

Отечественная и зарубежная педагогика

Отечественная и зарубежная педагогика





АСПИРАНТУРА, ДОКТОРАНТУРА

Информация по формам (видам) подготовки в 2021 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 теория и методика профессионального образования.

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования:
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.
- Формы обучения Очная бюджетная (13 мест) Заочная платная (45 мест)

 Срок обучения З года 4 года

 Сроки приема документов С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов

 Проведение экзаменов с 22 июня по 05 июля с 08 октября по 26 октября

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научнопедагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.

Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного гола.

Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора:



- с 01 апреля по 15 апреля;
- с 01 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования. Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура» 8 (495) 625-33-12

СОДЕРЖАНИЕ

ΠИ	AJ	IO.	ΓИ	>

О Международном научно-образовательном форуме «Миссия	
университетского педагогического образования в XXI веке»	5

ДИДАКТІ	ИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
О.В.Гукаленко, О.В.Китикарь И.В.Колоколова	Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов	
О. А. Чикова	Цифровая трансформация содержания педагогического образования	
В.В.Латун, О.Д.Федотова	Особенности отражения постмодернистских тенденций в печатных обучающих материалах неакадемического типа	
О. П. Чигишева	Функционализация науки в условиях развития современного «общества знания»50	
В.В.Шоган	От созерцания к социализации. Новая технология современного образования60	
А.Н.Шамов, О.М.Ким	Концептуальное пространство иноязычного образования: его роль и функции в подготовке школьных учителей70	
С. Ю. Самохвалова	Инновационный подход к персонифицированному обучению студентов высшей школы	
А.В.Дмитрова	Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности в контексте модернизации высшего образования94	
А. Н. Копанев	Особенности позиционирования государственных вузов	
III KOMI	ЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ІАРАТИВИСТСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Л. Д. Панова, Мэнчжу Ван	Тенденции развития педагогического образования в Китае	
Чжай Хунюнь	Подготовка будущего учителя китайского языка как иностранного с помощью применения информационных и коммуникационных технологий	
Цзян Гуаньнань	Медийная грамотность в самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования	
Ю. А. Ротенфельд	Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы школьного образования150	
Е.П.Седых, В.А.Кутанов	Основные этапы становления системы образования Японии	
ребования к оформлени	ю статьи 174	

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Coционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74 E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз. Свободная цена

Верстка: А.В. Кошентаевский Формат 60х90/16. Подписано в печать 25.12.2020 г. Печать цифровая. Объем 10,5 п.л. 174 стр. ИП Симаков, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов,1.

При использовании материалов журнала ссылка обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии. Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2020

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

Богданов С.И., доктор филологических наук, профессор **Болотов В. А.,** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г.А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)

Дегтярев А.Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук,

Главный редактор

Выпускающий редактор

Александрова О. М., кандидат педагогических наук Бебенина Е. В., доктор педагогических наук Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Елкина И. М., кандидат педагогических наук Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор педагогических наук, доктор педагогических наук,

профессор

Редакционный совет

профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исто-

рических наук, профессор **Миронов В. В.**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор **Никандров Н. Д.**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор **Рудик Г. А.**, доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины Гкаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

- Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
- Петрашко О. О.

Члены редколлегии

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., ка́ндидат педагогических наук **Овчинников А. В.**, доктор пе-

дагогических наук **Орешкина А. К.,** доктор педагогических наук, доцент **Осмоловская И. М.,** доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, лоцент

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia) Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia) Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Profes-

sor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia) Aleksandr Yu. Pentin, PhD

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia) Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc.

(Education), Professor (Russia) *Lisa Vasquez*, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

О МЕЖДУНАРОДНОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ФОРУМЕ «МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ»

Диалог председателя Оргкомитета Форума, академика-секретаря Отделения философии образования и теоретической педагогики, академика РАО Михаила Львовича Левицкого и главного редактора журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», члена Оргкомитета Форума, члена-корр. РАО Светланы Вениаминовны Ивановой

С.В. Иванова: Добрый день, Михаил Львович.

Есть хорошая традиция: после завершения значимого события в научно-образовательном пространстве анализировать его результаты, обсудить наши ожидания. В прошлом году в Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону) состоялась международная научно-практическая конференция по теме «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке», в этом году — Форум с тем же названием. Давайте с Вами обсудим, в чем различия между конференцией 2019 года и нынешним Форумом.

М. Л. Левицкий: Согласен, уважаемая Светлана Вениаминовна, что это надо прояснить. Разница есть, и она довольно существенна! Конференция прошлого года, при всей ее актуальности, все-таки была ориентирована на обсуждение проблем и задач развития университетского педагогического образования в Южном федеральном университете и на Юге России. Доминантой была мемориальная нота: как раз в дни конференции был открыт памятник на могиле академика Российской академии образования Евгении Васильевны Бондаревской, одной из создателей и руководителей ростовской научно-педагогической школы; да и сама конференция проходила в дни двухлетней годовщины ухода Евгении Васильевны из жизни. Словом, основным стало подведение итогов предыдущего этапа развития педагогического образования в России.

Форум 2020 года, разумеется, сохраняя память и преемственность со всей предыдущей научной и педагогической традицией, все же ставил перед собой иные цели и был подготовлен в иных условиях. Начнем с того, что впервые за многие десятилетия существования педагоги-

О международном научно-образовательном форуме ... |

ческого образования на Дону был проведен Форум, учредителем и организатором которого стала Российская академия образования. Более того, Президент РАО Юрий Петрович Зинченко выступил в качестве руководителя проекта и научного редактора изданной к началу Форума коллективной монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития».

- **С. В. Иванова:** Хочу тоже добавить то, что Форум этого года получился представительнее, масштабнее, несмотря на очень сложные условия пандемию.
- **М.** Л. Левицкий: Да, конечно. Форум был очень сложно организован, проходил одновременно и в очном, и в онлайн-режиме на более чем 20 тематических площадках и форсайт-сессиях, в общей сложности было 1500 участников. Можно много говорить, однако уже сказанного достаточно, чтобы оценить масштабы замысла и всей проделанной работы.
- **С. В. Иванова:** Однако давайте подробнее расскажем о монографии, в подготовке которой многие члены Отделения и члены РАО приняли самое активное участие. В чем ее особенности?
- **М.** Л. Левицкий: Монография также особенная и значимая, как и Форум. Подготовка и издание этой монографии, ее проблематика тема для отдельного разговора. Важно отметить, что практически за три десятилетия постсоветской истории педагогического образования не было подобного издания. Это не пустое заявление. Наша монография охватывает все основные аспекты развития педагогического образования в России. Назову несколько ключевых разделов монографии: исторический обзор стратегических приоритетов развития педагогического образования; современное содержание и модели подготовки педагогов; информационное и технологическое обеспечение системы; психологическое сопровождение развития педагогического образования; стратегии инклюзивного образования. Показательно, что в монографии нашли отражение действующие концепции развития педагогического образования федерального и педагогического университетов.

А какой авторский коллектив! Он уникален. В монографии 84 автора публикаций, среди них: 34 представителя Российской академии образования (в их числе президент и вице-президент, академики-секретари трех отделений РАО); 11 ректоров и президентов ведущих федеральных и педагогических университетов; 13 заместителей ректоров и деканов; более 20 руководителей и ведущих научных сотрудников кафедр, лабо-

раторий, ресурсных центров.

- С. В. Иванова: Да, любой автор скажет, что соседство солидное. Говоря о Форуме, надо вспомнить, что он привлек внимание. Многие отметили, что приветствия поступали от Министерства науки и высшего образования, Министерства просвещения, других законодательных и исполнительных органов власти, общественных организаций, ректоров ведущих отечественных вузов, зарубежных коллег, возглавляющих международные организации в сфере педагогического образования. И все-таки, как Вы думаете, уважаемый Михаил Львович, имеет ли значение проведение этого Форума для развития системы педагогического образования?
- М. Л. Левицкий: Вы знаете, если попытаться сформулировать ответ на Ваш вопрос кратко, то, наверное, это — новый уровень профессионального самоощущения и чувства какого-то особого единения всего научно-педагогического сообщества. На Форуме, и очно, и на всех его онлайн-площадках, была особая атмосфера, какая бывает на встречах в профессиональном сообществе, где люди понимают свою значимость, востребованность обществом. Все мы, работающие в сфере образования и науки, постоянно сталкиваемся с некоторым неформальным «табелем о рангах», согласно которому каждая наука имеет свой статус и уровень признания, как в научной среде, так и в восприятии всего общества. Нет нужды повторять известную мысль о том, что статус педагогической науки и педагогического образования был невысок в советские годы, да и первые послесоветские десятилетия вряд ли укрепили их престиж. И все-таки несколько лет назад что-то начало меняться: на педагогические и психолого-педагогические направления подготовки стали приходить абитуриенты со все более высокими баллами ЕГЭ, из профильных педагогических классов, победители олимпиад. Педагогическое образование стало приобретать свое «лица необщее выраженье». И не согласитесь ли Вы со мной, что сказанные (и Вами в том числе, Светлана Вениаминовна) не́когда слова о том, что молодые педагогические кадры — есть результат «двойного негативного отбора», утрачивают свою остроту? Ситуация меняется?
- **С. В. Иванова**: Конечно, такие исследования надо проводить, но в целом соглашусь, что да, ситуация становится другой. Писала о «двойном негативном отборе», но все стало меняться, теперь мы все чаще говорим о новой роли учителя и, следовательно, об обновлении

О международном научно-образовательном форуме ... |

подготовки учительства. Это стимул к развитию системы педагогического образования. Я работала на Форуме в онлайн-режиме, Вы летали в Ростов-на-Дону. Слышала от участвующих очно о какой-то особой атмосфере, о теплом приеме в университете, о концертах... Что-то скажите об этом, «от первого лица»...

М.Л. Левицкий: Конечно! Нельзя не сказать об особом «симфоническом» ощущении, которое пронизывало все события Форума, причем как в прямом, так и в переносном смысле. В первый же день Форума все мы стали свидетелями и участниками премьеры «Педагогической увертюры», написанной специально к Форуму сотрудницей Академии психологии и педагогики ЮФУ, профессиональным композитором и руководителем камерного коллектива Василисой Валерьевной Горочной. Но реализацию этого же принципа симфонизма можно было без труда заметить и во все другие дни Форума, когда разные темы и аспекты педагогического образования и науки обсуждались на разных площадках, то соединяясь, то обретая индивидуальное звучание; при этом некоторые темы становились лейтмотивами, а другие — возвращались лишь в отдельных репликах, и, конечно, созерцание, слушание и участие в этой подвижной звуковой и смысловой ткани само по себе доставляло огромное удовольствие!

С. В. Иванова: Михаил Львович, как же проникновенно Вы говорите, такие впечатления от солидного академика дорого стоят. Мы уже несколько раз упомянули о множестве площадок, расскажите подробнее, как это организовывалось и как это виделось Вам там, на месте? Может быть, отметите что-то особенное?

М. Л. Левицкий: Вы знаете, еще с того момента, когда мы осознали, что провести Форум в мае, как это планировалось, не удастся по всем известным причинам, работа Оргкомитета Форума так же, как и все процессы второй половины прошлого учебного года, была переведена в онлайн. Наверное, нет смысла восстанавливать всю историю наших поисков и обретений, связанных с формированием концепции и программы Форума, но одну идею хочется отметить. Одновременно с работой очных площадок на базе Южного федерального университета (по 5 секций во второй и третий день Форума), было запланировано функционирование тематических площадок на базе ведущих российских университетов, в том числе Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Российской академии

образования; Дальневосточного, Казанского, Северо-Кавказского и Крымского федеральных университетов; Московского педагогического государственного университета и Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), а также Мининского университета (Нижний Новгород), Дагестанского (Махачкала), Уральского (Екатеринбург) и Ярославского педагогических университетов; Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета (Челябинск); Приднестровского университета (Тирасполь, Приднестровье). Электронная версия программы Форума была сформирована таким образом, чтобы каждый пользователь мог по ссылке «зайти» на любую из секций. Важно то, что тематика каждой из секций подбиралась с учетом профиля и наиболее значительных достижений каждого вуза, в расчете на последующее формирование сети исследователей и практиков вокруг этой площадки.

- С. В. Иванова: И мы увидели, что эту прекрасную идею удалось реализовать. Площадки были интересны, важны, несмотря на онлайн-режим, выявился и новый опыт, и появились новые контакты и интересы. А материалы, рекомендации от площадок Вы как оцениваете? Я была сомодератором (с В. В. Гриншкуном и Н. В. Бордовской) на площадке РАО и хочу сказать о видении изнутри: мы очень серьезно отнеслись к задаче представления рекомендаций в общую резолюцию Форума.
- **М. Л. Левицкий:** Да, модераторы каждой площадки представили в недельный срок краткий отчет и предложения в проект резолюции Форума с тем, чтобы с максимальной полнотой отразить конкретные проблемы и векторы развития педагогического образования. И мне думается, что благодаря широкому участию университетов из разных регионов, академического сообщества удалось выстроить перспективные линии трансформации отечественной системы педагогического образования.
- **С. В. Иванова:** Михаил Львович, и последний вопрос: что дальше? Форум закончился, итоги подведены... Будет ли новый Форум?
- **М. Л. Левицкий:** Вероятно, будет, Светлана Вениаминовна, ведь Форум закончился, а проблемы надо решать, и обсуждать в последующем, что и как решено, а что пока нет. Кстати, и этот Форум еще не совсем завершен. Будет выпущен номер журнала со статьями участников Форума.
- **С. В. Иванова:** Да, мы готовим номер журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» с материалами Форума. Но и это не самое важное.
 - М.Л. Левицкий: Сейчас обобщены предложения в Резолюцию

О международном научно-образовательном форуме ... |

Форума. На основании опубликованной монографии и текста Резолюции с учетом всех поступивших мнений и предложений будет подготовлен Аналитический доклад Форума, который станет основанием формирующейся Стратегии развития педагогического образования в России. Разумеется, осуществление этого процесса возможно лишь при поддержке органов государственной власти и управления, но есть все основания предполагать, что разработанные и обсужденные на Форуме материалы будут востребованы.

Наконец, может быть, самая важная и наименее формализованная перспектива. Мы очень надеемся, что возникшие человеческие и профессиональные связи будут продолжены, что в российском педагогическом образовании будут возникать межинституциональные, межрегиональные и международные коллаборации, объединяющие молодых и опытных исследователей, учителей, методистов, преподавателей вузов и администраторов, представителей работодателей и партнеров из науки, бизнеса, социальной и ІТ-сферы. Речь идет о перспективе в несколько лет, в течение которых приоритетом развития всех подсистем педагогического образования (начиная с профильных школ и заканчивая учреждениями дополнительного профессионального образования) станет создание открытой интегрированной дружественной среды, стимулирующей выполнение комплексных научных исследований и становление инновационных практик в сфере общего и педагогического образования.

Мы приглашаем всех к продолжению начатой на Форуме работы и готовы приложить максимум усилий для того, чтобы она была результативной; чтобы профессии педагога, наставника и исследователя сферы образования приобрели авторитет и значение, необходимые для развития всего российского общества в XXI веке!

С.В. Иванова: И это красивые итоги Форума, направленные на развитие...

УДК 378

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрена концепция персонифицированного подхода к подготовке педагога в современной образовательной среде. Определены научные концепции и принципы реализации персонифицированного подхода в ходе образовательного процесса вуза с учетом современных вызовов государства и общества к личности и компетенциям педагога в условиях внедрения в образовательную практику разных форм обучения, связанных с глобальной цифровизацией и быстрыми темпами социальноэкономического и научно-технического развития общества. Выделен комплекс условий для реализации концепции персонифицированного подхода в педагогическом образовании с учетом личностных смыслов студентов будущей профессиональной деятельности и индивидуальной траектории развития.

Ключевые слова: концепция персонифицированного подхода, личностные смыслы, принципы персонифицированного подхода, система подготовки педагога, цифровая образовательная среда.

Современное педагогическое образование должно адекватно отвечать на серьезные вызовы цифровой эпохи и решать целевые задачи, сформулированные в ряде государственных документов. Кроме этого, на правительственных и научных площадках различного формата регулярно выдвигаются требования к личности педагогов, которые должны быть способны осуществлять учебный процесс на высоком, принципиально новом уровне

Как цитировать статью: Гукаленко О. В., Китикарь О.В., Колоколова И.В. Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 11–21.



