

Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, З.Б. Ефлова

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА И СЕЛЬСКИЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОДУКТИВНЫЕ РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-113-50374.

Сравниваются современная социокультурная образовательная ситуация, особенности сельской школы и профессиональной деятельности сельского учителя, подготовка сельских учителей к профессиональной деятельности в разных странах и выявляются продуктивные практики, потенциальные к изучению и диссеминации. На основе сопоставления аргументируется необходимость специальной профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования сельского учителя, выдвигаются идеи персонализированной подготовки и создания сетевого центра «Земский учитель».

Ключевые слова: социокультурная ситуация в сельской местности; сельская школа; школа как социокультурный образовательный центр на селе; продуктивные практики; сельский учитель; персонализированная подготовка сельского учителя; сетевой центр «Земский учитель».

Актуальность исследования. «Мир VUCA» – одно из множества эксцентричных определений современности, появившееся в конце прошлого века. Аббревиатура означает: Volatility – отсутствие стабильности; Uncertainty – неясность; Complexity – запутанность; Ambiguity – неоднозначность. Определением «VUCA» констатированы неопределенность, изменчивость современного мира, что в полной, если не в большей, мере относится к сельской школе и к профессиональной деятельности сельского учителя. Пандемия 2020 г. приумножила напряженность социально-экономической и социокультурной образовательной ситуации на селе: сельская школа и сельский учитель оказались в усугубившейся неустойчивости настоящего и неопределённости будущего.

Мировая статистика показывает, что сельское население мира сейчас составляет более 50%. В развитых государствах Европы, Северной Америки и в Австралии оно представляет значительно менее четверти жителей, а развивающихся странах Азии составляет 70%, Африки – 80% населения. В России к сельскому относится более 25% населения при плотности расселения 8,57 чел./км² (181-я страна в рейтинге) [1–3].

Развитие сельских территорий России в эпоху цифровизации общества и образования, реализации законов о собственности и аренде, о местном самоуправлении, смены социально-экономического уклада определяется изменениями в общественном сознании, связано с возрождением культуры и подъёмом образования. Фактическим исполнителем культурно-образовательной функции на селе является школа, непосредственным – сельский учитель.

Методологические подходы исследования

В качестве основных в данном исследовании определены социокультурный, дефицитарный и амбивалентный подходы.

Истоки *социокультурного подхода* к образованию находим в философии социального конструктивизма (П. Бергера, К. Джержена, Т. Лукмана), в философско-педагогических идеях Д. Дьюи о роли образования в обществе, о взаимодействии и взаимовлиянии образования и социума, в психологических трудах

Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о социокультурной природе высших психических функций и социальной обусловленности развития человека. Социокультурная обусловленность деятельности сельской школы и сельского учителя находят отражение в работах многих современных исследователей:

– в России – Л.В. Байбородова, М.П. Гурьянова, О.В. Коршунова, Г.Е. Котькова, Е.Е. Сартакова, Г.Ф. Суворова, Р.М. Шерайзина, А.М. Цирульников и мн. др.;
– в странах зарубежья – Т. Hascher (Австрия), L.M. Hargreaves (Великобритания), M.G. Arroyo (Бразилия); B. Ashton, A. Hargreaves, W. Kelly Wayne, D. Shirley (Канада), D. Marjolein (Нидерланды), A. Azano, C. Biddle, P. DiMaggio, D. Helge, D. Verstegen (США), O. Autti, E.K. Hyry-Beihammer, E. Kalaoja, E. Korpinen, J. Pietarinen, P. Sahlberg (Финляндия), S.R. Kucrova (Чехия) и др.

Современный период модернизации российской системы образования позиционируется как социокультурный этап реформирования (А.Г. Асмолов и др.), ориентированный на национальные ценности, на актуализацию и поддержку региональных аспектов преобразований, но на практике, на наш взгляд, доминируют тренды глобализации – единообразие и унификация через повсеместную стандартизацию, аккультурацию с приоритетом урбанистической культуры и др.

Под социокультурным подходом к модернизации и развитию образования рассматривается, прежде всего, равноправный диалог мировой, национальной культур и культур многочисленных народов большой страны, основанный на паритете общечеловеческих, общегосударственных, региональных и локальных ценностей и интересов [4].

Дефицитарный подход к анализу педагогических явлений широко применяется в педагогической науке и в управлении образованием (современные концепции и программы развития образования основываются на анализе дефицитов). Некорректное использование данного подхода в отношении сельской школы и сельского учительства, к сожалению, может привести к принятию неоднозначных управленческих решений.

Предупреждением «перегибов» может выступить *амбивалентный подход* к анализу и оценке социально-педагогических явлений. Амбивалентность в понимании своеобразия социокультурной образовательной ситуации на селе, особенностей сельской школы и специфики сельского учителя подводит к выявлению как сильных, так и слабых сторон; как положительных, так и отрицательных аспектов.

Верификация положений трёхходов – их согласование, проверка и подтверждение – делает возможным конструктивную ориентацию в направлениях развития сельской школы, её воспитанников и педагогов, позитивных изменений социокультурной образовательной ситуации сельских поселений.

Источники исследования

Источниками для сравнения и обобщения являются результаты теоретических и эмпирических исследований учёных из разных стран мира. Использованы: данные таких масштабных международных исследований, как PISA, TESIS, а также их аналитика; опубликованные материалы иностранных и отечественных исследователей, изучающих данную проблематику в теории и практике образования в своих странах и за рубежом; материалы и документы управления образованием разных стран, международная статистика и информация СМИ.

Представлены результаты работ отдельных российских и иностранных ученых и международных коллективных исследований.

Принципиально принимаем высказывание В.П. Борисенкова, который говоря о сотрудничестве России и Китая, отметил важность совпадения стремлений учёных «к созданию отвечающей специфике национальных условий своеобразного сочетания государственной и рыночной моделей при приоритетности культурологической и духовной функций образования» [5. С. 112].

Социокультурная ситуация в сельской местности

В общем плане под социокультурной ситуацией принято понимать многомерное пространство, включающее социокультурную среду и сферы жизнедеятельности людей. Образование, составляющая социокультурной ситуации, является одной из важнейших сфер активности человека и одновременно фактором преобразования среды.

На основании ведущих идей социокультурного подхода, разработанного А.М. Цирульниковым, можно утверждать, что учёт множества условий развития социокультурной образовательной ситуации на селе следует осуществлять по двум параметрам: «локальной культурно-исторической традиции и уровню развития современного социокультурного фона территории» [4].

А. Echazart и Т. Radinger – эксперты международной организации OECD, в составе которой почти 40 стран, где проживает 18% населения планеты, утверждают, что при всём различии сельских территорий есть общие черты, определяющие сельские сообщества, которые должны учитываться при разработке образовательной политики в сельских территориях [6. С. 11].

Исследователи выделяют следующие показатели своеобразия образовательной ситуации в сельской местности (What makes rural are as different? – Что отличает сельскую местность от других?):

- географическое расстояние (Geographical distance);
- небольшая численность населения (Small population size and sparse population);
- уменьшение доли населения (A dwindling share of the population);
- низкий социально-экономический статус (Low socio-economic status);
- этнически однородные и социально сплоченные сообщества (Ethnically homogeneous and socially cohesive communities) [6. С. 13].

Воздействие глобализации на экономику, политику, экологию, демографию, образ жизни людей... – практически на все среды и сферы жизнедеятельности человека – произошло и продолжается в городах и сельских территориях современного мира. Едва ли не во всех регионах социокультурная образовательная ситуация в сельских территориях характеризуется как *проблемная*, требующая государственных решений и участия общества.

Урбанизация, отсутствие постоянной работы, низкокачественные цивилизационные условия жизни и труда привели к миграции сельского населения в города. Ежегодно по всему миру значительно сокращается число людей, живущих в селах. В среднем в России за последние десять лет сельское население уменьшилось на 3,1%. [1, 3]. Общемировая тенденция проявляется в сворачивании сети образовательных учреждений в сельской местности и сокращении количества сельских школ.

