических школах реализовывались система подготовки по гуманитарным и естественным наукам, ориентированная на подготовку учителей по различным предметам без четкой профессиональной направленности. При подготовке учителей начальных школ стали уделять особое внимание

обучению учителей конкретным предметам. Учебные курсы в основном состояли из пяти основных частей: общие курсы, профессиональные курсы, курсы по выбору, курсы вспомогательные и практические курсы.

С начала XXI века реформа учебной программы базового образования продемонстрировала интеграцию. Начальная школа предложила интеграционные курсы, такие как мораль и жизнь, искусство, мораль и общество, наука, а также практическая деятельность (включая образование в области информационных технологий, обучение на основе исследований, общественные работы и социальная практика, а также трудовое и техническое образование). Реформа учебной программы начальной школы выдвинула новые требования к подготовке учителей, и в ответ на это возник новый универсальный учитель.

Таблица 3. Система подготовки педагогов начальной школы в разные исторические периоды Китая

Период / критерий	До основания Китайской Народной Республики		После основания Китайской Народной Республики		
	1897 –1912 гг.	1912–1949 гг.	1949–1998 гг.		После 1998 г.
			1949-1978 гг.	1978-1998 гг.	
Ведущий институт подготовки педагогов	Начальные педагогические школы	Среднее проф. образование	Среднее проф. образование	Реорганизация: переход к высшему образованию	Высшие педагогические университеты
Ведущие ценности подготовки педагогов	Идеи Конфуция; мораль	Ценности всестороннего развития личности	Идеи Мао Цзэдуна о всестороннем развитии учителя: нравственном, профессиональном, физическом, эстетическом, трудовом	Мораль и партийно-политическая мысль; всестороннее развитие	
Цель подготовки педагогов	Подготовка национальных учителей	Подготовка разносторонне развитых учителей	Подготовка профессиональных педагогов		Подготовка универсальных педагогов новой эпохи
Содержание подготовки педагогов	Знание теории нравственного воспитания		Идеи Мао цзэдуна	Теория нравственного воспитания и	Общие курсы и курсы по выбору,

				политика	основанные на идеях Конфуция
	Курсы по предметам начальной школы				Курсы по предметам начальной школы; вспомогательные курсы (музыка, физкультура, науки)
	Педагогическая теория				Предметные курсы по педагогике и методике преподавания
		Практика			
Организационно-педагогическ. основы подготовки педагогов	Важное значение теории образования	Большое внимание всестороннему развитию учителей, знаниям по предметам начальной школы; насыщенный учебный график	Сокращение общепедагогических курсов	Возобновление различных отменённых ранее курсов	Акцент на интеграционных курсах; разработка новой модели универсальных учителей
Признаки междисциплинарного подхода	нет	Междисциплинарность в учебной программе	нет		Модель главных и вспомогательных курсов

Развитие образования в Китае длилось целых 100 лет. В течение этого столетия под руководством правительства на ранних стадиях развития был усвоен опыт развития Японии, США и Советского Союза. Мысли Конфуция всегда были моральной основой подготовки учителей, несмотря на последующее возникновение партийно-политической идеологии. С момента начала подготовки учителей начальных классов программа подготовки учителей всегда была ориентирована на всестороннее развитие, требовали от учителей овладения всеми аспектами знаний, особенно общими и междисциплинарными, однако степень междисциплинарности не очень

высока и до сих пор остается актуальной. После того, как в 1990-е годы подготовка учителей начальной школы перешла на стадию высшего образования, подготовка учителей стала ориентироваться на профессионализм, а требования к учителям по владению общим образованием были снижены или даже исчезли. Лишь в 2010 году междисциплинарность снова привлекла внимание, но на этот раз междисциплинарность уже не просто требовала от учителей владения общим образованием, а стала обращать внимание на суть междисциплинарности – интеграцию.

Таким образом, мы выделили четыре этапа профессиональной подготовки учителей начальной школы в Китае. Идеино-нравственные ценности Конфуция и всестороннее развитие личности педагога до сих пор являются важными ценностями и целями подготовки учителей. И сегодня содержание и формы подготовки педагогов начальной школы определяет правительство страны. Идея междисциплинарного подхода возникла в конце прошлого века. Сначала междисциплинарность понимали как подготовку учителей, владеющих различным предметным знанием (математика, язык, музыка, физическая культура), позже, с 2010-х годов, возникла идея интегрированных курсов: установление связей между различными дисциплинами и их интеграция в единое целое для создания целостного мышления.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Теоретический анализ научной, научно-методической и нормативно-правовой литературы позволяет сделать следующие выводы.

1. Междисциплинарный подход выступает средством достижения междисциплинарного обучения путём интеграции теорий, содержания, методологии и методов, основой которой выступают установление междисциплинарных связей в учебном процессе. Существует множество способов и степеней установления связей между дисциплинами, причем интеграция является более высокой степенью среди междисциплинарных связей. В современном образовании целью междисциплинарного подхода является установление междисциплинарных, межпредметных связей и интеграции. В этом отношении он аналогичен интегрированному подходу, но интегрированный подход больше фокусируется на целом и системе, а междисциплинарный подход больше фокусируется на связях. В дополнение к этому междисциплинарный подход ориентирован на решение проблем и способствует сотрудничеству.

2. Профессиональная подготовка педагогов начальной школы связана с развитием педагогических учебных заведений, которое прошло через три этапа: период педагогического училища, период педагогического колледжа, период образовательного института при классических университетах, что отражает общие тенденции системы педагогического образования Англии, США и Китая, в то же время отражает растущее внимание к качеству учителей и их квалификации [Хуан Янань, 2022].

3. Историко-педагогический анализ опыта профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии, США и Китае позволил выделить, с одной стороны, этапы становления педагогического образования в этих странах, с другой, – этапы реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы. Выделены этапы реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы, которые имеют как общие тенденции в этих

странах, так и свои специфические особенности и временные рамки, что связано с социально-политическими факторами, определяющими социальную политику государств в сфере образования.

В США и Англии:

- научный этап междисциплинарного подхода – с 60 годов XX века до конца XX века, связан с теоретической разработкой проблем междисциплинарных связей и междисциплинарного подхода в теории и практике педагогического образования;

- этап междисциплинарной интеграции с конца XX века по настоящее время связан с внедрением межпредметной интеграции в педагогической теории и практике, с внедрением междисциплинарных программ профессиональной подготовки в системе педагогического образования.

В Китае были 3 этапа:

- этап мультидисциплинарный – с 20 годов XX века до 50 годов XX века;

- этап теоретических предпосылок междисциплинарного подхода с 80 годов XX века;

- этап междисциплинарной интеграции, который начат в XXI веке.

4. Профессиональная подготовка педагогов начальной школы опосредована аксиолого-педагогическими идеями, формирующими педагогические парадигмы образования, которые имеют общее и различия в образовательных системах Англии, США и Китая: в основу формирования содержания начального образования Англии и США была положена модель прагматической, технократической, либерально-демократической парадигмы, одновременно с этим в США выступала ориентиром когнитивная парадигма, а с начала XXI века в Англии и США доминирующей моделью стала гуманистическая парадигма; в Китае, наряду с современной гуманистической парадигмой образования, сохраняют значимость национальные идеи конфуцианства [Хуан Янань, 2022].

5. Ценность подготовки педагогов начальной школы во всех странах заключалась в основном в переходе от преобладания теории к практикоориентированности. И в этом плане идея междисциплинарного подхода стала интегрированной с точки зрения различных типов курсов и взглядов на объединение теоретической и практической подготовки.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АНГЛИИ, США И КИТАЕ

2.1. Современное состояние и перспективы развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии

Проблемы реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии на современном этапе решаются в контексте анализа современных тенденций модернизации и инноваций в системе начального образования, что оказывает влияние на развитие педагогического образования этих стран и позволяет определить перспективы развития междисциплинарного подхода в педагогическом образовании учителей начальной школы.

Прежде чем провести анализ реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы Англии, проведем анализ основных направлений образовательной политики и тенденций развития начального образования Англии. В период конца XX и начала XXI в. в условиях идейно-политических течений неолиберализма были осуществлены ряд реформ начального образования Англии.

В современных условиях развитие системы начального образования разных стран мира определяется двумя основными процессами, к которым относятся интернационализация и диверсификация образования. На современном этапе развития общества ведущей тенденцией образовательной политики является диверсификация, имеющая прямую зависимость от социально-экономических особенностей развития каждой страны. Начиная с 2021 года исследования реформы базового образования в различных странах показали существенную тенденцию к росту, в них стали обращать внимание на широту и глубину воздействия реформы базового образования, то есть

исследования сосредотачиваются на диверсификации содержания обучения, научности и разнообразии методов обучения для удовлетворения потребности развития учителей и студентов в педагогическом образовании и преподавании, а также решении проблемы социального обеспечения, физического и психического здоровья населения, а также других социальных вопросов, возникших в результате реформы базового образования [LI Deming, 2023].

«Целью диверсификации является уменьшение рисков за счет повышенного разнообразия элементов, создания новых элементов в системе» [Брызгалина, 2010]. Процесс диверсификации в области образования М.В. Артюхов определяет как «разнообразие, разностороннее развитие, расширение видов предоставляемых образовательных услуг, приобретение новых видов деятельности, опыта и навыка» [Артюхов, 2003, с. 25] Под диверсификацией В. В. Голубев понимает «создание, усовершенствование и реализацию новых образовательных учреждений с плановым внедрением новых направлений обучения, новым содержанием, включающим новые дисциплины и курсы, междисциплинарные программы с элементами интеграции, а также определение новых методов и приемов обучения, согласно психологическим и возрастным изменениям школьников» [Голубев, 2011, с. 103].

Реформа базового образования в Англии в основном вращается вокруг реформы учебной программы. Содержание образования Англии в рассматриваемом периоде «на основе образовательных стандартов государства постоянно менялось, корректировалось и дополнялось в 1995, 2000, 2008, 2012 и 2014 гг. Современная программа по основным учебным предметам для государственных школ была откорректирована и вступила в силу в сентябре 2014 года» [National Council for Curriculum ..., 2010].

Содержание реформы обширно и глубоко: от акцента на знаниях учащихся до преподавания технических знаний, от сосредоточения внимания на обычных детях до особых групп, от качества образования до равенства в

образовании. Британская реформа базового образования многогранна и направлена на то, чтобы уделять внимание каждому ребенку, что позволяет учащимся лучше справляться с жизнью в новую эпоху. В Англии есть свои особенности реформы базового образования: концепции учебных программ идут в ногу со временем и готовят граждан для XXI века. В дополнение к изучению национальной учебной программы школы и учителя могут гибко составлять школьную программу по другим темам. Правительство Кэмерона выпустило официальный документ, чтобы гарантировать учителям большую автономию в юридической форме [Tatlow, 2016]. Национальная учебная программа состоит из многих основных предметов, и школы не обязаны внедрять всю систему предметов. Конкретная организация обучения и режим занятий определяются школой и учителем. Если в школе есть условия, она может сформировать, например, такую комплексную учебную программу, в которой будет сочетаться история и география для улучшения общего качества обучения учащихся. Национальная учебная программа Англии с 2008 года требует изучения междисциплинарных тем для расширения кругозора учащихся. В начальном образовании существует 5 междисциплинарных тем.

В конце XX в как в Англии, так и в США, был осуществлен «пересмотр и изменение учебно-образовательных программ по дисциплинам математического, языкового и естественнонаучного цикла в условиях мировой глобализации, что позволило ориентировать обучающихся на мировые образовательные стандарты с учетом национальных особенностей» [The Common Cores State Standards ..., 2022].

Наряду с повышением значимости реализации принципов междисциплинарности в содержании обучения, отмечена тенденция к увеличению практических задач на начальном и общем уровнях школьного обучения, которая обеспечивает использование теоретических навыков на практике, применяемых в реалиях жизни. Принципы междисциплинарности получили свое развитие и в формах педагогического взаимодействия,

поскольку «в образовательных программах предусмотрена интеграция и обмен опытом профессорско-преподавательского состава государственных университетов с преподавателями школ, что позволяет ориентировать обучающихся начальных и основных школ на обучение в течение жизни» [Pros and Cons ..., 2013].

Проанализируем проблемы междисциплинарного подхода в содержании учебных программ начальной школы Англии, которые требуют реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителей начальной школы.

Принципы междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии заложены в официальных основных образовательных документах, определяющих образовательную политику страны на современном этапе. В официальных документах «Структура высшего образования» и «Образование и подготовка в XXI веке», опубликованных в Англии, наблюдается переориентация высшего образования с классического гуманитарного образования на современное научное и технологическое образование, что предполагает интеграцию гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, а также переход к интегративному образованию и междисциплинарному обучению [李兴业, 2004]. Междисциплинарный подход в обучении и междисциплинарные курсы стали основой содержания учебных программ и реформы большинства университетов в Англии. Реализация междисциплинарного подхода в системе образования Англии осуществлялась в направлении изменения содержания образования, что отмечено в научном отчете международной организации «Field Work Education» в 2012 году [The Faculty of Education..., 2023].

Междисциплинарный подход в профессиональной подготовке в высшей школе Англии реализуется посредством внедрения в образовательный процесс междисциплинарных курсов, которые привели к изменению содержания учебных программ и направлений реформы

большинства университетов в Англии. Так, например, в Оксфордском университете, одном из самых престижных вузов мира, расположенном в Юго-Восточной Англии, одна треть существующих курсов интегрирует в себе два или более предметов, например, такие, как «Философия и математика», «Экономика и инженерные науки», «Физиология и философия». Лондонский университет, один из старейших и крупнейших многодисциплинарных вузов в Англии, который состоит из девятнадцати самоуправляемых колледжей и десяти специализированных исследовательских институтов, в настоящее время успешно реализует систему двойного диплома и диплома междисциплинарной специальности. Например, диплом специалиста естественных наук подразумевает образованность по гуманитарным, физическим и биологическим наукам.

Система подготовки педагогических кадров в Англии, как отмечает Е.В. Абазовик, «отличается многообразием моделей и гибкостью маршрутов профессиональной подготовки, включающая как вузовские программы дипломного и последипломного уровней (первый и второй циклы высшего образования), так и практико-ориентированные программы подготовки учителей, организованные в тесном сотрудничестве вузов со школами, которые особую популярность и развитие получили в последние годы. Отличительной особенностью системы подготовки учителей в Великобритании является наличие большого количества образовательных маршрутов для получения профессии педагога» [Абазовик, 2010, с. 385]. В Великобритании существует несколько типов учебных заведений, специализирующихся на подготовке учителей начальной школы. Наиболее распространенным типом учебного заведения в Англии является педагогический колледж при университете.

Структура курсов педколледжа характеризуется большим количеством вариантов структурирования курсов в разных колледжах, причем каждый вариант имеет определенные аксиологические приоритеты. Известные различия между университетами отражаются в распределении академических

часов, количестве предметов по основным курсам и методах проверки и оценки знаний студентов. «Примерная структура учебных планов педагогических колледжей включает в себя следующие компоненты: курс основного (главного) предмета (main course); программный курс, зависящий от типа школы и возраста учащихся (curriculum course); педагогический курс (educational course); практика в школе (school practice)» [Андреева, 2002].

Обращаясь к проблеме междисциплинарности в профессиональной подготовке учителей начальной школы в Англии, отметим необходимый уровень профессиональных компетенций по различным образовательным дисциплинам, который предъявляется к учителю начальной школы. Т.Е. Крыстопчук отмечает, что «учитель начальной и младшей средней школы (КР 1/2) должен знать учебные программы фундаментальных дисциплин, которые создают ядро Национального стандарта школьного образования (английский язык, математика, природоведение), а также быть готовым к внедрению в учебный процесс Национальной стратегии языковой и числовой грамотности. Он также должен быть способен к преподаванию таких предметов, как история или география, физическая культура, информационные и коммуникационные технологии; искусство и дизайн или дизайн и технологии; сценические искусства; религиозное образование. В стандарте предусмотрено, что эти предметы учитель начальной и младшей средней школы преподаёт при необходимости, пользуясь помощью опытных коллег» [Крыстопчук, 2013, с. 124].

Перспективные направления развития педагогического образования Англии в XXI в. нацелены на становление образа учителя, который содержит в себе такие профессионально-важные качества, как духовность, образованность, профессионализм и компетентность, что и определило, с одной стороны, аксиологические ориентиры педагогического образования, с другой, – инновационные процессы в содержании, формах и методах профессиональной подготовки учителей, в том числе и учителей начальной школы. Профессиональные требования к учителю начальных классов в

настоящее время возросли. Это закреплено в ряде циркуляров, посвященных профессиональной подготовке учителя и требованиям к образовательным стандартам, которые изданы Департаментом образования и трудоустройства. Подготовка учителей осуществляется на основе новых учебных планов, в которых четко обозначены основные компетенции, необходимые для овладения будущими педагогами начальной школы применительно к основным школьным учебным предметам: английскому языку, математике, естествознанию, информационным и коммуникационным технологиям. В учебных планах вузов изложены основные знания и умения, которые определяют успешность их будущей педагогической деятельности при реализации учебных планов школ. Следует отметить, что учебные планы вузов характеризуются обобщенной моделью профессиональной подготовки учителей начальной школы, позволяющей преподавателям вузов проявлять вариативность и творческий подход в определении конкретных форм, методов и приемов преподавательской деятельности в процессе подготовки будущих учителей. На основе учебных планов преподаватели вузов разрабатывают программы по учебным дисциплинам, используя практико-ориентированные формы и методы педагогической деятельности, которые должны активировать учебно-профессиональную деятельность студентов и интерес к избранной профессии.

В университетах Англии на современном этапе развития педагогического образования для подготовки педагогов начальной школы реализуются системы BEd и PGCE. BEd относится к уровню бакалавриата, а PGCE – к уровню магистратуры.

Проведем анализ профессиональной подготовки учителей начальной школ на базе Кембриджского университета с точки зрения реализации междисциплинарного подхода. Кембриджский университет является не только первым высшим учебным заведением, осуществляющим профессиональную подготовку учителей, но и инновационным научно-методическим центром, реализующим инновационные программы

непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки педагогов начальной школы. Подготовка учителей начальной школы в Кембриджском университете в основном представляет собой начальную программу PGCE, которая находится на уровне магистратуры. Студенты должны иметь степень бакалавра образования до подачи заявления на PGCE. Программа бакалавра в Кембриджском университете – BA.

Сначала посмотрим на курсы бакалавриата – BA. Степень бакалавра в области образования присуждается после трехлетнего курса бакалавриата. Все курсы являются междисциплинарными. Эта гибкая междисциплинарная программа предлагает широкое обязательное введение в первый год обучения, за которым следует возможность выбрать курсы по ряду дисциплин или более внимательно сосредоточиться на конкретной области [The Faculty of Education..., 2023].

Степень бакалавра образования в Кембриджском университете направлена на изучение мира посредством междисциплинарных курсов с опытом в таких областях, как психология развития, международное развитие или литература и драматургия, с особым упором на развитие независимых, рефлексивных исследований посредством развития критических исследовательских навыков.