О. В. Гукаленко

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва Е-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Olga V. Gukalenko
Dr. Sc. (Education), Professor,
Correspondent Member of the
Russian Academy of Education,
Chief Researcher, the Institute for
Strategy of Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia



О.В.Китикарь

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии спорта, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь, Республика Молдова Е-тай!: падока, охапа@уапdex.ru

Oxana V. Kitikar PhD (Education), Assistant Professor at the Chair of Education and Sports Psychology, Transdniestrian State University, Tiraspol, Republic of Moldova

Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов |



И.В. Колоколова
Кандидат педагогических наук,
доцент, Московский городской
педагогический университет,
г. Москва
E-mail: ikolokolova75@mail.ru

Inna V. Kolokolova PhD (Education), Associate Professor Moscow City University, Moscow, Russia

с использованием современных технологий и информационных систем.

Система образования Приднестровской Молдавской Республики находится в нормативном и информационном поле Российской Федерации. В Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко подготовка педагогов ведется согласно федеральному государственному образовательному стандарту 44.03.01 «Педагогическое образование».

Острота проблемы подготовки педагога связана, как и в Российской Федерации, да и во всем мире, со скоростью изменений жизненной среды в цифровую эпоху, с процессами глобализации, имеющими мощное влияние на человека, его когнитивные, психофизиологические и ценностные характеристики, на процесс формирования идентичности, особенности его социализации, а также на процесс разрушения традиционных ценностей и границ, на культурную индустрию и массовизацию сознания. Мир меняется парадигмально, меняются институт профессий и типы занятостей, меняется образ действий человека.

Вместе с тем очевидно отставание системы педагогического образования от осмысления и понимания происходящих изменений как в социуме, техносфере, в ментальном мире современного человека, так и в практике подготовки кадров, качество которых не отвечает в полной мере ожиданиям и требованиям личности, семьи, общества, государства и современным процессам. Очевиден недостаток квалифицированных педагогических кадров, способных решать эти задачи и отвечать на вызовы, предъявляемые к системе образования в настоящее время [6; 9; 13; 15].

К педагогу с каждым годом выдвигаются новые требования, которые система профессионального

образования не всегда готова удовлетворить. В науке накоплен достаточно большой потенциал для разработки теоретико-методологических и практических аспектов усовершенствования системы подготовки педагогов в вузе. В начале 2000-х годов появилось огромное количество диссертаций, посвященных внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс на разных уровнях и в разной степени. Сайт ВАК РФ перегружен диссертациями на трендовые темы о гуманитарных аспектах нанотехнологий, виртуальной реальности, реализации компетентностного подхода, однако в них не отражена специфика и концептуальные принципы подготовки педагогов, всесторонне готовых к реализации новых форм обучения в разных условиях на основе реализации личностных смыслов и детерминации личностного творческого потенциала личности педагога. Именно нереализованность данных подходов, по нашему мнению, приводит к недовольству уровнем профессиональной подготовки педагога обществом и государством, к неудовлетворению самих педагогов собственным социальным статусом и уровнем конкурентоспособности в профессиональной сфере.

Личностный смысл в психологии определяется как осознаваемая значимость для человека события, явления, деятельности. Данное понятие получило широкое освещение в работах Р. Мэя и В. Франкла. По мнению В. Франкла, в любой из жизненных ситуаций есть возможность найти жизненный смысл, что является основанием для реализации целостного подхода к рассмотрению личности. При этом он подчеркивал, что «ценностям нельзя научить, их нужно прожить» [14]. Выводы ученых подтверждает концепция становления личности отечественного психолога А. Н. Леонтьева, который считал личностный смысл одним из важнейших компонентов сознания [4]. По его мнению, личностный смысл и значение — это части сознания, тесно связанные между собой. Значение, которое воспринимается индивидуальным сознанием, имеет для человека особый смысл, поэтому в психологии приоритетное место отводится смыслообразующим мотивам — в отличие от мотивов-стимулов. Становление системы связных смыслов и является процессом становления личности.

Повышение качества педагогического образования неразрывно связано с детерминацией личностного роста студентов в процессе обучения в вузе. Необходима модернизация содержательной стороны педагогического образования со смещением акцентов с процесса формирования

Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов |

компетенций как основы подготовки на значимую для будущих педагогов личностную и профессиональную систему ценностей, мотивов и целей.

В последнее время проблема важности личностного образования осознается не только учеными и педагогами-практиками, но и государством. Приоритетными условиями модернизации системы образования в Российской Федерации является реализация национального проекта «Образование», цель которого — «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [8].

Для развития личности педагога, способного к социальной ответственности за результаты своего труда в соответствии с ожиданиями общества и требованиями государства, к реализации педагогической деятельности в разных условиях и с разным контингентом обучающихся, необходимо изменение традиционных подходов к организации образовательного процесса в вузе. Одним из способов формирования у студентов личностных смыслов педагогической деятельности является внедрение в систему педагогического образования концепции персонифицированного подхода. В науке накоплен определенный опыт персонификации образования как дидактического принципа (Т. Э. Галкина, Е. И. Огарев, В. И. Слободчиков, А. Норт, К. Роджерс, Г. Шаррельман и др.) [5; 8]. Однако проблема научного применения персонифицированного подхода в подготовке педагогов в системе высшего образования может быть отнесена к наименее разработанной в педагогической науке.

Понятие «персонификация» (от лат. persona — «лицо», «личность» и facere — «делать») обозначает деятельность самой личности. Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов ориентирован на формирование определенных условий, удовлетворяющих уровню подготовки студентов с учетом их интересов и личностных смыслов педагогической деятельности [3; 11; 12].

Подход как научная единица на методологическом уровне связан с научной парадигмой и в образовании опосредуется через нее. В педагогическом образовании персонифицированный подход реализуется в контексте следующих педагогических концепций:

• концепция личностно-ориентированного образования культурологического типа (Е. В. Бондаревская);

О.В.Гукаленко, О.В.Китикарь, И.В.Колоколова>

- гуманистическая (феноменологическая) концепция (Ш. А. Амонашвили, Е. А. Ямбург);
- позиционно-дидактическая концепция (В. В. Сериков);
- функционалистическая концепция (Н. А. Алексеев, Э. Ф. Зеер).

Существуют объективные и субъективные факторы, обусловливающие необходимость теоретического обоснования и практического применения персонифицированного подхода в образовательной системе профессиональной подготовки педагога. К объективным факторам можно отнести следующие:

- стратегическое развитие государства, направленное на формирование человеческого капитала, и связанные с этим потребности государства и общества в профессионалах высокого уровня и высокоразвитой системе государственного образования разных уровней;
- социальные факторы, связанные с запросами общества на современного педагога, способного к реализации образовательного процесса в разных условиях обучения (традиционное, смешанное, гибридное, удаленное и т.д.) и с разными категориями обучающихся (дети с ОВЗ, би- и полилингвальные, дети-мигранты и т.д.);
- экономические факторы: повышение качества человеческого капитала; конкурентно-рыночные отношения в образовательной сфере;
- научно-технические: быстрый рост научных знаний и высокий темп возникновения и распространения технических средств; формирование глобальной «цифровой среды»;
- нормативные, связанные с изменением профессиональных и образовательных стандартов, дающих вузу право на вариативность в формировании содержания педагогического образования.

К субъективным факторам относится потребность личности в реализации интересов и способностей к педагогической деятельности, повышению собственной конкурентоспособности, формированию системы профессиональных компетенций.

Таким образом, необходимость персонифицированного подхода в педагогическом образовании связана с современными вызовами государства и общества и стремлением будущих педагогов к повышению собственного рейтинга в конкурентной профессиональной среде [7; 10; 14].

Персонифицированный подход позволяет студентам — будущим педагогам осознать личностный смысл будущей профессии и рассматривать

Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов |

профессиональную деятельность в контексте целостной, динамической, многоуровневой, сложной системы, в которой педагогу необходимо соблюдать динамическое равновесие между традиционным и инновационным образованием и развивать способность к генерированию новых форм и способов обучения и воспитания, в том числе с учетом масштабного распространения онлайн-образования.

Для реализации данного подхода в практике педагогического образования необходимо предоставлять обучаемым возможность выбора вариантов образовательных программ и построения индивидуальных траекторий личностного роста в соответствии со способностями, потребностями и спецификой будущей образовательной отрасли [16]. В условиях глобализации информационной среды концепция персонифицированного подхода должна быть реализована с учетом требований профессиональной самоидентификации [2; 8] на основе выявленных «дефицитов» личностных смыслов и «точек роста» будущих педагогов. Следовательно, ее необходимо выстраивать на основе следующих функций:

- диагностическая и самодиагностическая: выявление личностного потенциала студента и его самодиагностика с целью соотнесения собственных психофизиологических и функциональных характеристик с требованиями педагогической профессии и определения дефицитов;
- проектная: построение личностных образовательных маршрутов [1] и «точек роста», в том числе с учетом разных форм образования в вузе и подготовки к специфике образования в цифровой среде;
- конструктивная: конструирование образовательных программ с возможностью расширенного вариативного выбора учебных дисциплин и практик; конструирование содержания рабочих программ дисциплин с учетом результатов диагностики и самодиагностики;
- технологическая: выбор технологий обучения с учетом специфики среды вуза (социокультурной, поликультурной, смешанного обучения и т.д.);
- креативно-формирующая: развитие творческого потенциала студентов с учетом специфики педагогической деятельности и формирование способности к быстрому реагированию на смену условий внешний среды в образовании;
- акмеологическая: развитие индивидуального многопланового по-

О.В.Гукаленко, О.В.Китикарь, И.В.Колоколова>

тенциала студентов в области педагогической деятельности;

- аксиологическая: формирование системы личностных и профессионально значимых ценностей;
- адаптивная: создание условий для адаптации студента в развивающейся и изменяющейся педагогической образовательной среде с целью формирования компенсаторных механизмов будущей профессиональной деятельности, в том числе с учетом специфики онлайн-образования;
- рефлексивная: определение критериев и формы оценки сформированных компетенций будущей педагогической деятельности на основе личностных смыслов и построенных личностных образовательных маршрутов.

Концепция персонифицированного подхода в системе образования педагогов базируется на следующих принципах:

- принцип диффузности (основан на распределении будущих педагогических ролей, связанных с изменением внешней среды);
- принцип «смыслового обучения» (смысловая подготовка каждого обучающегося);
- принцип междисциплинарности (изменение содержания учебных дисциплин и развитие их интеграции на основе конвергенционального подхода);
- принцип вариативности (выбор дисциплин и форм обучения); принцип детерминации (основан на устойчивости традиционных закономерностей и принципов обучения и воспитания);
- принцип педагогической поддержки (оказание обучающимся необходимой помощи на всех образовательных ступенях и обеспечение комфортной эмоциональной среды);
- проективный принцип (приоритет в изучении проектных технологий, основанных на учете специфики будущей профессиональной деятельности);
- принцип субъектности (основан на приоритете субъектной позиции студента в образовательном процессе);
- принцип интерактивности (доминирование интерактивного обучения и воспитания в открытой образовательной среде вуза);
- компенсаторный принцип (основан на компенсации и взаимозаменяемости способов взаимодействия педагогов и обучающихся в разной среде обучения (онлайн, смешанной и т.д.));

Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов |

- принцип целостности (формирование целостной личности будущего педагога на основе интеграции и взаимопроникновения компетенций);
- принцип модульности (составление образовательных модулей по разным типам связи учебных дисциплин образовательной программы: горизонтальные и вертикальные);
- принцип программированного обучения (основан на учете уровня развития критического мышления, креативности, эмоционального интеллекта, способности к обучению на протяжении всей жизни);
- принцип взаимообучения (с целью формирования профессионального мышления);
- принцип адекватности (уместность и эффективность использования интернет- и дистанционных технологий согласно требованиям образовательных систем);
- принцип сетевого сообщества (основан на учете взаимодействия сетевых сообществ в виртуальной среде с целью подготовки к профессиональной онлайн-деятельности).

Для реализации персонифицированного подхода в системе подготовки педагога в вузе к будущей профессиональной деятельности нами был разработан комплекс условий.

І. Нормативно-управленческие условия, связанные с модернизацией существующей системы подготовки педагога в вузе на основе персонифицированного подхода (нормативные документы, образовательные программы, учебные программы дисциплин и практик, регламентирующие образовательный процесс в вузе с учетом подходов и принципов персонификации).

II. Образовательные условия (изменение содержания образовательных программ, форм и способов взаимодействия внутри образовательной среды вуза для реализации принципов персонифицированного подхода).

III. Технологические условия (выбор адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных систем для формирования личностных смыслов и умения саморазвития в профессиональной деятельности).

IV. Условия единой цифровой образовательной среды (создание виртуальной образовательной среды вуза для формирования цифровой культуры каждого студента).

Перечисленные методологические основы, принципы и условия реа-

|О.В.Гукаленко, О.В.Китикарь, И.В.Колоколова>

лизации персонифицированного подхода в системе подготовки педагога позволят модернизировать существующую систему педагогического образования в вузе. Персонифицированный подход, на наш взгляд, решит проблему формирования устойчивой личностной системы ценностей педагогической деятельности, эмоциональной устойчивости и адаптационных умений будущих педагогов к разным условиям и формам взаимодействия с обучающимися, профессиональной самоидентификации, развития способности и стремления к постоянному профессиональному росту; будет способствовать устранению разрывов между педагогической наукой, педагогическим образованием и педагогической практикой.

Литература

- 1. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–25.
- 2. *Гунчина В. А.* Феномен профессиональной самоидентификации // Молодой ученый. 2017. № 15.2. С. 59–64.
- 3. *Калашникова Е. М.* Методологическая значимость понятия «самоидентификация» в социальных исследованиях // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 1. С. 6–9.
- 4. *Капшутарь М. А.* Личностные смыслы гуманитарного образования // Фундаментальные исследования. 2006. № 11. С. 59–60.
- 5. Коваленко В. И., Курганский С. И., Соколова О. А. Факторы развития образовательной системы вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. [Электронный ресурс]. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27343 (дата обращения: 17.09.2020).
- 6. Молодые педагоги: проект адресной методической поддержки педагогических работников со стажем работы не более 5 лет [Электронный ресурс]. URL: http://www. kriro.ru/proekty/molodye_pedagogi/ (дата обращения: 10.09.2020).
- 7. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 16.09.2020).
- 8. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ президента РФ от 07 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/ (дата обращения: 05.09.2020).
- 9. Об образовании: Закон Приднестровской Молдавской Республики (текущая редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-obrazovaniya-kuljturi-sporta-molodejnoy-politiki-sredstv-massovoy-informatsii-a-takje-v-sfere-realizatsii-politicheskih-prav-i-svobod-grajdan/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ob-obrazovanii.html (дата обращения: 16.09.2020).
- 10. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс]. URL: base garant.ru/70291362/ (дата обращения: 16.09.2020).
- 11. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Персонификация образования // Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. В 3-х т. Т. 2. М.: АПО, 1999. С. 246–247.
- 12. Попова О. В. Персонифицированные информационные технологии в процессах социализации личности // Персонифицированные информационные технологии в процессах социализации личности и экономике. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного университета, 2006. С. 6–10.
- 13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Гарант: информационно-правовое обеспечение [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 21.08.2020).

Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов

- 14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
- 15. *Хуторской А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос. 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 16.09.2020).
- 16. *McGill Peterson P.* A global framework: Liberal education in the undergraduate curriculum // Confronting challenges to the liberal arts curriculum / Ed. by P. McGill Peterson. N. Y.: Routledge, 2012. P. 1–23.

THE CONCEPT OF A PERSONALIZED APPROACH IN THE TEACHER TRAINING SYSTEM

The article explores the concept of a personalized approach to teacher training in a modern educational environment. Scientific concepts and principles of implementing a personalized approach during the educational process of the university are defined, taking into account the modern challenges of the state and society to the individual and competences of the teacher in the conditions of introduction into educational practice of different forms of education related to global digitalization and the rapid pace of socio-economic and scientific and technological development of society. A set of conditions has been set aside for the implementation of the concept of a personalized approach in pedagogical education, taking into account the personal meanings of students to future professional activities and individual trajectory of development.

Keywords: the concept of a personalized approach, personal meanings, principles of personalized approach; teacher training system, digital educational environment.