В Финляндии – одной из мировых лидеров по показателю уровня жизни населения, по словам П. Йонсен (P. Johnsen), «стране маленьких школ» [7. С. 209], после «глобальной рецессии 1990-х годов» количество сельских школ уменьшилось почти на треть [8]. Особенно остро стоит проблема сохранения (!) малокомплектных школ в Лапландии – на севере Финляндии, где проживает коренная малочисленная народность – саамы [9].

Заккрытие сельских школ характерно и для тех развивающихся стран, социально-экономическая политика которых направлена на развитие провинций, на поддержку государством сельского хозяйства и агропромышленного комплекса. Например, в Бразилии где в настоящее время реализуется несколько таких программ, с 2010 по 2018 г. было закрыто 21 822 сельских школ, при этом открыто 4 410 городских [10].

Данные Росстата с 90-х гг. по настоящее время фиксируют отрицательную динамику численности общеобразовательных учреждений в нашей стране. В сельской местности произошло сокращение почти в два раза: с 48,6 тыс. до 26,1 тыс. школ. Количество сельских школьников за аналогичный период уменьшилось с 5 903 тыс. до 3 808 тыс. человек. Количество сельских учителей с 2000 по 2013 г. снизилось на 40% – с 1 751 до 1 042 тыс. чел., а в 2014 г. – до 1 061 тыс. чел. [1].

С конца XX в. тенденция закрытия более всего затронула малочисленные малокомплектные школы сельских поселений России. Упразднение сельской малокомплектной школы под эгидой экономически выгодной оптимизации образовательных учреждений привело к появлению на селе многочисленных социальных проблем, породило ситуации социальной напряжённости из-за обеспокоенности родителей за безопасность в связи с подвозом детей [11], из-за недовольства учителей, оставшихся без работы [12], и сельских жителей, лишившихся школы как единственного культурно-образовательного социального института села [13].

Для многих развивающихся стран большой проблемой развития образования является неравномерность расселения и этническая неоднородность состава населения, проживающего в отдалённых территориях. Так, исследователи отмечают, что в приграничных горных районах Китая проживают многочисленные малые народности, говорящие на национальных языках, что предполагает двуязычие образования, а бедность этих территорий становится препятствием для создания и нормального функционирования образовательных учреждений [14–18]. Неравномерность расселения на обширных территориях государства, мононациональный состав населения отдалённых районов характерны и для многонациональной России.

Пути и способы решения проблем сельских территорий детерминированы внешними и внутренними обстоятельствами, обусловлены социально-экономической политикой страны в отношении ее сельских поселений, в свою очередь, определяющей образовательную политику в сельской местности. Отличия в образовательной политике на селе начинаются с понимания значения образования в развитии региона и его территорий, с признания или непризнания особенностей функционирования сельской школы и специфики труда сельского учителя.

Приведём примеры модернизации, начавшейся на стыке XX–XXI вв. и охватившей многие страны мира.

В Бразилии право на образование в сельской местности, соответствующее его социально-культурному разнообразию, закреплено на законодательном уровне, основано на статье Закона о национальных руководящих принципах и основах Бразилии. Согласно закону, образование сельского населения должно способствовать его адаптации к особенностям сельской жизни и соответствовать реальным потребностям и интересам сельских обучающихся, что является требованием к учебным программам сельской школы. Требования к организации жизнедеятельности образовательных организаций в сельских поселениях заключаются в согласованности школьного календаря этапам сельскохозяйственного цикла, климатическим условиям, характеру работы в сельской местности [10].

Реструктуризация системы образования в сельской местности КНР (с 2001 г.), проводившаяся путём укрупнения больших и закрытия маленьких школ, перевода сельских детей в интернаты, привела к росту отсева школьников. Экономическое положение кре-

стьянских семей ухудшилось. Произошла перегрузка городских школ [18. С. 35]. По плану 13-й пятилетки и курса на «Долгосрочную реформу образования и программу плана развития (2010–2020 гг.)» в Китае акценты образовательной политики развития образования в сельской местности были смещены на сохранение (и даже восстановление) сельских школ. В настоящее время в КНР работают десятки тысяч школ с 3–5 обучающимися, а в горных национальных районах сохраняются школы с 1 учеником. В целях обеспечения возникшей потребности в педагогических кадрах особой категории в Северо-Восточном педагогическом университете (Northeast Normal University) КНР открылся Институт сельского образования [19].

Меры, предпринимаемые Правительством Российской Федерации с 90-х гг. прошлого столетия, несколько улучшили положение образования в сельской местности отдельных регионов, но не привели к системным изменениям в масштабах всей страны. Реализуемые в настоящее время «Концепция устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года» [20], Федеральная целевая программа «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014–2017 гг. и на период до 2020 года» [21] и другие государственные меры направлены на преодоление затянувшегося социально-экономического кризиса в российских селах, рассматривают образование как важнейший фактор и как один из значимых показателей благополучия сельских жителей. Однако реформирование системы образования на селе путём оптимизации, где социальные и педагогические факторы вторичны, продолжается, хоть и в меньших масштабах. Глубинное следствие такой модернизации, считает М.Б. Буланова, в смене отношения сельчан к образованию: оставаясь терминальной ценностью, оно теряет свою инструментальную ценность для сельского образа жизни [11. С. 228].

Пёструю картину социокультурной образовательной ситуации в сельской местности регионов мира первой четверти XXI в. отражают три обобщающие характеристики: *дифференцированность, противоречивость и неустойчивость*.

Сельская школа

Существование различий между образованием в сельской местности и в городе признаётся как в России, так в развитых и развивающихся странах мира. Принимаем его за нормативный, когда речь идёт о признании своеобразия социокультурной, соответственно, образовательной ситуации на селе как её составной части, за естественное следствие взаимообусловленности особенностей функционирования сельской школы и специфики профессиональной деятельности сельского учителя.

Миссия сельской школы многозначная, мультипликативная. Современные российские и зарубежные исследователи отводят сельской школе значительную роль в сельском поселении, определяют её как: американские учёные – «сердце сельского сообщества» [22], финские – «производителя и хранителя местного социального капитала» [8], индийские – «местное благополучие» [23], российские – «очаг культуры и

образования» и «хранительница села». Нидерландский исследователь Д. Марьёлейн (D. Marjolein) предупреждает, что потеря школы в деревне имеет глубокие последствия для местного сообщества [24].

Собирательный портрет современной сельской школы мира (и России) представляет собой неоднородный, разноликий образ, общими чертами которого остаются её расположение вне городов, близость к природному окружению, непосредственная связь с народной культурой и местным сообществом. Облик каждой конкретной сельской школы более отличен, чем единообразен, поскольку различны и часто контрастны условия её жизнедеятельности, её демографические, педагогические и материальные ресурсы в их зависимости, прежде всего, от уровня социально-экономического развития страны, региона, муниципалитета и локальной территории.

Р.М. Шерайзина, Л.В. Байбородова и другие российские исследователи относят к особенностям сельской школы: удалённость от социально-экономических, культурно-образовательных центров; обусловленность социально-экономическим положением поселения; включённость в сельскохозяйственное производство; малочисленность педагогического и ученического коллектива; многопрофильность и сменяемость деятельности учителей; слабую материально-техническую оснащённость школ [25, 26]. З.Б. Ефлова выделяет традиционные особенности, детерминированные современными обстоятельствами, и дополняет варианты неоднозначности [13].

Сельские школы повсеместно представлены в системах образования разных стран. Характеризуя сельские школы такого развитого, с высокой плотностью населения европейского государства, как Нидерланды, Д. Марьёлейн (D. Marjolein) представляет их как малочисленные, начальные, руководимые небольшой профессиональной командой педагогов, с небольшими школьными бюджетами. Исследователь называет следующие «риски» сельских школ: дороговизна образования в условиях малочисленности, отставание в когнитивном и некогнитивном развитии учащихся в разноразрядных классах (совмещённых, разновозрастных), социализация в условиях меньшего опыта работы в группах [24].

Наиболее существенные, с точки зрения исследователя Сюецзяо, проблемы сельских малокомплектных школ Китая: слабое кадровое обеспечение, низкий уровень квалификации учителей, перегрузки и отток педагогов; неудовлетворительные материальные условия; несовершенные механизмы управления; низкое качество образования; противоречивый китайский опыт развития сельской малокомплектной школы [18].