Курс разделен на две части. Первая часть длится один год и включает четыре темы: «Введение в систему образования и дисциплину», «Обучение и человеческое развитие», «Образование», «Творчество и культура», «Образование и социальная справедливость». Темы могут быть такими как социокультурные и нейробиологические подходы к человеческому развитию, глобальная справедливость, образовательные учреждения исламского мира, вопросы гендерного неравенства в школах и университетах, театр абсурда и экологический кризис. Студенты должны написать 4 исследовательские статьи по этим четырём темам в течение первого года обучения [Course structure-BA..., Cambridge University, 2023].

Вторая часть курса длится два года и разделена на часть А и часть В, при этом часть А завершается на втором году обучения, а часть В – на третьем году. Часть А в основном обеспечивает основу для образовательных исследований, помогая студентам выбрать профессиональное направление исследований части В. На втором году обучения студенты должны выполнить четыре работы: две обязательные работы и две работы по выбору. На третьем году обучения студенты должны выбрать три из следующих групп курсов и тем, выполнить соответствующие работы и дипломную работу: «Язык», «Коммуникация и грамотность», «Детская литература», «Современность», «Глобализация и образование», «Театр: текст и производство», «Образование», «Нейронаука и общество», «Формальный и неформальный контекст обучения», «Изменение ландшафта детства и юности: история, опыт и культура», «Критические дебаты в сфере образования и международного развития», «Тематические исследования в области образования», «Политика и международное развитие», «На пути к транснациональной социологии образования: космос, власть и политика», «Игра, творчество и воображение», «Международная литература и культура», «Представление, образование и общество» [Course structure-BA ..., 2023].

Британский ученый Эшби отметил: «Проблемным камнем университетского образования является не преподавание великих истин, а умные методы, используемые для преподавания великих истин. Поэтому не так важно то, чему учат, как то, как этому обучать» [阿什比, 1983]. Что касается методов обучения, методы обучения в рамках проекта бакалавриата в основном включают супервизии (Supervisions), «семинары», академические лекции и практическую деятельность. Практическая деятельность включает эксперименты, полевые работы, обучение за рубежом, независимые исследования, стажировки и т. д. Студенты бакалавриата во всех колледжах должны участвовать в лекциях, семинарах и практических мероприятиях,

организуемых факультетами или кафедрами университета, а также должны принимать на себя руководство, организуемое колледжем.

Хотя программа бакалавриата ВА является специальностью в рамках образования, но в Англии для того, чтобы стать учителем, должны пройти специализированную программу обучения. В кембриджском университете таким курсом является программа PGCE. Программа PGCE разделена на три семестра в один год.

Программа PGCE для начальной школы построена вокруг шести направлений учебной программы: «Профессиональные ценности и склонности», «Предметные знания», «Исследовательские знания», «Знания о развитии и обучении детей», «Профессиональные знания», «Педагогические знания». Каждая из них направлена на достижение определенных результатов для учащихся и одновременно способствует формированию у них комплексного понимания того, что значит быть отличным практиком начального образования. Конкретные курсы этих шести направлений в основном включены в четыре категории: курсы по основным предметам (Core Subjects), базовые курсы (Foundational subjects), учебная программа профессионального обучения и практика.

Курсы по основным предметам (Core Subjects) состоят из трех дисциплин: английский язык, математика и естественные науки. Каждый курс чередуется с обучением в каждом семестре. Цель – развивать базовые знания и педагогические способности будущих учителей.

Базовые предметы являются важным дополнением к курсам по основным предметам. Будущим учителям необходимо выбирать в качестве факультативных курсов предметы, связанные со своими специальностями бакалавриата, включая искусство, географию, историю, музыку, физкультуру, драму, социальное, медицинское и экономическое образование и т. д.

Учебная программа профессионального обучения включает пять направлений: «Профессиональная идентичность», «Поведение в процессе

обучения», «Равенство, разнообразие и инклюзивность», «Оценка и успеваемость учеников», «Понимание преподавания и обучения».

Институт образования Кембриджского университета установил «партнерские отношения» с 270 близлежащими начальными школами, чтобы предоставить учащимся возможности профессиональной практики [Cherylld, 1998]. Все студенты проводят не менее 120 дней в школах–партнерах, проходят четыре ключевых стажировки (минимум в трех разных школах), чтобы развивать свои педагогические навыки в тщательно контролируемой среде и получить опыт выполнения многих важных задач и обязанностей, которые учителя берут на себя вне класса. Некоторые также имеют возможность проходить педагогическую стажировку в музеях [Patten Annouces Expansion ..., 1992].

Программа PGCE уделяет большое внимание практике, ставит практику в центре всей учебной программы [Organization for Economic Co-Operation ..., 1972]. Стажировка разделена на три этапа: в первом семестре будущие учителя организованы в небольшие группы для проведения аудиторной стажировки в школах-партнерах на 2 недели. Стажировку проводит наставник-стажер, выдающийся педагог из школы-партнера. Содержание практики заключается в посещении занятий и участия в детских классных мероприятиях, знакомстве с учебной средой и содержанием обучения, а также повышением адаптируемости будущих учителей к учебной среде.

Во втором семестре будущие учителя продолжают работать в небольших группах в течение 8 недель. На этот раз стажерам предстоит преподавать, кроме того, школа-партнер также организует общение студентов с детьми разного возраста [Paul, 1985]. Обучение постепенно расширяется до всех классов [Peterd, 2001].

В течение последних восьми недель третьего семестра школы-партнеры предлагают возможность совместного обучения. Студенты

участвуют во всей школьной деятельности и приобретают опыт за пределами традиционного классного обучения.

Междисциплинарный подход в подготовке будущих учителей начальной школы также осуществляется и посредством реализации различных по содержанию междисциплинарных научно-исследовательских проектов и программ по следующим направлениям: «Кембриджские цифровые гуманитарные науки», «Кембриджские исследования в области языкового образования в сообществах», «Кембриджская сеть исследований в области общественного здравоохранения» [Course structure-BA ..., 2023].

На современном этапе ценностно-целевая подготовка учителей в Англии имеет как теоретическую, так и практическую ориентацию, при создании междисциплинарных курсов большое внимание уделяется также междисциплинарным проектным исследованиям.

Таким образом, в междисциплинарном подходе подготовки учителей начальной школы в Англии ведущей является «модель набора учебной программы», суть которой – междисциплинарная интеграция внутри отдельного курса в одной сфере (рисунок 1).



Рисунок 1. «Модель набора учебной программы» в междисциплинарной подготовке учителей начальной школы Англии

Реализация междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы в основном проявляется в следующем:

1. Курсы организованы в виде курса набора;
2. Междисциплинарный метод в обучении: в дополнение к традиционным лекциям в различных курсах гибко используется совместное обучение нескольких колледжей, PBL, семинары и другие методы обучения;
3. Научное сопровождение междисциплинарных программ;
4. Высокая степень интеграции теории и практики.

2.2. Анализ современного состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в США

Анализ современного состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в США предполагает исследование вопросов, связанных с состоянием и основными тенденциями развития начального школьного образования.

В начале XXI века в США, в отличие от Англии, еще не было определено единое унифицированное содержание начального образования, в результате чего на территории всех пятидесяти американских штатов «предусмотрена свобода выбора модели общеобразовательной школы, которая утверждается советами школ (School boards) на локальном уровне. В рамках государственного законодательства каждый штат имеет право самостоятельно утверждать и реализовывать закон для образовательных учреждений на своей территории» [Носова, 2019].

В Соединенных Штатах Америки, аналогично британскому подходу, «регламентация образования предполагает возможность дополнять компоненты образования, которые должны оставаться неизменными, предметами и темами по выбору» [King, 2014]. По замечанию Р. Кинга (R. King), представленному в опубликованной работе «Младшие школьники – переход к основному образованию», указанный выбор предполагает «возможность самостоятельного отбора содержания с точки зрения дисциплин, последовательности тем. Таким образом, возможно обучение тем или иным темам со сроками, отличными от предусмотренных рекомендациями, содержащимися в программе» [King, 2014].

Основной тенденцией и целью развития базового образования в США является повышение качества преподавания. Первой стратегической целью базового образования в Стратегическом плане на 2018–2022 годы является предоставление высококачественного выбора, отвечающего образовательным

потребностям. С наступлением эпохи экономики знаний спрос на рабочую силу высокого уровня резко возрос, а роль образования в развитии человеческих ресурсов становится более важной, чем когда-либо [Araguа, 2015]. Для того чтобы вырастить высококачественную рабочую силу, необходимо построить высококачественное образование. С этой целью необходимо продолжать реформировать образование, особенно развитие базового образования как краеугольного камня. У американских учащихся плохие результаты международных оценок и опросов, таких как Программа международной оценки учащихся (PISA) и Тенденции в международном исследовании достижений в области математики и естественных наук (TIMSS). По результатам PISA 2018 года рейтинги американских школьников по чтению, математике и естественным наукам отстают от некоторых стран Европы и Азии [PISA 2018 Results ...]. Кроме того, не хватает талантов в конкретных областях, таких как наука, технология, инженерия и математика (STEM). Интересы и способности учащихся необходимо развивать, начиная с этапа базового образования.

Будучи многокультурной страной, Соединенные Штаты сталкиваются с огромными проблемами в достижении высокого уровня базового образования из-за расовых и классовых различий. Качество преподавания в американских государственных школах в целом невысокое. По данным Национальной оценки образовательного прогресса (NAEP), около 30% учащихся начальной и средней школы не соответствуют стандартам по чтению, математике и естественным наукам (The Nation's Report Card). Непрерывная реформа базового образования в Соединенных Штатах в основном сосредоточена как на международных, так и на внутренних аспектах, отражая международную тенденцию реагирования на образовательную конкуренцию и местный спрос на решение образовательных проблем.

Учебная программа и ее реализация являются ключевыми частями начального образования, страны имеют разные взгляды на реформу

учебных программ, адаптированные к их конкретным обстоятельствам. Тем не менее, в разработке учебных программ обозначились некоторые общие глобальные тенденции. Самой последней из них может стать тенденция перехода от учебных программ, основанных на содержании, к учебным программам, основанным на компетенциях [Wesselink, 2010; Bergsmann, 2015; Pinar, 2013].

С точки зрения людей всех слоев общества «навыки XXI века» можно разделить на три измерения: навыки обучения и инноваций, навыки в области информации, средств массовой информации и технологий, а также жизненные и профессиональные навыки. [Partnership for 21st Century ..., 2015]. Образовательная цель официально сместилась с развития у учащихся базовых навыков 3R (чтение, письмо, арифметика) в XX веке к развитию у учащихся навыков 4C высокого уровня (критическое мышление и решение проблем, общение, сотрудничество, творчество и инновации) в XXI веке. «Партнерство-21 для обучения в XXI веке» рекомендует включить разработку «междисциплинарных тем 21 века» на основе сохранения основных курсов, таких как английский язык, мировые языки, искусство, математика, экономика, естествознание, география, история, управление и гражданство. Эти междисциплинарные темы включают в себя: глобальную осведомленность, финансовую, экономическую, деловую и предпринимательскую грамотность, гражданскую грамотность, медицинскую грамотность, экологическую грамотность [Partnershipfor 21st Century ..., 2015].

В контексте информационного века «гражданин будущего мира» должен обладать следующими способностями: уметь самостоятельно выбирать содержание обучения и определять темп обучения; уметь устанавливать взаимоотношения в социальных сетях с помощью технологий; уметь критически анализировать и синтезировать, генерировать эффективную информацию, уметь создавать и оформлять свои собственные произведения, уметь обращать внимание на глобальные проблемы, устанавливать связи с

разными людьми, развивать эмпатию и понимание в общении с ними [Jacobs, 2017].

В то же время образование STEM (наука, технология, инженерия, математика, называемое STEM), возникшее в начале нового века, также дает возможность развивать у учащихся «навыки XXI века». Моделью междисциплинарного образования на начальном уровне в США является STEAM-образование. Образование STEAM – это образовательная философия, делающая упор на практику и междисциплинарную интеграцию. «STEM» – это аббревиатура: Science, Technology, Engineering, Mathematics. Концепция STEM была впервые предложена Национальным научным советом (NSF) в 1990 году, направлена на повышение качества и возможностей американских учащихся базового образования по междисциплинарным предметам [Kanematsu, 2016]. Позже для развития интеграции STEM-образования с другими дисциплинами, в STEM были добавлены гуманитарные науки и искусства (Art). Образование STEAM имеет характеристики междисциплинарного, контекстного и совместного обучения. Оно делает упор на интегрированные методы обучения, фокусируется на практике и процессе, решении реальных проблем, а также носит практико-ориентированный характер.

Хотя существуют разные категории идеологий и философий целей учебных программ, и эти категории имеют разные названия, сдвиг в видении учебных программ подчеркивает важность развития у учащихся определенных способностей для использования междисциплинарных знаний и навыков. Этот глобальный сдвиг в сторону учебной программы, ориентированной на компетентность, подразумевает акцент на «интеграции знаний, навыков и отношений, которые позволяют человеку выполнять определенную задачу в плохо определенных и уникальных условиях» [Wesselink, 2010].

Многие страны провели реформы учебных программ, в которые включили компетенции и разработку реформы своих учебных программ.

Соединенные Штаты давно включили это в свою реформу учебной программы начального образования. На глобальном уровне международные организации также анализируют переход к учебной программе, ориентированной на компетентность. Проект ОЭСР «Будущее образования и навыков 2030», в котором участвуют более 40 стран, направлен на то, чтобы помочь системам образования определить знания, навыки, отношения и ценности, необходимые учащимся для процветания и формирования своего будущего.

Анализируя содержание начального образования в школах США, отметим, что каждый из школьных учебных предметов имеет собственную образовательную установку и важен для повышения общего образовательного уровня младших школьников. Но реализация учебной программы – сложный процесс. Реализация новой учебной программы в значительной степени зависит от способности учителей использовать свою собственную интерпретацию в разработке учебной программы, а также от совместных усилий представителей муниципалитетов и специалистов в области образования в школах. В исследовании, проведенном ОЭСР по начальному педагогическому образованию, была рассмотрена политика учителей в семи странах, включая Австралию, Японию, Корею, Нидерланды, Норвегию, США. Исследование пришло к выводу, что странам следует инвестировать в начальное обучение учителей и вводный курс, чтобы кандидаты в учителя могли адаптироваться к новой учебной программе [A Flying Start ..., 2019]. Это наряду со способностью эффективно передавать знания, знакомство с детской и подростковой психологией, понимание роли образования в обществе, а также технические навыки работы с компьютером и технологиями.

В колледжах и университетах США в основе содержания учебных программ по направлению специальной подготовки учителей начальной школы так же, как и в Англии, лежат стандарты педагогического образования. Содержание учебных программ в вузах и колледжах отличается

вариативностью, что обусловлено принятыми собственными программами профессиональной подготовки учителей разными учебными заведениями. В педагогических колледжах и университетах США структура учебной программы включает большое количество элективных и факультативных предметов, которые наряду с обязательными предметами ориентированы на образовательные потребности учащегося – будущего учителя начальных классов. Ведущим требованием к учебным программам, которое необходимо обязательно выполнять, является запрет на выход за рамки основных директив штатов.

В качестве основных принципов проектирования содержания в подготовке учителей в высшей педагогической школе США выделены:

- «фундаментальность (охват и глубина изучения дисциплин общегуманитарного и специализированного компонентов подготовки);
- вариативность (разнообразие и гибкое сочетание учебных курсов в соответствии с требованиями учебной программы и интересами студентов);
- системность и интегративность (междисциплинарность и взаимодополняемость учебных курсов в рамках каждого из компонентов подготовки; взаимодополняемость и преемственность теоретической и практической составляющих профессиональной подготовки); индивидуализация и дифференциация (ориентация на личный опыт и образовательные запросы студентов);
- исследовательская направленность;
- профессиональная направленность и практико-ориентированность» [Кузьминых, 2007, с. 13–14].

В настоящее время проблемы междисциплинарности в высших учебных заведениях США находятся в центре внимания научного педагогического сообщества и педагогов-практиков. Профессиональная направленность и практико-ориентированность подготовки будущих учителей начальной школы проявляется в том, что большое внимание уделяется различным формам педагогической практики. Каталоги дисциплин

и специальностей колледжей и университетов под руководством Министерства образования США еще в 2002 году были дополнены междисциплинарными и интегративными дисциплинами по гуманитарным и естественным наукам [汤方霄, 2011].

В отчете «Содействие междисциплинарным исследованиям», опубликованном Национальной академией наук США в 2004 году, был проведен мониторинг ситуации и существующих проблем в области междисциплинарных исследований в США, намечены направления в области создания междисциплинарной структуры для университетов [李丽刚, 2005]. Сегодня в американских университетах междисциплинарные исследовательские центры относительно хорошо развиты в аспекте междисциплинарного образования и практики:

во-первых, количество междисциплинарных исследовательских центров в американских исследовательских университетах велико;

во-вторых, в американских университетах существует много типов междисциплинарных исследовательских центров.

В соответствии с процессом присоединения и развития междисциплинарных исследовательских центров, появились различные типы направлений. К примеру, такой тип направления как «*Национальная миссия*», которое создан университетом самостоятельно, и тип направления «Сотрудничество между промышленностью и университетом». Среди них тип направления «Национальная миссия» в основном представляет собой национальную лабораторию для удовлетворения потребностей национальной обороны и общества. «Самостоятельный» тип направления университета представляет собой в основном исследовательские центры, которые внедряет новшества в реформу организационной структуры, а тип «Сотрудничество между промышленностью и университетом» – это направление в основном исследовательских центров, которые способствуют передаче науки и технологий в промышленность.

В-третьих, междисциплинарные исследовательские центры развиваются в различных формах. В процессе развития междисциплинарные исследовательские центры американских университетов создали междисциплинарные учреждения, такие как междисциплинарные исследовательские центры, междисциплинарные лаборатории и междисциплинарные отделы, а также междисциплинарные виртуальные учреждения, такие как междисциплинарные исследовательские группы, междисциплинарные проекты и междисциплинарные специальности. Эти различные типы и формы междисциплинарных исследовательских центров лежат в основе междисциплинарного образования. В последние годы многие университеты США открыли новые дисциплины и интегративные курсы, объединяющие гуманитарные и естественные науки, гуманитарные и социальные науки, а также гуманитарные и технические науки.

Структура учебных программ междисциплинарной профессиональной подготовки учителей начальной школы в США реализуется на основе «общеобразовательной модели». Ведущим принципом реализации междисциплинарного подхода в данной модели является интеграция общеобразовательных курсов, которые построены на междисциплинарных связях гуманитарных и естественных наук (рисунок 2).