References

- Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Harisova I. G. Podgotovka budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 2. S. 17–25. [In Rus].
- Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M.: Progress, 1990. 368 s. [In Rus].
- Gunchina V. A. Fenomen professional'noj samoidentifikacii // Molodoj uchenyj. 2017. № 15.2. S. 59–64. [In Rus].
- Hutorskoj A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij // Ejdos. 2005 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www. eidos.ru/journal/2005/1212.htm (data obrashcheniya: 16.09.2020). [In Rus].
- Kalashnikova E. M. Metodologicheskaya znachimost' ponyatiya «samoidentifikaciya» v social'nyh issledovaniyah // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 1. S. 6–9. [In Rus].
- Kapshutar' M. A. Lichnostnye smysly gumanitarnogo obrazovaniya // Fundamental'nye issledovaniya.
 2006. № 11. S. 59–60. [In Rus].
- Kovalenko V.I., Kurganskij S.I., Sokolova O.A. Faktory razvitiya obrazovatel'noj sistemy vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 6. [Elektronnyj resurs]. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27343 (data obrashcheniya: 17.09.2020). [In Rus].
- McGill Peterson P. A global framework: Liberal education in the undergraduate curriculum // Confronting challenges to the liberal arts curriculum / Ed. by P. McGill Peterson. N. Y.: Routledge, 2012. P. 1–23.
- Molodye pedagogi: proekt adresnoj metodicheskoj podderzhki pedagogicheskih rabotnikov so stazhem raboty ne bolee 5 let [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.kriro.ru/proekty/molodye_pedagogi/ (data obrashcheniya: 10.09.2020). [In Rus].
- Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project (data obrashcheniya: 16.09.2020). [In Rus].
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz prezidenta RF ot 07 maya 2018 g. № 204 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/ (data obrashcheniya: 05.09.2020). [In Rus].

О.В. Гукаленко, О.В. Китикарь, И.В. Колоколова>

- Ob obrazovanii: Zakon Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki (tekushchaya redakciya) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-obrazovaniya-kuljturi-sporta-molodejnoy-politiki-sredstv-massovoy-informatsii-a-takje-v-sfere-realizatsii-politicheskih-prav-i-svobod-grajdan/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ob-obrazovanii.html (data obrashcheniya: 16.09.2020). [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon RF № 273-FZ ot 29.12.2012 g. [Elektronnyj resurs]. URL: base.garant.ru/70291362/ (data obrashcheniya: 16.09.2020). [In Rus].
- Onushkin V. G., Ogarev E. I. Personifikaciya obrazovaniya // Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya / pod red. S. Ya. Batysheva. V 3-h t. T. 2. M.: APO, 1999. S. 246–247. [In Rus].
- Popova O. V. Personificirovannye informacionnye tekhnologii v processah socializacii lichnosti //
 Personificirovannye informacionnye tekhnologii v processah socializacii lichnosti i ekonomike.
 Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta, 2006. S. 6–10. [In Rus].
- Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')». Utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n // Garant: informacionno-pravovoe obespechenie [Elektronnyj resurs]. URL: http://base.garant.ru/70535556/ (data obrashcheniya: 21.08.2020). [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:004



О. А. Чикова

Доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник НОЦ инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург E-mail: Chik63@mail.ru

Olga A. Chikova Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Leading Researcher, the Scientificand-Educational Centre for Innovative Activity of the Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья содержит аналитический обзор литературы, где предлагаются походы к формированию содержательного поля цифровой педагогики. Дифференцированы понятия «цифровая педагогика», «цифровая дидактика», «цифровая психодидактика». Выделены актуальные тренды развития цифровой психодидактики: психодидактика цифровой образовательной среды, психодидактика цифровых образовательных систем, цифровой интеллект, цифровые методы научных исследований в педагогике и психологии, DigCompEdu 2018 (Европейская модель цифровых компетенций для образования). Предложен майнор «Цифровая педагогика».

Ключевые слова: цифровизация, педагогическое образование, майнор «Цифровая педагогика».

В условиях цифровой экономики актуальным является рассмотрение цифровой трансформации педагогического научного знания. Цифровая трансформация педагогического образования — это комплекс взаимосвязанных изменений в системе педагогического образования, затрагивающий все его составляющие (целеполагание, содержание, процесс обучения, оценку качества, управление) и основанный на взаимной адаптации цифровых и педагогических технологий. Потребность в фокусировке на стратегических задачах в развитии педагогического образования определила задачу

Как цитировать статью: Чикова О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 22–39.

цифровой трансформации содержания педагогического образования. Установление оснований для цифровой трансформации педагогического образования происходит на основе DigCompEdu 2018 (Европейской модели цифровых компетенций для образования), что и определяет перспективные направления научных исследований.

Основополагающие стратегические и нормативные документы, определяющие закономерности цифровой трансформации педагогического образования: Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» (2011 г.), федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016 г.), «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» (2017 г.) [51]. Цифровая трансформация содержания педагогического образования происходит в рамках следующих нормативных документов: ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»; Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16); Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»; Проект № 9605545–7 от 21 мая 2020 г. ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся».

Сосредоточимся на адаптации понятийного аппарата педагогики к цифровому образованию. Обратимся к термину «цифровая экономика», который наиболее актуализирован сегодня. Т. В. Ершова анализирует процесс формирования понятия «цифровая экономика» и уточняет значения ключевых для понимания сути цифровой экономики понятий «оцифровка», «цифровизация» и «цифровая трансформация» [14]. Взаимодействие понятийного аппарата цифровой экономики и цифровой педагогики определяет содержание понятия «компетенции цифровой экономики». Основополагающий стратегический и нормативный документ, определяющий содержание понятия «компетенции цифровой экономики»: Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» [39]. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения определяет типы дидактических целей (ожидаемых образо-

вательных результатов), связанные с формированием общей готовности человека к жизни в цифровом обществе и эффективной деятельности в условиях цифровой экономики: общая готовность к жизни в цифровом обществе и эффективной деятельности в условиях цифровой экономики, функциональная подготовленность к решению конкретных типов задач профессиональной деятельности (в рамках определенной профессии / трудовой функции). Понятие «цифровые компетенции» выделено условно с целью подчеркнуть следующие особенности: а) в основе любых компетенций лежит компьютерная грамотность; б) универсальные компетенции характеризуют прежде всего степень ответственности и самостоятельности человека в деятельности; в) конвергенция профессий в цифровую эпоху ведет к тому, что грань между универсальными и профессиональными компетенциями становится условной; универсальные и профессиональные компетенции в разной профессиональной деятельности могут «перетекать» друг в друга: те компетенции, что для одной профессиональной деятельности являются универсальными, могут быть профессиональными для другой и наоборот [5; 7; 6]. В настоящее время активно анализируются и обсуждаются европейские модели цифровых компетенций: 1. DigComp 2018: Европейская модель цифровых компетенций для граждан: информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, кибербезопасность, решение проблем в цифровой среде; 2. DigCompEdu 2018: Европейская модель цифровых компетенций для образования: совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении, развитие навыков, необходимых для цифровой трансформации, опора на анализ и прогнозирование на основе данных в образовании [3; 62]. В РФ для оценки цифровой компетентности учителей была предложена методика «Индекс цифровой компетентности» (Г. Солдатова, Т. Нестик, Е. Рассказова, Е. Зотова), позволяющая оценить как интегральный показатель цифровой компетентности, так и его четыре компонента по субшкалам: знания, умения, мотивация и ответственность (последняя включает в себя и безопасность) [49].

Обратимся к термину «цифровая педагогика», который актуализирован в контексте цифровой трансформации педагогического образования и формирования открытого образовательного пространства. Е. Ю. Илалтдинова, А. А. Федоров, И. Ф. Фильченкова под «цифровой педагогикой» понимают «новую педагогику» — область научного знания

в системе педагогических наук, раскрывающую сущность, закономерности образования, его роль в развитии личности и разрабатывающую практические пути и способы повышения результативности образовательных процессов с помощью открытых образовательных ресурсов, информационных технологий в целях децентрализации педагогического процесса, переориентации его на деятельность обучающегося, его автономизацию и академическую мобильность [16]. Отмечена общая тенденция на редуцирование «цифровой педагогики» до «цифровой дидактики»: E-Didactics, Didactical Engineering [57; 58], как и в целом сведение в массовом сознании образования до процессов обучения, оставляя за рамками осмысления неотъемлемые для объекта исследования педагогики процессы воспитания и развития. Тезис о высокой дискуссионной составляющей рассматриваемой проблематики подтверждают работы А. А. Андреева, В. Ф. Габдулхакова и Э. Г. Галимова [4; 8]. Появилось учебное пособие «Цифровая педагогика: технологии и методы», направленное на формирование у обучающихся по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование компетенций понимания методологии и дидактических принципов цифровой педагогики, знания о новой роли и функциях преподавателя в цифровом образовательном процессе [50].

Термин «цифровая дидактика» наиболее обсуждаем в контексте цифровой трансформации педагогического образования. Цифровая дидактика понимается как трансфер-интегративная область научного знания, характеризующаяся взаимным переносом научных идей дидактики, информатики и иных наук, изучающих цифровые технологии; наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества; система организации деятельности в цифровой образовательной среде; подчеркивается, что понятие «цифровая дидактика» носит условный характер и не должно восприниматься буквально, поскольку предметом цифровой дидактики выступает деятельность человека (обучаемого, обучающего), а не функционирование цифровых образовательных средств [5]. Е. В. Петрова в основе цифровой трансформации дидактики видит сдвиг парадигмы от традиционного обучения к проектированию процесса обучения: обучение становится рефлексивной формой мульти-кросс-действия [41]. I. Jahnke и Р. Bergstrom указывают, что традиционное обучение строится на основе учебника и проходит в пространстве учебного кабинета, а цифровое обучение строится на основе доступа к содержанию, контенту, более того, на основе доступа к социальному капиталу [63]. И. С. Сергеев подробно разбирает смысл понятия «цифровая дидактика профессионального образования» как научной дисциплины [47]. Ниже приведены основные тезисы И.С. Сергеева: «Цифровая дидактика — наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика опирается на основные понятия и принципы дидактики, изменяя их применительно к образовательному процессу в условиях цифровой среды. При этом необходимо учитывать особенности трех составляющих цифрового общества: цифровое поколение — новое поколения обучающихся; цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам; новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней. Цифровая дидактика, в отличие от "оцифрованной дидактики", ориентирована на принцип педагогической целесообразности. Предмет цифровой дидактики: организация деятельности обучающихся в цифровой среде и управление учебной мотивацией. Средства цифровой дидактики профессионального образования и обучения: персонализованный образовательный процесс, цифророжденные педагогические технологии, метацифровые образовательные комплексы. Проектная деятельность обучающихся — один из смысловых "фокусов" цифровизированного образовательного процесса. Персонализованное включенное оценивание. От нарративного — к инфографическому способу упаковки информации. Человеческий фактор в цифровом образовательном процессе: педагог как посредник между цифровым и реальным миром» [47]. Статья Е.Ю. Щербины, О.В. Шмурыгиной, С.Н. Уткиной посвящена проблеме сущности цифровой дидактики профессионально-педагогического образования [59]. Предложенные в данной статье основные компоненты новой цифровой дидактики связаны с трансформацией образовательного процесса: принципы — в основе цифровой дидактики находится индивидуальный подход к обучению; методы наблюдается уменьшение синхронных форм контактной работы, расширение форм организации самостоятельной работы обучающихся, основное внимание уделяется формированию цифровых компетенций; содержание должно обеспечивать опережающий характер образования и индивидуализацию обучения; средства — появляются новые подходы к представлению учебного материала и организации работы с ним в цифровом формате (короткие видеолекции, интерактивные задания,

тесты, дополнительные материалы, онлайн-курсы и т.д.); контроль требуются новые технологии оценивания, когда оценка идет не в конце семестра, а непрерывно, возникает новое понятие — «цифровой след», т.е. достижения обучающегося за весь период обучения, собранные и обработанные в цифровом формате, полная автоматизация инструментов контроля, которая позволяет увеличить количество обучающихся без увеличения затрат на сопровождение процесса обучения. И. Н. Роговая, И. А. Шиктарева, М. Л. Алмазова показали роль цифровой дидактики в организации образовательного процесса как результата интеграции традиционной дидактики и цифровой среды и дали краткую характеристику педагогических технологий и методов цифровой дидактики [43]. В. М. Монахов рассматривает теоретическую и прикладную дидактику, а также появившиеся в последнее время фундаментально значимые для теоретической дидактики и теории электронного обучения методические продукты, в частности 12 дидактико-содержательных линий будущей теории электронного обучения; В. М. Монаховым разработана 6-стадийная методология алгоритмически точного решения задач и проблем в методических и дидактических исследованиях [26].

Предлагаю эффективный путь цифровой трансформации содержания педагогического образования — майнор «Цифровая педагогика». Рассмотрим его содержание. Цифровая педагогика — область научного знания в системе педагогических наук, раскрывающая сущность, закономерности цифрового образования, его роль в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения результативности образовательных процессов с помощью цифровых образовательных ресурсов и технологий в целях децентрализации педагогического процесса, переориентации его на деятельность обучающегося, его автономизацию и академическую мобильность. Студент — будущий педагог — это исследователь, способный эффективно применять современные цифровые технологии в образовательной практике, проводить научно-педагогические исследования с использованием актуальных программных средств, эффективно управлять образовательным процессом на основе использования цифровых инструментов. Содержание обучения цифровой педагогике является межпредметным, предусматривает изучение не только педагогики, психологии, но и информационно-коммуникативных технологий. Программа обучения ориентирована на подготовку педагогов, готовых работать в цифровом веке на стыке разных областей знаний, накопления,

Цифровая трансформация содержания педагогического образования

обработки и использования больших объемов информации, искусственного интеллекта с целью персонализации обучения, повышения познавательного интереса студентов, автоматизации педагогической и управленческой деятельности. Особое внимание уделяется компаративистике в цифровом образовании, суждениям мировых экспертов о состоянии и перспективах цифровизации образования. Педагог XXI века должен интерпретировать и адаптировать современные достижения цифровой педагогики к образовательному процессу; проводить самостоятельные научно-педагогические исследования, используя цифровые средства; организовывать свое профессиональное саморазвитие в условиях цифровой трансформации экономики и образования.

Цели реализации обучения: формирование представления о современном состоянии и тенденциях развития педагогической мысли и образовательной практики в условиях цифровой трансформации образования; развитие понятийного аппарата педагогического мышления педагога, опыта педагогических исследований цифровыми инструментами.

Задачи обучения: сформировать представление о понятийном аппарате цифровой педагогики, об основных трендах развития цифровой образовательной среды; развить навыки разработки образовательных продуктов на основе основных моделей и инструментов цифрового педагогического дизайна; научить разрабатывать надежные и валидные инструменты оценки результатов обучения, в т.ч. познакомить с актуальными методами онлайн-прокторинга и цифрового тьютора; организовать учебное научно-педагогическое исследование с использованием актуальных средств анализа образовательных данных.

Планируемые результаты обучения: готовность обоснованно выбирать и эффективно использовать цифровые образовательные технологии, методы и средства обучения; способность планировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в ЦОС; достижение уровня «пользователь» по европейскому стандарту цифровой компетентности педагогов (DigCompEdu); владение актуальными цифровыми инструментами анализа образовательных данных; понимание основных тенденций, изменений в организации образовательного процесса, содержании образования, связанных с цифровизацией экономики.

Обучение направлено на развитие (формирование) следующих компетенций:

ПК-1. Готовность к разработке цифровых методов и технологий

преподавания учебных дисциплин;

- ПК-2. Способность создавать образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций цифровой экономики и предусмотренных $\Phi\Gamma OC\ OO;$
- ПК-3. Готовность проектировать, разрабатывать образовательные программы с использованием онлайн-курсов, проводить учебные занятия в удаленном доступе, разрабатывать учебно-методические средства управления самостоятельной работой школьников в электронной информационно-образовательной среде;
- ПК-4. Готовность осуществлять учебно-воспитательный процесс в ЦОС с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, умение адаптировать контрольно-измерительные материалы для автоматизированной оценки результатов обучения в онлайн-курсе;
- ПК-5. Способность к руководству проектной, учебной и иной деятельностью обучающихся в цифровой образовательной среде;
- ПК-6. Владение методологией и методами цифрового анализа образовательных данных;
- ПК-7. Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания в ЦОР с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося.