В отечественных и в зарубежных исследованиях, сопоставляющих образование в городе и в селе, часто применяется понятие «разрыв», преподносимый в негативном контексте, как маркер более низкого, худшего в сравнении с городом.

Анализируя продуктивность образования российских школьников по итогам Программы международной оценки учащихся PISA с 2000 по 2009 г., исследователи Амини и Новорожкин (С. Amini & E. Nivorozhkin) констатируют устойчивый положи-

тельный разрыв между результатами тестов городских и сельских учащихся. Более высокие показатели в городах и крупных поселениях они объясняют различиями в социально-экономическом положении учащихся [27].

Данные PISA 2015 показывают, что в среднем по странам ОЭСР учащиеся городских школ имеют более высокие показатели по школьным учебным предметам. Однако, например, по естествознанию сельские школьники Бельгии, Великобритании и США опережают учащихся городских школ, а в нескольких странах, включая Коста-Рику, Германию, Израиль и Испанию, нет различий.

Разрыв более заметен в намерениях школьников в продолжении обучения на более высоком уровне. PISA 2015 показывает, что в среднем в странах ОЭСР примерно половина городских учеников рассчитывают получить высшее образование, по сравнению с только 30% учащихся сельских школ. А. Ечазарра и Т. Радингер (А. Echazarra & T. Radinger) отмечают, что такие проблемы предоставления образования в сельской местности, как неразвитая инфраструктура или нехватка квалифицированных учителей, не универсальны. Они практически отсутствуют в ряде развитых стран. Однако разница между городскими и сельскими выпускниками школ в возможностях получения последними высшего образования сохраняется [6].

По данным исследования Высшей школы экономики 2020 г., средняя наполняемость сельских школ России – 166 обучающихся, а городских – 700; средний показатель количества обучающихся на одного педагога – 17,8 в городских школах и 9,4 в сельских [28]. Большая часть современных российских сельских образовательных учреждений относится к малочисленным (до 100 обучающихся), а более половины из них – к малокомплектным школам.

Совместное или совмещённое обучение – распространённая форма организации обучения во всем мире, как в развитых, так и в развивающихся странах: она есть в Скандинавии и в Соединённом Королевстве, в странах Средней и в большинстве канадских провинций, а также в некоторых американских штатах. Такой формат особенно популярен в сельской местности, поскольку он позволяет стабилизировать нормы учебных групп в малочисленных регионах для предотвращения закрытия школы (Kalaoja & Pietarinen) [29].

Российские исследователи С.А. Авдеев, А.Е. Кондратенков, М.И. Зайкин, Г.Ф. Суворова пишут об особой дидактике малокомплектной школы, настаивают на необходимости применения учителем классного комплекта специальных методик и иных технологий организации образовательного процесса в условиях малокомплектности [30].

В отечественный перечень продуктивных практик обучения в условиях малокомплектности сегодня входят: методика совмещённого обучения Г.Ф. Суворовой, система обучения и воспитания в разновозрастной группе (РВГ) Л.В. Байбородовой, метод КСО (коллективный способ обучения) В.К. Дьяченко, система не классно-урочной организации обучения в

опыте сельских школ Красноярского края и Республики Карелия.

Испанский исследователь Л. Доминго-Пеñaфил (L. Domingo-Peñaфил) приводит доводы в пользу обучения в небольших классах сельских школ и считает, что оно может быть успешно применено в городских школах [31].

Потенциальными, по мнению Э. Корпинен (E. Korpinen), для развития современной сельской малочисленной школы являются: деятельность сельской школы как сервисного центра поселения, расширение «домашнего» (семейного) и школьного сотрудничества, включение образовательного учреждения в социальную жизнь села и сельского сообщества в образование [32].

В России и за рубежом есть немало учёных, считающих, что при оценке продуктивности/результативности сельской школы необходимо учитывать специфику организации образовательного процесса, её отражение на качестве жизни сельских детей и взрослых [33, 34].

Финские учёные констатируют, что на статус современной «идеальной» школы претендуют две модели учреждений: одна – высокотехнологическая, с широким выбором образовательных услуг, другая – с уютной «семейной» атмосферой, близкая к природе и окружающей среде «деревенская» школа [35]. Последнюю они признают более комфортной и природосообразной детству, способствующей адекватной самоидентификации ребёнка, считают необходимым изучение малочисленной школы как «школы места» и распространение данной школьной культуры [36].

Постперестроечный период реформирования российского образования известен как время апробации инновационных моделей сельских школ. Поиску, разработке и описанию новых для того времени видов сельских образовательных учреждений посвящены исследования С.А. Авдеева, А.З. Андрейко, А.М. Циркульникова и др. [30, 38, 19]. Состоялся большой исследовательский проект под руководством Высшей школы экономики (И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина и др.), представивший десятки вариантов организации образования на селе, эффективных в условиях множественных дефицитов сложнейшей социально-экономической ситуации на селе [37]. Апробированы идеи создания образовательных пространств сельских территорий (М.В. Груздев), сетевой организации образования и функционирования образовательных сетей (Е.Е. Сартакова).

Первичное звено системы российского образования – сельская школа – представлена несколькими десятками моделей и их модификаций: «школа – детский сад», «школа с филиалами» – «школа-филиал», «базовая/опорная/магнитная школа», «кочевая школа», «мобильная школа» – «мобильный учитель», «учительский дом» и др.

Наиболее жизнеспособными оказались модели «Сельская школа – детский сад» (образовательное учреждение с группами дошкольного образования) и «Сельская школа – социокультурный образовательный центр (комплекс)», сетевая организация образования. Так, результаты нашего исследования показы-

вают, что в настоящее время 35,1% сельских общеобразовательных организаций Республики Карелия имеют в своём составе группы дошкольников, а 49,4% – позиционируют свою школу как социокультурный образовательный центр сельского поселения, половина – входят в состав сетевых объединений разных уровней учреждений образования, культуры, социальной защиты и пр. [12].

Создание образовательных комплексов и сетей объясняется необходимостью решения сложных, многомерных задач, не решаемых в условиях множественных дефицитов отдельными структурами, но потенциальных к решению при интеграции ресурсов и координации деятельности объединяющихся.

Социокультурный образовательный центр (комплекс) на селе – это социально-педагогическая система, создаваемая для решения комплексных проблем социокультурной образовательной ситуации сельского поселения на основе интеграции и оптимального распределения ресурсов её субъектов. В составе центра (комплекса) представлены общеобразовательное учреждение (школа), учреждения дополнительного образования, культуры, социальной защиты и иные социальные институты села; власть, бизнес, производство, образование и культура. Потенциально участие учреждений, общественных организаций и отдельных лиц, представленных в конкретном сельском поселении [37]. Один из примеров продуктивной практики реализации данной модели – социокультурный образовательный комплекс (СКК) села Коткозеро Республики Карелия. Осуществление многочисленных проектов и программ СКК – это результат совместных усилий детей и взрослых. Деятельность комплекса села Коткозеро кровными узами связана с особенностями образа жизни (старинное село), социально-экономической деятельности (сельское хозяйство, собирательство, рыболовство), этнокультурного состава поселения (место компактного проживания карелов) [38].

К обобщающим характеристикам современной образовательной организации в сельской местности относим *множественную полифункциональность, открытость, нестабильность/изменчивость* сельской школы. Последняя характеристика обусловлена возрастающей *малочисленностью* школы.

Сельский учитель

Сельский учитель рассматривается как квалифицированный специалист, имеющий соответствующую профессиональную подготовку (образование), профессиональная деятельность которого осуществляется в условиях сельской школы и сельского социума, а жизнедеятельность – сельского образа жизни.

Традиционная, исторически сложившаяся особенность сельской школы – ведущая роль учителя в образовательном учреждении, где он является главным и нередко единственной фигурой. Признанное определение роли сельского учителя России как «ключевой» подчёркивает его ответственность за процесс и результаты образования сельских детей, но не только (М.В. Александрова, З.Б. Ефлова, Р.М. Шерайзина) [39]. Это положение подтверждают

исследования сельских школ Англии Харгреавеса (L.M. Hargreaves) [40].