Рисунок 2. Общеобразовательная модель в междисциплинарной подготовке учителей начальной школы США

Ряд педагогических колледжей и университетов разработали междисциплинарные программы профессиональной подготовки будущих

учителей. Например, факультет педагогического образования Университета Северного Колорадо при подготовке учителей начальной школы предлагает степень по междисциплинарным исследованиям в области гуманитарных наук. Данная междисциплинарная программа позволяет будущим учителям начальных классов пройти академическое обучение и интегрированные курсы по математике, естествознанию, языковым искусствам и истории/обществознанию, осуществить выбор для углубленного изучения в одной из предлагаемых программ [Programs at the University ..., 2023].

Департаментом учебных программ и обучения Государственного университета Тарлтон в Стивенвилле, штат Техас, в бакалавриате дошкольного образования студентам предлагается программа в области междисциплинарных исследований, включающая как академическую подготовку, так и специализацию по чтению, соответствующую требованиям государственной сертификации в области дошкольного образования [Programs at Tarleton ..., 2023].

Проведем анализ реализации междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы на примере университета штата Мичиган. Университет штата Мичиган (сокращенно MSU) – всемирно известный государственный исследовательский университет, на базе которого функционирует педагогический колледж. Программа подготовки учителей начальной школы в колледже является одной из ведущих программ. Несмотря на то, что стандарты обучения в разных штатах США различаются, в американском педагогическом сообществе признается высокий уровень качества профессиональной подготовки студентов колледжа MSU.

Программа подготовки учителей MSU учитывает межкультурные различия, многообразие национальных и культурных норм и ценностей современного мира, в том числе и в сфере образования, что отражено в ее содержании. Программа подготовки учителей начальной школы MSU нацелена на освоение программ как дошкольного образования, так и программ обучения детей на ступенях элементарного и начального

образования (K-5) и средней школы по конкретным предметным областям с шестого по восьмой класс (6-8). Программа предполагает специализацию по отдельным дисциплинам, включает педагогическую практику и круглогодичную стажировку в государственных школах после получения степени бакалавра.

Профессиональная подготовка будущих педагогов начальной школы в университете штата Мичиган проводится по модели 4 + 1. Студенты изучают общие курсы на первом и втором курсах, педагогические и предметные курсы на третьем и четвертом курсах, пятый год обучения представляет собой включение в педагогическую практику. Учебная программа профессиональной подготовки учителей начальной школ в MSU является междисциплинарной и состоит из четырех частей.

– Во-первых, курсы университетских интегративных исследований и письмо (University Integrative Studies and Writing Requirements). Они включают в себя курсы университетских интегративных исследований (University Integrative Studies), курсы обучения письму (University Writing Requirements) и математике (Math Requirements). Курсы университетских интегративных исследований состоят из интегрированных исследований искусства и гуманитарных наук (Integrative Studies in Arts and Humanities), интегративных исследований в области социальных, поведенческих и экономических наук (Integrative Studies in Social, Behavioral & Economic Sciences) и интегративных исследований в области общих наук (Integrative Studies in General Science). Такие курсы являются обязательными для всех студентов бакалавриата.

– Во-вторых, специальные курсы планирования для начальной школы (Elementary Planned Program), которые включают девять различных общеобразовательных курсов в области математики, детской литературы (Children's Literature) и истории США (U.S. History). Основная цель учебной программы заключается в подготовке учителей начальной школы, которые

могут владеть всеми предметами всех классов начальной школы на междисциплинарной основе.

– В-третьих, основные курсы обучения начальному образованию (Elementary Education Teaching Majors). Основными курсами, доступными для специальностей начального образования, являются речевая коммуникация, интегрированные науки, социология и математика. Студенты могут выбрать специальность исходя из своих учебно-профессиональных интересов.

– В-четвертых, обязательные курсы профессионального образования (Required Professional Education Courses), в том числе пять обязательных курсов по программе бакалавриата и шесть обязательных курсов на этапе пятого года практики.

Для того, чтобы исследовать особенности реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы, проведем подробный анализ трех типов курсов по специальности начального образования MSU, а именно общеобразовательных курсов, профессиональных предметных курсов и профессиональных педагогических курсов.

1 тип. Общеобразовательные курсы. Так называемый общий курс не относится к одному курсу, а интегрирует курсы по базовым знаниям гуманитарных и естественных наук. Основная цель создания таких курсов заключается в том, чтобы сформировать основу знаний, умений и навыков по гуманитарным и естественным наукам для будущих учителей начальной школы. Эти программы проводятся на первом и втором курсе обучения в университете, что позволяет студентам осознанно выбирать область специализации на дальнейших этапах обучения. Общеобразовательные курсы MSU включают курсы университетских интегративных исследований и курсы требований к письму. Целью учебной программы является формирование теоретической и методологической основы педагогической

деятельности и педагогического общения, методологии и методики педагогической и исследовательской деятельности учителя.

С целью научно-методического обеспечения образовательного процесса на основе междисциплинарного подхода на базе MSU созданы три учебно-методических и научно-исследовательских центра.

1. Интегративный научно-исследовательский центр в области искусства и гуманитарных наук, который функционирует на базе колледжа искусств и литературы и Департамента гуманитарных наук (Arts and Humanities). Деятельность научно-исследовательского центра направлена на создание и реализацию курсов университетских интегративных исследований по искусству и гуманитарным наукам.

2. Интегративный учебный центр в области естественных наук, функционирующий на базе колледжа естественных наук, работа которого направлена на учебно-методическое обеспечение реализации междисциплинарного подхода в образовательном процессе, реализации научно-исследовательской деятельности в области междисциплинарных исследований по биологическим и физическим наукам.

3. Интегративный научно-исследовательский центр в области социально-экономических наук, функционирующий на базе факультета социальных наук, деятельность которого направлена на учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также на научно-исследовательскую деятельность в области междисциплинарных исследований по социальным и экономическим дисциплинам.

Интегративные курсы первой группы включают такие междисциплинарные исследования по гуманитарным наукам, как «Американское общество», «Европа и мир», «Латинская Америка и мир», «Азия и мир», «Я, общество и технологии», «Литература, культура и идентичность», «Музыка и культура», «Искусство, видение и культура». Вторая группа курсов включает исследования по таким направлениям, как «Творческое искусство и гуманитарные науки», «Искусство и гуманитарные

науки в современном обществе», «Европейская культура и художественные традиции», «Творческий процесс». Интегративные исследования в области социальных, поведенческих и экономических наук первой группы проводятся по таким направлениям, как «Общество и личность», «Социальные различия и неравенство», «Время, пространство и изменения человеческого общества», «Власть и обмен», «Правительство и личность» и др. Интегративные исследования второй группы проводятся по таким направлениям, как «Стать умным потребителем исследований», «Люди и окружающая среда», «Глобальное разнообразие и зависимость», «Межкультурное развитие», «Мировая городская система», «Война и революция; риск и общество», «Американская нация: разнообразие и изменение», «Канада: наблюдение за общественными науками».

2 тип. Профессиональные предметные курсы включают:

- во-первых, базовые теоретические курсы по педагогике, философии образования, истории образования, психологии образования, социологии образования;
- во-вторых, курсы по методике обучения, такие как учебная программа и теория обучения, методы обучения по учебной программе, педагогическая психология;
- в-третьих, практические курсы, такие как учебно-клинический опыт (Clinical Experience), полевая практика (Field Experience), учебная практика и семинар.

На базе MSU по специальности «Начальное образование» существует 11 теоретических курсов по педагогическим проблемам, например, курсы по рефлексии процесса обучения (Reflections on Learning), по проблеме человеческого разнообразия, власти и возможностях в социальных институтах (Human Diversity, Power, and Opportunity in Social Institutions), по проблеме контекста обучения учащихся (Learners and Learning in Context), дифференциальный подход в обучении учащихся (Teaching Subject Matter to Diverse Learners), практика проектирования и обучения (Designing and

Studying Practice), стажировка по обучению учащихся с разными образовательными потребностями (Intern shipping Teaching Diverse Learners).

Практическая часть профессиональных предметных курсов направлена на включение студентов в практическую педагогическую деятельность по дисциплинам программы начальной школы. Помимо этого, существуют основные курсы по таким направлениям обучения начального образования, как курсы языкового искусства, курсы социальных наук, интегративные курсы естественных наук и курсы математики.

Конечно, междисциплинарные курсы и мероприятия больше не ограничиваются частью общего образования. Учебная программа и организационные методы обновились. Традиционные кафедры начали организовывать различные междисциплинарные курсы, которые обычно ценятся и используются колледжами и университетами. На базе MSU применяются вариативные формы и методы педагогической деятельности: проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning), исследовательские методы обучения (inquiry learning), методы совместного обучения (cooperative learning). Проблемно-ориентированное обучение (PBL) является одним из часто используемых методов междисциплинарного обучения будущих педагогов начальной школы. Курсы проводят как преподаватели, которые имеют специализацию по междисциплинарным курсам обучения, так и преподаватели, которые обучают студентов на разных факультетах по различным дисциплинам. В рамках междисциплинарного обучения важную роль играют групповые методы обучения, преподаватели разных факультетов сотрудничают в обучении. Совместное обучение – очень важный метод междисциплинарного обучения. Его основное значение заключается в том, что два или более педагога совместно несут ответственность за планирование, руководство и оценку всех учащихся в классе. Совместное обучение является альтернативным способом удовлетворения образовательных потребностей студентов. [Perry, 2016]. На базе MSU в программах профессиональной подготовки учителей начальной

школы не используются междисциплинарные термины, но активно применяются междисциплинарные методы обучения и создана междисциплинарная образовательная среда.

Стоит отметить, что гибкое использование междисциплинарных методов обучения и подготовки учителей в американских университетах неотделимо от общей среды междисциплинарного обучения и междисциплинарных исследований в американском высшем образовании. Многие университеты в США создали междисциплинарные исследовательские центры. Междисциплинарные исследования параллельны междисциплинарному обучению. Педагогическое образование является частью высшего образования, и атмосфера междисциплинарного обучения в высшем образовании пронизывает все аспекты педагогического образования. Такая «иммерсивная» междисциплинарная модель обучения позволит будущим учителям тонко настроиться на междисциплинарное обучение.

Междисциплинарный подход в высшем педагогическом образовании США отражается в многоуровневой системе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, которая включает общеобразовательную, специальную (предметную) и профессиональную образовательную подготовку, включая теоретическую психологию, педагогико-методическую подготовку и педагогическую практику. Содержание профессиональной и педагогической подготовки будущих учителей начальной школы в США позволяет вычленить следующие тенденции междисциплинарной интеграции:

- интеграция соответствующих дисциплин психологии и педагогики и их социализации (включение мультикультурных элементов в психолого-педагогические и психологические курсы в качестве необходимого содержания);

- интеграция знаний из разных дисциплин (философия, социология и история образования, сравнительная педагогика) в единые учебные курсы, основанные на принципе проблемных взаимосвязей;

– интеграция теоретических знаний и практики, укрепление теоретических знаний и практики посредством методической подготовки.

Таким образом, на современном этапе подготовка учителей начальной школы в США отражает ориентацию на общее образование, объединяя гуманитарные науки. Междисциплинарный подход в системе профессиональной подготовки учителей начальной школы США включает использование междисциплинарных методов обучения, создание междисциплинарной образовательной среды обучения, функционирование междисциплинарных научно-исследовательских центров на базе университетов и колледжей.

2.3. Современное состояние и перспективы развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы Китая

В XXI веке междисциплинарное обучение стало актуальной и востребованной темой исследований при реформировании системы образования Китая, охватывающей весь академический период от базового образования до высшего образования. Благодаря непрерывному развитию образовательных концепций и изменениям в образовательной среде, начальное образование также продемонстрировало диверсифицированную тенденцию развития [叶兰波, 2023]. Осмысление передовых зарубежных педагогических идей и опыта школьных реформ других стран, а также переосмысление совершенных ранее ошибок в разработке и реализации образовательной стратегии определили основные направления модернизации китайской системы образования начала XXI в. В конце XX в. в Китае начинается перестройка структуры педагогического образования. В результате в стране началось обновление содержания педагогического образования, форм и методов обучения, в том числе и в области применения междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителей начальной школы.

В соответствии с «Планом реформы содержания высшего образования нового века» модернизация содержания профессиональной подготовки учителей начальной школы в Китае в основном отражается в следующих аспектах: диверсификация форм обучения, гибкость и адаптация, универсальность и открытость, учет индивидуальных потребностей, интересов и выбора. В Китае профессиональная настройка всей системы высшего образования целенаправленно реализуется в рамках предметной классификации, а построение высшего профессионального образования осуществляется в классификационных рамках самой отрасли и определенной специальности. Основными характеристиками современного педагогического образования в Китае являются: интеграция педагогического

и академического знания и вариативность учебных дисциплин в содержании образования; теоретико-практическая интеграция; направленность на уважение индивидуальности личности студентов и его личностное развитие в процессе обучения.

Политика «двойного сокращения» в сфере обязательного образования начинается с 2021 года в Китае, которая означает необходимость эффективного снижения чрезмерного бремени домашних заданий и нагрузки за пределами кампуса на учащихся обязательного образования. В соответствии с политикой «двойного сокращения» и тенденцией «основной грамотности» реформы учебных программ начального образования новой эпохи Китая должны быть скорректированы и реорганизованы. В 2022 году был обнародован Министерством образования «План учебной программы обязательного образования», который рассматривает «развитие основных компетенций учащихся» в качестве важной цели, а основные компетенции – это ключевые способности и ценностный выбор, которые учащиеся демонстрируют при решении реальных проблемных ситуаций. Современные образовательные концепции, такие как улучшение комплексных способностей учащихся и способности решать проблемы, обучение, основанное на запросах, и проблемно-ориентированное обучение, STEM-образование – постепенно стали привлекать внимание. Соответственно, в этом документе также указывается, что необходимо усилить интеграцию учебных программ и обратить внимание на межпредметный связь.

В июне 2023 года Министерство образования опубликовало «План действий по углублению реформы учебной программы и обязательного образования», в котором междисциплинарное обучение было определено как один из ключевых и сложных вопросов в учебном процессе. Одним из решений этой проблемы видится разработка междисциплинарных образовательных программ [齐放, 2001], что является тенденцией развития содержания начального образования.

Другим решением проблемы междисциплинарного обучения в начальной школе является подготовка и переподготовка соответствующих учителей. В настоящее время в целях повышения качества подготовки учителей Министерством образования Китая совместно с департаментами разработан «План действий по активизации педагогического образования (2018–2022 годы)» и «Мнение Министерства образования о реализации Программы подготовки выдающихся учителей 2.0». Ключевые качества выдающихся учителей – это способность организовывать и управлять учебной деятельностью, отличные знания предметов, практическая мудрость, рефлексивные компетентности и исследовательские компетентности.

С точки зрения задач настоящего исследования научно-практический интерес представляет педагогическое новшество профессиональной подготовки универсальных учителей в Китае, которое осуществляется благодаря реформе программы обучения педагогических кадров, проведенной в 2006 г. Позже, в мае 2014 года, Госсовет КНР утвердил «Постановление об ускорении развития современной системы профессионального образования», а в октябре 2014 года Министерство образования запустило «План реформы подготовки выдающихся учителей», согласно которому были повышены требования к педагогам начальной школы: подготовка универсальных учителей начальной школы, способных преподавать не один, а несколько предметов. Универсальный учитель является учителем, который «владеет знанием нескольких предметов, обладает теоретическими знаниями в педагогике и психологии, владеет различными педагогическими способностями и навыками и может самостоятельно преподавать несколько предметов».

Содержание понятия «универсальный учитель» и его педагогическая деятельность в китайской педагогической практике отличается от универсального обучения в Англии и США, где также учитель начальной школы осуществляет педагогическую деятельность по нескольким предметам. В Китае универсальный учитель, в отличие от учителя-

предметника, преподает несколько предметов на основе междисциплинарной интеграции содержания по каждому предмету. Цель подготовки универсальных учителей в вузах Китая состоит в том, чтобы дать учителям возможность интегрировать знания по нескольким предметам, выделяя их междисциплинарные связи и формируя междисциплинарное знание у школьников.

В официальных документах Китая, определяющих образовательную политику страны, а именно в «Плановом конспекте реформы базового образования (в опытном порядке)» (2001), «Стандарте учебной программы для педагогического образования (в опытном порядке)» (2011), «Стандарте для профиля учителей начальных школ (в опытном порядке)» (2012) универсальный учитель характеризуется как учитель, который должен иметь многопредметные и комплексные знания. В «Мнениях по активному продвижению подготовки учителей в сельских районах» (2012), «Мнениях по реализации реформы подготовки выдающихся учителей (2014) и в «Плане поддержки учителей в сельских районах» на 2015–2020 гг. (2015) четко сказано, что следует массово готовить универсальных учителей для всех больших городов и провинций Китая. Отдельное внимание уделено развитию педагогических кадров средних специальных учреждений, что отражено в «Мнениях по поводу усиления подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки (2011) (Приложение 2).

Таким образом, образовательная политика Китая определяет основные перспективы в области профессиональной подготовки учителей начальной школы в направлении развития педагогической инновации профессиональной подготовки универсальных учителей. Целью подготовки универсальных учителей является повышение качества их общего образования.

Впервые в Китае подготовка универсальных учителей начальных школ в 2006 году стала осуществляться в провинции Хунань, после чего этот опыт

был распространен в провинциях Цзянси, Чжэцзян, Хубэй, в г. Чунцин и Гуанси-Чжуанском автономном районе. Позже проводить подготовку универсальных учителей начальных школ стали и в провинциях Цзянсу, Хэбэй, Хэнань и Аньхой.

В настоящее время подготовка универсальных учителей начальных классов осуществляется в вузах Китая повсеместно. В «Проекте реформы подготовки выдающихся учителей» к 2020 году участвуют уже 20 вузов, в которых применяется договорная система профессиональной подготовки учителей начальной школы, согласно которой выпускники вузов по профилю универсальных учителей начальных школ направляются в сельские школы.

Однако до настоящего времени в подготовке универсальных учителей начальной школы в Китае имеет место проблема, связанная с отсутствием единых стандартов педагогического образования по направлению «универсальный учитель». Поэтому китайские вузы самостоятельно разрабатывают и внедряют модель подготовки универсальных учителей, что предполагает наличие вариативных учебных программ в подготовке универсальных учителей начальной школы.

Сегодня школы предъявляют требования к образованию учителя – не ниже уровня бакалавра, что является общей тенденцией как для Китая, так и для других стран мира. В связи с этим взят курс на профессиональную подготовку универсальных учителей не ниже уровня бакалавра. Представим некоторые модели профессиональной подготовки универсальных учителей в вузах Китая.

В связи с актуальностью междисциплинарного обучения в начальной школе и углубленными исследованиями теории и практики подготовки универсального учителя для начальных школ возникло закономерное требование к учителю владеть соответствующей компетентностью. Актуализировалась в той связи междисциплинарная компетентность универсальных учителей. Некоторые университеты начали вносить соответствующие изменения в программы их обучения. Например, в

Шанхайском педагогическом университете внедрен проект «Подготовка выдающихся учителей, направленная на интернационализацию образования». Обучение по профилю начального образования направления «универсальный учитель» ориентировано на реализацию междисциплинарного подхода по дисциплинам гуманитарного и естественно-научного направлений.