Дисциплина 1. Введение в цифровую педагогику

- 1.1. Педагогическое знание и особенности его цифровой модернизации.
- 1.2. Понятийный аппарат цифровой педагогики.
- 1.3. Образовательный процесс и теории цифрового образования.
- 1.4. Модель педагогической деятельности в цифровой образовательной среде.

Дисциплина 2. Цифровая психодидактика: предмет и методология

- 2.1. Психодидактика цифровой образовательной среды.
- 2.2. Психодидактика цифровых образовательных систем.
- 2.3. Цифровой интеллект.

Дисциплина 3. Теория и методика цифрового обучения

3.1. Цифровая дидактика как раздел цифровой педагогики.

Цифровая трансформация содержания педагогического образования

- 3.2. Процесс цифрового обучения как система.
- 3.3. Оценка и контроль учебных достижений студентов: вариативность систем и подходов.
 - 3.4. Технологии цифровой дидактики.

Дисциплина 4. Теория и методика воспитания в цифровой образовательной среде

- 4.1. Научно-методические основы воспитания в цифровой образовательной среде университета.
- 4.2. Интеллектуальное воспитание в цифровой образовательной среде университета.
- 4.3. Профессионально-трудовое воспитание в цифровой образовательной среде университета.

Дисциплина 5. Интеллектуальный анализ образовательных данных и педагогическая аналитика

- 5.1. Компетентностный подход как методология оценки образовательных результатов и качества цифрового образования.
 - 5.2. Педагогическая аналитика онлайн-курсов.
- 5.3. Цифровизация научных педагогических исследований. Цифровые методы анализа эмпирических данных.

Фонд оценочных средств освоения майнора «Цифровая педагогика» включает текущую и итоговую аттестацию.

Входной контроль: диагностика цифровых компетенций слушателей в личном кабинете на веб-сайте программы с последующим формированием индивидуального образовательного маршрута.

Промежуточная аттестация предусмотрена в индивидуальной форме для уточнения индивидуального образовательного маршрута и выбора формы проекта (фрагмент онлайн-курса на платформе Moodle, простого VR-приложения для Android-устройства с помощью Vuforia и Unity 3D, структурная модель образофакторов обучения, SEM, IBM SPSS Statistics, AMOS).

Текущий контроль осуществляется преподавателем дисциплины с целью определения качества усвоения лекционного материала в форме тестирования и проверочных заданий общего фронтального опроса.

Выполнение проекта предусмотрено в заочном индивидуальном

режиме обучения с применением дистанционных технологий и использованием виртуальной творческой лаборатории.

Итоговая аттестация включает презентацию проекта и экспертную оценку проектного решения. Проект предварительно рецензируется специалистами по данной проблеме.

Программа майнора «Цифровая педагогика» составлена на основе анализа следующих литературных источников: [1; 2; 5; 8–13; 15; 17; 20–24; 31; 34; 42; 44; 48; 50; 55–57], и включает дисциплину «Цифровая психодидактика», которая направлена на изучение цифровых методов научных психолого-педагогических исследований и измерение компетенций DigCompEdu 2018 (Европейская модель цифровых компетенций для образования).

В заключение рассмотрим проблему выбора цифровых инструментов психолого-педагогического исследования. Необходимо учитывать методы статистического анализа образовательных данных, интерпретации, представления и верификации результатов. Big Data в образовании: персональные данные; данные о взаимодействии студентов с электронными системами обучения (электронными учебниками, онлайн-курсами); данные об эффективности учебных материалов; административные (общесистемные) данные; прогнозные данные. Анализ образовательных данных средствами IBM SPSS Statistics, моделирование структурными уравнениями (SEM — structural equation modeling) наиболее популярны в научных исследованиях по педагогике и психологии [18–22; 25; 27–30; 32; 33; 35-37; 40; 45; 46; 60; 61; 64; 65]. SPSS и модуль AMOS как инструмент моделирования структурными уравнениями (SEM) — популярное средство цифрового анализа данных в педагогике и социальных науках. SEM — это результат развития и объединения совокупности методов корреляционного, регрессионного, факторного и дисперсионного анализа. SEM — это и инструмент моделирования для эмпирической верификации теоретических концепций. Применение SEM: от эмпирической проверки теоретических гипотез до data mining, от валидизации тестов до оптимизации индивидуальных образовательных траекторий и образовательных программ. Методология SEM предусматривает предварительное построение структурной модели с направленными и ненаправленными связями между изучаемыми конструктами; проверку на соответствие эмпирическим данным и коррекции. Программное обеспечение (в т.ч. модуль AMOS) позволяет оценить степень соответствия модели исходным данным и параметры модели (регрессионные и корреляционные коэффициенты). В отчетах по SEM для каждой модели сообщены хи-квадрат (CMIN), число степеней свободы (DF), сравнительный индекс согласия (CFI), уровень значимости (p), квадратный корень из среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA). Модель признается состоятельной (подтверждающей исходные гипотезы), если она по принятым критериям соответствует исходным данным, а параметры модели являются статистически достоверными [28]. В работе С. В. Персиянцевой делается попытка схематизации концепции позиции субъекта учения с помощью метода структурного моделирования, факторами модели являются компоненты концепции («когнитивный компонент», «регуляторный компонент», «личностно-смысловой компонент») [40]. Авторы статьи «Improving the school quality through winning education turbulence in Uzbekistan» обсуждают текущее состояние качества среднего образования в Узбекистане на основе 60 показателей экономической и социальной эффективности школы [65]. Авторы проанализировали результаты в Eviews 9.0. (МНК), рассчитав эффективность тремя способами, и представили структурную модель проверки качества работы средней школы. В работе «Evaluating E-learning Systems Success: An Empirical Study. Computers in Human Behavior» представлены результаты разработки структурной модели для оценки качества систем электронного обучения, которая была эмпирически подтверждена путем подгонки модели к данным, собранным в одном из университетов Великобритании, с помощью количественного метода — моделирования структурных уравнений (PLS-SEM) [60]. Метод SEM позволяет понять, как эффективно управлять критическими факторами успеха электронного обучения на уровне университета. Изучение структурной модели было проведено в университете на Среднем Западе США. Результаты показали, что модель успеха электронного обучения удовлетворительно объясняет и предсказывает взаимозависимость шести показателей качества систем электронного обучения (дизайн курса, преподаватель, мотивация, диалог студент — студент, диалог студент — инструктор и саморегулируемое обучение) и помогает воспринять результаты обучения [61]. Применение метода SEM предполагает подбор индексов соответствия для разрабатываемых моделей, представление рекомендаций по их использованию и стратегии отчетности по этим показателям [64]. На основании анализа научных работ можно сделать вывод, что

метод моделирования структурных уравнений (SEM) находит все более широкое применение в образовании.

Таким образом, в данном обзоре литературы проанализированы основные подходы к цифровой трансформации понятийного аппарата педагогики. Показано, что дифференциация понятий «цифровая педагогика», «цифровая дидактика» и «цифровая психодидактика» сократит отставание практического опыта реализации цифрового педагогического образования от уровня его теоретического осмысления. Предложен майнор «Цифровая педагогика». Выделены актуальные тренды развития цифровой психодидактики: психодидактика цифровой образовательной среды, психодидактика цифровых образовательных систем, цифровой интеллект, цифровые методы научных исследований в педагогике и психологии, DigCompEdu 2018 (Европейская модель цифровых компетенций для образования). Рассмотрена проблема выбора цифровых инструментов для психолого-педагогического исследования и сделан вывод о том, что анализ образовательных данных средствами IBM SPSS Statistics, структурное моделирование (SEM) наиболее популярны в научных исследованиях по педагогике и психологии.

Литература

- 1. Абанкина И. В., Беликов А. А., Гапонова О. С. и др. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 112 с.
- 2. Абдрахманова Г. И., Вишневский К. О., Гохберг Л. М. и др. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к ХХ Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / науч. ред. Л. М. Гохберг. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 82 с.
- 3. $Aбдрахманова Г.И., Ковалева Г.Г. Цифровые навыки населения // Цифровая экономика. 05.07.2017 [Электронный ресурс]. URL: https://issek.hse.ru/data/2017/07/05/1171062511/ DE_1_05072017.pdf (дата обращения: 02.11.2020).$
- 4. Андреев А. А. Педагогика в информационном обществе, или Электронная педагогика // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 114.
- 5. Биленко П. Н., Блинов В. И., Дулинов М. В. и др. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / науч. ред. В. И. Блинов. М.: Перо, 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/proect_didacticheskoy_concepcii_cifrovogo_prof_obr. pdf (дата обращения: 02.11.2020).
- 6. *Блинов В. И*. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. 2019. $\mathbb N$ 3. С. 27–32.
- 7. Блинов В. И., Сергеев И. С. Проблемы цифровой дидактики: каковы пути решения? // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 11. С. 5–10.
- 8. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6) [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 02.11.2020).
- - 10. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника: учебное пособие для

Цифровая трансформация содержания педагогического образования

- вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 328 с. [Электронный ресурс]. URL: https://urait.ru/bcode/455237 (дата обращения: 31.08.2020).
- 11. Гильмутдинов А. Х., Ибрагимов Р. А., Цивильский И. В. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: КГУ, 2008. 169 с.
- 12. *Гифт Н*. Прагматичный ИИ. Машинное обучение и облачные технологии. СПб.: Питер, 2019. 304 с.
- 13. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ.; под науч. ред. П. А. Сергоманова. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с.
- 14. Добрякова М. С., Юрченко O. B., Новикова Е. Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей М.: НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.
- 15. *Ершова Т.В.* Концептуализация предметной области «цифровая экономика» как основа развития ее понятийного аппарата // Информационное общество. 2019. № 6. С. 34–41.
- 16. Змеев М.В., Камалов Р.Р., Макурин А.И. Дистанционное обучение в программной среде Moodle: от урока до курса (учебное пособие для учителей и преподавателей). Глазов: АНО Центр НИОКР «Универсум», 2018. 118 с.
- 17. Илалтдинова Е.Ю., Φ едоров А.А., Φ ильченкова И.Ф. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 10.
- 18. *Карлов И. А., Ковалев В. О., Кожевников Н. А.* и др. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 56 с.
- 19. *Князев Г.Г., Митрофанова Л.Г., Бочаров А.В.* Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов "большой пятерки"» // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 5. С. 100-110.
- 20. Князев Г. Г., Митрофанова Л. Г., Разумникова О. М. и др. Адаптация русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта К. Барчард // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 4. С. 112–120.
- 21. Козлов А. Н. Интеллектуальные информационные системы: учебник. Пермь: Изд-во ФГБОУ ВПО Пермская ГСХА, 2013. 278 с.
- 22. Колесников А. К., Лебедева И. П. Общая линейная модель структурных уравнений как гипотеза о причинности (на примере педагогического исследования) // European Social Science Journal. 2016. № 10. С. 189–196.
- 23. *Кузьминов Я. И.*, Ф*румин И. Д.*, *Сорокин П. С.* и др. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 284 с.
- 24. *Любимов Л. Л.* Концепция модернизации общего образования. Без лозунгов, призывов и наставлений, но с ответами на вопросы: Что надо делать? Почему это надо делать? Как это можно сделать? М.: НИУ ВШЭ, 2020. 80 с.
- 25. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: монография. Н. Новгород: Профессиональная наука, 2018. 174 с. [Электронный ресурс]. URL: http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf (дата обращения: 19.07.2020).
- 26. *Митина О. В.* Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений // Экспериментальная психология. 2008. Т. 1, № 1. С. 131–148.
- 27. *Монахов В. М.* О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества. Педагогика. 2018. № 7. С. 34–42.
- 28. *Морозова С. В.* Особенности применения моделирования структурными уравнениями в психологических исследованиях (1975–2015) // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017: мат-лы. Казань, 2017. С. 527–530.
- 29. *Наследов А. Д.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
- 30. *Наследов А. Д.* Вопросы применения метода моделирования структурными уравнениями в психолого-педагогических исследованиях. Формирование основных направлений развития современной статистики и эконометрики: мат-лы I Междунар. науч. конф. / науч. ред. В. Н. Афанасьев. Оренбург: Университет, 2013. С. 216–225.

- 31. *Наследов А.Д.* Структурное моделирование каузальных гипотез: исследование педагогических стереотипов оценивания младших школьников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 1. С. 305–313.
- 32. Околелов О.П. Искусственный интеллект и инновационные педагогические средства в образовании: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 181 с. [Электронный ресурс]. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=572444 (дата обращения: 19.07.2020).
- 33. Остапенко Р. И., Колосова Л. А., Ефанова Е. В. и др. Моделирование связи стрессоустойчивости и учебной успеваемости студентов методом структурных уравнений // Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения: мат-лы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. Воронеж, 2017. С. 86–91.
- 34. Остапенко Р.И. Краткий обзор и перспективы развития методов структурного моделирования в отечественной науке и практике // Перспективы науки и образования. 2013. № 5 (5). С. 56–59.
- 35. Остапенко Р.И. О формировании информационно-математической компетентности студентов-психологов в условиях самодиагностики // Психология, социология и педагогика. 2014. № 3 (30). С. 4.
- 36. Остапенко Р. И. Основы структурного моделирования в психологии и педагогике: уч. пос. для студентов и аспирантов психол. и пед. спец-тей вузов. Воронеж: ВГПУ, 2012. 120 с.
- 37. Остапенко Р. И. Использование структурных уравнений в моделировании процессов управления образованием // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 4 (12). С. 1–8.
- 38. Остапенко Р. И., Остапенко А. И. Использование методов моделирования структурными уравнениями в области управления образованием // Государственный советник. 2013. № 4 (4). С. 112–118.
- 39. $\ \Pi a hob B. \ M.$ Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
- 40. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» [Электронный ресурс]. URL: https://files.data-economy.ru/Docs/FP_Kadry_dlya_cifrovoj_ekonomiki.pdf (дата обращения: 02.11.2020).
- 41. Персиянцева С. В. Структурная модель концепции позиции субъекта учения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Т. 5, № 6A. С. 236–246.
- 42. Петрова Е. В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение // Современное педагогическое образование. 2018. № 4. С. 141–144.
- 43. Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. / сост. Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова; отв. ред. Н. А. Борисенко. М.: Мнемозина, 2019. 295 с.
- 44. Рогова И. Н., Шиктарева И. А., Алмазова М. Л. Методы и технологии цифровой дидактики профессионального образования // Научно-инновационные технологии как фактор устойчивого развития агропромышленного комплекса: сб. ст. по мат-лам Всеросс. (национальной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. Н. Миколайчика. Курган, 2020. С. 512–515.
 - 45. Савенков А. И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.
- 46. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В., Сагалаков А. М. Моделирование структурными уравнениями нарушений когнитивной регуляции аффекта в ситуациях оценивания при антивитальной направленности поведения // Universum: психология и образование. 2014. № 12 (11). С. 4.
- 47. Семенов В. Ю. Трехфакторная модель социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 148–153.
- 48. Сергеев И. С. Цифровая дидактика профессионального образования: контуры новой научной дисциплины // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики. Кемерово, 2019. С. 134–138.
- 49. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2018. 375 с.
- 50. Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 4. С. 5–18.
- 51. Соловова Н.В., Дмитриев Д.С., Суханкина Н.В. Цифровая педагогика: технологии и методы: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2020. 128 с.

Цифровая трансформация содержания педагогического образования |

- 52. Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919(дата обращения: 02.11.2020).
- 53. Уваров А. Ю., Ван С., Кан Ц. и др. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, 26–27 сентября 2019 г. / отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
- 54. Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
- 55. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
- 56. *Хавенсон Т.Е., Керша Ю. Д.* Сравнительный анализ результатов тестов PISA и TIMSS в России и странах Европы М.: НИУ ВШЭ, 2017. 32 с.
- 57. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.
- 58. Чошанов М. А. Дидактическая инженерия, или Как учить в цифровую эпоху // Народное образование. 2016. № 4–5 (1456). С. 113–132.
- 59. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, $\mathbb N$ 3. С. 684–696.
- 60. Щербина Е.Ю., Шмурыгина О.В., Уткина С.Н. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 411–418.
- 61. Al-Fraihat D., Joy M., Masa'deh R., et al. Evaluating E-learning systems success: An empirical study // Computersin Human Behavior. 2020. Vol. 102. P. 67–86.
- 62. Eom S. B., Ashill N. J. A System's View of E-Learning Success Model // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2018. Vol. 16, No. 1. P. 42–76.
- 63. European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu [Электронный pecypc]. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technicalresearch-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (дата обращения: 02.11.2020).
- 64. *Jahnke I.*, *Bergstrom P.* Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools // Computers & Education. 2017. No. 113. P. 1–15.
- 65. *Hooper D., Coughlan J., Mullen M. R.* Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit // Electronic Journal of Business Research Methods. 2008. Vol. 6, No. 1. P. 53–60.
- 66. Zikriyoev A., Khomidov S., Nurimbetov R., et al. Improving the school quality through winning education turbulence in Uzbekistan (Evidence from the ministry of secondary education Uzbekistan, Gijduvan region 65 schools) // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. Vol. 9, No. 1. P. 3225–3231.