Результаты наших и других российских социологических и социально-педагогических исследований [11, 12, 28, 41] констатируют, что в связи с отсутствием специалистов, а также малой нагрузкой сельские педагоги вынуждены преподавать несколько дисциплин. Согласно данным, особенно не хватает учителей иностранного языка и естественно-научных дисциплин (математика, химия, физика, биология). В штатных расписаниях сельских малочисленных школ практически нет психологов, социальных педагогов, логопедов, тьюторов [12, 28]. В настоящее время ряд сельских школ оказались в ситуации, когда основанием для прекращения их деятельности становится не малое количество детей, а отсутствие педагогов.

Ведение нескольких учебных предметов одним учителем (не только на начальном уровне общего образования) зафиксировано исследователями как развитых стран (Канада, Нидерланды) [24, 33], так и развивающихся (Бразилия, Индия, Китай) [10, 18, 23].

При отсутствии специалистов в обязанности учителя отечественной сельской школы входят организация внеурочной деятельности и дополнительного образования, функции логопеда, практического психолога, социального педагога, а также менеджера, непосредственно отвечающего также за юридические, кадровые, хозяйственно-экономические, материально-технические и бытовые и другие аспекты жизнедеятельности сельской образовательной организации [12].

Обязанности эти неуклонно растут, причём в такой закономерности: чем меньше школа, тем больше функций у её педагогов; чем ниже уровень социально-экономического развития и социального благополучия населения сельской территории, тем выше потребность в разных видах помощи сельским детям и семьям со стороны учителя.

Президент Российской Федерации инициировал программу «Земский учитель», стартовавшую в 2020 г. [42]. В первый год реализации проекта в сельские школы и школы малых городов всех регионов РФ выехали 1 800 специалистов. Однако проблема заключается не только в преодолении кадрового дефицита, который растёт несмотря на принимаемые меры, но и в готовности педагогических кадров к профессиональной деятельности в особых условиях сельской школы и к сельскому образу жизни.

Образовательный уровень сельских учителей в разных странах мира отличается: если в Китае учителю малокомплектной школы достаточно иметь начальный уровень профессионального педагогического образования [16], то в Финляндии к педагогической деятельности в общеобразовательной школе допускаются только выпускники вузов, имеющие магистерскую степень [8].

В Российской Федерации средний показатель доли учителей с высшим образованием в сельских школах составляет 77,8% (в городских – 88,4%) [43. С. 89]. По данным исследования, в Республике Карелия 95% директоров сельских школ и почти 80% сельских учи-

телей имеют высшее образование, остальные педагоги – среднее профессиональное педагогическое [12].

В связи с миссионерским предназначением школы на селе и высокой социальной ответственностью труда сельского учителя справедлива постановка вопроса о необходимости его специальной целенаправленной подготовки к выполнению столь ответственного предназначения.

Результаты полевых исследований показывают: сельские учителя называют большой круг проблем и трудностей в освоении и внедрении инноваций, чем в городские. Это относится к ИКТ-технологиям, сотрудничеству с родителями в воспитании детей, поддержке одарённых детей и детей с проблемами в развитии, а такая инновация, как профилизация старшей школы, поставлена педагогами под сомнение в возможности реализации в условиях сельской школы [44]. Достижение главной цели модернизации образования на селе – обеспечение доступности качественного образования – они оценивают неоднозначно [12]. Указывают на необходимость повышения компетентности в реализации индивидуального подхода к ученику, в установлении и построении конструктивных отношений с детьми и родителями, в работе с разновозрастной группой обучающихся и детско-взрослой группой.

Дополним представления об образовательных потребностях сельских учителей предложениями исследователей зарубежья.

Исследуя проблемы сельских школ таких развитых стран, как Австрия и Финляндия, Хуру-Бейхаммер и Хасчер (Е.К. Нугу-Beihammer & T. Hascher) пришли к выводу, что сельские учителя не используют потенциал многоуровневого (разновозрастного) класса, хотя им необходимо владеть разнообразными технологиями работы в разновозрастных группах, индивидуальной работы с учеником в соответствии с его потребностями [35].

Американские исследователи (T.L. Tyler-Wood, D. Cockerham, K.R. Johnson) убеждены, что в современных условиях информатизации и цифровизации образования особое значение приобретают информационно-коммуникационная и технологическая компетентность сельского учителя. Однако, по их оценкам, даже в такой технологически развитой стране, как США, внедрение когнитивных и информативных технологий сопровождается проблемами разного порядка: отсутствие широкополосного интернета, дороговизна оборудования и его обслуживания, недостаточная мотивация педагогов к овладению и укреплению своих технических навыков, отказ от повышения квалификации, сопротивление сельских общин [45].

Результаты анализа российских и зарубежных исследований и практик показывают, что своеобразие социокультурной образовательной ситуации и особенности сельской школы непосредственно отражаются – проецируются на профессиональную деятельность сельского учителя, определяют специфику его труда и жизнедеятельности, дополняют комплекс компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональных функций в образовательном учреждении и социуме села.

Специфику профессиональной деятельности современного учителя сельской школы характеризуют *многопредметность и полифункциональность, включённость в жизнь сельского социума, частая сменяемость видов профессиональной деятельности.*

Персонализированная подготовка сельского учителя

Основной источник овладения и совершенствования профессиональных компетенций современного учителя – это постоянное и непрерывное профессиональное развитие, основанное на личном интересе и желании повышать квалификацию, преодолевать профессиональные дефициты, формировать и удовлетворять образовательные потребности.

Общая тенденция – тренд развития образования и профессиональной педагогической подготовки в мире и в России – стремление стран к построению системы непрерывного профессионального образования учителя «обучение через всю жизнь», с одной стороны, национальной, с другой – вписанной в общемировое образовательное пространство.

Практически во всех странах современного мира созданы системы профессиональной подготовки и профессионального становления и развития педагогов, где в той или иной мере представлены основные этапы (предпрофессиональный этап, этап профессиональной подготовки, этап последилового образования), а также основные виды непрерывного образования (формальное, неформальное и информальное).

В ходе нашего исследования выявлялись практики профессионального педагогического образования, в которых просматривается ориентация на целенаправленную подготовку учителя сельской школы. Данные практики не вступают в противоречие с общими тенденциями развития профессионального педагогического образования, а дополняют и обогащают их.

Этап профессиональной подготовки сельского учителя. В современном профессиональном педагогическом образовании ведущее положение принадлежит компетентностному, практико-ориентированному подходам на базе фундаментальных знаний. Устанавливаются позиции индивидуализации обучения и персонализированного подхода. Повсеместно проводится стандартизация педагогического образования. С началом пандемии информатизация и цифровизация, дистанционные технологии образования из области востребованности перешли в сферу актуальности.

Иллюстрацией стандартизации содержания целенаправленной подготовки сельских учителей является пример из Бразилии. В стандарты подготовки сельских учителей вводятся следующие дополнительные компоненты: организация участия детей, молодежи и взрослых из сельской местности в социальной жизни региона, страны и мира; межкультурное взаимодействие в условиях культурного разнообразия, демократическое управление в сообществе, доступность научных и технических достижений для улучшения условий жизни на селе. По мнению бразильского исследователя Арройо (M.G. Arroyo), в программе обучения сельских учителей особое место должны занять знания о современном зем-

лепользовании, охране окружающей среды, культуре, самобытности и традициях сельского населения. Преподавателям рекомендуется сосредоточить внимание на студентах из сельской местности как потенциальных и реальных педагогах школы и сельских общин [46].

В Индонезии приняты стандарты компетенций выпускников педагогических учебных заведений, верифицированные со стандартами содержания общего образования, основанные на 13 принципах, среди которых принцип многомерности образовательного пространства (обучение происходит дома, в школе и общине) и принцип обучения «все, всегда и везде» (субъект может быть и учителем, и учеником, классом может быть и школа, и дом, и природный объект) [47. С. 185–186];

Продолжая и развивая тему специфики профессиональной деятельности учителя малокомплектной школы, учёные Хуру-Бейхаммер и Хасчер (E.K. Hury-Beihammer & T. Hascher) предлагают включить в профессиональную подготовку будущих учителей малокомплектной школы (multigrade teachers) методики и технологии обучения в разновозрастной группе школьников. В частности, исследователи называют такие технологии (практики), как *spiral curricula* – спиральный учебный план обучающихся, *working plans* – индивидуальный рабочий план ученика, *peer learning* – сетевое обучение, «равный учит равного» – технология взаимобучения учеников [35].