Однако в настоящее время нет единого мнения относительно междисциплинарной компетентности учителей начальных школ. Различные исследователи определяют её значение по-разному [胡庆芳, 2020]. Высказываются мнения, что она состоит из множества компонентов, включая знания учителя по онтологии нескольких дисциплин, умение интегрировать учебные программы, способность понимать и связывать междисциплинарные знания, компетенцию междисциплинарного открытого проектирования, способность управлять междисциплинарным обучением и повышать его качество [胡庆芳, 2020]. В целом, можно свести понимание междисциплинарной компетентности китайского учителя к следующим трем аспектам: умения интегрировать содержание, обучать и решать возникающие в междисциплинарном обучении проблемы [陈婵, 2006; 闫白洋, 2019; 陈小敏, 2019; 胡庆芳, 2020].

В последние годы многие университеты Китая изучают междисциплинарные модели обучения одаренных студентов. В университетах Китая происходит реформирование научно-методического и организационно-педагогического обеспечения образовательного процесса, что привело к появлению новых курсов по выбору, особенно межуниверситетских курсов по выбору, к развитию междисциплинарных отделов и специальностей, к созданию междисциплинарных научно-исследовательских центров на базе университетов.

Проанализируем модель профессиональной подготовки учителей начальной школы в Северо-восточном педагогическом университете с точки зрения использования междисциплинарного подхода. Северо-восточный

педагогический университет расположен в городе Чанчунь, провинция Цзилинь Китая, является одним из шести педагогических университетов, осуществляющих свою деятельность под непосредственным руководством Министерства образования Китая.

На базе Северо-восточного педагогического университета одним из ведущих проектов для повышения качества педагогической подготовки учителей начальной школы стал «Проект подготовки, выдающихся учителей начальной школ». Целевыми ориентирами реализации данного проекта стали: идеалы, убеждения и этика, база знаний и способности преподавания, руководство классом и всестороннее образование, интеграция знаний и международное видение, а также профессиональное развитие и сотрудничество по обмену. Профессиональные требования к учителю начальной школы включают профессиональные компетенции по китайскому языку, математике, а также по одному из трех следующих предметов: естествознание, этика и верховенство закона, комплексная практическая деятельность и др. Целью подготовки выдающихся универсальных учителей начальной школы является формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих способность к многопредметному обучению на основе межпредметной интеграции.

Система педагогического образования Северо-восточного педагогического университета рассчитана на 4 года, учебная программа разделена на 4 категории: общеобразовательные курсы, профессионально-педагогические курсы, курсы, ориентированные на развитие, и педагогическая практика. Профессионально-педагогические курсы состоят из базовых, основных предметных курсов, комплексных практических курсов и серий профессиональных курсов. Ориентационные курсы развития представляют собой курсы, которые студенты выбирают самостоятельно в соответствии со своими интересами и потребностями в профессиональном развитии [Факультет педагогического образования ..., 2023].

Общеобразовательные курсы включают идеологическое и политическое воспитание, физическое воспитание и образование в области национальной обороны, трудовое воспитание, образование в области психического здоровья, коммуникативную и информационную грамотность, математику и логику. Эти курсы являются обязательными для всех студентов в университете.

Профессионально-педагогические курсы включают базовые курсы по педагогике, психологии, педагогической психологии, истории образования Китая и других стран. Специальные курсы включают курсы по предметам начальной школы, в том числе по стандартам учебной программы для начальной школы, курсы по анализу учебно-методического комплекса начальной школы, курсы по стандартам учебной программы по математике для начальной школы, по программам и учебно-методическому комплексу по современному китайскому языку, курсы по разработке и реализации обучения и др. Серия профессиональных курсов представляет собой курсы по выбору, которые делятся на китайские курсы, математические курсы, вечерние и дополнительные. Среди этих курсов студенты должны выбрать один курс как главный предмет, и один курс как дополнительный, оба курса обязательны. Например, китайский+музыка, либо математика+наука. Серия интегрированного совместного обучения включает курсы по естествознанию, этике и обществознанию, по комплексной практической деятельности.

Большое внимание уделяется междисциплинарной интеграции теоретического и практического, а также преемственности образования учителей начальной школы. Для педагогической практики Северо-восточный педагогический университет создал совместное сообщество университетов (U), Местного бюро образования (A) и начальных школ (S).

Принципы междисциплинарности в содержании подготовки учителей начальной школы реализуются посредством выделения главного предмета и интеграции других предметов на основе междисциплинарных связей в

качестве дополнения, то есть реализуется модель «главная и подсобная» (рисунок 3).

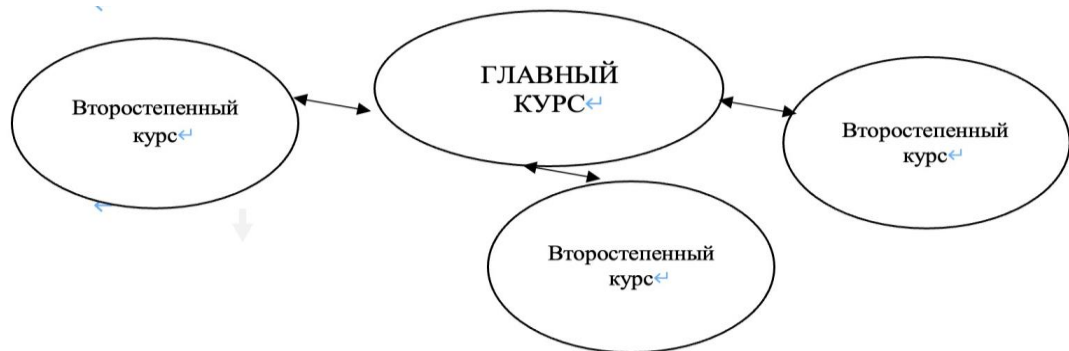


Рисунок 3. Модель главная и подсобная (дополнительная) в междисциплинарной подготовке учителей начальной школы Китая

Данная модель является ведущей для китайской системы и отражается в содержании учебных программ. В модели «главная и дополнительная» большое внимание уделяется структуре и соотношению курсов китайского языка, математики и английского языка. Китайский язык, математика и английский язык являются курсами, которые обязательны для каждого студента; остальные курсы – дополнительные.

Итак, реализация междисциплинарного подхода к подготовке учителей начальных классов в Китае выражается в определении четкой цели – подготовить универсальных учителей, которые могут преподавать несколько предметов и имеют способность к междисциплинарному образованию. В Китае применяется уникальный способ в реализации междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы – «Модель главная и подсобная (дополнительная)», которая отражает большую мультидисциплинарность.

2.4. Реализация междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае: сравнительно-сопоставительный анализ

Результатом анализа определения междисциплинарного подхода стало понимание, что ключевым элементом этой дефиниции является интеграция. Междисциплинарность основана на интеграции различных видов дисциплин. Ключ к реализации междисциплинарного подхода – интеграция дисциплин. Это новый перспективный метод изучения научных дисциплин. Суть междисциплинарного подхода заключается в установлении связей, основанных на внутренней логике различных дисциплин, а процесс реорганизации и интеграции позволит студентам увидеть внутренние и внешние взаимосвязи.

В современной педагогике необходимость взаимопроникновения предметного содержания обычно не вызывает сомнений. Методологической основой междисциплинарной интеграции является интеграционный подход, широко используемый в профессиональном образовании. Однако междисциплинарная интеграция – явление чрезвычайно многогранное. На сегодняшний день у исследователей феномена конвергенции и представителей науки и практики академического образования еще не выработано единое понимание таких понятий, как «межпредметность», «междисциплинарность», «междисциплинарный подход», «междисциплинарная интеграция». В современном образовательном процессе не существует единой или общей методологии, способной воплотить идею междисциплинарной интеграции [Шестакова, 2013а].

В современном российском образовании междисциплинарная интеграция рассматривается как методологическая основа для формирования и развития способностей учащихся к применению знаний, а также основа развития личностных способностей и самореализации [Шестакова, 2013б; Гедиева, 2020]. В рамках концепции междисциплинарной интеграции российские ученые предположили, что реализацию междисциплинарной

интеграции необходимо осуществлять посредством междисциплинарных задач [Зырянова, 2010]. Междисциплинарная задача – образовательная задача, реализация которой требует использования знаний, умений и навыков как минимум из двух научных областей [Елифантьева, 2010]. Через междисциплинарные задачи можно вызвать у будущих учителей интерес к академической учебе и изучению методик преподавания интегрируемых дисциплин, отвечающих современным требованиям подготовки учителей начальной школы, новым школьным образовательным стандартам, модульному построению образовательных программ в вузах [Мельникова, 2020].

В контексте новой реформы учебной программы и «двойного сокращения» междисциплинарная интеграция рассматривается как выход для будущего развития начального образования и подготовки учителей начальной школы в Китае. Междисциплинарная интеграция является ключевой мерой по реализации концепций комплексной учебной программы и структурированного содержания учебной программы в новых стандартах учебных программ. Она имеет большое значение для воспитания цельных личностей, решения реальных проблем и развития инновационных способностей учащихся [张文超, 2023]. Сущность междисциплинарной интеграции заключается не просто в механическом дублировании знаний различных дисциплин, а в обеспечении их влияния на содержание друг друга. Таким образом, знания различных предметных областей обеспечивают обучающемуся возможность применять для выполнения учебных задач методы различных дисциплин, позволяют мыслить в категориях междисциплинарных взаимосвязей и обеспечивают расширенную когнитивную и практическую основу для решения проблем [罗生全, 2023]. Это не только предполагает реорганизацию и реконструкцию знаний из разных дисциплин, конфликт и корректировку мышления, но и инновационную практику применения междисциплинарных знаний и интегрированного мышления для решения сложных проблем. Среди них

междисциплинарные знания, мышление и практика имеют большое значение для всестороннего развития людей, решения реальных проблем и развития инновационных способностей [张文超, 2023].

Проведем сравнительно-сопоставительный анализ состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае.

Выделим критерии анализа, которые позволят описать реализацию междисциплинарного подхода на разных уровнях функционирования системы профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии, США и в Китае: ценностно-целевые, содержательные и организационно-педагогические основы реализации междисциплинарного подхода (таблица 4).

Таблица 4. Сравнительно-сопоставительный анализ состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае

№	Междисциплинарный подход в подготовке учителей начальной школы в Англии	Междисциплинарный подход в подготовке учителей начальной школы в США	Междисциплинарный подход в подготовке учителей начальной школы в Китае
Ценностно-целевые основы междисциплинарного подхода			
1	Практическая ориентация Исследовательская ориентация	Общеобразовательная ориентация	Развитие способности учителей к междисциплинарному обучению и междисциплинарной интеграции знаний
Содержательные основы междисциплинарного подхода			
2	Ведущая «модель набора учебной программы»	Ведущая «общеобразовательная модель»	Ведущая модель «главная и подсобная»
3	Включает как общеобразовательные курсы, так и профессиональные, предметные и профессионально-практические курсы, которые построены с учетом принципов междисциплинарного подхода		
Организационно-педагогические основы междисциплинарного подхода			
5	Междисциплинарные программы подготовки учителей	Междисциплинарные программы подготовки учителей	Инновационный опыт профессиональной подготовки «универсального учителя»

6	Междисциплинарные научно-исследовательские центры	Междисциплинарные научно-исследовательские центры	начальной школы
7	Междисциплинарные научно-исследовательские программы	Междисциплинарные научно-исследовательские программы	

По ценностно-целевым основам реализации междисциплинарного подхода, которые отражены в официальных документах, регламентирующих основные направления педагогического образования, а также в учебных программах отражены *цели междисциплинарного обучения* в профессиональной подготовке педагогов начальной школы. Подготовка учителей начальной школы в Англии отражает ее практическую и исследовательскую направленность, что хорошо отражено во всей учебной программе. Ценностная ориентация подготовки учителей начальной школы в США заключается в сосредоточении внимания на общеобразовательных знаниях. В изученных документах представлены *междисциплинарные подходы* в системе профессиональной подготовки учителей начальной школы Англии и США, которые реализуется на уровне преемственности в этапах, содержании и цикла системы педагогического образования, структуры различных типов педагогических учреждений, моделей подготовки учителей, типов педагогических курсов повышения квалификации учителей.

Междисциплинарный подход в этих странах хорошо предоставлен на уровне интеграции различных форм педагогического взаимодействия на разных уровнях педагогической системы, потому что образовательная программа обеспечивает интеграцию и обмен опытом между преподавателями вузов и учителями школ. В отличие от этих стран, в ряде образовательных документов Китая, например, в учебном плане подготовки педагогов Северо-Восточного педагогического университета Китая четко обозначены цели по развитию способностей будущих учителей к

междисциплинарному обучению и способностей к междисциплинарной интеграции знаний.

Проанализированы содержательные основы междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителей начальной школы Англии, США и Китая. С точки зрения содержания обучения и структуры учебных программ в Англии ведущей является «модель набора учебной программы», суть которой в интеграции различных дисциплин в рамках изучения одного цикла. В США ведущей является «общеобразовательная модель», в которой на основе межпредметных связей интегрированы курсы естественнонаучного и гуманитарных циклов. В отличие от этих стран, в Китае ведущей является «модель главная и подсобная (дополнительная)», основанная на главном предмете, вокруг которого интегрируются другие предметы в качестве дополнительных.

Общим для всех стран в содержании профессиональной подготовки учителей начальной школы является реализация как общеобразовательных курсов, так и профессиональных, предметных и профессионально-практических, которые построены с учетом принципов междисциплинарного подхода и преемственности. Отмечается, что в США преобладает удельный вес общеобразовательных курсов, которые на основе междисциплинарной интеграции включают ряд дисциплин как естественных, так и гуманитарно-социальных, а также наличие междисциплинарных и интегративных дисциплин по гуманитарным и естественным наукам.

Анализ организационно-педагогических основ междисциплинарного подхода показал, что как в США, так и в Англии в профессиональной подготовке учителей начальной школы получили развитие междисциплинарные программы подготовки учителей, которые включают онлайн-курсы и семинары, а также традиционные семинары, факультативные курсы и летние институты. Широко используются междисциплинарные методы обучения на основе создания междисциплинарной образовательной среды обучения. В этих странах получили свое широкое развитие

междисциплинарные научно-исследовательские центры при университетах и колледжах, на базе которых проводятся междисциплинарные научно-исследовательские программы, курсы университетских интегративных исследований.

В Китае, в отличие от Англии и США, широкое развитие получил инновационный педагогический опыт профессиональной подготовки «универсального учителя» начальной школы, который в отличие от учителя-предметника, преподает несколько предметов на основе междисциплинарной интеграции, что позволяет интегрировать знания по нескольким предметам и повысить качество обучения учащихся.

Интеграция – это суть междисциплинарности. Междисциплинарное обучение не может осуществляться, полагаясь исключительно на интеграцию знаний отдельных учителей или индивидуальное обучение многопрофильных учителей. Разработка междисциплинарной учебной программы в рамках командной работы является краеугольным камнем междисциплинарного подхода. Анализ междисциплинарного подхода в обучении трех стран показал, что учебная программа в Англии и США предполагает интеграцию учебных программ, которая включает интеграцию естественных дисциплин и смежных дисциплин, интеграцию соответствующих гуманитарных дисциплин, а также интеграцию естественных и гуманитарных дисциплин. Наиболее важным моментом в междисциплинарном подходе Англии и США является интеграция теории и практики.

Конечно, интеграционный аспект находит свое отражение и в реализации учебной программы. Анализ междисциплинарных методов в трех странах показал, что большинство университетов в Англии и США открыли множество междисциплинарных исследовательских центров и даже учредили междисциплинарное обучение. Междисциплинарное обучение распространилось на высшее образование. Опираясь на теорию междисциплинарного обучения, подготовка педагогов в Англии и США

осуществляется с применением междисциплинарных методов в содержании и организации. Хотя эти исследования на настоящем этапе в основном сосредоточены в областях естественных наук и, широко предлагаемые общеобразовательные курсы и интеграционные курсы являются результатом междисциплинарных исследований. Можно сказать, что междисциплинарный исследовательский центр является незаменимой частью реализации междисциплинарного обучения. Исследования и сотрудничества этих междисциплинарных центров обеспечивают прочную теоретическую основу для междисциплинарной интеграции.

Университетам, желающим развивать междисциплинарное обучение, необходимо начать разработку интеграционных курсов, кроме того, очень важно пробовать новые методы обучения, в том числе совместное обучение, проектное обучение и т. д.

Необходимо отметить, что конечными исполнителями комплексной учебной программы для учащихся начальных школ являются учителя. Улучшение способностей к междисциплинарному обучению этих учителей имеет важное значение. В Китайском документе четко заявлено, что страна будет готовить будущих учителей со способностями к междисциплинарному обучению.

Система подготовки учителей начальных классов в России не входит в рамки данной диссертации в связи с идеей о выборе предмета, по которой анализу должны были подвергнуться страны в рамках географической оппозиции «Запад – Восток» и образовательной оппозиции «традиция – инновация», применённой в отношении истории междисциплинарного подхода. Однако в ходе исследования, обращаясь к российской литературе по теории междисциплинарности и педагогического образования, мы смогли получить представление и о применении междисциплинарного подхода при подготовке учителей начальных классов в России.

Российские ученые считают, что его реализация должна быть направлена на решение проблем профессионально-педагогической

деятельности в конкретных структурах. В условиях его применения не следует исключать овладение предметными знаниями, но следует акцентировать внимание на явлении перехода от одного предмета к другому, а метод подачи междисциплинарного содержания использовать для дополнения и обогащения обучения [Гузанов, 2005]. Российская практика подразумевает взаимодействие между несколькими дисциплинами, которое варьируется от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, методологий, процедур, терминологии, исследовательских и образовательных данных в широком спектре областей [Бушковская, 2010]. Другими словами, в профессионально-педагогической подготовке применение междисциплинарных подходов должно включать интеграцию на уровне дисциплин, их структуры, методов и средств обучения. Содержание и методы обучения проникают, дополняют друг друга, и образуют интеграцию.

В России XXI века требование к учителям начальных классов быть готовыми преподавать несколько предметов согласно энциклопедичности и многопредметности, на высоком теоретическом уровне стало обычным явлением. Учителей начальных классов готовят образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования, для этих уровней государством созданы разные образовательные стандарты. В большинстве российских вузов курс подготовки делится на теоретический, методический и практический циклы.

Что касается разработки учебных программ, вузы также озабочены подготовкой будущих учителей к интеграции теории и практики, но, как мы выяснили, междисциплинарной интеграции отдельных предметных областей уделяется меньше внимания. Каждая осваиваемая предметная область изучается будущими учителями начальных классов отдельно, без связей друг с другом, хотя при ФГОС НОО ориентируют учителей на достижение межпредметных связей и метапредметных результатов [Мельникова, 2020]

Поэтому в российской педагогике используются смежные понятия «междисциплинарный подход», «междисциплинарная интеграция» и

«межпредметные связи», но в меньшей степени встречаются давно укоренившиеся в западной педагогике термины типа «кросс-дисциплинарность», «мультидисциплинарность», «трансдисциплинарный метод» (см. параграф 1.1.). Заметим, что данное обстоятельство может служить барьером при понимании сущности и путей реализации концепции междисциплинарности, а также соответствующих западных практик.