DIGITAL TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION CONTENT

The article is an analytical review of the literature, the author discusses the content of the new science "digital pedagogy". The concepts of "digital pedagogy", "digital didactics", "digital psychodidactics" differ. The current trends in digital psychodidactics are highlighted: psychodidactics of the digital educational environment, psychodidactics of digital educational systems, digital intelligence, digital methods of scientific research in pedagogy and psychology, DigCompEdu — 2018 (European model of digital competencies for education). An additional module of the educational program "Digital Pedagogy" is offered.

Keyword: digitalization, teacher education, additional module of the educational program "Digital Pedagogy".

References

- Abankina I. V., Belikov A. A., Gaponova O. S. i dr. Global'naya konkurentosposobnost' rossijskogo obrazovaniya. Materialy dlya diskussii. M.: NIU VShE, 2017. 112 s. [In Rus].
- Abdrahmanova G. İ., Kovaleva G. G. Cifrovye navyki naseleniya // Cifrovaya ekonomika. 05.07.2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://issek.hse.ru/data/2017/07/05/1171062511/DE_1_05072017.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2020). [In Rus].
- Abdrahmanova G. I., Vishnevskij K. O., Gohberg L. M. i dr. Chto takoe cifrovaya ekonomika? Trendy, kompetencii, izmerenie: dokl. k XX Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 9–12 apr. 2019 g. / nauch. red. L. M. Gohberg. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 82 s. [In Rus].
- Al-Fraihat D., Joy M., Masa'deh R., et al. Evaluating E-learning systems success: An empirical study // Computersin Human Behavior. 2020. Vol. 102. P. 67–86.
- Andreev A. A. Pedagogika v informacionnom obshchestve, ili Elektronnaya pedagogika // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 11. S. 114. [In Rus].
- Bilenko P. N., Blinov V. I., Dulinov M. V. i dr. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / nauch. red. V. I. Blinov. M.: Pero, 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/proect_didacticheskoy_concepcii_cifrovogo_prof_obr.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2020). [In Rus].
- Blinov V.I. Cifrovaya didaktika: modnyj trend ili novaya nauka? // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2019. № 3. S. 27–32. [In Rus].
- Blinov V.I., Sergeev I. S. Problemy cifrovoj didaktiki: kakovy puti resheniya? // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2018. № 11. S. 5–10. [In Rus].
- Choshanov M. A. Didakticheskaya inzheneriya, ili Kak uchit' v cifrovuyu epohu // Narodnoe obrazovanie. 2016. Nº 4–5 (1456). S. 113–132. [In Rus].
- Choshanov M. A. E-didaktika: novyj vzglyad na teoriyu obucheniya v epohu cifrovyh tekhnologij //
 Obrazovateľnye tekhnologii i obshchestvo. 2013. T. 16, № 3. S. 684–696. [In Rus].
- Cifrovye resursy dlya organizacii obrazovatel'nogo processa i ocenki dostizhenij obuchayushchihsya
 v distancionnom formate: obzor cifrovyh resursov dlya distancionnogo obrazovaniya. N. Novgorod:
 Mininskij universitet, 2020. 50 s. [In Rus].
- Dobryakova M. S., Yurchenko O. V., Novikova E. G. Navyki XXI veka v rossijskoj shkole: vzglyad pedagogov i roditelej M.: NIU VShE, 2018. 72 s. [In Rus].
- Eom S. B., Ashill N. J. A System's View of E-Learning Success Model // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2018. Vol. 16, No. 1. P. 42–76.
- Ershova T. V. Konceptualizaciya predmetnoj oblasti «cifrovaya ekonomika» kak osnova razvitiya ee ponyatijnogo apparata // Informacionnoe obshchestvo. 2019. № 6. S. 34–41. [In Rus].
- European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu [Elektronnyj resurs]. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technicalresearch-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (data obrashcheniya: 02.11.2020).
- Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A. i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2018. 28 s. [In Rus].
- Gabdulhakov V. F., Galimova E. G. Cifrovaya pedagogika i gejmifikaciya obrazovaniya v universitetah //
 Obrazovanie i samorazvitie. 2014. № 4 (42). S. 42. [In Rus].
- Gejbl E. Cifrovaya transformaciya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendacii / per. s angl.; pod nauch. red. P. A. Sergomanova. M.: NIU VShE, 2019. 108 s. [In Rus].
- *Gel'fman E. G., Holodnaya M. A.* Psihodidaktika shkol'nogo uchebnika: uchebnoe posobie dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Yurajt, 2020. 328 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://urait.ru/bcode/455237 (data obrashcheniya: 31.08.2020). [In Rus].
- Gift N. Pragmatichnyj II. Mashinnoe obuchenie i oblachnye tekhnologii. SPb.: Piter, 2019. 304 s. [In Rus].
- Gil'mutdinov A. H., Ibragimov R. A., Civil'skij I. V. Elektronnoe obrazovanie na platforme Moodle. Kazan': KGU, 2008. 169 s. [In Rus].
- Havenson T.E., Kersha Yu. D. Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov testov PISA i TIMSS v Rossii i stranah Evropy M.: NIU VShE, 2017. 32 s. [In Rus].
- Hooper D., Coughlan I., Mullen M. R. Structural equation modelling: Guidelines for determining model

Цифровая трансформация содержания педагогического образования

- fit // Electronic Journal of Business Research Methods. 2008. Vol. 6, No. 1. P. 53-60.
- Ilaltdinova E. Yu., Fedorov A. A., Fil'chenkova I. F. Tipologiya elektronnyh servisov v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik Mininskogo universiteta. 2017. № 2 (19). S. 10. [In Rus].
- Jahnke I., Bergstrom P. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools // Computers & Education. 2017. No. 113. P. 1–15.
- Karlov I.A., Kovalev V.O., Kozhevnikov N.A. i dr. Ekspress-analiz cifrovyh obrazovateľnyh resursov i servisov dlya organizacii uchebnogo processa shkol v distancionnoj forme. M.: NIU VShE, 2020. 56 s. [In Rus].
- Knyazev G. G., Mitrofanova L. G., Bocharov A. V. Validizaciya russkoyazychnoj versii oprosnika L. Goldberga «Markery faktorov "bol'shoj pyaterki"» // Psihologicheskij zhurnal. 2010. T. 31, № 5. S. 100–110. [In Rus].
- Knyazev G. G., Mitrofanova L. G., Razumnikova O. M. i dr. Adaptaciya russkoyazychnoj versii oprosnika emocional'nogo intellekta K. Barchard // Psihologicheskij zhurnal. 2012. T. 33, № 4. S. 112–120. [In Rus].
- Kolesnikov A. K., Lebedeva I. P. Obshchaya linejnaya model' strukturnyh uravnenij kak gipoteza
 o prichinnosti (na primere pedagogicheskogo issledovaniya) // European Social Science Journal. 2016.
 № 10. S. 189–196. [In Rus].
- Kozlov A. N. Intellektual'nye informacionnye sistemy: uchebnik. Perm': Izd-vo FGBOU VPO Permskaya GSHA, 2013. 278 s. [In Rus].
- *Kuz'minov Ya. I., Frumin I. D., Sorokin P. S.* i dr. Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem social'no-ekonomicheskogo razvitiya? / pod red. Ya. I. Kuz'minova, I. D. Frumina, P. S. Sorokina. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 284 s. [In Rus].
- Lyubimov L. L. Koncepciya modernizacii obshchego obrazovaniya. Bez lozungov, prizyvov i nastavlenij, no s otvetami na voprosy: Chto nado delat'? Pochemu eto nado delat'? Kak eto mozhno sdelat'? M.: NIU VShE, 2020. 80 s. [In Rus].
- Metodologicheskie osnovy formirovaniya sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy: monografiya.
 N. Novgorod: Professional'naya nauka, 2018. 174 s. [Elektronnyj resurs]. URL: http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf (data obrashcheniya: 19.07.2020). [In Rus].
- Mitina O. V. Modelirovanie latentnyh izmenenij s pomoshch'yu strukturnyh uravnenij // Eksperimental'naya psihologiya. 2008. T. 1, № 1. S. 131–148. [In Rus].
- Monahov V. M. O fundamentalizacii didaktiki kak nauki v sootvetstvii s trebovaniyami cifrovogo obshchestva. Pedagogika. 2018. № 7. S. 34–42. [In Rus].
- Morozova S. V. Osobennosti primeneniya modelirovaniya strukturnymi uravneniyami v psihologicheskih issledovaniyah (1975–2015) // Vserossijskaya konferenciya po kognitivnoj nauke KISE-2017: mat-ly. Kazan, 2017. S. 527–530. [In Rus].
- Nasledov A. D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh. SPb.: Piter, 2013. 416 s. [In Rus].
- Nasledov A. D. Strukturnoe modelirovanie kauzal'nyh gipotez: issledovanie pedagogicheskih stereotipov ocenivaniya mladshih shkol'nikov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. 2011. № 1. S. 305–313. [In Rus].
- Nasledov A. D. Voprosy primeneniya metoda modelirovaniya strukturnymi uravneniyami v psihologopedagogicheskih issledovaniyah. Formirovanie osnovnyh napravlenij razvitiya sovremennoj statistiki i ekonometriki: mat-ly I Mezhdunar. nauch. konf. / nauch. red. V. N. Afanasev. Orenburg: Universitet, 2013. S. 216–225. [In Rus].
- Okolelov O. P. Iskusstvennyj intellekt i innovacionnye pedagogicheskie sredstva v obrazovanii: monografiya. M.; Berlin: Direkt-Media, 2020. 181 s. [Elektronnyj resurs]. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=572444 (data obrashcheniya: 19.07.2020). [In Rus].
- Ostapenko R. I. Ispol'zovanie strukturnyh uravnenij v modelirovanii processov upravleniya obrazovaniem // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2013. № 4 (12). S. 1–8. [In Rus].
- Ostapenko R. I. Kratkij obzor i perspektivy razvitiya metodov strukturnogo modelirovaniya v otechestvennoj nauke i praktike // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2013. № 5 (5). S. 56–59. [In Rus].
- Ostapenko R. I. O formirovanii informacionno-matematicheskoj kompetentnosti studentov-psihologov v usloviyah samodiagnostiki // Psihologiya, sociologiya i pedagogika. 2014. № 3 (30). S. 4. [In Rus].
- Ostapenko R. I. Osnovy strukturnogo modelirovaniya v psihologii i pedagogike: uch. pos. dlya studentov i aspirantov psihol. i ped. spec-tej vuzov. Voronezh: VGPU, 2012. 120 s. [In Rus].
- Ostapenko R.I., Kolosova L.A., Efanova E. V. i dr. Modelirovanie svyazi stressoustojchivosti i uchebnoj uspevaemosti studentov metodom strukturnyh uravnenij // Inklyuzivnoe obrazovanie

- v professional 'nyh obrazovatel 'nyh organizaciyah: problemy i resheniya: mat-ly XVIII Vseros. nauch.-prakt. konf. Voronezh, 2017. S. 86–91. [In Rus].
- Ostapenko R. I., Ostapenko A. I. Ispol'zovanie metodov modelirovaniya strukturnymi uravneniyami v oblasti upravleniya obrazovaniem // Gosudarstvennyj sovetnik. 2013. № 4 (4). S. 112–118. [In Rus].
- Panov V. I. Psihodidaktika obrazovatel nyh sistem: teoriya i praktika. SPb.: Piter, 2007. 352 s. [In Rus].
- Pasport federal'nogo proekta «Kadry dlya cifrovoj ekonomiki» [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.da-ta-economy.ru/Docs/FP_Kadry_dlya_cifrovoj_ekonomiki.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2020). [In Rus].
- Persiyanceva S. V. Strukturnaya model' koncepcii pozicii sub"ekta ucheniya // Psihologiya. Istorikokriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2016. T. 5, № 6A. S. 236–246. [In Rus].
- Petrova E. V. Cifrovaya didaktika: proektirovanie processa obucheniya i ego soprovozhdenie // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 4. S. 141–144. [In Rus].
- Psihodidaktika sovremennogo uchebnika: preemstvennosť tradicij i vektory razvitiya: sb. nauchn. st. / sost. N. A. Borisenko, K. V. Mironova, S. V. Shishkova; otv. red. N. A. Borisenko. M.: Mnemozina, 2019. 295 s. [In Rus].
- Rogova I. N., Shiktareva I. A., Almazova M. L. Metody i tekhnologii cifrovoj didaktiki professional'nogo obrazovaniya // Nauchno-innovacionnye tekhnologii kak faktor ustojchivogo razvitiya agropromyshlennogo kompleksa: sb. st. po mat-lam Vseross. (nacional'noj) nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. I. N. Mikolajchika. Kurgan, 2020. S. 512–515. [In Rus].
- Sagalakova O. A., Truevcev D. V., Sagalakov A. M. Modelirovanie strukturnymi uravneniyami narushenij kognitivnoj regulyacii affekta v situaciyah ocenivaniya pri antivital'noj napravlennosti povedeniya // Universum: psihologiya i obrazovanie. 2014. № 12 (11). S. 4. [In Rus].
- Savenkov A. I. Psihodidaktika. M.: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2012. 360 s. [In Rus].
- Semenov V. Yu. Trekhfaktornaya model' socioemocional'nogo intellekta mladshih shkol'nikov i podrostkov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2015. № 174. S. 148–153. [In Rus].
- Sergeev I. S. Cifrovaya didaktika professional'nogo obrazovaniya: kontury novoj nauchnoj discipliny //
 Professional'noe obrazovanie i zanyatost' molodezhi: XXI vek. Podgotovka kadrov dlya cifrovoj ekonomiki. Kemerovo, 2019. S. 134–138. [In Rus].
- Shcherbina E. Yu., Shmurygina O. V., Utkina S. N. Cifrovaya didaktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: osnovnye komponenty // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2020. № 2 (51). S. 411–418. [In Rus].
- Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'.
 2-e izd., ster. M.: Smysl, 2018. 375 s. [In Rus].
- *Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N.* Cifrovaya kompetentnost' rossijskih pedagogov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20, № 4. C. 5–18. [In Rus].
- Solovova N. V., Dmitriev D. S., Suhankina N. V. Cifrovaya pedagogika: tekhnologii i metody: uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta, 2020. 128 s. [In Rus].
- Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919(data obrashcheniya: 02.11.2020). [In Rus].
- Uvarov A. Yu., Gejbl E., Dvoreckaya I. V. i dr. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya /
 pod red. A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 343 s. [In Rus].
- *Uvarov A. Yu., Van S., Kan C.* i dr. Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya v Rossii i Kitae. II rossijsko-kitajskaya konferenciya issledovatelej obrazovaniya «Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt». Moskva, 26–27 sentyabrya 2019 g. / otv. red. I. V. Dvoreckaya; per. s kit. N. S. Kuchmy. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 155 s. [In Rus].
- *Verbickij A. A.* Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6) [Elektronnyj resurs]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (data obrashcheniya: 02.11.2020). [In Rus].
- Zikriyoev A., Khomidov S., Nurimbetov R., et al. Improving the school quality through winning education turbulence in Uzbekistan (Evidence from the ministry of secondary education Uzbekistan, Gijduvan region 65 schools) // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 2019. Vol. 9, No. 1. P. 3225–3231.
- Zmeev M. V., Kamalov R. R., Makurin A. I. Distancionnoe obuchenie v programmnoj srede Moodle: ot uroka do kursa (uchebnoe posobie dlya uchitelej i prepodavatelej). Glazov: ANO Centr NIOKR «Universum», 2018. 118 s. [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.041; 374.71; 374.1



В.В. Латун

Кандидат географических наук, доцент, заведующих кафедрой социально-экономической географии, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону Е-mail: Vatum@yandex.ru

Vladimir V. Latun PhD (Geography), Associate Professor, Head of Chair for Social and Economic Geography, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia



О. Д. Федотова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Начальное образование», Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону E-mail: fod06@mail.ru

Olga D. Fedotova

Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of Primary Education, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ПЕЧАТНЫХ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕРИАЛАХ НЕАКАДЕМИЧЕСКОГО ТИПА

В статье рассматриваются подходы к созданию и использованию нестандартных средств обучения — инструкций по безопасности для пассажиров российских авиакомпаний (Azimuth.aero, S7, Аэрофлот и Red Wings), которые представляют собой неакадемические обучающие издания малых форм, выполненные в стилистике креолизованного текста. Характеризуется инструкция по безопасности как документ, имеющий регламентационный и нормативный характер. Показано, что первой инструкцией, содержащей технический регламент в форме описания операций по изготовлению фейерверков и превентивные меры по безопасности зрителей, является инструкция, составленная в 1777 году артиллеристом Михаилом Даниловым. На основе анализа содержания современных международных регламентов по соблюдению мер авиабезопасности для пассажиров устанавливаются обязательные позиции, которые должны быть отражены в инструкции по безопасности.