Ряд российских классических и педагогических университетов реализуют образовательные программы целенаправленной подготовки сельских учителей на разных уровнях высшего педагогического образования.

Успешный опыт осуществления таких программ бакалавриата есть в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого, магистратуры – в Ярославском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского. Идею создания сетевой магистратуры для сельских учителей высказывают учёные педагоги из Сибирского федерального университета (Красноярск) [44].

Среди продуктивных практик российских вузов – разработка и преподавание специальных курсов и учебных дисциплин, направленных на формирование актуальных компетенций современного сельского учителя (коммуникативных, социально-педагогических, информационных, рефлексивных и др.), на его теоретическую и практическую подготовку к реализации образовательных, просветительских, менеджерских и иных функций, востребованных в современной сложной и нестабильной социокультурной образовательной ситуации российского села. В Петрозаводском государственном университете в образовательную программу подготовки учителей начальных классов включены такие дисциплины. В их разработке и преподавании участвуют опытные учителя сельских школ.

Постдипломный этап непрерывного образования сельского учителя. Постдипломный этап, согласно Р.М. Шерайзиной, включает три основных периода: вхождение в профессию, самоутверждение в профессии и профессиональная зрелость [25. С. 65–66].

Вхождение в профессию в Канаде, как и во многих других странах, начинается с получения выпускником университета диплома бакалавра педагогики (Bachelor of Education), но для полного права работать в школе ему нужно получить сертификат (Teacher certificate), который выдаётся управлениями канадских провинций после первого года учительства. В течение «пробного года» подготовка продолжается через программы стажировки [48. С. 37].

Так, программа WKTER – программа обучения начинающих сельских учителей Западного Кутеней (West Kootenay Rural Teacher Education Program) в Нельсоне и прилегающих районах Британской Колумбии. Особое внимание в программе уделено небольшим школам в сельской местности, часть обучения проходит на местах в тесной связи с местными сообществами и школьными округами. WKTER предлагает обучающимся выбор из набора теоретических и практических занятий для самостоятельного и/или дистанционного изучения, а также двухнедельный и 10-недельный практикумы в четырех школьных округах и трехнедельный полевой опыт в сообществе. Организатором программы WKTER является Университет Британской Колумбии (University of British Columbia) [49]. Культивируется прогрессивная модель обучения – сотрудничество, наставничество и руководство более опытным коллегой. Предполагается закрепление и пополнение теоретических знаний, совершенствование практических умений и навыков начинающего учителя.

Практики постдипломного этапа непрерывного профессионального образования, ориентированные на категорию сельских педагогов, представлены в Великобритании, странах Скандинавии, Индии, США и др. При всём многообразии их единит идея социокультурной верификации как согласования мировых тенденций развития образования (гуманизация, демократизация, цифровизация, технологизация, персонализация и др.) с национальными особенностями и с особенностями образования в сельской местности региона и территории (региональными и локальными).

Многообразие постдипломных практик непрерывного образования сельских учителей можно типизировать по сложности решаемых задач и содержанию практики, по инициации и составу участников, по способам организации.

В ходе изучения реформирования педагогического образования в современной Великобритании Л.В. Абазовик выявляет несколько практик, которые предусматривают направленность на подготовку учителя для сельской школы:

- школьно-ориентированные курсы подготовки учителей (School Centered Initial Teacher Trainings) на базе вузов и школ. В данной модели объединяются несколько школ и совместно разрабатывают программы дополнительного образования;

- практико-ориентированные маршруты профессиональной подготовки учителей последипломного уровня: подготовка на базе школ для лучших выпускников вузов (School Direct), переподготовка для бакалавров и специалистов непедagogического профиля (School Direct (salaried)), а также отставных военных (Troops to Teachers). Эти программы ориентированы на актуальные

потребности и запросы школ-участников, предполагают учёт специфики образования в сельской местности [50].

Анализ опыта российских вузов показал, что подобная деятельность организована в Арзамасском филиале Нижегородского университета, в Вятском, Новгородском, Орловском, Петрозаводском, Томском, Ярославском университетах, где реализуются практики непрерывного образования сельских педагогов.

Выше была обозначена такая современная тенденция развития профессионального педагогического образования, как «университетизация» педагогического образования [16, 17]. В сравнении с университетами развитых стран «третья миссия» российских вузов имеет не столь давнюю историю. Университеты России в настоящее время осваивают новые статусы – «национальный», «федеральный», «опорный» и др., соответственно, масштабы и зоны своего влияния – страна, несколько регионов, регион.

Для научного сопровождения, учебно-методического обеспечения, организации и координации данной многоплановой деятельности в инфраструктурах вузов создаются специальные институты и структуры. Так, в Петрозаводском государственном университете создана лаборатория теории и практики развития сельской школы, которая стала системообразующим центром непрерывного образования в Республике Карелия [13], в Великом Новгороде – Центр региональных проблем образования взрослых «Мобилитет» [51].

Подумаем о будущем

Идеи персонализации витают в атмосфере образования. Востребована Персона как человек с чувством собственного достоинства, с высоким уровнем самоорганизации и саморегуляции, осознанно выбирающий цели и пути их достижения. На повестке дня персонализация профессиональной подготовки учителя сельской школы на лучших примерах отечественной истории – земского учительства. Жизнь требует и даёт подсказки в поиске конструктивных выходов из сложнейших ситуаций.

Программа «Земский учитель» предлагает педагогам, вызвавшимся поработать в качестве учителя в российской глубинке, финансовую поддержку, местные власти и администрация школ – помощь в решении социально-экономических и жилищно-бытовых проблем [42]. Однако ряд содержательных психологических, педагогических, методических, организационных условий программой не предусмотрены. Например, не учтена необходимость в научно-методической помощи педагогу-горожанину в адаптации к особенностям социокультурной ситуации села и сельской школы, в перестройке профессиональной деятельности в контексте специфики труда сельского учителя.

В Республике Карелия предпринята попытка частичного решения этой проблемы через создание ПРОФИ-товариществ – системы сотрудничества приехавших «земских» педагогов и опытных коллег из общественно-педагогического движения «Ассоциация сельских школ Республики Карелия» и общественной организации «Молодые педагоги Карелии». ПРОФИ-товарищество – добровольные деловые отношения начинающего и опытного сельского учителя, что задаёт им персонализированный характер.

Однако, и в этом мы солидарны с А.М. Цирульниковым, нужен специальный социальный институт, который взялся бы за обеспечение подготовки и дополнительного образования сельских педагогов, за координацию и диссеминацию лучших практик [19]. В рамках федеральной программы «Земский учитель» в таком её понимании проводятся научные изыскания, создаются и реализуются инновации образования в сельских территориях, ведётся просветительская, информационно-издательская работа. Выявляются, изучаются, адаптируются и популяризируются современные отечественные и российские продуктивные практики, транслирующие результативность в самые дальние уголки страны.

Организация деятельности такого института видится в сетевом формате многоуровневых и разнонаправленных отношений с различными социальными институтами и ведомствами, с широкими международными связями. Содержание его деятельности определяется в идеологии социокультурной парадигмы и непрерывного профессионального становления сельского учителя и включает предпрофессиональную, профессиональную и постдипломную подготовку сельских учителей, специалистов, руководителей сельских школ и муниципальных образований регионов в контексте взаимосвязи процессов индивидуализации и персонализации непрерывного профессионального образования сельского учителя.

Заключение:

– Конструктивной является образовательная политика, основанная на признании своеобразия социокультурной образовательной ситуации в сельской местности, особенностей функционирования сельской школы и специфики профессиональной деятельности сельского учителя в амбивалентности их влияния, предполагающая консенсус тенденций развития образования – глобализации и национализации – с учётом региональных и локальных условий.

– В ситуации неопределённости и нестабильности миссия сельской школы всё более выходит за границы ее образовательной деятельности, функции сельского учителя – за рамки обычного преподавания, прирастая новыми ответственностями, а полифункциональность и многопредметность, «ключевая» роль педагога в школе и в сельском сообществе требуют от него обладания дополнительными компетенциями, приобретаемыми в процессе непрерывного профессионального становления и развития.