В последние годы в России появляется больше исследований о междисциплинарном подходе в подготовке педагогов, в том числе и учителей начальных классов [Куимова, 2015; Федосеев, 2017; Бикчентаева, 2013]. Часто они сосредотачиваются на выделении модулей вузовских образовательных программ и укреплении междисциплинарных связей [Милованова, 2015]. Российские ученые обычно делают упор на междисциплинарную интеграцию, на интеграцию теории и практики, в то время как подготовка универсального учителя в Китае фокусируется не только на интеграции курсов различных дисциплин, но и на развитии междисциплинарной интеграционной компетентности будущих учителей, активно дискуссия о компетенциях, которыми должны обладать будущие учителя при междисциплинарном обучении. Потребность в формировании такой компетентности актуальна и в российском образовании.

Российские и китайские исследователи пришли к единому мнению относительно формирования междисциплинарных компетенций будущих учителей. «Современные требования к содержанию высшего образования предписывают будущим педагогам обладать не только знаниями, умениями и навыками, но и междисциплинарной профессиональной мобильностью». [Шестакова, 2013]. Будущие учителя начальных классов должны обладать междисциплинарным мышлением. Вузам необходимо не только учитывать подготовку будущих учителей, основанную на знаниях, но и подумать и переформулировать аспекты формирования компетенций будущих учителей на основе новой образовательной парадигмы. Для этого акцент следует

сделать на подготовке будущего учителя к использованию междисциплинарной формы обучения в школе.

Освоение интегрированной образовательной программы – также сложный процесс, требующий установления прочных междисциплинарных связей и достаточной научно-методической поддержки. На основе сравнительно-сопоставительного анализа подготовки учителей начальной школы в США и Англии установлено, что там создано большое количество междисциплинарных исследовательских центров, в которых постепенно расширяется число и масштаб междисциплинарных исследований.

На основе анализа соответствующего опыта в США, Англии и Китае мы полагаем, что применение междисциплинарного подхода в подготовке учителей начальной школы имеет короткую историю. Некоторые ученые предлагают создавать специализированное междисциплинарное педагогическое образование, но это предложение находится только в состоянии идеи и пока не нашло массового воплощения в организацию подготовки педагогов в мире [Syahril, 2019]. Следующие положительные аспекты и перспективы применения междисциплинарных методов в трех странах, выявленные нами путём сопоставления их опыта, заслуживают внимания при модернизации практики подготовки учителей начальной школы в будущем. Особый интерес они могут представлять для китайской системы образования в силу её большой заинтересованности в междисциплинарном подходе и только начавшейся исследовательской деятельности в данном направлении.

1. Научно-методическое обоснование подготовки учителя начальной школы к работе в условиях междисциплинарности. Важно проводить больше практических исследований по теме междисциплинарного подхода, ориентированных на учителей начальной школы, чтобы понять фактическое положение деятельности учителей на местах и заложить практическую основу для разработки стандартов. В настоящее время в Китае отсутствуют единые стандарты подготовки универсального учителя. В

условиях тенденции к междисциплинарным подходам установление стандартов может обеспечить качество подготовки будущих учителей и, таким образом, обеспечить равенство в образовании.

2. Усиление междисциплинарной интеграции отдельных предметных областей. Важно распространять междисциплинарность на все дисциплины, углублять интегрированные курсы и расширять междисциплинарные связи. Это проблема для составителей предметов или учителей, поскольку они должны не только сосредоточиться на своих собственных учебных программах или факультетах, но и должны разрушить общие барьеры и активно сотрудничать для разработки, внедрения и оценки междисциплинарных учебных программ подготовки учителей. Но эти кардинальные перемены потребуют переосмысления того, как работают учителя. Процесс перехода к тесному сотрудничеству в масштабах в вузе и школе может сопровождаться значимыми трудностями.

3. Целенаправленное развитие у будущих учителей компетентности в междисциплинарной интеграции. Концепция междисциплинарности требует от педагогов новой профессиональной идентичности и профессиональных качеств. До сих пор пока нет единого понимания компетентности учителя и её структуры. Важно проработать способы формирования и проверки соответствующих компетенций у будущих учителей в соответствии с требованиями междисциплинарной концепции.

Вышеуказанные положительные аспекты и предложения основаны главным образом на китайских потребностях и дефицитах образовательной системы и практике, но выделенные положительные аспекты могут быть полезны и России для дальнейшего совершенствования подготовки педагогов. Однако эти аспекты также требуют дальнейшего критического обсуждения, чтобы более полно понять междисциплинарный подход в педагогическом образовании и его суть, средства и пути организации. Кроме того, существуют некоторые ограничения и проблемы, с которыми приходится сталкиваться при конкретной реализации.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Сравнительно-сопоставительный анализ состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае проводился на основе выделения ценностно-целевых, содержательных и организационно-педагогических основ реализации междисциплинарного подхода. Были получены следующие выводы.

По ценностно-целевым основам реализации междисциплинарного подхода, в Англии имеется практическая ориентация и исследовательская ориентация; в США имеется общеобразовательная ориентация; в Китае цель на развитие способности учителей к междисциплинарному обучению и междисциплинарной интеграции знаний. Подготовка учителей начальной школы в Англии отражает ее практическую и исследовательскую направленности, что хорошо отражено во всей учебной программе. Ценностная ориентация подготовки учителей начальной школы в США заключается в сосредоточении внимания на общеобразовательных знаниях. В отличие от них, в ряде образовательных документов Китая, например, в учебном плане подготовки педагогов Северо-Восточного педагогического университета Китая четко обозначены цели по развитию способности будущих учителей к междисциплинарному обучению, способности к междисциплинарной интеграции знаний.

Во-вторых, как в Англии, так и в США недостаточно отражены *цели междисциплинарного обучения* в профессиональной подготовке педагогов начальной школы; отражены лишь *междисциплинарность* в системе профессиональной подготовки учителей начальной школы Англии и США, которая реализуется на уровне преемственности в этапах, содержании и цикле системы педагогического образования, структуре различных типов педагогических учреждений, моделях подготовки учителей, типов педагогических курсов повышения квалификации учителей, а также в

формах педагогического взаимодействия, потому что образовательная программа обеспечивает интеграцию и обмен опытом между преподавателями вузов и учителями школ. В отличие от них, в ряде образовательных документов Китая четко обозначены цели по развитию способности будущих учителей к междисциплинарному обучению, способности к междисциплинарной интеграции знаний, который, однако, отсутствуют единый стандарт и критерии оценки, что находит отражение и в подготовке учителя начальной школы.

По содержательным основам междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителей начальной школы с точки зрения содержания обучения и структуры учебных программ в Англии реализуется «модель набора учебной программы», суть которой – междисциплинарная интеграция внутри отдельного курса в одной сфере; в США – «общеобразовательная модель», которая делает большой акцент на общеобразовательные курсы; в Китае – «модель главная и подсобная (дополнительная)», которая создается основной курс (китайский язык, математика, английский язык) и подсобной курс (музыка, физкультура, наука и т. д.). Стоит отметить, что как основной курс, так и подсобной, вспомогательный курс являются обязательными, и следует выбрать по одному из каждой категории.

Содержание профессиональной подготовки учителей начальной школы в Англии, США и Китае включает как общеобразовательные курсы, так и профессиональные, предметные и профессионально-практические курсы, которые построены с учетом принципов междисциплинарного подхода; в США преобладает удельный вес общеобразовательных курсов, которые на основе междисциплинарной интеграции включают ряд дисциплин как естественных, так и гуманитарных; в высшей педагогической школе США выделены междисциплинарность и взаимодополняемость учебных курсов в рамках каждого из компонентов подготовки; наличие междисциплинарных и интегративных дисциплин по гуманитарным и естественным наукам.

Благодаря междисциплинарному подходу в США и в Англии в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы получили развитие междисциплинарные программы подготовки учителей, которые включают онлайн-курсы, традиционные и онлайн-семинары, факультативные курсы и летние институты, использование междисциплинарных методов обучения, создание междисциплинарной образовательной среды обучения, а также функционирование междисциплинарных научно-исследовательских центров на базе университетов и колледжей.

В США и Англии стали внедряться различные по содержанию междисциплинарные научно-исследовательские программы, курсы университетских интегративных исследований на базе научно-исследовательских интегративных центров.

Инновационный опыт профессиональной подготовки «универсального учителя начальной школы в Китае, который в отличие от учителя-предметника, преподает несколько предметов на основе междисциплинарной интеграции, что позволяет интегрировать знания по нескольким предметам, выделяя их междисциплинарные связи и формируя междисциплинарное знание у школьников, в отличие от универсального учителя в Англии и США, подготовка которых проводится на основе реализации принципов междисциплинарного подхода.

Современное состояние и перспективы развития системы педагогического образования в Англии, США и Китае требуют организовать новый методологический подход, в основе которого лежит идея интеграции учебных материалов и создания междисциплинарных связей. Междисциплинарная интеграция является основной формой организации содержания образования, основанной на целостности представлений учащихся об окружающем мире, что определяет перспективы развития современной профессиональной подготовки педагогов начальной школы.

Междисциплинарные курсы разрабатываются и преподаются экспертами разных специальностей, подчеркивая интеграционный характер.

Таким образом, на основе анализа соответствующего опыта в США, Англии и Китае мы выделяем следующие перспективы подготовки учителей начальной школы:

- Обогащение программ подготовки педагогов на основе интеграции учебных материалов и создания междисциплинарных связей. Недостаточно просто установить междисциплинарные связи и интеграцию между дисциплинами. Расширение междисциплинарного кругозора будущих учителей посредством более насыщенных программ – это то, о чем стоит подумать и начать действовать.

- Расширение сферы междисциплинарных исследований и сотрудничества, усиление междисциплинарных связей в естественных и гуманитарных науках. Создание междисциплинарных связей и курсов требует существенной теоретической и практической исследовательской базы, а сотрудничество является одним важным ядром междисциплинарного подхода. По мере усложнения проблемы неизбежно будет расширяться сфера междисциплинарных исследований.

- Выделение компетенции междисциплинарной интеграции в содержании подготовки учителей начальной школ. Реформы учебных программ начальной школы во всем мире и инициативы по междисциплинарному обучению в начальной школе заставили задуматься о компетенциях будущих учителей. Помимо необходимости учитывать междисциплинарные подходы в подготовке учителей, развитие междисциплинарных педагогических компетенций будущих учителей является основным направлением, но это привлекло лишь внимание небольшого числа исследователей в Китае и за рубежом. Значимым трендом является формирование междисциплинарной компетентности у будущего учителя, которая обеспечит реализацию междисциплинарного подхода в педагогическом процессе начальной школы.

С учётом опыта использования междисциплинарного подхода и понимания соответствующей практики в США, Англии и Китае предложены следующие рекомендации по применению междисциплинарных подходов в подготовке учителей начальной школы, особенно значимые для Китая: научно-методическое обоснование подготовки учителя начальной школы к работе в условиях междисциплинарности; усиление междисциплинарной интеграции предметных областей за рамками естественных и гуманитарных наук; целенаправленное формирование у будущих учителей компетенции к междисциплинарной интеграции.

Проведённый сравнительно-сопоставительный анализ показал, что общее и особенное в применении междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начального образования Англии, США и Китая проявляются в ценностно-целевых, содержательных и организационно-педагогических основах междисциплинарной подготовки педагогов начальной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено сравнительно-сопоставительному анализу применения междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае с точки зрения историко-педагогического опыта, национальных и социокультурных особенностей образовательной политики этих стран.

В ходе исследования на основе теоретического анализа определено авторское понимание междисциплинарного подхода как педагогического условия междисциплинарной интеграции содержания, понятийного аппарата, методологии, методов и подходов педагогического образования, основой которого выступают междисциплинарные связи как средство реализации различных принципов междисциплинарности в образовательном процессе.

Хотя междисциплинарность можно рассматривать как основную образовательную парадигму XXI века, она еще несущественно повлияла на сферу педагогического образования. Междисциплинарные методы становятся все более популярными почти во всех направлениях и областях исследований, но они не получили широкого или постоянного применения в области педагогического образования. В большинстве педагогических учебных заведений преподавание предметов узконаправлено, то есть отсутствует межпредметность. Междисциплинарные подходы мало изучены и исследованы. В связи с чем учителя не могут понять значение междисциплинарного обучения и найти ему применение. Немногие учителя обладают возможностью преподавать междисциплинарный подход в обучении или имеют достаточно смелости, чтобы преподавать на основе междисциплинарной модели. Многие учителя просто не знают или не владеют навыками преподавания и применения междисциплинарного подхода в обучении.

Успеваемость учеников в значительной степени зависит от навыков и практики учителей, а способности учителей зависят от педагогического образования, которое они получают. Руководствуясь реальными

потребностями междисциплинарного обучения, будущим педагогам нужны междисциплинарные проекты педагогического образования, которые помогут им не только интегрировать учебный план, но и использовать междисциплинарные принципы в образовательной практике. При использовании в педагогическом образовании междисциплинарного подхода основная учебная программа предмета четко интегрирована с помощью междисциплинарного метода. Эта интеграция позволяет будущим педагогам познакомиться с междисциплинарными моделями, методами и перспективами, а также выстроить значимые и постоянные отношения между полученными знаниями и опытом, текущими курсами, будущим преподаванием и обучением на протяжении всей жизни.

В нашу эпоху нужны междисциплинарные программы подготовки учителей, чтобы в полной мере и эффективно помогать педагогам принимать мудрые решения, проводить исследования, понимать глубину (вертикальность) и широту (горизонтальность) предметных знаний, и в итоге изменять образование, которое будет определять будущее. На данный момент необходим междисциплинарный подход в подготовке учителей, но, к сожалению, он часто игнорируется.

Кроме того, необходимо серьезно относиться к сотрудничеству учителей разных дисциплин. Надо способствовать реализации междисциплинарного сотрудничества учителей и помогать улучшить междисциплинарные компетентности у работающих учителей через изучение и создание междисциплинарного исследовательского сообщества и междисциплинарной школьной системы преподавания и исследований. Междисциплинарное сотрудничество учителей неизбежно станет следующей тенденцией в междисциплинарных исследованиях и педагогической практике. Однако исследования междисциплинарной грамотности учителей в сфере базового образования недостаточно глубоки, особенно из-за отсутствия оценки междисциплинарной грамотности.

В нашем исследовании мы выбирали три университета в трех странах, которые используют междисциплинарные подходы в подготовке будущих учителей. Среди них в американских и английских университетах использование междисциплинарных подходов фактически основано на общей среде междисциплинарного обучения в университетах. Из трех отобранных университетов только в Китае есть педагогические университеты. Но дело в том, что в Китае сотни «нормальных» университетов и сотни или тысячи университетов, которые готовят учителей. Среди них всего не более 20 используют междисциплинарный подход в подготовке учителей в педагогическом образовании и говорить о массовой междисциплинарной подготовке кадров пока не приходится. Применение междисциплинарных подходов в педагогическом образовании в Китае имеет великую миссию и большую ответственность в далекой перспективе.

Историко-педагогический анализ опыта профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Англии, США и Китае позволил выделить, *с одной стороны*, этапы становления педагогического образования в этих странах, *с другой*, – этапы реализации междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы.

В соответствии с процессом междисциплинарного развития и в сочетании с процессом развития педагогического образования можно выделить этапы реализации междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начальной школы в США и Англии: научный этап междисциплинарного подхода и этап междисциплинарной интеграции; В Китае было 3 этапа: этап мультидисциплинарный; этап теоретических предпосылок междисциплинарного подхода; этап междисциплинарной интеграции.

В силу исторических причин развития Китая реализация междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы произошла несколько позже, и изучение междисциплинарности началось лишь после того, как в Англии и США

накопился большой объем теоретических и практических исследований о междисциплинарности.

В ходе исследования установлено, что профессиональная подготовка учителей начальных школ опосредована аксиологическими и педагогическими идеями, формирующими образовательно-педагогическую парадигму, которая имеет общее и различия в образовательных системах Англии, США и Китая.

Формирование содержания начального образования в США и Англии основано на парадигме прагматизма, технократии и либеральной демократии. В то же время США руководствуются когнитивной парадигмой. С наступлением XXI века гуманистическая парадигма стала доминирующей моделью в США и Англии.

В Китае, наряду с современной гуманистической образовательной парадигмой, большое значение по-прежнему имеет конфуцианская национальная мысль.

На этапе развития педагогических колледжей и университетов можно видеть тенденцию развития трех стран – требования к будущим учителям постепенно возрастают. Несмотря на различия в пути обучения и методах обучения, из целей и содержания обучения видно, что использование междисциплинарных методов в педагогическом образовании является общей тенденцией трех стран. Профессиональная подготовка педагогов начальной школы связана с развитием педагогических учебных заведений, которая прошла через три этапа: период педагогического училища, период педагогического колледжа, период образовательного института и аспирантуры при классических университетах, что отражает общие тенденции системы педагогического образования Англии, США и Китая. Профессиональная подготовка педагогов начальной школы Англии, США и Китая, отражающая национальную и социокультурную специфику, как развития начального образования, так и системы подготовки педагогов

начальной школы, включает ряд закономерных этапов, каждый из которых наполнен собственным содержанием и методологией.

Сравнительно-сопоставительный анализ состояния и перспектив развития междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы в Англии, США и Китае позволил сделать вывод, что на современном этапе общее и особенное в применении междисциплинарного подхода в подготовке педагогов начального образования Англии, США и Китая проявляется в ценностно-целевых, содержательных и организационно-педагогических основах подготовки педагогов начальной школы.

Современное состояние и перспективы развития системы педагогического образования в Англии, США и Китае подчеркивают необходимость организовать новый методологический подход. Основная идея – интегрировать учебные материалы и создать междисциплинарные связи. Междисциплинарная интеграция является основной формой организации содержания образования, основанной на целостности представлений учащихся об окружающем мире, что определяет перспективы развития современной профессиональной подготовки педагогов начальной школы.

В США и Англии создано большое количество междисциплинарных исследовательских центров, в которых постепенно увеличивается не только их число, но и расширяется масштаб междисциплинарных исследований. Эти междисциплинарные исследовательские центры обеспечивают теоретическую основу и источники учебного содержания для междисциплинарного образования, поддерживая развитие междисциплинарного образования. Расширение междисциплинарного сотрудничества педагогов различных дисциплин и создание междисциплинарных исследовательских центров являются необходимой основой и перспективой реализации междисциплинарного образования.

В Китае существует уникальная программа подготовки учителей начальной школы, которая отличается от западных стран. Подготовка универсальных учителей – это для Китая способ решить внутренние образовательные противоречия страны и соответствовать международным тенденциям в сфере образования. Не существует единого стандарта или парадигмы концепции междисциплинарного образования. Понимание разными странами таких понятий, как междисциплинарность и интеграция, приводит к различиям в реальной политике.