Показано, что формально соблюдаются все требования распорядительных документов международных и региональных организаций по обеспечению безопасности. Однако ввиду большой конкуренции авиакомпаний они используют различные концепции подачи учебной информации. Ряд авиакомпаний опирается на постмодернистские подходы к подаче информации, которые ста-

Как ципировать статью: Латун В. В., Федотова О. Д. Особенности отражения постмодернистских тенденций в печатных обучающих материалах неакадемического типа // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 40–49.

вят под сомнение обучающий эффект инструкции по безопасности. **Ключевые слова:** инструкция, обучение, дидактические иллюстрации, безопасность, маркетинговые стратегии, постмодернизм.

Введение

Современные средства обучения отличаются разнообразием, отражающим тенденции к многомерности, динамичности и разноосновности современного мира. В основу имеющихся типологий современных средств обучения положены различные критерии, которые позволяют с определенной долей условности выделять такие классификационные основы, как знаковая природа информации, состав основного текста, оригинальность содержания, объем, характер аналитико-синтетической переработки информации, читательский адрес и др. В любом случае за любым средством обучения признается статус фактора формирующего воздействия, которое с той или иной степенью эффективности прямо или косвенно влияет на формирование массива знаний, убеждения и, в конечном итоге, на взгляды обучающихся [5].

Наряду с традиционными печатными и/или электронными средствами обучения, специально разработанными для использования в академической практике, существует достаточно большая типологическая группа печатных материалов «двойного» назначения, которые могут как иметь образовательную направленность, так и выполнять иные, в том числе информационные и художественные функции. К их числу относятся книжные закладки, книжки-игрушки, листовки, художественные сериально-тематические постеры [10], изобразительные открытки, памятки, афиши, руководства, плакаты и инструкции по безопасности и др. Они являются средствами «неакадемической педагогики» [4], которые находят применение в самых разнообразных социальных практиках и несут отпечаток мировоззренческих установок и художественного стиля определенной эпохи.

Инструкции по безопасности занимают особое место среди печатных изданий малых форм неакадемического типа. Они носят сугубо обучающий характер, их составление является реализацией регламентов, закрепляющих организационные, научно-технические, технологические и иные специальные стороны профессиональной деятельности организаций и граждан. В России первая инструкция, содержащая технический регламент в форме описания технических операций по изготовлению фейерверков, была

Особенности отражения постмодернистских тенденций ... |

составлена в 1777 году артиллеристом Михаилом Даниловым [2]. Данная инструкция уже содержала требование о соблюдении мер безопасности при запуске фейерверков. По стилю изложения информации данная инструкция носила наставительный характер. Она была направлена на определение порядка действий, минимизирующих возможные негативные последствия для зрителей. Традиция создавать инструктивные материалы для сотрудников и клиентов сохраняется в настоящее время.

Среди широкого спектра современных инструкций по безопасности выделяется особая группа дидактических средств, целью разработки которой является ознакомление авиапассажиров с правилами поведения во время полетов и действий в условиях экстренных ситуаций. Утвержденные инструкции по безопасности для авиапассажиров (passengers briefing cards) имеют статус правового документа, изданного в целях установления правил и регламентов, и не содержат рекламы. О важности данного документа свидетельствует тот факт, что его содержание частично визуализируется при помощи обязательной учебной демонстрации специально обученным персоналом, показывающим алгоритм поведения в штатной и в экстремальной ситуации. Демонстрации последовательности действий, обеспечивающих соблюдение требований безопасного поведения («живой брифинг»), как правило, осуществляют бортпроводники. На многих больших самолетах, оборудованных специальными инструментами для развлечений пассажиров во время полета, используются демонстрации видеофильма продолжительностью от двух до шести минут.

В сфере авиационной безопасности инструкции разрабатываются различными авиакомпаниями, находящимися в состоянии конкуренции друг с другом. При разработке современных инструкций для пассажиров их авторы используют различные маркетинговые стратегии. Одним из инструментов стратегии является оригинальная подача обязательной для пассажиров информации. Используемые способы подачи информации, с одной стороны, призваны донести до пассажира контент, обязательный для ознакомления. С другой стороны, инструкция по безопасности является отражением стилевых отличий эпохи, воплощенных в обязательном содержании и последовательности подачи информационных блоков.

Методология и методы

Цель статьи — определить особенности современной маркетинговой стратегии, используемой авиакомпаниями для информирования о ме-

рах безопасности во время полета и удержания внимания пассажиров в контексте мироощущения эпохи.

Эмпирическим массивом исследования являются 1) документы, регламентирующие соблюдение мер безопасности на борту самолетов гражданской авиации и 2) тексты инструкций по безопасности российских авиакомпаний (Azimuth.aero, S7, Аэрофлот и Red Wings).

Методы исследования. Используются преимущественно теоретические методы: различные виды анализа, интерпретация, сравнение, аналогия, генерализация.

Исследование проводилось в два этапа.

Результаты исследования и их обсуждение

Задачей первого этапа исследования являлось установление степени соответствия текстов отечественных инструкций по безопасности нормативным требованиям в области безопасности международных организаций и национальных органов управления гражданской авиацией. На основании изучения широкого круга источников было установлено, что гражданские авиаперевозчики руководствуются едиными регламентами профессиональной деятельности. Эти регламенты разрабатываются межправительственным специализированным учреждением ООН, созданным в 1944 году в целях обеспечения упорядоченного и регулируемого функционирования и развития мировой авиатранспортной системы — Международной организацией гражданской авиации / ИКАО (ICAO — International Civil Aviation Organization). ИКАО ведет интенсивную работу по разработке и имплементации нормативных документов по регулированию международной гражданской авиации в сфере безопасности полетов, авиационной безопасности (защита от актов незаконного вмешательства), воздушного транспорта, охраны окружающей среды от воздействия авиации, воздушного права. Ее правовые документы подлежат неукоснительному применению. Важнейшим из них является Convention on International Civil Aviation — Doc 7300 [11], который дополнен 19 Приложениями. Приложение 6 посвящено проблемам эксплуатации воздушных судов. В нем подробно определены условия производства полетов, оснащения воздушных судов, полетной документации. При этом данные вопросы рассмотрены не только с позиций подготовки экипажа и наземных служб, но и пассажиров, которые должны быть проинформированы о правилах поведения на борту само-

Особенности отражения постмодернистских тенденций ... |

лета, в том числе в экстренных ситуациях. В настоящее время действует Global Aviation Safety Plan. 2020–2022. Doc 10004 [14], который вступил в силу после окончания действия аналогичного документа 2017–2019 года действия. Вопросы, связанные с обеспечением жизнедеятельности пассажиров, находящихся в самолете, являются темой научного дискурса не только специалистов в области безопасности полетов [6; 7; 16; 19], но и авторов, внимание которых уделено времяпровождению пассажиров на борту воздушного судна во время перелета [12; 13; 17].

Как отмечается в нормативных документах, пассажирам до начала и во время полета должна быть предоставлена возможность ознакомиться с правилами поведения на борту самолета. Общим правилом, действующим согласно международному регламенту, является наличие Passengers briefing card — инструкции, информирующей пассажиров о правилах поведения. Карточка с инструкцией безопасности в кармане кресла, расположенного перед пассажиром,— это обязательный элемент, наличие которого проверяется во время предвзлетной проверки.

Инструкции были введены в 1978 году как обязательное средство информации [1; 8]. Однако в СССР Памятки пассажирам были введены еще в 1960 г. Среди зарубежных разработчиков Passengers briefing card следует назвать старейшую компанию Interaction Research Corporation [15], имеющую большой опыт создания обучающих продуктов данного типа. Инструкции, разрабатываемые и издаваемые этой фирмой и другими производителями, должны отражать основные позиции, предусмотренные в Приложении 6.

Российская государственная служба гражданской авиации разработала «Технические требования к инструкции по безопасности для пассажиров воздушных судов гражданской авиации» [3], которой руководствуются все российские авиакомпании.

Задачей второго этапа исследования являлось выявление качественного своеобразия подходов к созданию креолизированного текста инструкции для пассажиров как обучающего материала. Составители инструкций должны акцентировать внимание пассажиров на необходимости ознакомиться с содержанием текста, представленного на карточке. Поэтому все инструкции начинаются с призыва бортпроводника внимательно прочитать и усвоить текст. При этом авиакомпании, имеющие большой стаж деятельности на рынке гражданских пассажирских грузоперевозок, не размещают на первой странице инструкции изображение бортпро-

водника. Новые или ребрендинговые авиакомпании уделяют данному моменту существенное внимание.

Следует отметить, что авторы инструкций новых и ребрендинговых компаний используют для привлечения внимания стилистику постмодерна. В инструкциях S7 речь бортпроводниц с призывом ознакомиться с содержанием документа заключена в филактер («словесный пузырь») [9; 18], используемый при создании комиксов и графических гидов; не соблюдены естественные пропорции тела; наблюдаются моменты эпатажа и самоиронии. Прослеживается несоответствие служебной формы бортпроводников аксессуарам (крупные вечерние серьги). На лице утрированы губы, ресницы и глаза, что создает шаловливый и двусмысленный имидж персонажа — сотрудницы авиакомпании.

Инструкция авиакомпании Azimuth.aero при представлении образа бортпроводницы отражает характерную для постмодернизма тенденцию к антропоморфизму, когда физические и психические свойства животных переносятся на человека. Изображая стюардессу в образе зайчихи, составители инструкции по безопасности наделяют ее такими чертами характера, как мягкость, чуткость, осторожность, сообразительность.

Согласно техническим требованиям к составлению инструкции, она в обязательном порядке должна отражать необходимые действия пассажиров и экипажа в аварийном ситуации. При этом новые и ребрендинговые авиакомпании, в отличие от уже завоевавших рынок, стремятся привлечь внимание к проблемам безопасности при помощи оригинальных приемов изображения ситуации. Как следует из требований международных регламентов, обязательными являются изображения фиксированной позы при аварийной посадке, умение надевать кислородную маску и спускаться по надувному трапу, отказ от выноса лишнего багажа и др.

При представлении операций по надеванию спасательного жилета фотографическая точность изображения данной обучающей процедуры, которую должен демонстрировать бортпроводник, сохраняется только в инструкции Аэрофлота. В последовательности изображений в креолизованном тексте инструкции Azimuth.aero сохраняется постмодернистская тенденция к антропоморфизму, поскольку жилет надевает заяц. Инструкция S7 сохраняет неоднозначный образ бортпроводницы, наделяя его известной игривостью и шаловливостью, не подходящими для изображения экстренной ситуации.

При представлении обучающей информации по позиции «использование

Особенности отражения постмодернистских тенденций ... |

кислородной маски» стилистика изображений, отражающая концепцию подачи информации, остается прежней. Простое и четкое воспроизведение процедуры из четырех шагов исполнения наблюдается в инструкции для пассажира, составленной авиакомпанией Аэрофлот. Azimuth.aero остается верным антропоморфной концепции изображения, представляя последовательность шагов на основе использования образа кокетливой лисички-пассажирки. Авиакомпания S7 не отказывается от пародийного подхода, добавляя в образ гламурной пассажирки глубокое декольте. Та же тенденция сохраняется на изображении других моментов, связанных с обеспечением безопасности пассажиров: изображения позы пассажиров при аварийной посадке, экстренной эвакуации по аварийному трапу и др.

Креолизованные тексты инструкций имеют дидактический характер и призваны выполнять обучающую функцию — демонстрировать образцы правильного поведения пассажиров и/или последовательность действий, обеспечивающих безопасность. На всех рисунках в инструкциях различных авиакомпаний строго соблюдено изображение предусмотренного в международных нормативах количества операций или показа представителей различных типологических групп пассажиров (по критерию пола и наличию детей на руках). Однако можно утверждать, что серьезное отношение к данным процессам демонстрируют только Аэрофлот и Red Wings. Стилистика дидактических иллюстраций данных компаний настраивает пассажиров на серьезный лад, невербальная коммуникативная картина образцов поведения ориентирует на обстоятельное ознакомление с ее содержанием. Дидактические иллюстрации компаний Azimuth.aero и S7, напротив, подают серьезное, жизненно необходимое содержание как игру, фарс, шутку или даже насмешку. Иллюстрации такого рода, безусловно, притягивают взор пассажиров, но не настраивают на изучение содержания и необходимость исполнения предписанных регламентов поведения в экстремальной ситуации.

Выводы

Проблемы обеспечения безопасности пассажиров на борту воздушных средств гражданской авиации являются объектом повышенного внимания разработчиков самолетов и вертолетов, служб эксплуатации, обеспечивающих безопасность полетов и их подготовку, а также членов летного и бортового экипажей. Как показало исследование, российские авиаперевозчики строго соблюдают регламенты ICAO — International

Civil Aviation Organization и на их основе самостоятельно разрабатывают собственные инструкции.

Современная ситуация в сфере гражданских авиаперевозок характеризуется наличием конкуренции, связанной с борьбой за пассажиров. Новые авиаперевозчики, компании которых созданы недавно, или те авиаперевозчики, которые осуществили ребрендинг и перешли на новые маркетинговые стратегии, используют все возможности для привлечения внимания пассажиров путем реализации новых подходов к визуализации обязательной информации.

В целом авиакомпании отказываются от прямой рекламы, но сегодня используется немало других способов и каналов привлечения пассажиров, а также повышения уровня их лояльности. Регламентирующие документы международных и национальных организаций гражданских авиаперевозчиков в текстах инструкций формально соблюдаются, поскольку отражают ведущие нормативные позиции в сфере безопасности. Запрет на использование рекламы в инструкциях для пассажиров также формально не нарушается, однако новосозданные авиакомпании применяют стратегию скрытой рекламы и подают серьезный контент в ироничной и игровой форме, используя механизмы скрытой аналогии. Образ бортпроводника подается в виде заботливой зайчихи, пассажиров — в виде кокетливых лисиц (Аzimuth.aero); бортпроводники и пассажиры на инструкциях авиакомпании S7 представлены в гламурных образах, что снижает нацеленность пассажиров на изучение сути инструкции.

В данных подходах реализуется постмодернистский принцип «Все сойдет!», что, безусловно, отражает мировоззренческий пафос эпохи, но не настраивает пассажиров на серьезное отношение к содержащейся в инструкциях не только полезной, но и жизненно необходимой информации. Разработчики инструкций демонстрируют излишнюю креативность в соблюдении требования пункта 4.5.6., согласно которому инструкция должна быть интересной и привлекательной для пассажира, в ущерб обучающему эффекту. Меры безопасности подаются и воспринимаются как элементы приключения, которым аварийные ситуации отнюдь не являются.

Литература

- 1. Андриянова А. Как делают инструкции по безопасности в самолете [Электронный ресурс]. URL: https://www.biletik.aero/handbook/blog/kak-delayut-instruktsii-po-bezopasnosti-v-samolyete/ (дата обращения: 10.11.2020).
 - 2. Данилов М. В. Довольное и ясное показание, по которому всякой может приготовлять

Особенности отражения постмодернистских тенденций ... |

и делать всякие фейерверки и разныя иллюминации. Сочинил артиллерии майор Михайло Данилов в 1777 году. М.: Унив. тип. [у Н. Новикова], 1779. 52 с.