– Перспективные продуктивные практики современного образования на селе и профессионального становления современного сельского учителя отличаются научной обоснованностью, социокультурная обусловленность и ориентация, технологичность в процессе формирования и развития комфортной информационно-образовательной среды в сельской школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский статистический ежегодник 2018: Статистический сборник. М. : Росстат. 2018. 694 с.
2. Список стран по сельскому населению. Статистика 2018 г. URL : <https://nonews.co/directory/lists/countries/rural-population> (дата обращения: 10.01.2021).
3. Численность сельского населения в странах мира в 1960–2019 гг. Статистика. URL: <https://svspsb.net/danmark/selo.php> (дата обращения: 10.01.2021).
4. Цирульников А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Часть 1 // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 4. С. 29–56.
5. Борисенков В.П. Сотрудничество учёных России и Китая продолжается // Педагогика. 2019. № 12. С. 109–116.
6. Echazarra A., Radinger T. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature OECD // OECD Education Working Paper. 2019. № 196. 77 p.
7. Сальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. М. : Классика XXI; Арт транзит. 2015. 234 с.
8. Autti O., Nyry-Belhammer E.K. School Closures in Rural Finnish Communities // Journal of Research in Rural Education. 2014. № 29 (1). URL: https://www.researchgate.net/publication/269332660_Journal_of_Research_in_Rural_Education (дата обращения: 11.01.2021).
9. Маркина И. Сельские школы в развитых странах тоже закрываются. Но не везде // activity edu 15.05.2019. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/international/selskie-shkoly-v-razvityh-stranah-tozhe-zakryvayutsya-no-ne-vezde/> (дата обращения: 17.01.2021).
10. Silva L.S., Costa J.R.S., Silva L.S., Cunha C.R.M. Retrospective study of the situation of Brazilian countryside schools and conceptions of teachers of rural public schools in the municipality of Itapuranga, Goiás, Brazil. // Revista Brasileira de Educação do Campo. Brazilian Journal of Rural Education. 2020. V. 5. 23 p. URL: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9036> (дата обращения: 12.01.2021).
11. Смыслы сельской жизни (Опыт социологического анализа) / под ред. Ж.Т. Тощенко. М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2016. 368 с.
12. Педагогические кадры сельской школы Карелии на этапе социокультурной модернизации образования / М.П. Гурьянова, З.Б. Ефлова, Е.С. Казыко, С.И. Смирнова, Г.Г. Столяров; под общ. ред. З.Б. Ефловой. Петрозаводск : Изд-во ПИН. 2015. 120 с.
13. Ефлова З.Б. Сельская школа России на перекрёстке социокультурной модернизации образования // Педагогика сельской школы. 2019. № 1. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. С. 24–45.
14. Ваньци Л., Болотова Е.Л. Сравнение некоторых элементов системы образования в Китае и в России // Наука и школа. 2018. № 1. С. 9–14.
15. Гурулева Т.Л. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 152–164.
16. Ли Б., Игна О.Н. Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 172–182. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-172-182
17. Ли Б., Игна О.Н. Этапы развития профессионального педагогического образования в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 5 (27). С. 30–39. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39.
18. Сюецзяо И. Китайская сельская малокомплектная школа и ее опыт развития // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 4. С. 31–42.
19. Цирульников А.М. Миллион не поможет // Учительская газета. 2020. 26 мая (№ 21). С. 6.
20. Концепция устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 ноября 2010 года № 2136-р // Консорциум КОДЕКС. Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902250089> (дата обращения: 17.01.2021).
21. Федеральная целевая программа «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014–2017 годы и на период до 2020 года» Утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июля 2013 года № 598 (с изм. на 2 августа 2017 г.) // Электронный фонд нормативной и нормативно-технической документации Консорциум КОДЕКС. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499034090> (дата обращения: 17.01.2021).

22. Андреева Г.Б. Американский опыт привлечения учителей в сельские школы и закрепления их на рабочих местах // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2008. С. 238–239.
23. Kapur R. Education in Rural Areas // Researchgate.net. November 2018. DOI: 10.31080/ASAG.2019.03.0520
24. Marjolein D. Small School Size and Declining Student Populations in Primary Education // EERA. 14 SES 02 A, Schooling in Rural/Urban Settings. 2014. Part 2. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31649/> (дата обращения: 10.01.2021)
25. Шерайзина Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект). Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2019. 284 с.
26. Байбородова Л.В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения // Образовательная панорама: научно-методический журнал. 2018. № 1. С. 28–33.
27. Amini C., Nivorozhkin E. The urban–rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia // International Journal of Educational Development. 2015. Vol. 44 (C). P. 118–133. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.07.006
28. Сорокин П.С., Матюненко Т.А. Попова Т.А. Тренды и вызовы, оказывающие влияние на сферу образования: анализ докладов международных организаций и экспертных центров // Мониторинг экономики образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2020. № 27.
29. Kalaja E., Pietarinen J. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network // International Journal of Educational Research. 2009. Vol. 48, Is. 2. P. 109–116.
30. Авдеев С.А. Сельская школа на современном этапе развития образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. №1 (15). С. 143–146.
31. Domingo-Peñafiel L. Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana? // THE CONVERSATION. 2019. 5 of May/ 9.08pm BST URL: <https://theconversation.com/hay-mejor-calidad-educativa-en-la-escuela-rural-que-en-la-urbana-116140> (дата обращения: 19.01.2021).
32. Korpinen E. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus. 2010. 284 s.
33. Ashton B., Kelly Wayne W. Rural Canada making a difference. 2011. 24 p. URL: <https://www.brandonu.ca/rdi/wp-content/blogs.dir/116/files/2015/09/Rural-Canada-Making-A-Difference-Oct18-2011.pdf> (дата обращения: 20.06.2020)
34. Azano A., Biddle C. Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research // Review of Research in Education. 2016. № 40 (1). P. 298–325. DOI: 10.3102/0091732X16667700
35. Hyry-Beihammer E.K., Hascher T. Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland // Journal of Research in Rural Education. 2015. № 29 (1). DOI: 10.1108/S1479-368720150000022005.
36. Hyry-Beihammer E.K., Autti O. School as Narrated Places: Children’s Narratives of School Enjoyment // Education in the North. 2013. 30th May. URL: <http://abdn.ac.uk/eitn> (дата обращения: 10.01.2021).
37. Школа – социокультурный комплекс / М. Коломейченко, А. Миронова, А. Моисеева // Интернет-журнал «Лицей». 17.04.2019. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/77321-shkola-sotsiokulturnyy-kompleks> (дата обращения: 10.01.2021).
38. Андрейко А.З. Сельская школа для всех: от мечты к реальности: сборник методических материалов. Петрозаводск : Центр образования села Коткозеро Олонцкого района Республики Карелия. 2003. 76 с.
39. Шерайзина Р.М., Ефлова З.Б., Александрова М.В. Профессия – учитель сельской школы в современном информационном обществе. Великий Новгород : Изд-во НовГУ, 2020. 282 с.
40. Hargreaves L.M. Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England // International Journal of Educational Research. 2009. Vol. 48, Is. 2. P. 117–128.
41. Амирова Л.А., Антошкин В.Н. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 9, Т. 8. С. 5–24.
42. О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования». Утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 09.11.2019 г. № 1430 с изм. от 22.01.2020 г. № 36 // Законы Российской Федерации. Систематическое собрание действующего законодательства. URL: <https://fzakon.ru/postanovleniya-pravitelstva/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-09.11.2019-n-1430/> (дата обращения: 22.12.2020).
43. Народонаселение современной России: воспроизводство и развитие / под ред. В.В. Локосова. М. : Изд-во «Экон-Инфо», 2015. 411 с.
44. Lukina A.K., Peterson I.R., Romanuk T.M. Peculiarities of Educational Needs of Rural School Teachers // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2010. № 5. P. 785–792.
45. Tyler-Wood T.L., Cockerham D., Johnson K.R. Implementing new technologies in a middle school curriculum: a rural perspective // Smart Learning Environments. 2018. Vol. 5, № 22.
46. Arroyo M.G. Políticas de formação de educadores (as) do campo // Cadernos CEDES. 2007. № 27 (72). P. 157–176. URL: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004> (дата обращения: 20.06.2020).
47. Курьшева М.В., Тариган М.И. Организация начального обучения в Республике Индонезия // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 183–189. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-183-189
48. Бовнар С.С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде // Вестник ЧГПУ. 2011. № 3. С. 34–45.
49. West Kootenay Rural Teacher Education Program (WKTEP) // University of British Columbia. Canada. URL: <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/wktep/> (дата обращения: 12.01.2021).
50. Абазовик Е.В. Реформирование подготовки учителей в Англии на современном этапе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 2. С. 240–249.
51. Шерайзина Р.М. Амбивалентный подход к модернизации педагогического образования в современном университетском комплексе // Интеграция образования. 2003. № 3. С. 16–20.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 5 марта 2021 г.