Анализ опыта междисциплинарных подходов подготовки педагогов начальных школ в Англии, США и Китае позволит ученым лучше понять развитие педагогического образования в других странах мира, критически оценить их опыт, выявить потенциалы и риски интеграции интернациональных моделей междисциплинарности в профессиональном педагогическом образовании и обосновать собственный путь междисциплинарной подготовки учителей для начальной школы.

Данное диссертационное исследование не исчерпывает решения рассматриваемой проблемы. Перспективным направлением дальнейшего исследования могут стать вопросы аксиологических, организационно-педагогических и технологических условий реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке педагогов начальной школы с учетом выделения общего и особенного в образовательных моделях разных стран мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абазовик, Е.В. Модели подготовки учителей в Великобритании / Е.В. Абазовик. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в переходный период: результаты исследований 2009 года : сборник статей по материалам внутривузовской научной конференции, 3 марта 2010 г. – Санкт-Петербург : Лема, 2010. – С. 383–389.
2. Агапова, Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография / Н. Г. Агапова. – Рязань, 2008. – 364 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреева, Г.А. Модернизация системы высшего педагогического образования в Англии (70-90-е гг. XX в.) : монография / Г.А. Андреева. – Москва : ИТОП РАО, 2002. – 227 с. – Текст : непосредственный.
4. Антилогова, Л.Н. Междисциплинарность как категория и принцип современного педагогического образования. / Л.Н. Антилогова, И.А. Маврина, Н.П. Мурзина. – Текст : непосредственный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – № 3. – С. 94–104.
5. Артюхов, М.В. Диверсификация муниципальной системы образования: опыт и перспективы / М.В. Артюхов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 24–28.
6. Астапенко, Е.В. Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века : автореферат дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Астапенко Елена Владимировна; – Тверь, 2019. – 21 с. – Текст : непосредственный.
7. Беспалова, О.И. Становление педагогических традиций школьного образования Англии: Аксиологический прогноз / О.И. Беспалова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9. – С. 172–173.

8. Бикчентаева, Р.Р. Влияние межпредметных связей на формирование компетенций будущих специалистов / Р.Р. Бикчентаева, М.И. Халиуллин. – Текст : непосредственный // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. – 2013. – № 3 (25). – С. 154–159.

9. Боровикова, О.Н. Американская школа: эксперимент, поиски, находки / О.Н. Боровикова. – Москва, 2000. – 22 с. – Текст : непосредственный.

10. Брызгалина, Е.В. Диверсификация современного философского образования: специализация «Философия образования» / Е.В. Брызгалина. – Текст : непосредственный // Философское образование (Вестник АФФО). – 2010. – № 5. – С. 3–17.

11. Бушковская, Е.А. Междисциплинарное обучение как фактор развития академической одаренности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 // Бушковская Елена Александровна. – Томск, 2015. – 34 с. – Текст : непосредственный.

12. Бушковская, Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях / Е.А. Бушковская. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – №330 (январь). – С. 152–155.

13. Веселова, В.В. Американская школа: ценности образования (1960-1990-е годы) : монография / В. В. Веселова. – Москва : Изд-во «Витязь», 1999. – 144 с. – Текст : непосредственный.

14. Галкин, Д.В. Знание или мышление: об актуальности междисциплинарного обучения в современном образовании / Д.В. Галкин – Текст : непосредственный // Стратегии междисциплинарного обучения : сборник статей по материалам I областной научно-практической конференции. – Томск : Томский ЦНТИ, 2005. – С. 5–8.

15. Гедиева, Е.Б. Междисциплинарная интеграция как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов / Е.Б. Гедиева,

Т.Х. Гедыгушева, Р.Х. Кипкеева. – Текст : непосредственный // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 3. – С. 187–191.

16. Голубев, В.В. Диверсификация системы образования как основа устойчивого развития / В.В. Голубев. – Текст : непосредственный // Устойчивое развитие: наука и практика. – 2011. – № 2 (7). – С. 101–106.

17. Гузанов, Б.Н. Междисциплинарный подход к формированию транспрофессиональных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза / Б.Н. Гузанов, М.А. Федулова. – Текст : непосредственный // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы международной междисциплинарной конференции. – Екатеринбург, 2020. – С. 123–129.

18. Гузанов, Б.Н. Развитие профильно-специализированных компетенций в процессе отраслевой подготовки студентов профессионально-педагогического вуза / Б.Н. Гузанов, О.В. Тарасюк, С.А. Башкова. – Текст : непосредственный // Европейский журнал социальных наук. – 2016. – № 2. – С. 239–245.

19. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода: монография / Э.Н. Гусинский. – Москва : Школа, 1994. – 184 с. – Текст : непосредственный.

20. Ду, Хайпин Рассуждение о качестве учителя Тао Синчжи / Ду Хайпин – Текст : непосредственный // Вестник Шаосинского педагогического колледжа. – 1992. – № 3. – С. 30–36.

21. Дуброва, И.А. Составляющие междисциплинарного подхода к постановке учебных задач / И.А. Дуброва. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2022. – № 1 (37). – С. 13–15.

22. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с. – Текст : непосредственный.

23. Елифантьева, С.С. Методико-математические задания как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей / С.С.

Елифантьева, А.В. Ястребов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 109–113.

24. Жэнь Суминь О идеях качества учителя и педагогического образования / Жэнь Суминь. – Текст : непосредственный // Исследование образования. – 1996. – № 8. – С. 52–56.

25. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с. – Текст : непосредственный.

26. Зи, Чжэнь Взгляды Тао Синчжи по качеству учителя / Зи Чжэнь. – Текст : непосредственный // Вестник наньтунского университета (педагогическая наука). – 2006. – №4. – С. 49–51.

27. Зубкова, Г.И. История становления педагогического образования в Китае / Г.И. Зубкова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2007. – №3. – С. 114–118.

28. Зырянова, И.М. Система задач на основе межпредметных связей / И.М. Зырянова, Г.Б. Тодер. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 63–66.

29. Кентерберийский, А. Сочинения / А. Кентерберийский. – Москва : Канон, 1995. – 400 с. – Текст : непосредственный.

30. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики : монография / Г.Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2013. – 460 с. – Текст : непосредственный.

31. Крыстопчук, Т.Е. Тенденции развития педагогического образования в соединенном королевстве Великобритании / Т.Е. Крыстопчук. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. – 2013. – №1(12) – С. 122–125.

32. Кузьминых, Ж.О. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей в школах профессионального развития США : автореферат канд. пед. наук : 13.00.01 // Кузьминых Жанна Олеговна. – Йошкар-Ола, 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.

33. Куимова, Е.И. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения в высшей школе / Е.И. Куимова, К.А. Куимова, С.Н.

Ячинова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2. – С. 506.

34. Левченко, В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений : автореферат дис.... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Левченко Виктория Вячеславовна. – Самара, 2009. – 43 с. – Текст : непосредственный.

35. Ли, Цзюнь Китайская модель педагогического образования – опыт и просвещение, ведущие к глобальной реформе / Цзюнь Ли, Тянь Сяохун, Чэнь Пайпей и др. – Текст : непосредственный // Фуданский образовательный форум. – 2017. – № 15(2). – С. 13–19.

36. Лихарева, О.А. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика / О.А. Лихарева, Д.Ю. Плетнева. – Текст : электронный // Концепт. – 2021. – 05 (май). – С. 42–55. – URL: <https://e-koncept.ru/specialty/13/87> (дата обращения: 14.05.2024).

37. Лю, Нань Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Китае : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лю Нань. – Москва, 2018. – 98 с. – Текст : непосредственный.

38. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов / В.Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный.

39. Маматов, Д.В. Междисциплинарная подготовка в вузе по направлению «Нанобиотехнология» / Д.В. Маматов, М.И. Ситникова, С.И. Тарасова, Д.В. Коновалов. – Текст : непосредственный // НОМОТНЕТІКА: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 2 (97). 15. – С. 308.

40. Мельникова И.И. Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов / И.И. Мельникова, С.С. Елифантьева. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, – № 1. – С. 145–150.

41. Милованова, Г.И. Межпредметные связи в профессиональной подготовке студентов в условиях модернизации образования/ Г.И. Милованова, С.Н. Фомина. – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2015. – №1(1). – С. 28.

42. Митусова, О.А. Инновационный подход к языковому образованию будущего специалиста / О.А. Митусова. – Текст : непосредственный // Известия ЮФУ : Филологические науки. – 2010. – № 2. – С. 168.

43. Мэй Ханьчэн. Реформа педагогического образования в Китае и в России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Мэй Ханьчэн. – Москва., 2005. – 20 с. – Текст : непосредственный.

44. Носова, Е.А. Сравнительно-сопоставительный анализ содержания начального образования в США и Великобритании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Носова Екатерина Андреевна. – Москва, 2019. – 24 с. – Текст : непосредственный.

45. Оккам, У. Избранное / У. Оккам. – Москва : Едиториал УРСС, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

46. Подкатнова, И.В. Ценностные ориентиры школьного образования в Великобритании: конец XX – начало XXI вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Подкатнова Ирина Владимировна. – Москва, 2017. – 28 с. – Текст : непосредственный.

47. Распертова, С.Ю. Современные культурные стратегии Китайской Народной Республики в практике международного взаимодействия : дис. ... канд. Филол. наук : 24.00.01 / Распертова Светлана Юрьевна. – Москва, 2011. – 24 с. – Текст : непосредственный.

48. Савицкий С.К. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода. / С.К. Савицкий, Э.Н. Нигматуллина, Н.Н. Савицкая, М.Ф. Умаров, С.Л. Хаустов. – Текст : непосредственный. // Автономная некоммерческая организация «Центр поддержки программ развития Казанского федерального университета», – Казань : 2020. – С. 218.

49. Скляренко, И.С. Ценности образования в системе взаимного обучения: к истории вопроса / И.С. Скляренко // Альманах Пространство и Время. Пространство и время образования. – 2015. – Т. 8. – Текст : электронный. – Режим доступа: – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-obrazovaniya-v-sisteme-vzaimnogo-obucheniya-k-istorii-voprosa?ysclid=m6900hjad4315449390> (дата обращения 10.01.2023).

50. Скот, И.Д. Избранное / И.Д.Скот; Сост. и общ. ред. Г. Г. Майорова. – Москва : Изд-во Францисканцев, 2001. – 583 с. – Текст : непосредственный.

51. Снопкова, Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 1. – С. 111–117.

52. Суходимцева, А.П. Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования / А.П. Суходимцева, С.В. Дмитриченкова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58(2). – С. 240–243.

53. Тагунова, И.А. Мировые тенденции развития школьного образования / И.А. Тагунова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2019. – №6. – С. 106–114.

54. Титовец, Т.Е. Междисциплинарная интеграция содержания высшего педагогического образования как фактор профессиогенеза : монография / Т.Е. Титовец. – Минск, 2010. – 272 с. – Текст : непосредственный.

55. Тоболкина, И.Н. Построение профильного обучения на основе междисциплинарной стратегии. Ч.II: Внедрение междисциплинарного обучения: опыт Академического лицея: Научно-методическое пособие / И.Н. Тоболкиной, Д.В. Галкин, Т.Б. Черепановой. – Томск: Томский ЦНТИ, 2004. – 74 с. – Текст : непосредственный.

56. Фарафонова, И.В. Спецкурс «Межпредметные связи начального курса математики с другими учебными предметами» как средство улучшения качества подготовки учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты / И.В. Фарафонова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 16. – С. 210–215.

57. Федосеев, В.И. Межпредметные связи – одно из основных средств повышения профессиональной подготовки специалистов / В.И. Федосеев, М.А. Леханова – Текст : непосредственный // Современные проблемы технического образования: сборник статей по материалам XVII Все российской научно-методической конференции. ЙошкарОла: Изд-во Поволжского государственного технологического университета, 2017. – С. 105–107.

58. Харитонов, Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонов. – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67–68.

59. Хуан, Янань, Система профессиональной подготовки педагогов начальной школы в Китае: основные этапы развития / Янань Хуан. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2022. – № 1(2). – С. 73-77.

60. Хуан, Янань. Состояние подготовки универсальных учителей в Китае / Янань Хуан. – Текст : непосредственный // Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: сборник статей по материалам II Международной научно-образовательной форумы. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 196.

61. Чапаев, Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. –167 с. – Текст : непосредственный.

62. Шафф, Ф. История христианской церкви. Средневековое христианство от Бонифация VIII в. до протестантской реформации 1294-1517

гг. по Р.Х. / Ф. Шафф, Д. Шафф ; пер. Рыбаковой О.А. – Санкт-Петербург : «Библия для всех», 2009. – 517 с. – Текст : непосредственный.

63. Швец, И.М. Междисциплинарность: от межпредметности к инкультурации / И.М. Швец, А.А. Мальцева. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 4 (44). – С. 216–223.

64. Шестакова, Л.А. Междисциплинарная интеграция как методологическая основа современного образовательного процесса / Л.А. Шестакова. – Текст : непосредственный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2013а. – №1 (2). – С. 47–52.

65. Шестакова, Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов / Л.А. Шестакова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия. – 2013. – №1 (2). – С. 48.

66. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «Модэк», 2004. – 334 с. – Текст : непосредственный.

67. Янковский, В.Е. Система и содержание профессиональной подготовки учителя в современных западных странах : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Янковский, Владимир Евгеньевич. – Москва, 2002. – 21 с. – Текст : непосредственный.

68. Akker, J. van den. Contrasting Traditions : The English Experience of Curriculum Change 1960–2000 / J. van den Akker, W. Kuiper, U. Hameyer // Curriculum Landscapes and Trends. – New York : SUNY Press, 2003. – Pp. 114–120.

69. Aldrich, R. An Introduction to the History of Education // Hodder Christian Paperbacks Studies in teaching and learning. – London : Hodder and Stoughton, 1982. – 188 p.

70. Aplin, R. The Changing Face of Initial Teacher Education in England (1984-1998) // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 1999. – Vol. 2. – Pp. 16-17.
71. Beane, J. Curriculum Integration – Designing the Core of Democratic Education. – New York, 1997. – 176 p.
72. Bergsmann, E. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice / E. Bergsmann [et al.] // Evaluation and Program Planning, 2015. – Vol. 52. – Pp. 1–9.
73. Bernstein, B. On the classification and framing of educational knowledge // Knowledge, education, and cultural change. – London : Routledge, 2018. – Pp. 365-392.
74. British Academy, Crossing paths: Interdisciplinary institutions, careers, education and applications. – London : British Academy, 2016. – 108 p.
75. Brubacher, J.S. A History of the Problems of Education. – New York : McGraw-Hill Book Company, 1966. – 659 p.
76. Centre for Educational Research and Innovation, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities. – Paris : OECD, 1972. – Pp. 42-47.
77. Change in Teacher Education. Context and Provision Since Robbins / ed. by R.J. Alexander, M. Craft, J. Lynch. – London : Holt, Rinehart and Winston, 1984. – 89 p.
78. Cherylld. D. Perceptions of Mentor Teacher in School-Based Teacher Education Programs // Journal of Education for Teaching. – Vol. 24. – № 2. – 1998. – Pp. 177–179.
79. Ciccorico, E.A. «Integration» in the Curriculum // Main Currents. – 1970. – Vol. 27 (2). – Pp. 60–62.
80. Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, National Academy of Science, National Academy of engineering, and Institute of Medicine. Facilitating Interdisciplinary Research. – Washington, DC : The National Academies Press, 2004. – 182 p.

81. Course structure-BA in Education of Cambridge University. – URL: <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/undergrad/course-structure/> (дата обращения: 24.04.2022)

82. Daniel C.S. The nature of interdisciplinarity // The Association of General and Liberal Studies. – 1997. – Vol. 30. – Pp. 98.

83. Dent, H.C. The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975. – London : Hodder & Stoughton Ltd, 1977. – 172 p.

84. Everton, T. The changing nature of secondary ITT partnership in England and Wales in the 1990s / T. Everton, M. Younger // Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development. – 1999. – Vol. 2 (2). – Pp. 21–28.

85. Feiman-Nemser, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. – London : National Center for Research on Teacher Education, 1989. – 86 p.

86. Furlong, V.J. Initial Teacher Training and the Role of the School / V.J. Furlong, P. H. Hirst, R. Pocklington. – Milton Keynes : Open University Press, 1988. – Pp. 4–7.

87. Gardels, N. The Education We Deserve // New Perspectives Quarterly. – 2010. – Vol. 7 (4). – Pp. 5.

88. Graham, J. Teacher Professionalism and the Challenge of Change. – Stoke on Trent : Trentham House, 1999. – 174 p.

89. Grossman, N. Making of a Teacher: Teacher knowledge and Teacher Education. – Washington : Teacher College, Columbia University, 1990. – 128 p.

90. Haberman, M. Teacher education and the new profession of teaching. – Berkeley, California : McCutchan Pub. Corp, 1973. – 96 p.

91. Herbst J. And sadly teach: Teacher education and professionalization in American culture. – Wisconsin : University of Wisconsin Press, 1989. – 231 p.

92. Hirst, P.H. Educational studies and PGCE course // British Journal of Educational studies. – 1985. – 33(3). – Pp. 211-221.

93. Jacobs, H.H. Bold Moves for Schools: How We Create Remarkable Learning Environments / H.H. Jacobs, M.H. Alcock, V.A. Alexandria. – Association for Supervision and Curriculum Development, 2017. – 96 p.
94. Jacobs, H.H. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation // V.A. Alexandria. – Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. – 187 p.
95. Kanematsu, H. STEM and ICT education in intelligent environments / H. Kanematsu, D. Barry. – Bern : Springer International Publishing, 2016. – Pp. 15–16.
96. Keating, J. Teacher Training – up to the 60s. – 2014. – URL: http://www.history.ac.uk/history-in-education/sites/history-in-education/files/attachments/teacher_training_-_up_to_the_1960s.doc (дата обращения: 11.03.2023).
97. Keith, H. The government of education in Britain / K.H. Fenwick, I.G.K. Fenwick, P. McBride. – London : Blackwell Publishers, 1981. – 260 p.
98. King, R. YoungLearners – Transformation to secondary learning. – London : Pearson, 2014. – 116 p.
99. Klein, J.T. Advancing interdisciplinary studies / J.T. Klein, W.H. Newell // Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and changes. – San Francisco, CA : Jossey-Bass. 1997. – 214 p.
100. Klein, J.T. A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education // JSSE-Journal of Social Science Education. – 2006. – Vol. 5 (4). – Pp. 10-18.
101. Klein, J.T. Crossing boundaries: knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity. – Charlottesville, Va.: University Press of Virginia, 1996. – 224 p.
102. Klein, J.T. Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: a literature review // American journal of preventive medicine. – 2008. – 35(2). – Pp. 116-123.