- 3. Законы [Электронный ресурс]. URL: http://law.rufox.ru/view/19/93001586.htm (дата обращения: 10.11.2020).
 - 4. Никулин А. М. Неакадемическая педагогика А. В. Чаянова // Человек. 2018. № 6. С. 139–157.
- 5. Федотова О. Д., Латун В. В., Парастатова В. В. «Скрытая педагогика» как средство культурной коммуникации и ценностно-экономической социализации (на материалах виртуального музея ФРГ) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10. С. 338–348.
- 6. Albersheim S., Guffanti M. The United States national volcanic ash operations plan for aviation // Natural Hazards. 2009. No. 51 (2). P. 275–285. DOI: 10.1007/s11069–008–9247–1.
- 7. Bowyer R., Gill Ph. Objective verification of global in-flight icing forecasts using satellite observations: Verification of WAFS icing forecasts using satellite observations // Meteorological applications. 2019. No. 26 (4). P. 610–619. DOI: 10.1002/met.1788.
- 8. Chittaro L., Corbett C., McLean, G.A., et al. Safety knowledge transfer through mobile virtual reality: A study of aviation life preserver donning. // Safety science. 2018. No. 102. P. 159–168. DOI: 10.1016/j.ssci.2017.10.012
- 9. Cohn N. Beyond speech balloons and thought bubbles: The integration of text and image // Semiotica. 2013. No. 197. P. 35–63. DOI: 10.1515/sem-2013-0079.
- 10. Comics // Respect [Электронный ресурс]. URL: http://www.respect.com.mx/comics/ (дата обращения: 10.11.2020).
- 11. Convention on International Civil Aviation Doc 7300 [Электронный ресурс]. URL: https://www.icao.int/publications/Pages/doc7300.aspx (дата обращения: 10.11.2020).
- 12. Fedotova O., Latun V., Vlasova T. Illustration in the In-flight Magazines of the European Airlines: Expansion of the Outlook or Aggressive Advertising? // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 214. P. 871–875. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.743.
- 13. Fernandez C. Warehouses of a time in flight: Cultural magazines in the Hispanic modernity // Orbis Tertius. 2015. No. 20 (22). P. 123–125.
- 14. Global Aviation Safety Plan. 2020–2022. Doc 10004 [Электронный ресурс]. URL: https://www.icao.int/publications/pages/publication.aspx?docnum=10004 (дата обращения: 10.11.2020).
- 15. Interaction Research Corporation [Электронный ресурс]. URL: http://safetycards.com/ (дата обращения: 10.11.2020).
- 16. *Kelly D., Efthymiou M.* An analysis of human factors in fifty controlled flight into terrain aviation accidents from 2007 to 2017 // Journal of safety research. 2019. No. 69. P. 155–165. DOI: 10.1016/j. jsr.2019.03.009.
- 17. Manvichien C. Vitality of Safety Factors: A Case Study of Thai Airways Passengers // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 197. P. 2103–2109. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.330
- 18. *Rigaud C., Karatzas D., Burie, J.-*Ch. et al. Adaptive Contour Classification of Comics Speech Balloons // Graphics recognition: current trends and challenges. 2014. No. 8746. P. 53–62. DOI: 10.1007/978–3–662–44854–0_5.
- 19. Ripepe M., Marchetti E., Delle Donne, D. et al. Infrasonic Early Warning System for Explosive Eruptions // Journal of Geophysical Research-Solid Earth. 2018. No. 23 (11). P. 9570–9585. DOI: 10.1029/2018JB015561.

FEATURES OF THE REFLECTION OF POSTMODERN TRENDS IN PRINTED TEACHING MATERIALS OF A NON-ACADEMIC TYPE

The article discusses approaches to the creation and use of non-standard training tools — passengers briefing cards of Russian airlines (Azimuth.aero, S7, Aeroflot and Red Wings), which are interpreted as non-academic educational publications in small forms, made in the logic of creolized text. The safety instructions as the documents of regulatory and normative nature are characterized. It is argued that the first instruction containing technical regulations in the form of a description of operations for the creation of fireworks is an instruction drawn up in 1777 by the artilleryman Mikhail Danilov. This instruction contains preventive measures for the safety of spectators. Based on the analysis of the content of modern international regulations on the observance of aviation safety measures for passengers, manda-

tory positions are established, which should be reflected in the safety instructions. It has be proven that all the requirements of the regulatory documents of international and regional security organizations are formally observed. However, due to the great competition between airlines, they use different concepts for presenting training information. Some of the airlines use postmodern reporting approaches that minimize the training effect of the safety instruction.

Keywords: instruction, training, didactic illustrations, safety, marketing strategies, postmodernism.

References

- Albersheim S., Guffanti M. The United States national volcanic ash operations plan for aviation // Natural Hazards. 2009. No. 51 (2). P. 275–285. DOI: 10.1007/s11069-008-9247-1.
- Andriyanova A. Kak delayut instrukcii po bezopasnosti v samolete [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.biletik.aero/handbook/blog/kak-delayut-instruktsii-po-bezopasnosti-v-samolyete/ (data obrashcheniya: 10.11.2020). [In Rus].
- Bowyer R., Gill Ph. Objective verification of global in-flight icing forecasts using satellite observations: Verification of WAFS icing forecasts using satellite observations // Meteorological applications. 2019.
 No. 26 (4). P. 610–619. DOI: 10.1002/met.1788.
- Chittaro L., Corbett C., McLean, G.A., et al. Safety knowledge transfer through mobile virtual reality: A study of aviation life preserver donning. // Safety science. 2018. No. 102. P. 159–168. DOI: 10.1016/j. ssci.2017.10.012.
- Cohn N. Beyond speech balloons and thought bubbles: The integration of text and image // Semiotica. 2013. No. 197. P. 35–63. DOI: 10.1515/sem-2013–0079.
- Comics // Respect [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.respect.com.mx/comics/ (data obrashcheni-ya: 10.11.2020).
- Convention on International Civil Aviation Doc 7300 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.icao.int/publications/Pages/doc7300.aspx (data obrashcheniya: 10.11.2020).
- Danilov M. V. Dovol'noe i yasnoe pokazanie, po kotoromu vsyakoj mozhet prigotovlyat' i delat' vsyakie fejerverki i raznyya illyuminacii. Sochinil artillerii major Mihajlo Danilov v 1777 godu. M.: Univ. tip. [u N. Novikova], 1779. 52 s. [In Rus].
- Fedotova O. D., Latun V. V., Parastatova V. V. «Skrytaya pedagogika» kak sredstvo kul'turnoj kommunikacii i cennostno-ekonomicheskoj socializacii (na materialah virtual'nogo muzeya FRG) // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2015. № 10. S. 338–348. [In Rus].
- Fedotova O., Latun V., Vlasova T. Illustration in the In-flight Magazines of the European Airlines: Expansion of the Outlook or Aggressive Advertising? // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 214. P. 871–875. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.743.
- Fernandez C. Warehouses of a time in flight: Cultural magazines in the Hispanic modernity // Orbis Tertius. 2015. No. 20 (22), P. 123–125.
- Global Aviation Safety Plan. 2020–2022. Doc 10004 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.icao.int/publications/pages/publication.aspx?docnum=10004 (data obrashcheniya: 10.11.2020).
- Interaction Research Corporation [Elektronnyj resurs]. URL: http://safetycards.com/ (data obrash-cheniya: 10.11.2020).
- Kelly D., Efthymiou M. An analysis of human factors in fifty controlled flight into terrain aviation accidents from 2007 to 2017 // Journal of safety research. 2019. No. 69. P. 155–165. DOI: 10.1016/j. isr.2019.03.009.
- Manvichien C. Vitality of Safety Factors: A Case Study of Thai Airways Passengers // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 197. P. 2103–2109. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.330.
- Nikulin A. M. Neakademicheskaya pedagogika A. V. Chayanova // Chelovek. 2018. № 6. S. 139–157.
 [In Rus].
- Rigaud C., Karatzas D., Burie J.-Ch., et al. Adaptive Contour Classification of Comics Speech Balloons // Graphics recognition: current trends and challenges. 2014. No. 8746. P. 53–62. DOI: 10.1007/978-3-662-44854-0_5.
- Ripepe M., Marchetti E., Delle Donne D., et al. Infrasonic Early Warning System for Explosive Eruptions // Journal of Geophysical Research-Solid Earth. 2018. No. 23 (11). P. 9570–9585. DOI: 10.1029/2018JB015561.
- Zakony [Elektronnyj resurs]. URL: http://law.rufox.ru/view/19/93001586.htm (data obrashcheniya: 10.11.2020). [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 001+378



О. П. Чигишева

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону E-mail: opchigisheva@ sfedu.ru

Oksana P. Chigisheva PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Education and Pedagogical Sciences, the Academy of Psychology and Educational Sciences of Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ФУНКЦИОНАЛИЗАЦИЯ НАУКИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО «ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ»

Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с развитием «общества знания», с социально-философских позиций, что позволило сфокусироваться на изучении феномена «знание», рассмотреть проблемы, характеризующие его развитие и дифференциацию в общем контексте развития науки. Целью статьи является анализ факторов, детерминирующих развитие знания и в конечном итоге приводящих к научно-технологическим трансформациям, формированию и развитию «общества знания», росту его функционализации. Исследовательский инструментарий представлен преимущественно теоретическими методами исследования: критическим абстрагированием, генерализацией, анализом, синтезом. В рамках статьи развитие научного знания идентично развитию науки и рассматривается преимущественно с интерналистской и экстерналистской позиций. При этом экстерналистское видение позволило представить процесс эволюционирования научного с позиции экономико-технологического, цивилизационно-технократического и социально-технологического детерминизма. В статье также идентифицированы основные этапы развития «общества знания», даны авторские комментарии по поводу технократизации и функционализации науки на современном этапе и в перспективе ее развития. Представленные выводы могут служить теоретическим базисом для дальнейшего обсуждения обозначенной проблематики иссле-

Как цимировать статью: Чигишева О. П. Функционализация науки в условиях развития современного «общества знания» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 50–59.

дователями в области социально-гуманитарных наук. **Ключевые слова:** общество знания, наука, технократизация, функционализация.

В современном науковедении широко представлен пласт подходов и концепций, отражающих попытки зарубежных и отечественных теоретиков выявить и охарактеризовать этапы развития «общества знания» в тесном сопряжении с ретроспективным анализом динамики роста научного знания и факторами, обусловливающими данный процесс. При рассмотрении авторских концепций, прямо или косвенно касающихся определения стадийности в прогрессировании науки, необходимо учитывать, что своеобразным временным маркером их экспоненциального количественного и качественного роста целесообразно считать 1878 г., когда в работе немецкого философа Е. Дюринга «Логика и философия науки» впервые терминологически оформилось такое новационное для своего времени направление философско-научной мысли, как «философия науки», появление которого было подготовлено основополагающими трудами в области теории познания античных философов Платона и Аристотеля, философов Нового времени, представителей немецкого классического идеализма и которое получило дальнейшее осмысление в логико-методологических трудах Б. Больцано и конкретизацию в философии позитивизма. Именно философия науки позволила всеобъемлюще исследовать проблемы, связанные с ростом, развитием и дисциплинарной градацией научного знания, особенностями функционирования и трансформации его научно-теоретических основ в условиях разнообразных социальных и организационных форм поддержки института науки [9; 13].

Необходимым с точки зрения проводимого анализа факторов, влияющих на развитие научного знания, представляется обращение к заданной большинством теоретиков, методологов и социологов образования классификационной рамке, где критериальным показателем научного прогресса является или приоритетность фактора воздействия по принципу «внутренний — внешний», или конкретный механизм взаимодействия обозначенных факторов, зафиксированный в программных заявлениях представителей различных научных направлений, анализирующих рассматриваемые вопросы [3; 4; 11; 12]. В зависимости от доминанты, стимулирующей научный рост, принято выделять два

Функционализация науки в условиях развития ... |

диаметрально противоположных подхода к пониманию данного процесса — экстерналистский (лат. externus — «внешний») и интерналистский (лат. internus — «внутренний»), практически одновременно получивших теоретическое оформление в 30-е годы XX века, что, очевидно, было обусловлено появлением нетрадиционных научно-исследовательских проблем, требовавших нахождения принципиально новых способов их решения в глобальном масштабе.

Так, экстерналистское видение апеллирует к влиянию, оказываемому на развитие науки извне, а приоритетность определенного внешнего фактора позволяет выявить оптимальную классификационную схему развития научно-теоретического базиса педагогической науки. Несмотря на устоявшееся в науковедении и философии образования четкое деление на экономические, технологические и иные социокультурные детерминанты, с определенной долей условности можно утверждать, что узловые моменты развития каждого из выделенных направлений вне зависимости от ключевого детерминирующего фактора напрямую определяются уровнем и интенсивностью научного и технического прогресса в социуме, что на данный момент не зафиксировано терминологически в полной мере. Это делает возможным объединить обозначенные виды детерминизма в рамках избранной теоретико-методологической установки в соответствии с критерием «ключевая детерминанта научно-технологического развития», что позволит нивелировать резкие границы рассматриваемых социально-философских концепций и получит лингвистическое оформление в виде присоединения доминантного смыслового элемента к базовой лексеме.

Экономико-технологический детерминизм предполагает возможность соотнесения стадий развития научного знания с этапами экономического и технологического роста, при этом тригтером поэтапных стадиальных переходов, как правило, является симбиоз экономических и технологических / информационно-коммуникационных факторов. В данном контексте развивались теория формационного развития (К. Маркс, П. Лафарг, Р. Джонс, В. М. Шулятиков) и теория стадий экономического роста (У. Ростоу). При этом все стадиальные концепции строятся на учете только определенного экономического и / или экономико-технологического и / или иного критерия. Так, американский экономист Уолт Уитмен Ростоу (1916–2003) разработал однолинейную концепцию социально-экономического развития, состоящую из пяти

стадий: 1. Традиционное общество (англ. traditional society); 2. Переходное общество (англ. transitional stage, pre-conditions for take-off); 3. Стадия «сдвига» (англ. take-off); 4. Стадия «зрелости» (англ. drive to maturity); 5. Эра «высокого массового потребления» (англ. high mass consumption).

В рамках работ, относимых нами к *цивилизационно-технократическому детерминизму*, ярко проявляется отход от традиционных попыток определения временных границ развития науки, акцент смещается в сторону обращения к междисциплинарным категориям анализа, которые позволяют осмысливать природу различных научных феноменов в условиях нарастания сциентистско-технократических тенденций. В качестве всеобъемлющей базовой исследовательской категории избирается понятие «цивилизация», подразумевающее «исторически устойчивую совокупность этносов, имеющих письменность и государственность, связанных общностью ядерных социальных отношений, культурных традиций и идей» [10, с. 88–89] и позволяющее осмыслить экономические, социально-политические, технологические и духовные детерминанты эволюционирования научного знания сквозь призму цивилизационного подхода.

Взяв за основу предложенный для анализа историко-педагогического процесса Г.Б. Корнетовым логический ряд стадий цивилизационного развития [6] и установив изоморфные отношения «модель — прототип» между педагогикой и наукой в целом, можно выявить связь между прогрессивными изменениями в науке и диверсификацией исследовательского поиска при переходе от одной цивилизационной фазы к другой. При таком ракурсе видения задается новый формат оценки научного прогресса, который фиксирует поэтапное усложнение инструментальной составляющей всей совокупности методологического аппарата исследования. Следуя логике развития науки в заданном теоретиком контексте, можно выделить четыре уровня осмысления научных феноменов — всеобщий (человеческая цивилизация), общий (цивилизация-стадия), единичный (локальные цивилизации), особенный (великие цивилизации).

Понятие «человеческая цивилизация» соотносится с историческим развитием общества в целом, социальной формой движения как таковой, а в условиях исследовательской интерпретации это находит выражение в нахождении универсального основания для рассмотрения генезиса и эволюции отдельно взятого научного / педагогического / образовательного концепта. «Цивилизация-стадия» интерпретируется как этап

Функционализация науки в условиях развития ... |

перехода к новому типу социальности, что в исследовательской проекции отражается в выявлении общих тенденций, характеризующих развитие науки / образования / педагогики на данном этапе развития цивилизации. Под «локальными цивилизациями» понимаются специфические социокультурные организмы, обладающие этнической и / или государственной определенностью, культурной и идейной общностью. «Великая цивилизация» объединяет группу локальных цивилизаций, стиль жизни которых определяется универсальными основаниями. В начале XXI века в рамках цивилизационного подхода появилось новое понятие — «мировая цивилизация». Это стало толчком к появлению нового уровня осмысления научных / педагогических феноменов — глобального уровня, что привело к изменению вектора научных / педагогических исследований, в которых стал доминировать прогностический уровень с глобальным оттенком. Такая переориентация позволяет проводить многомерный анализ изучаемых феноменов, преодолеть недостатки формационного редукционизма, «обеспечить целостную многоуровневую интерпретацию с учетом всего многообразия экономических, социальных, политических и духовных детерминант развития» [6, с. 19] в условиях постепенного «утверждения индустриального и постиндустриального типов социальности» [6, с. 55].