The Rural School and the Rural Teacher: Productive Russian and International Practices

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 466, 190–201.

DOI: 10.17223/15617793/466/23

Rosa M. Sherayzina, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Novgorod, Russian Federation). E-mail: Roza.Sherayzina@novsu.ru

Marina V. Alexandrova, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Novgorod, Russian Federation Russia). E-mail: malex05@rambler.ru

Zinaida B. Eflova, Center for Education Development of Petrozavodsk City District (Petrozavodsk, Russian Federation); Association of Rural Schools of the Republic of Karelia (Petrozavodsk, Russian Federation). E-mail: zeflova@onego.ru

Keywords: sociocultural situation in rural areas; rural school; school as sociocultural educational center in countryside; productive practices; rural teacher; personalized training of rural teacher; network center “Zemsky Teacher”.

The comparative analysis of Russian and foreign theory and practice aims at identifying productive practices of modern rural schools, professional training and development of rural teachers. Since the sociocultural, deficiency and ambivalent approaches are determined as basic for this study, their verification allows for a constructive balance in the development of rural schools and teachers as well as for positive changes in the sociocultural educational situation in rural settlements. The comparative analysis is based on theoretical and empirical studies from different countries of the world. The authors draw on the data and analytics of large-scale international studies, results of foreign and Russian researches, international documents of educational management, statistics and media information. They also rely on their long-term experience of teaching and organizing continuous professional training for rural teachers. A rural school teacher's activity is considered as professional, determined by the specificity of the sociocultural educational situation with its differentiation, inconsistency and instability, as well by the characteristics of modern rural schools, including their social mission, multifunctionality, openness, instability/variability of its position, the latter brought about by the increasing paucity of rural school students. These factors directly determine the specificity of teaching in rural areas: educators have to teach multiple subjects and fulfill multiple functions; they are involved in local community life and often have to change the type of their professional activity. The chain of interrelated problems in the professional activity of rural teachers is considered within the framework of their integral, professionally-oriented development. The productive Russian and foreign practices of mixed-age teaching in rural schools are underpinned by the idea of relations in mixed-age child and child-adult communities as a system-forming factor in the modern information society. The authors determine and give grounds for the following priorities in modernization of the rural school and rural teacher training: formation and development of rural schools as sociocultural educational centers of settlements; establishment of federal and regional network educational centers to promote and support mixed-age child-adult educational communities that would function as a tool for solving vital problems of local communities and rural development; mixed-age education as a productive educational technology in small rural school; personalized training for rural teachers. The study can be useful for teachers, school administrators, researchers of lifelong education for rural teachers, and pedagogical students.

REFERENCES

1. Rosstat. (2018) *Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik 2018: Statisticheskiy sbornik* [Russian Statistical Yearbook 2018: Statistics]. Moscow: Rosstat.
2. Nonews.co. (2018) *Spisok stran po sel'skomu naseleniyu. Statistika 2018 g.* [List of countries by rural population. Statistics 2018]. [Online] Available from: <https://nonews.co/directory/lists/countries/rural-population> (Accessed: 10.01.2021).
3. Svspb.net. (2019) *Chislennost' sel'skogo naseleniya v stranakh mira v 1960–2019 gg. Statistika* [The number of rural population in the countries of the world in 1960–2019. Statistics]. [Online] Available from: <https://svspb.net/danmark/selo.php> (Accessed: 10.01.2021)
4. Tsurul'nikov, A.M. (2014) Razvitiye obrazovatel'nykh sistem. Metodologiya i metody sotsiokul'turnogo analiza. Chast' 1 [Development of educational systems. Methodology and methods of sociocultural analysis. Part 1]. *Upravleniye obrazovaniem: teoriya i praktika*. 4. pp. 29–56.
5. Borisenkov, V.P. (2019) Sotrudnichestvo uchenykh Rossii i Kitaya prodolzhaetsya [Cooperation between scientists from Russia and China continues]. *Pedagogika*. 12. pp. 109–116.
6. Echazarra, A. & Radinger, T. (2019) Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature OECD. *OECD Education Working Paper*. 196.
7. Salberg, P. (2015) *Finskie uroki. Istoriya uspekha reform shkol'nogo obrazovaniya v Finlyandii* [Finnish lessons. The success story of school reforms in Finland]. Moscow: Klassika XXI; Art tranzit.
8. Autti, O. & Hyry-Belhammer, E.K. (2014) School Closures in Rural Finnish Communities. *Journal of Research in Rural Education*. 29 (1). [Online] Available from: https://www.researchgate.net/publication/269332660_Journal_of_Research_in_Rural_Education (Accessed: 11.01.2021).
9. Markina, I. (2019) *Sel'skie shkoly v razvitykh stranakh tozhe zakryvayutsya. No ne vezde* [Rural schools in developed countries are also closing. But not everywhere]. [Online] Available from: <https://activityedu.ru/Blogs/international/selskie-shkoly-v-razvityh-stranah-tozhe-zakryvayutsya-no-ne-vezde/> (Accessed: 17.01.2021).
10. Silva, L.S., Costa, J.R.S., Silva, L.S. & Cunha, C.R.M. (2020) Retrospective study of the situation of Brazilian countryside schools and conceptions of teachers of rural public schools in the municipality of Itapuranga, Goiás, Brazil. *Revista Brasileira de Educação do Campo. Brazilian Journal of Rural Education*. 5. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.e9036> (Accessed: 12.01.2021).
11. Toshchenko, Zh.T. (ed.) (2016) *Smysly sel'skoy zhizni (Opyt sotsiologicheskogo analiza)* [Meanings of rural life (Experience of sociological analysis)]. Moscow: Tsentr sotsial'nogo prognozirovaniya i marketinga.
12. Eflova, Z.B. (ed.) (2015) *Pedagogicheskie kadry sel'skoy shkoly Karelii na etape sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya* [Pedagogical staff of a rural school in Karelia at the stage of sociocultural modernization of education]. Petrozavodsk: Izd-vo PIN.
13. Eflova, Z.B. (2019) Sel'skaya shkola Rossii na perekrestke sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya [Rural school of Russia at the crossroads of sociocultural modernization of education]. *Pedagogika sel'skoy shkoly*. 1. pp. 24–45.
14. Van'tsi, L. & Bolotova, E.L. (2018) Svrneniye nekotorykh elementov sistemy obrazovaniya v Kitae i v Rossii [Comparison of some elements of the education system in China and in Russia]. *Nauka i shkola*. 1. pp. 9–14.
15. Guruleva, T.L. (2017) Sistema obrazovaniya v Kitayskoy Narodnoy Respublike: struktura i osnovnye napravleniya razvitiya [The education system in the People's Republic of China: structure and main directions of development]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 7 (214). pp. 152–164.
16. Li, B. & Igna, O.N. (2020) Professional'no-metodicheskaya podgotovka uchiteley v Kitae: istoriya i tekushchee sostoyaniye [Professional and methodological training of teachers in China: history and current state]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 6 (34). pp. 172–182. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-172-182
17. Li, B. & Igna, O.N. (2020) Stages of development of professional pedagogical education in China and Russia. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 5 (27). pp. 30–39. (In Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
18. Xuejiao, Y. (2018) Chinese incomplete rural school and experience of its development *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 4. pp. 31–42. (In Russian).
19. Tsurul'nikov, A.M. (2020) Million ne pomozhet [A million will not help]. *Uchitel'skaya gazeta*. 26 May (21). pp. 6.
20. Konsortsium KODEKS. (2010) *Conception of Sustainable Development of Rural Areas for 2014–2017 and for the Period until 2020. Approved by Order of the Government of the Russian Federation of November 30, 2010, No. 2136-r.* [Online] Available from: <http://docs.cntd.ru/document/902250089> (Accessed: 17.01.2021). (In Russian).
21. Konsortsium KODEKS. (2017) *Federal target program "Sustainable Development of Rural Areas for 2014–2017 and for the Period until 2020" Approved by Decree of the Government of the Russian Federation of July 15, 2013, No. 598 (as amended on August 2, 2017).* [Online] Available from: <http://docs.cntd.ru/document/499034090> (Accessed: 17.01.2021). (In Russian).