103. Klein, J.T. Interdisciplinarity: History, theory, and practice. – Detroit, MI : Wayne state university press, 1990. – 218 p.
104. Kleinberg, E. Interdisciplinary studies at a crossroads // Liberal Education. – 2008. – 94(1). – Pp. 6–11.
105. Lawson, J. A Social History of Education in England / J. Lawson, H. Silver. - London : Routledge. – 1973. – 524 p.
106. Li, Deming Research Map of Hot Spots and Future Trends of Basic Education Reform in Foreign Countries in Recent 20 Year / D. Li, W. Xing, Y. Li // Journal of Comparative Education. – 2023. – Vol. 2. – Pp. 16–20.
107. Lindgren, K.E. Substantive law subjects and vocational or ‘service’ training. – Papers on legal studies and legal education for non-lawyers / ed. D.W. Mitchell. – Sydney, NSW : Butterworths. 1977. – 248 p.
108. Lowe R. Pre-Service Teachers’ Experiences with Curriculum Integration: A Qualitative Study. – 2017 // URL: https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/13170/Brock_Lowe_Rachel_2017.pdf;jsessionid=E0E9440B74D0D1EE3ECC49B95031CE97?sequence=1 <https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/> / (дата обращения: 11.03.2023).
109. Min, Yang Making interdisciplinary subjects relevant to students: an interdisciplinary approach // Teaching in Higher Education. – 2009. – Vol. 14. – Pp. 597–606.
110. National Council for Curriculum and Assessment. Primary School Curriculum: Mapping the developments. – Dublin : NCCA, 2010. – 54 p.
111. National Science Teachers Association, Curriculum Committee. Theory into Action in Science Curriculum Development. – Washington, DC : National Science Teachers Association, 1964. – 82 p.
112. OECD. Curriculum Overload: A Way Forward, 2020. – URL: https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-overload_3081ceca-en/full-report.html(дата обращения: 19.11.2024).

113. OECD. A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems. – Paris : OECD Publishing, 2019. – 106 p.
114. Official Statistics. URL: <https://www.ucl.ac.uk/arts-sciences/prospective/faq/interdisciplinarity> (дата обращения: 12.12.2024).
115. Official Statistics: Initial teacher training: trainee number census 2022 to 2023. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/initial-teacher-training-trainee-number-census-2022-to-2023> – (дата обращения: 11.10.2023).
116. Organization for Economic Co-Operation and Development. Interdisciplinarity : Problems of research and teaching in universities. – Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 1972. – 182 p.
117. Partnership for 21st Century Learning. P21 Framework Definitions [EB/OL]. – URL: <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/> (дата обращения: 15.05.2024).
118. Patten Annouces Expansion of School-based Teacher Training. – London : The Department of Education & Science News, 1992. – P. 78.
119. Perry, R.K. Influences of co-teaching in student teaching on pre-service teachers' teacher efficacy // University of the Pacific, 2016. – P. 12.
120. Peterd, J. Winning and Losing: a study of university tutor – student teacher interaction during a school-based practice // Mentoring&Tutoring. – Vo1.9. – No.2. – 2001. – Pp. 19-22.
121. Phage, I.B. Reflections of Practice Teaching Experience of Postgraduate Certificate in Education (PGCE)students in Physical Science // International Journal of Educational Sciences. – 2017. – 16 (1-3). – P. 32.
122. Pinar, W. The Internationalization of Curriculum Research. – London : Routledge, 2013. – 572 p.
123. PISA-2018 Results. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (дата обращения: 08.05.2024).

124. Pitkälä, A. National Core Curriculum for Basic Education 2014 / A. Pitkälä, J. Kauppinen. – Helsinki : Ministry of Education and Culture, Finland, 2014. – 68 p.
125. Popkewitz, T.S. Teacher Education, Reform and the Politics of Knowledge in the United States // The Political Dimension In Teacher Education. – London : The Falmer Press, 1995. – Pp. 215–221.
126. Programs at Tarleton State University. – URL: http://www.tarleton.edu/~catalog/2004-2005/COE%20C&I_04-05.htm (дата обращения: 08.12.2023).
127. Programs at the University of Northern Colorado. – URL: <http://www.unco.edu/idla/> (дата обращения: 16.11.2023)
128. Pros and Cons of Standardized Testing. – Columbia University press. School and Childcare Search Service, 2013. – P. 112–128.
129. Pulliam, J.D. History of Education in America / J.D. Pulliam, J.J. van Patten. – Englewood Cliffs, NJ : Merrill, 1995. – 306 p.
130. Racine, K. “This England and this now” : British cultural and intellectual influence in the Spanish American Independence era // Hispanic American Historical Review. – 2010. – 90 (3). – Pp. 423–454.
131. Research Programmes of Cambridge University. – URL: <https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/> (дата обращения: 11.05.2024)
132. Rich, J.M. Challenge and Response : Education in American Culture. – New York : John Wiley & Sons, 1974. – 294 p.
133. Rich, R.W. The training of teachers in England and Wales during the nineteenth century. – Cambridge : University Press, 2015. – 84 p.
134. Rasskh, S. Global outlook from now to 2000 educational content development / S. Rasskh, G. Vaideanu. – Beijing: Education and Science Press, 1992. – 186 p.
135. Shulman, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // Harvard educational review. – 1987. – 57(1). – Pp. 1–23.

136. Song, A. A Preservice teachers' knowledge of interdisciplinary pedagogy: the case of elementary mathematics–science integrated lessons Mathematics Education // ZDM Mathematics Education. – 2017. – Vol. 49. – Pp. 237–248.

137. Syahril, I. The new generation of high quality esl/efl teachers: a proposal for interdisciplinary teacher education // LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching. – 2019. – Vol. 22. – Pp. 33-45.

138. Tatlow, P. Educational Excellence Everywhere. – Whitepaper, 2016.

139. Teacher Education and Training // Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme (The James Report). – London : HMSO, 1972. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/james/james1972.html>. (дата обращения: 20.02.2022).

140. The Common Cores State Standards. – URL: <http://www.corestandards.org> (дата обращения: 10.03.2022).

141. The Faculty of Education of Cambridge University. – URL: <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/undergrad/> (дата обращения: 20.04.2022).

142. The Nation's Report Card. – URL: [https // www. nationsreportcard. Gov](https://www.nationsreportcard.gov) (дата обращения: 20.03.2023).

143. Thomas, J.B. Day training college to department of education // British Universities and Teacher Education : A Century of Change. – London: Falmer, 1990. – Pp. 220–226.

144. Thomas, J.B. The Curriculum of A Day Training College: The Logbooks Of J. W. Adamson // Journal Of Educational Administration And History. – 1979. – Vol. 11 (2). – Pp. 29–34.

145. Thomas, J.B. British Universities and Teacher Education: A Century of Change. - London: Falmer Press, 1990. – 326 p.

146. Tholfsen, T.R. On Popular Education. – Teachers College Press, Teachers College Columbia, 1974. – 190 p.

147. Universities Council for The Education Of Teachers. The PGCE Course And The Training Of Specialist Teachers For Secondary Schools. – London : UCET, 1979.

148. Wartime : Board of Education Teachers and Youth Leaders. – London: HMSO, 1994. – 248 p.

149. Wesselink, R. et al. Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training // Journal of Curriculum Studies. – 2010. – Vol. 42. – Pp. 813-829.

150. Woodring, P. The development of teacher education // Teachers College Record. – 1975. – Vol. 76(6). – Pp. 1–24.

151. Факультет педагогического образования Северо-Восточного педагогического университета. – URL: <https://www.nenu.edu.cn/jyjsx1/bksjy.htm>. (дата обращения: 15.12.2023).

152. 中国第二历史档案馆:中华民国史档案资料汇编:第五辑第一编“教育” // 南京古籍出版设, 1994, P.3264 = Второй исторический архив Китая: Сборник архивов по истории Китайской Республики: Часть 1 пятой серии «Образование» // Издательство «Нанкинские древние книги», 1994. – 3264 с.

153. 余家菊. 师范教育. - 上海 : 上海中华书局出版社, 1926 P.35–38, 41–44 = Ю Цзяджу Педагогическое образование. – Шанхай: Издательство Шанхайской книжной компании Чжунхуа, 1926. – С. 35–38, 41–44.

154. 刘仲林, 跨学科学导论//浙江教育出版社, 1990年版, P. 191. = Лю Чжунлинь Введение в междисциплинарную науку / Лю Чжунлинь // Чжэцзянская образовательная пресса. – 1990. – 191 с.

155. 刘俊琼.小学全科教师跨学科素养培养策略研究[D].黄冈师范学院, 2021. = Лю Цзюньцзюнь Исследование междисциплинарных стратегий обучения грамоте для учителей начальных классов [D]. – Хуанганский педагогический университет, 2021.

156. 刘定一.高中生跨学科研究活动辅导[J].上海教育科研,1998(09):1-8
= Лю Динъи. Руководство по междисциплинарной исследовательской деятельности для старшеклассников [J] // Шанхайское образование и исследования. – 1998. – №09. – С. 1–8.

157. 刘焕然, 田家祎.
课程整合:新文科背景下地方综合性大学教师教育课程改革的方向,教育科学探索, 2023, 41 (1) : 15-21 = Лю Хуаньрань, Тянь Цзяи. Интеграция учебных программ: направление реформы учебных программ педагогического образования в местных общеобразовательных университетах на фоне новых гуманитарных наук // Исследования в области образования. – 2023. – № 41 (1). – С.15-21.

158. 刘蝶.小学全科教师跨学科教学能力指标体系建构研究[D].西南大学,2020. = Лю Ди. Исследование по построению междисциплинарной системы показателей педагогических способностей для учителей начальных классов [D]. Юго-Западный университет, 2020.

159. 单中惠, 杨捷《外国中小学教育问题史》//济南:山东教育出版社, 2005,Р.433 = Шань Чжунхуэй, Ян Цзе «История проблем зарубежного начального и среднего образования». – Цзинань: Шаньдунское образовательное издательство, 2005. – 433 с.

160. 叶兰波.“双减”背景下小学教育现状与发展趋势//教学管理与教育研究,2023,8(17):28-30 = Е Ланбо. Современная ситуация и тенденции развития начального образования в условиях «двойного сокращения» / Е Ланбо // Управление образованием и исследования образования. – 2023. – Том 17. – С. 28–30.

161. 吴维民,
林永寿.关于交叉科学的历史考察//社会科学研究, 1986, Р3. = У Вэйминь, Линь Юншоу Историческое исследование междисциплинарной науки // Социологические исследования. – 1986. – С. 3.

162. 周佳伟,王祖浩.基于核心素养的课程体系建构—

芬兰《国家基础教育核心课程 2014》评述[J].比较教育研究,2018,40(11):91-97. = Жоу Цзявэй, Ван Зухао Построение системы учебных программ на основе основных компетенций, обзор «Национальной базовой учебной программы в Финляндии 2014 года» // Сравнительные исследования образования. – 2018. – № 40(11). – С. 91–97.

163. 周如玉,陈晓宇.STEM

融合教育中教师能力培养策略研究[J].科技创业月刊, 2019, 32(6) Р. 89-91. = Чжоу Рую, Чэнь Сяюй Исследование стратегий подготовки учителей в интегрированном STEM-образовании // Ежемесячник технологического предпринимательства. – 2019. – № 32 (6). – С. 89–91.

164. 委延常.跨学科人才培养模式的多样性与理性选择//武汉大学学报(人文科学版).2004,(2):232-236. = Вэй Яньчан Разнообразие и рациональный выбор междисциплинарных моделей обучения талантов // Журнал Уханьского университета (Гуманитарные издания). – 2004. – № 2. – С. 232–236.

165. 崔运武.中国师范教育史//太原:山西教育出版社, 2006, р126 = Цуй Юньу История педагогического образования в Китае. – Тайюань: Шаньси Образовательная Пресса, 2006. – 126 с.

166. 璩鑫圭,唐良炎.师范学校规程[A].中国近代教育史资料汇编(学制演变)//上海:上海教育出版社, 1991: 935. = Чу Сингуй, Тан Лянъянь Положение о педагогической школе // Сборник материалов по истории современного образования в Китае (эволюция академической системы). – Шанхай: Шанхайское образовательное издательство, 1991. – 935 с.

167. 张文超,陈名瑞.跨学科整合的价值意蕴、基本取向与实施理路//教育理论与实践, 2023, 43(29): 3-7. = Чжан Вэньчао, Чэнь Минжуй Ценностный смысл, базовая ориентация и реализация теории междисциплинарной интеграции // Теория и практика образования. – 2023. – № 43(29). – С. 3–7.

168. 徐辉,邓继伟编著:《英国教育史》//长春吉林人民出版社,1993, P4
07. = Сюй Хуэй, Дэн Цзивэй, ред.: «История британского образования» // Народное издательство Чанчунь Цзилинь. – 1993. – 407 с.
169. 胡庆芳,朱远妃.教师跨学科能力的理想、现实与实现[J].上海教育科研, 2020 (2): 76-78 = Ху Цинфан, Чжу Юаньфэй Идеал, реальность и реализация междисциплинарных способностей учителей // Шанхайские образовательные исследования. – 2020. – № 2. – С. 76–78.
170. План действий Министерства образования по возрождению образования в 21 веке. – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/177/tnull_2487.html (дата обращения: 10.06.2022).
171. 易红郡.英国教育的文化阐释//华东师范大学出版社, 2009. = И Хунцзюнь Культурная интерпретация британского образования. – Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2009.
172. 朱有瑰.中国近代学制史料.第三辑上册//华东师范大学出版, 1990, 6. 827 P. = Чжу Югуй Исторические материалы о современной академической системе Китая // Издательство Восточно-Китайского педагогического университета. – 1990. – Том 3. – 827 с.
173. 朱有瓛.中国近代学制史料.第二辑下册//华东师范大学出版社,1989 ,P235. = Чжу Юцин Исторические материалы о современной академической системе Китая // Издательство Восточно-Китайского педагогического университета. – 1989. – Том 2. – 235 с.
174. 李丽刚.中国高校跨学科研究的发展研究//国防科学技术大学, 2005. = Ли Лиган Исследования по развитию междисциплинарных исследований в китайских университетах. – Национальный университет оборонных технологий, 2005.
175. 李兴业.美英法日高校跨学科教育与人才培养探究//现代大学教育, 2004 (5). 71-75 = Ли Синье Исследования по междисциплинарному образованию и подготовке талантов в университетах США, Великобритании,

Франции и Японии // Современное университетское образование. – 2004. – № 5. – С. 71-75.

176. 李国钧,王炳照.中国教育制度通史(第七卷)

//济南:山东教育, 2000, Р.425 = Ли Гоцзюнь, Ван Бинчжао Всеобщая история системы образования Китая. Том 7. – Цзинань: Образование Шаньдуна, 2000. – 425 с.

177. 李辰之.中师课程结构探微//课程教材教法, 1992, (4) : Р.48-49.

= Ли Чэньчжи Исследование структуры учебной программы средних педагогических школ // Материалы курса и методика преподавания. – 1992. – № 4. – С. 48–49.

178. 杜惠洁,舒尔茨.德国跨学科教学理念与教学设计分析[J].全球教育

展望, 2005 (08): 28. = Ду Хуйзе, Шульц Анализ немецких концепций междисциплинарного обучения и дизайна обучения // Глобальные перспективы образования. – 2005. – № 08. – С. 28.

179. 梁启超.变法通议:论师范, 饮冰室合集(1) //中华书局1989年版, Р.

36. = Лян Цичао Общая дискуссия о реформе: О педагогическом образовании Сборник Иньбинши (1). – Книжная компания Чжунхуа, 1989. – 36 с.

180. 汤方霄.交叉学科视野下的本科人才培养研究//兰州大学, 2011. =

Тан Фансяо. Исследование подготовки талантов студентов с междисциплинарной точки зрения. – Университет Ланьчжоу, 2011.

181. 璩鑫圭,童富勇,张守智.教育部采录全国师范校长会议案.中国近代

教育史资料汇编 (失业教育,师范教育//上海:上海教育出版社, 1994, Р.835. = Цуй Сингуй, Тонг Фуюн, Чжан Шоучжи Записано Министерством образования конференции директоров национальных педагогических университетов. Сборник материалов по истории современного образования в Китае (Образование по безработице, Педагогическое образование. – Шанхай: Шанхайское образовательное издательство, 1994. – 835 с.

182. 罗生全, 中小学跨学科整合模式与案例分析//西南大学出版社, 2

023. = Ло Шэнцюань Модель междисциплинарной интеграции и анализ

ситуации в начальных и средних школах. – Издательство Юго-Западного университета, 2023.

183. 美,克博雷选编,任宝祥、任钟印主译.外国教育史料.

//华中师范大学出版社, 1991年版, Р.284. = Америка избранная / К. Боли, в переводе Жэнь Баосян и Жэнь Чжуньин // Исторические материалы по зарубежному образованию. – Издательство Центрально-Китайского педагогического университета, 1991. – 284 с.

184. 舒新城.中国近代教育史资料(上册) //北京:人民教育出版社, 1961, Р. 226. = Шу Синьчэн Материалы по истории современного образования в Китае (Том 1). – Пекин: Народное образование Пресс, 1961. – 226 с.

185. 茹宁,李薪茹.突破院系单位制:大学“外延型”跨学科组织发展策略探究[J].中国高教研究, 2018, (11): 71-77. = Рунинг, Ли Синьжу Прорыв через систему ведомственных единиц: исследование стратегии развития «экстенсивных» междисциплинарных организаций в университетах // Китайское исследование высшего образования. – 2018. – № 11. – С. 71–77.

186. 邱士刚 关于大学跨学科教育的思考//河北师范大学学报(教育科学版), 2004, Р. 1. = Цю Шиган Мысли о междисциплинарном образовании в университетах // Журнал Хэбэйского педагогического университета (Научно-образовательное издание). – 2004. – С. 1.

187. 金一鸣.中国社会主义教育的轨迹//上海:华东师范大学出版社, 2000 = Цзинь Имин Траектория социалистического образования в Китае. – Шанхай : Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2000.

188. 钱学森.交叉科学: 理论和研究的展望//中国机械工程, 1985, Р 3. = Цянь Сюэсэнь Междисциплинарная наука: перспективы теории и исследований // Китайское машиностроение. – 1985. – С. 3.

189. 闫白洋.跨学科素养测评的国际经验:PISA命题与启示[J].现代中小学教育, 2019, 35(8): 10-14. = Ян Байян Международный опыт междисциплинарной оценки грамотности:

предложения и последствия PISA // Современное начальное и среднее образование. – 2019. – № 35(8). – С. 10–14.

190. 阿什比. 滕大春, 滕大生, 译, 科技发达时代的大学教育//人民教育出版社, 1983. = Эшби Перевод Тэн Дачуня и Тэн Дашэна, Университетское образование в эпоху развитой науки и техники. – Народное просвещение, 1983.

191. 陈小敏.上海市小学 STEM 教师跨学科能力的调查研究[D].上海师范大学, 2019. = Чэнь Сяоминь Исследование и исследование междисциплинарных способностей учителей STEM начальной школы в Шанхае. – Шанхайский педагогический университет, 2019.

192. 陶行知.陶行知全集(第 1 卷) //长沙:湖南教育出版社. 1984, P.691 = Тао Синчжи Полное собрание сочинений Тао Синчжи (Том 1). – Чанша : Хунаньская образовательная пресса, 1984. – 691 с.

193. 马云鹏.课程与教学论(第二版) //北京:中央广播电视大学出版社, 2005. P.412 = Ма Юньпэн Учебная программа и теория обучения (второе издание). – Пекин : Издательство Центрального университета радио и телевидения Китая, 2005. – 412 с.

194. 黄启兵, 田晓明. “新文科”的来源、特性及建设路径[J]. 苏州大学学报(教育科学), 2020, (2): 75-83. = Хуан Цибин, Тянь Сяомин Происхождение, характеристики и путь построения «новых гуманитарных наук» // Журнал Сучжоуского университета. – 2020. – №2. – С. 75–83.

195. 齐放.国外面向21世纪初等教育课程改革的发展趋势//学科教育, 2001, (01): 42-45. = Ци Фан Тенденции реформирования учебных программ зарубежного образования к началу XXI века // Дисциплинарное образование. – 2001. – №1. – С. 42–45.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Нормативное обеспечение профессиональной подготовки учителей начальной школы Англии, США и Китая

Нормативное обеспечение профессиональной подготовки учителей начальной школы Англии

Основные государственные законы

1. «Закон о реформе системы образования» (The Education Reform, 1988)
2. Программные документы по образованию. «Каждый ребенок главный» (The Child Maintenance Service or Child Support Agency, CSA, 2012).

Нормативное обеспечение профессиональной подготовки учителей начальной школы США

Программные документы по образованию

1. «The Common Core State Standards» (Общие базовые государственные стандарты).
2. Hofstra Network of Elementary Teachers, HNET, 2010.

Нормативное обеспечение профессиональной подготовки учителей начальной школы КНР

Основные государственные законы

1. «Закон об образовании КНР», принятый на третьей сессии съезда ВСНП 8 созыва (18.03.1995 г.).
2. «Закон о преподавателях КНР», принятый на четвертой сессии съезда ВСНП 8 созыва (31.10.1993 г.).
3. «Закон о высшем образовании КНР», принятый на четвертой сессии съезда ВСНП 9 созыва (29.08.1998 г.).

4. «Закон о профессиональном образовании в КНР», принятый на девятнадцатой сессии съезда ВСНП 8 созыва (15.05.1996 г.).

Программные документы по образованию

1. План развития образования к XXI веку, принятый Государственным советом КНР (13.01.1999 г.).

2. Решение «Об усилении реформы образования, всестороннего введения качественного воспитания», принятое Государственным советом КНР (13.06.1999 г.)

3. Решение «О реформе и развитии основного образования», принятое Государственным советом КНР (29.05.2001 г.).

4. Государственная программа реформы и развития образования на средне-долгосрочную перспективу 2010–2020 гг., принятая ЦК КПК и Государственным советом (29.07.2010).

5. План учебной программы обязательного образования. Министерством образования КНР (25.03.2022)

Специальные нормативные акты по педагогическому образованию

1. «Положение о преподавательском цензе», принятое Государственным советом КНР (12.12.1995 г. № 188)

2. «Мнения о регулировании структуры педагогических учебных заведений», принятые Министерством образования КНР (16.03.1999 г.)

3. «Положение о повышении квалификации учителя», принятое Министерством образования КНР (13.09.1999 г. № 7).

4. «Мнение об углублении реформы педагогического образования», принятое Министерством образования, национальной комиссией развития и реформы, Министерством финансов (16.09.2012 г.).

5. «Мнение об укреплении и создании отряда учителя», принятое Государственным советом КНР (20.08.2012 г.).

6. «Кодекс профессиональной этики учителя», принятый Министерством образования КНР (01.09.2008 г.)

Мнения по поводу усиления подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки

Министерство образования КНР, 24 декабря 2011 г., №17

Комитетам образования провинций, автономных районов, городов центрального подчинения, отделам просвещения городов под управлением государства, отделу образования СПСК (Синьцзянского производственно-строительного корпуса). В целях исполнения решений Всекитайского совещания по вопросам образования и «Государственного плана реформ и развития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный периоды (2010-2020 гг.)», ускорения подготовки высококвалифицированных профессиональных педагогических кадров с высоким уровнем культуры, стимулирования развития профессионального образования, приводим мнения по поводу работы по усилению подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки.

Статья I. Подготовка педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений в современных условиях

1. В период 11-й пятилетки в области подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений были достигнуты значительные успехи. В период 11-й пятилетки партийные комитеты и правительства на всех уровнях большое значение уделяли работе по подготовке преподавателей средних профессиональных учебных заведений, усиливали руководство и осуществляли единое планирование, увеличивали вложения в подготовку преподавателей, полностью реализовали план повышения квалификации преподавателей средних профессиональных учебных заведений, в широких масштабах проводили переподготовку преподавателей, содействовали созданию баз подготовки преподавателей и новых моделей переподготовки кадров, содействовали продвижению работы

по найму внештатных преподавателей, организации производственной практики преподавателей на предприятиях, разработке стандартов для штата преподавателей и реформированию системы оплаты по результатам работы преподавателей, углубляли международное сотрудничество и обмен преподавателями, в результате чего подготовка преподавателей средних профессиональных учебных заведений достигла более высокого уровня. За прошлое пятилетие количество педагогических кадров постепенно увеличилось, оптимизировалась их структура, значительно улучшилось качество подготовки высококвалифицированных кадров, что стало надёжной основой для развития профессионального образования.

2. Реформа профессионального образования выдвигает новые, более высокие требования к подготовке педагогических кадров.

После того как был опубликован государственный план, китайское профессиональное образование вступило в новую фазу развития и реформ, создание современной системы профессионального образования и повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров стали актуальными задачами. В целях реализации научных основ развития профессионального образования, дальнейшего расширения его масштабов, регулирования структуры, укрепления управления и повышения качества выдвигаются более высокие требования к подготовке преподавателей средних профессиональных учебных заведений. В новых условиях необходимо постепенно увеличить корпус педагогических кадров учреждений СПО, оптимизировать их структуру и повышать их квалификацию, а также ускорять решение следующих проблем: рост численности студентов и уменьшение штата преподавателей; низкая доля преподавателей двойного профиля и внештатных преподавателей от общей численности преподавателей учреждений СПО; неудовлетворительная подготовка преподавателей для практического обучения. Таким образом, необходимо поставить подготовку педагогических кадров учреждений СПО на первое место, принять эффективные меры, совершенствовать

планирование, увеличить финансовые вложения и расширить преобразования с целью повышения уровня подготовки преподавателей ПО.

Статья II. Основные цели подготовки преподавателей средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки.

3. Основные идеи подготовки преподавателей средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки. Руководствуясь теорией Дэн Сяопина и концепцией «тройного представительства», необходимо претворять в жизнь концепцию развития науки, всесторонне реализовывать решения Всекитайского совещания по вопросам образования и государственный план, учитывать требования реформы и внедрять инновации в профессиональное образование, в подготовку квалифицированных кадров; оказывать содействие профессионализму преподавателей, делать акцент на усилении подготовки педагогов двойного профиля, улучшать систему подготовки и переподготовки преподавателей, реализовывать программу повышения квалификации. Ускорять подготовку высококачественных профессиональных педагогических кадров учреждений СПО, как штатных, так и внештатных, отличающихся яркими чертами, рационализировать структуру штатов преподавателей.

4. Цели подготовки преподавателей учреждений СПО в период 12-й пятилетки.

1) Количество преподавателей должно увеличиваться. К 2015 году соотношение учащихся и штатных преподавателей будет ниже уровня 20:1, доля внештатных преподавателей от общей численности преподавателей специальных дисциплин составит более 30%, общее количество штатных и внештатных преподавателей учреждений СПО Китая составит около 1350 тыс. человек.

2) Структура преподавателей в дальнейшем будет оптимизироваться. Процент дипломированных штатных преподавателей должен быть выше 95%, доля преподавателей-аспирантов должна постепенно увеличиваться;

доля преподавателей двойного профиля от общей численности преподавателей специальных дисциплин должна составить 50%. Необходимо значительно повысить нравственный уровень преподавателей, сформировать концепцию современной системы профессионального образования, создать возможности для внедрения современных информационных технологий.

3) Система подготовки и переподготовки преподавателей станет более совершенной. Количество баз подготовки и переподготовки педагогических кадров профессионального образования на государственном уровне достигнет 100, количество предприятий для прохождения практики преподавателей также достигнет 100. Улучшится распределение баз подготовки и переподготовки на провинциальном уровне и предприятий для организации и проведения практики педагогов, определяться их специфические характеристики. Необходимо строить модель всесторонней подготовки и переподготовки преподавателей посредством взаимодействия учебных заведений с предприятиями, формировать стандарты подготовки и переподготовки преподавателей, систему учебных курсов.

4) Оздоровление системы управления, реформа системы квалификаций, категорий должностей и штатов преподавателей будет продолжена, улучшится система подготовки и переподготовки преподавателей, будет проводиться реформирование системы распределения кадров, будет построена управленческая система, удовлетворяющая высокий уровень профессионализма преподавателей. Статья III. Основные меры по подготовке педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки

5. Формирование профессиональных идеалов преподавателей, всестороннее повышение их нравственного уровня.

Необходимо тесно сочетать формирование профессиональных идеалов преподавателей со стимулированием их профессионального роста. Посредством всемерного продвижения профессионального образования, формирования образа передового преподавателя, определения направлений

профессиональной карьеры и принятия других мер необходимо, чтобы преподаватели твёрдо придерживались профессиональной этики, любили своё дело и своих учащихся, повышали чувство ответственности за дело профессионального образования, личным примером и эрудицией оказывали влияние на учащихся, были наставниками для учащихся в выборе здорового образа жизни. Необходимо вносить поправки во «Временные положения о нормах профессиональной этики преподавателей учреждений СПО», улучшать систему оценки морального облика преподавателей, рассматривать профессиональную этику как основное содержание проверки и оценки деятельности педагога, найма преподавателей. При этом следует рассматривать нравственное воспитание педагога как важный показатель оценки работы средних профессиональных учебных заведений.

6. Создание нового механизма пополнения педагогических кадров, привлечение квалифицированных кадров в сферу профессионального образования.

1) Следует совершенствовать единое планирование в подготовке новых преподавателей, изменять систему набора учащихся в педагогические образовательные учреждения, в дальнейшем расширять каналы набора учащихся. Следует создавать новую модель подготовки будущих педагогов, делать акцент на производственной практике на предприятиях и учебной практике на базе учебных заведений. Необходимо ускорять подготовку педагогов, имеющих степень аспиранта, в то же время ускорять подготовку педагогов соответствующих специальностей, связанных с новыми стратегическими направлениями промышленности, современной сельскохозяйственной промышленностью, передовым промышленным производством и современной сферой услуг. Следует поощрять учебные заведения в подготовке педагогических кадров профессионального образования для западных, сельских районов и районов национальных меньшинств посредством оказания адресной помощи и бесплатного педагогического образования студентов.

2) Совершенствование системы найма преподавателей-совместителей.

В разных регионах Китая необходимо обобщать опыт по оказанию финансовой поддержки средним профессиональным учебным заведениям в найме преподавателей-совместителей востребованных специальностей в период 11-й пятилетки, разрабатывать политику найма преподавателей-совместителей и улучшать методы ее управления, оказывать большую помощь средним профессиональным учебным заведениям в найме преподавателей-совместителей. В период 12-й пятилетки для реализации проекта поддержки преподавателей-совместителей следует развивать систему повышения квалификации педагогов профессиональных учебных заведений в соответствии с единым планированием и требованиями государства; регионы должны оказывать поддержку средним профессиональным учебным заведениям в выделении ряда рабочих должностей для преподавателей-совместителей, обеспечивать оплату их труда.

Региональные средние профессиональные учебные заведения должны укреплять управление специалистами предприятий, которые должны руководить производственной практикой студентов, создавать благоприятные условия для её проведения. Продвижение реформы в системе управления штатами педагогов. В соответствии с государственным политическим курсом административные ведомства образования на провинциальном уровне должны активно координировать работу по сотрудничеству с отделами кадров, финансов и другими отделами, разрабатывать штатные стандарты для преподавателей и сотрудников учреждений СПО в своих регионах. Следует находить пути для пополнения штатов и управления ими (совершенствовать единое планирование пополнения штатных преподавателей и преподавателей-совместителей, оптимизировать структуру пополнения преподавателей учреждений СПО). Необходимо разрабатывать политику кадрового обеспечения, создавать и совершенствовать систему найма квалифицированных кадров в качестве

преподавателей-совместителей, в связи с этим сформировать многоканальный механизм пополнения педагогических кадров.

7. Совершенствование системы непрерывного образования, постоянное повышение профессионального уровня педагогов. Руководствуясь действующими государственными регламентами, регионы должны стимулировать работу по непрерывному образованию педагогов в системе профессионального образования, разрабатывать и улучшать конкретные методы его реализации. Следует продвигать работу по повышению квалификации и переподготовке всех преподавателей, в большем объеме проводить обучение преподавателей на рабочем месте, переподготовку основного состава педагогических кадров. Нужно уделять большее внимание переподготовке преподавателей общеобразовательных базовых дисциплин и классных руководителей.

Поощрять профессиональные учебные заведения проводить различные формы повышения квалификации и переподготовки педагогов. Осуществлять проект переподготовки основного штата педагогических кадров по повышению квалификации педагогов профессиональных учебных заведений, ускорять подготовку основного состава педагогических кадров и специалистов, которые играют ведущую роль в образовательной реформе. Необходимо претворять в жизнь «Мнения Министерства образования КНР по поводу организации практикума преподавателей средних учебных заведений на предприятиях» (2006 г., №11), «Мнения Министерства образования КНР по поводу дальнейшего улучшения системы подготовки и переподготовки педагогов профессионального образования» (2011 г., №16). Необходимо рассматривать производственную практику на предприятиях как важную форму непрерывного образования педагогов учреждений СПО, усиливать руководство организаций производственной практикой, совершенствовать управленческие методы, искать рабочие механизмы, создавать практические площадки, чтобы активно продвигать идею улучшения системы организации и проведения производственной практики

на предприятиях. Следует осуществлять проект повышения квалификации молодых преподавателей профессиональных учебных заведений на предприятиях.

8. Улучшение системы подготовки и переподготовки педагогов, повышение качества подготовки и переподготовки педагогов.

1) Рациональное размещение баз подготовки и переподготовки педагогических кадров профессионального образования с учётом потребностей промышленного и регионального развития, потребностей подготовки и переподготовки педагогов, с опорой на университеты, профессиональные учебные заведения, крупные и средние предприятия, государственные и местные власти должны построить ряд баз подготовки и переподготовки педагогов двойного профиля и предприятий, на которых будут проходить производственную практику педагоги. Необходимо создавать механизм оценки работы баз, оптимизировать размещение баз по регионам и их размещение по специальностям.

2) Нарращивание потенциала баз подготовки и переподготовки педагогов. В качестве баз подготовки и переподготовки педагогов вузы должны создавать профессионально-технические педагогические колледжи, выполняющие функции преподавания, научного исследования, единого планирования и координации, развивать профессионально-технические и педагогические специальности, создавать штатные и внештатные научно-исследовательские и преподавательские группы, активно проводить научно-исследовательскую деятельность в области профессионального образования, а также подготовку и переподготовку преподавателей двойного профиля. Необходимо углублять механизм взаимодействия учебных заведений с предприятиями, создавать новую модель подготовки и переподготовки педагогов, реализовывать проект построения системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, улучшать условия баз для эксперимента и тренировки; разрабатывать учебные программы и составлять

учебные материалы для подготовки педагогов профессионального образования.

9. Совершенствование системы управления преподавателями, стимулирование жизнеспособности системы педагогических кадров профессионального образования. Необходимо улучшать уровень квалификации педагогов средних профессиональных учебных заведений, повышать требования к профессиональному мастерству педагогов, включать основные требования к квалификации педагогов двойного профиля в оценку системы квалификаций педагогов.

Государство должно разрабатывать квалификационные стандарты по направлениям подготовки педагогов средних профессиональных учебных заведений, составлять программу квалификационного экзамена и устанавливать методы проведения экзаменов. Следует создавать систему регулярной регистрации сертификатов профессиональной квалификации педагогов. Необходимо нормализовать должностные категории преподавателей средних профессиональных учебных заведений, установить конкретные методы присвоения должностей (учёных званий) преподавателям, отражающие специфические характеристики профессионального образования, активно вводить должности (звания) наивысшей квалификации в средние профессиональные учебные заведения, в целях расширения пространства профессионального развития педагога. Регулировать и оптимизировать структуру должностей (учёных званий) преподавателей средних профессиональных учебных заведений. Региональные средние профессиональные учебные заведения должны углублять реформу кадровой системы, внедрять методы одновременного учреждения стабильных и текущих рабочих должностей и найма штатных и внештатных преподавателей, содействовать реформированию системы оплаты труда, зависящей от результата деятельности педагога, создавать эффективный механизм найма преподавателей в средних профессиональных учебных заведениях.

Статья IV. Укрепление организационного руководства работой преподавателей в системе СПО и обеспечение необходимых условий.

10. Укрепление организационного руководства работой преподавателей в системе СПО. Муниципальные административные ведомства по вопросам образования должны усиливать единое планирование и руководство работой преподавателей в системе СПО. В соответствии с требованиями, изложенными в данном документе, с учётом потребностей местного социально-экономического развития и реформирования и инноваций профессионального образования необходимо разработать план подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений и план повышения квалификации преподавателей профессиональных учебных заведений в своих регионах, уточнить разделение обязанностей, улучшить комплексные меры, большое внимание уделить работе по подготовке педагогических кадров, выполнить задачи подготовки педагогических кадров, а также достичь эффективных результатов.

11. Гарантия финансирования подготовки педагогических кадров учреждений среднего профессионального образования. Регионы должны создавать механизмы гарантии многоканального финансирования подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений, при этом основным источником финансирования является правительство. Следует выделять определённую сумму из специальных средств на местное образование и ПО при подготовке педагогических кадров и год за годом увеличивать её долю. Необходимо выделять финансирование на соответствующие проекты для повышения квалификации преподавателей учреждений ПО. Средние профессиональные учебные заведения также должны выделять определённую долю общественных расходов и других расходов на подготовку педагогических кадров.

12. Усиление пропагандистской работы в регионах: нужно активно пропагандировать образ передового квалифицированного преподавателя учреждений СПО, обладающего профессиональной этикой, прилагать усилия

к созданию благоприятной социальной атмосферы учреждения, в котором заботятся о профессиональном образовании, уважают преподавателей ПО. Необходимо проводить различные формы конкурсов профессионального мастерства, применять современные информационные технологии, ориентировать преподавателей на совершенствование педагогической концепции, использовать инновационные методы, повышать образовательный потенциал и уровень преподавания и воспитания, чтобы продемонстрировать общественности привлекательный образ преподавателя учреждений СПО.

Министерство образования КНР 24 декабря 2011 г.