22. Andreeva, G.B. (2008) [American experience of attracting teachers to rural schools and securing them in the workplace]. *Razvitie innovatsionnogo potentsiala sel'skoy shkoly: vozmozhnosti i perspektivy. Kompleksnye sel'skie obrazovatel'nye sistemy kak perspektivnye modeli dlya vozrozhdeniya i razvitiya sel'skogo sotsiuma v Rossii* [Development of the Innovative Potential of a Rural School: Opportunities and Prospects. Integrated Rural Educational Systems as Promising Models for the Revival and Development of Rural Society in Russia]. Conference Proceedings. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. pp. 238–239. (In Russian).
23. Kapur, R. (2018) *Education in Rural Areas*. DOI: 10.31080/ASAG.2019.03.0520
24. Marjolein, D. (2014) Small School Size and Declining Student Populations in Primary Education. *EERA. 14 SES 02 A, Schooling in Rural/Urban Settings*. Part 2. [Online] Available from: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31649/> (Accessed: 10.01.2021)
25. Sherayzina, R.M. (2019) *Professional'noe stanovlenie uchitelya sel'skoy shkoly v protsesse nepreryvnogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskii aspekt)* [Professional development of a rural school teacher in continuous education (theoretical and methodological aspect)]. Velikiy Novgorod: Novgorod State University.
26. Bayborodova, L.V. (2018) Dostupnost' dopolnitel'nogo obrazovaniya detey na sele: problemy i puti ikh resheniya [Availability of additional education for children in the countryside: problems and solutions]. *Obrazovatel'naya panorama*. 1. pp. 28–33.
27. Amini, C. & Nivorozhkin, E. (2015) The urban–rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*. 44 (C). pp. 118–133. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.07.006
28. Sorokin, P.S., Matyunenko, T.A & Popova, T.A. (2020) Trendy i vyzovy, okazivayushchie vliyaniye na sferu obrazovaniya: analiz dokladov mezhdunarodnykh organizatsiy i ekspertnykh tsentrov [Trends and Challenges Influencing the Sphere of Education: Analysis of Reports of International Organizations and Expert Centers]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*. 27.
29. Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009) Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*. 48 (2). pp. 109–116.
30. Avdeev, S.A. (2010) Sel'skaya shkola na sovremennom etape razvitiya obrazovaniya [Rural school at the present stage of education development]. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus*. 1 (15). pp. 143–146.
31. Domingo-Peñafiel, L. (2019) Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana? *THE CONVERSATION*. 5 May. [Online] Available from: <https://theconversation.com/hay-mejor-calidad-educativa-en-la-escuela-rural-que-en-la-urbana-116140> (Accessed: 19.01.2021).
32. Korpinen, E. (2010) *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus.
33. Ashton, B. & Kelly Wayne, W. (2011) *Rural Canada making a difference*. [Online] Available from: <https://www.brandonu.ca/rdi/wp-content/blogs.dir/116/files/2015/09/Rural-Canada-Making-A-Difference-Oct18-2011.pdf> (Accessed: 20.06.2020).
34. Azano, A. & Biddle, S. (2016) Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research. *Review of Research in Education*. 40 (1). pp. 298–325. DOI: 10.3102/0091732X16667700
35. Hyry-Beihammer, E.K. & Hascher, T. (2015) Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland. *Journal of Research in Rural Education*. 29 (1). DOI: 10.1108/S1479-368720150000022005
36. Hyry-Beihammer, E.K. & Autti, O. (2013) School as Narrated Places: Children's Narratives of School Enjoyment. *Education in the North*. 30th May. [Online] Available from: <http://abdn.ac.uk/eitn> (Accessed: 10.01.2021).
37. Kolomeychenko, M., Mironova, A. & Mokeeva, A. (2019) Shkola – sotsiokul'turnyy kompleks [School – a sociocultural complex]. *Litsey*. 17.04.2019. [Online] Available from: <https://gazeta-licey.ru/educ/77321-shkola-sotsiokulturnyy-kompleks> (Accessed: 10.01.2021).
38. Andreyko, A.Z. (2003) *Sel'skaya shkola dlya vseh: ot mechy k real'nosti: sbornik metodicheskikh materialov* [Rural school for everyone: from dream to reality: a collection of methodological materials]. Petrozavodsk: Tsentr obrazovaniya sela Kotkozero Olonetskogo rayona Respubliki Kareliya.
39. Sherayzina, R.M., Efilova, Z.B. & Aleksandrova, M.V. (2020) *Professiya – uchitel' sel'skoy shkoly v sovremennom informatsionnom obshchestve* [Profession – a rural school teacher in a modern information society]. Velikiy Novgorod: Novgorod State University.
40. Hargreaves, L.M. (2009) Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*. 48 (2). pp. 117–128.
41. Amirova, L.A. & Antoshkin, V.N. (2017) Sotsial'nyy portret sel'skogo uchitelya: rezul'taty sravnitel'nogo issledovaniya sel'skikh i gorodskikh pedagogov // *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*. № 9, T. 8. pp. 5–24.
42. Laws of the Russian Federation. (2020) *On amendments to the state program of the Russian Federation “Development of Education”*. Approved by Resolution of the Government of the Russian Federation of 09.11.2019 No. 1430, as amended on 22.01.2020, No. 36. [Online] Available from: <https://fzakon.ru/postanovleniya-pravitelstva/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-09.11.2019-n-1430/> (Accessed: 22.12.2020). (In Russian).
43. Lokosov, V.V. (ed.) (2015) *Narodonaselenie sovremennoy Rossii: vosproizvodstvo i razvitie* [Population of modern Russia: reproduction and development]. Moscow: Izd-vo “Ekon-Info”.
44. Lukina, A.K., Peterson, I.R. & Romanuk, T.M. (2010) Peculiarities of Educational Needs of Rural School Teachers. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 5. pp. 785–792.
45. Tyler-Wood, T.L., Cockerham, D. & Johnson, K.R. (2018) Implementing new technologies in a middle school curriculum: a rural perspective. *Smart Learning Environments*. 5 (22).
46. Arroyo, M.G. (2007) Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos CEDES*. 27 (72). pp. 157–176. [Online] Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004> (Accessed: 20.06.2020).
47. Kuryshcheva, M.V. & Tarigan, M.Y. (2020) Organization of primary education in the Republic of Indonesia. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 6 (34). pp. 183–189. (In Russian). DOI: 10.23951/2307–6127-2020-6-183-189
48. Bovnar, S.S. (2011) Strukturnye priznaki sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Kanade [Structural features of the system of lifelong pedagogical education in Canada]. *Vestnik ChGPU*. 3. pp. 34–45.
49. University of British Columbia. (2021) *West Kootenay Rural Teacher Education Program (WKTEP)*. [Online] Available from: <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/wktep/> (Accessed: 12.01.2021).
50. Abazovik, E.V. (2016) Reformirovanie podgotovki uchiteley v Anglii na sovremennom etape [Reforming teacher training in England at the present stage]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2. pp. 240–249.
51. Sherayzina, R.M. (2003) Ambivalentnyy podkhod k modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom universitetskom komplekse [An ambivalent approach to the modernization of teacher education in the modern university complex]. *Integratsiya obrazovaniya*. 3. pp. 16–20.

Received: 05 March 2021