При попытке определенным образом технологизировать цивилизационный подход, который в своей основе больше соотносится с социокультурными, нежели технологическими драйверами, мы исходим из тезиса о том, что на всех этапах развития цивилизации данный процесс сопровождают как чисто экономические изменения, связанные с разделением труда, так и экономико-технологические, имеющие социальное измерение. Например, в случае с цивилизацией-стадией это прослеживается в постепенном переходе от аграрного типа социальности к индустриальному и постиндустриальному, формирующимся и претерпевающим значительные изменения, в том числе и под влиянием технологических факторов [6, с. 12].

В этой связи обращает на себя внимание позиция немецкого социолога-антрополога Хельмута Шельски (1912–1984), часто ассоциируемая с крайней радикализацией представлений о техноструктуре в рамках технологического детерменизма. Однако нами данное теоретическое построение воспринимается как достаточно специфическая форма именно цивилизационно-технократического детерминизма — цивилизационный

технократизм, за счет построения дискурса вокруг феномена научно-технической цивилизации воспринимаемый в качестве наивысшего этапа цивилизационного развития, с особым акцентом на социально-политической легитимизации модуса научного развития в технически ориентированном государстве. Теоретик не стремится представить поэтапную схему развития науки, но акцентирует внимание на необходимости создания новой методологии, новой концепции человека и новой социально-культурной целостности в условиях «исторической растерянности», которая наступает в связи с переходом к технической цивилизации, где полностью отсутствует возможность следовать и перенимать веками сложившиеся исторические типы культуры. Таким образом, Х. Шельски лишает цивилизацию исторически сформировавшегося социокультурного ядра и выстраивает цепочку равнозначных категорий «техника = человек = научное познание + труд», тем самым придавая технике статус легитимирующего фактора, приводящего к процессам аполитизации и спада идеологического накала в обществе, сила проявления которых напрямую зависит от темпов развития науки и подчиняется «внутренней операциональной логике» [5, с. 51] развития научно-технической цивилизации.

В первой половине XX — начале XXI в. начинает активно развиваться концепция «общество знания». В ее основе лежит идея о том, что знание — это двигатель социально-политических изменений [15]. Аналогичная интерпретация феномена «знание» стала центральной в понимании развития науки с позиции социально-технологического детерминизма.

«Общество знания» прошло несколько этапов в своем становлении. В первый период (1930–1960 гг.) усложняются модернизационные процессы и происходит прорывное развитие информационно-коммуникационных технологий, что приводит к изменениям в социальной сфере, растет число когнитивных работников (англ. knowledge workers), широкое распространение получает использование постфордистских производственных схем. На втором этапе (1960–1970 гг.) «знание становится решающим фактором экономического и общественного развития, проясняется влияние научного знания на политическую и управленческую сферы сквозь призму технократического и экспертократического подходов» [15, с. 6–7], приходит четкое понимание того, «как будут организованы политическая власть и управление в условиях возрастания социальной роли научного знания» [5, с. 50].

Здесь стоит отметить, что изначально технократия ассоциировалась

Функционализация науки в условиях развития ...

исключительно с перераспределением власти в пользу носителей знания в социуме, однако после Второй мировой войны она стала восприниматься «как определенная форма изменения общества под воздействием научно-технического прогресса» [8, с. 14]. Это значительным образом трансформировало социально-политическую роль научного знания и позволило встроить его в контекст новой теоретической концепции постиндустриального общества 1970–1990-х гг.

По утверждению Д. Белла, общество поступательно развивается путем смены трех социально-экономических систем, а переход от одного типа общества к другому происходит путем социально-технологических революций — неолитическая (6–8 тыс. лет назад), промышленная (XVIII–XIX вв.) и научно-техническая (вторая половина XX века) [2]. Наука и знание становятся базовыми институциональными ценностями общества, интеллектуалы и экономисты все интенсивнее вовлекаются в политические процессы, появляется техническая интеллигенция, что ставит вопрос о главенствующей роли технического или гуманитарного начал [7], а также степени «сциентифицирования политики» [5, с. 52].

Четвертый этап в развитии «общества знания» (начало 90-х гг. XX в. — по наст. вр.) представляет собой выход из состояния гибернации, обусловленный новой ролью информации и знания в современном обществе, и характеризуется появлением концепции общества риска У. Бэка. Сначала причиной была аккумуляция рисков из-за «дефицита знания или неэффективности его использования» [5, с. 54], а затем его мультипликация под влиянием технологического роста, что привело к появлению новых подходов к пониманию его развития.

Примером может служить двухфазовая модель развития науки, при этом начало первой фазы не имеет четко фиксируемого начала: 1. дарвиновская модель развития науки (до конца XIX века); 2. модель финализации науки (конец XIX в.— наст. вр.). В первом случае наука эволюционирует под влиянием исключительно внутренних факторов, а во втором — социально обусловленные внешние целевые детерминанты играют первостепенную роль в управлении наукой и ее развитии, что постепенно ведет к ее функционализации, организационной реструктуризации в условиях «гибридных сообществ», где ученые и представители других слоев общества тесно взаимодействуют.

Сегодня акцент на функционализации науки часто ассоциируется с оценкой результативности научных изысканий исследователей, при

этом «качество современного знания, как и качество его развития, мыслятся сугубо "количественно" — и притом "технически"» [1, с. 69]. Данная ситуация в определенной степени отражает взаимоотношения между социальным капиталом (для сферы науки это ученые и студенты-исследователи) и организациями, где продуцируется новое знание, имеющее первостепенное значение как для развития «общества знания», так и для «экономики знаний» [14; 16]. Очень часто сети знаний (англ. knowledge networks), складывающиеся в рамках организаций, с одной стороны, позволяют объединить исследователей и вовлекают их в эффективные сетевые коммуникации (очные, виртуальные, ментальные) в профессиональной сфере, дают возможность аккумулировать, генерировать информацию и обмениваться ей, что в результате будет способствовать повышению востребованности получаемых знаний и более эффективному управлению ими. Но, с другой стороны, из-за постоянно возрастающей конкуренции (личной и организационной) в научной среде многие исследователи не готовы в полной мере делиться своими информационными активами, предпочитают индивидуальную работу коллаборациям, стремительно наращивают публикационную активность в ведущих отраслевых журналах, игнорируя более традиционные формы представления исследовательских результатов, например книги, монографии или тезисы докладов. На практике это приводит к перманентному перепроизводству знания, лишению его какого-либо смыла. Нам это кажется в корне неверным, так как нельзя воспроизводить знание только ради знания — это может привести к абсолютной бессмысленности получаемых результатов и сильно их обесценить. Напротив, «общество знания» должно связывать функционализацию науки с капитализацией качественного знания, порождать новое, а не идентичное, и благодаря этому избежать «инновационных пауз» в дальнейшем.

Таким образом, вышеизложенные аргументы подтверждают высказанные нами ранее соображения о том, что «исчерпаемость концепции "общество знания" на современном этапе минимальна, так как именно информация и знания будут детерминировать социально-экономические трансформации и развитие социума в ближайшем будущем, однако заметно и концептуальное противоречие, заключающееся в наличии деструктивного потенциала, характеризующего концепт "знание", который может привести как к дальнейшему процветанию науки и общества, так и к их разрушению» [15, с. 11].

Функционализация науки в условиях развития ...

Литература

- 1. *Ашкеров А.* Экспертократия: управление знаниями: производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. М.: Европа, 2009. 132 с.
- 2. Бэлл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 940 с.
- 3. Вайнгарт П. Отношения между наукой и техникой: социологическое объяснение. Философия техники в ФРГ. М.: Прогресс, 1989. 138 с.
- 4. Вершинина Н. А., Писарева С. А. Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 148 с.
- 5. *Ефременко В. Д.* Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы // Вопросы философии. 2010. № 1. С. 49–61.
- 6. Корнетов Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании, 1994. 64 с.
 - 7. Коробкова Ю. Е. Философия. Конспект лекций. М.: МИЭМП, 2005. 118 с.
- 8. $\mathit{Миронов}\,\mathit{A.B.}$ Технократизм вектор развития глобализации. М.: МАКС Пресс, 2009. 132 с.
- 9. *Огурцов А. П.* Дисциплинарная структура науки, ее генезис и обоснование. М.: Наука, 1988. 256 с.
- 10. *Розов Н. С.* Структура цивилизации и тенденции мирового развития. Новосибирск, 1992. С. 88–89.
- 11. Рузавин Г.И. Методология научного познания: уч. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 287 с.
 - 12. Рузавин Г. И. Философия наук: уч. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 400 с.
- 13. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соиск. уч. степ. канд. наук. М.: Гардарики, 2006. 384 с.
- 14. Чигишева О. П. Современная наука и образование: прогресс или регресс? // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сб. науч. тр. М., 2015. С. 181–188.
- 16. Tarango J., Machin-Mastromatteo J. D. Scientific Production in the Knowledge Economy and its Influence on the Competitiveness of Universities and Research Institutions // The Role of Information Professionals in the Knowledge Economy. Oxford: Chandos Publishing, 2017. P. 1–26.

FUNCTIONALIZATION OF SCIENCE WITHIN MODERN "KNOWLEDGE SOCIETY" DEVELOPMENT

The article reflects on the issues connected with the development of the "knowledge society" from social and philosophical standpoints, which allowed focusing on the study of the "knowledge" phenomenon and consider the problems that characterize its development and differentiation in the general context of science growth. The research aims to analyze the factors determining the development of knowledge and, ultimately, lead to the scientific and technological transformations, formation and development of the "knowledge society", growth of its functionalization. Mainly theoretical research methods such as critical analysis, abstraction, generalization, synthesis were used in the research process. At the same time, the externalist vision made it possible to present the process of scientific knowledge evolution from the standpoint of economic-technological, civilizational-technocratic and socio-technological determinism. The main phases of "knowledge society" development are identified in the article; the author's comments on present and future technocratization and functionalization of science are given. The presented conclusions can serve as a theoretical basis for

further discussion of the indicated problems by researchers in social sciences and humanities. **Keywords:** knowledge society, science, technocratization, functionalization.

References

- Ashkerov A. Ekspertokratiya: upravlenie znaniyami: proizvodstvo i obrashchenie informacii v epohu ul'trakapitalizma. M.: Evropa, 2009. 132 s. [In Rus].
- Bell D. Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya. M.: Academia, 1999. 940 s. [In Rus].
- Chigisheva O. P. Sovremennaya nauka i obrazovanie: progress ili regress? // Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy: sb. nauch. tr. M., 2015. S. 181–188. [In Rus].
- *Chigisheva O. P.* Transformacii v vospriyatii fenomena «znanie» s pozicii social'no-tekhnologicheskogo determinizma // Mezhdunarodnyj zhurnal ekonomiki i obrazovaniya. 2015. T. 1, № 2. S. 5–11. [In Rus].
- *Efremenko V. D.* Koncepciya obshchestva znaniya kak teoriya social'nyh transformacij: dostizheniya i problemy // Voprosy filosofii. 2010. № 1. S. 49–61. [In Rus].
- *Kornetov G. B.* Razvitie istoriko-pedagogicheskogo processa v kontekste civilizacionnogo podhoda: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. M.: Institut teoreticheskoj pedagogiki i mezhdunarodnyh issledovanij v obrazovanii, 1994. 64 s. [In Rus].
- Korobkova Yu. E. Filosofiya. Konspekt lekcij. M.: MIEMP, 2005. 118 s. [In Rus].
- Mironov A. V. Tekhnokratizm vektor razvitiya globalizacii. M.: MAKS Press, 2009. 132 s. [In Rus].
- Ogurcov A. P. Disciplinarnaya struktura nauki, ee genezis i obosnovanie. M.: Nauka, 1988. 256 s. [In Rus].
- Rozov N. S. Struktura civilizacii i tendencii mirovogo razvitiya. Novosibirsk, 1992. S. 88–89. [In Rus].
- Ruzavin G. I. Filosofiya nauk: uch. posobie. M.: YuNITI-DANA, 2008. 400 s. [In Rus].
- Ruzavin G. I. Metodologiya nauchnogo poznaniya: uch. posobie dlya vuzov. M.: YuNITI-DANA, 2012. 287 s. [In Rus].
- Stepin V. S. Filosofiya nauki. Obshchie problemy: uchebnik dlya aspirantov i soisk. uch. step. kand. nauk. M.: Gardariki, 2006. 384 s. [In Rus].
- Tarango J., Machin-Mastromatteo J.D. Scientific Production in the Knowledge Economy and its Influence on the Competitiveness of Universities and Research Institutions // The Role of Information Professionals in the Knowledge Economy. Oxford: Chandos Publishing, 2017. P. 1–26.
- *Vajngart P.* Otnosheniya mezhdu naukoj i tekhnikoj: sociologicheskoe ob"yasnenie. Filosofiya tekhniki v FRG. M.: Progress, 1989. 138 s. [In Rus].
- Vershinina N. A., Pisareva S. A. Razvitie nauchnogo znaniya v dissertacionnyh issledovaniyah po pedagogike: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. 148 s. [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371



В.В.Шоган
Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ

Vladimir V. Shogan Dr. Sc. (Education), Professor, Honored Teacher of the Russian Federation

ОТ СОЗЕРЦАНИЯ К СОЦИАЛИЗАЦИИ. НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье представляется новая технология образования, имеющая аббревиатуру СПАС, что означает основополагающие этапы технологии: созерцание, проживание, адаптация, социализация. Суть здесь заключена в том, что субъект образования сам заказывает непрерывность своего обучения и воспитания. Каждый из этапов продиктован имманентным заказом субъекта и начинает свое движение от созерцания, где пробуждаются глубинные чувства субъекта образования, переходит к проживанию, где осушествляется движение от личностного опыта икольника к понятиям, суждениям и умозаключениям, а далее субъект взывает к адаптации, которая имеет в себе три этапа (информационный, коммуникативный и социальный). Завершается образовательный акт блоком социализации, под которым понимается волонтерство как специально подготовленная полезная забота о человеке, о стране, о человечестве. Технология СПАС имеет два контура: внешний воспитательный контур и внутренний смысло-предметный, которые выполняют разные задачи, но дополняют друг друга и взаимовлияют на школьника, создавая условия высокой эффективности образования.

Ключевые слова: созерцательность, проживание, адаптация, социализация, абстрактное созерцание, предметное созерцание, художественное созерцание, действенное созерцание, интеллектуальный клуб, свобода, художественно-театральный клуб, этика, эстетика, информационный

Как ципировать статью: Шоган В. В. От созерцания к социализации. Новая технология современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 60–69.

блок адаптации, коммуникативный блок адаптации, социальный блок адаптации.

Актуальность работы есть всегда не только ее настоящее призвание, но ее связи с прошлым (философским и педагогическим опытом), ее нацеленность в будущее, хотя, естественно, это все должно быть продиктовано настоящим. Почему вдруг возникла идея создания тотальной технологии образования, почему именно сейчас? Ответив на все эти вопросы, можно с уверенностью говорить о сформулированной актуальности.

Вопрос 1 — идея тотальной технологии возникает тогда, когда более или менее рельефно начинает обозначать себя субъект образования. Его еще может не быть, его реальность только брезжит тенденциями, а практика образования отстает от этого заказа, но сегодня живущему человеку необходима уверенность и — самое главное — сопределенность в своей жизни своего образования. Он не может долго находиться в замешательстве хаоса и потому, в несуществующей пока определенности, в дифференцированной хаотичности собственных мыслей и чувств, он мечтает об устойчивости, о порядке. Хотя все говорит о том, что у каждого человека своя жизнь, своя судьба и свой вектор образования, человек мечтает о форме жестко структурированной и рожденной из его же запроса.

В этом смысле Сёрен Кьеркегор высказался следующим образом: «Тождество духа ведет к тому, что все мелочные заботы и печали человека — недовольство жизнью, тоскливое сознание ненужности и бесполезности своего существования — все исчезает само собой; раз человеческая личность осознает свое вечное и неизменное значение, она осознает и свое значение в земной жизни» [4, с. 240].

Отвечая на второй вопрос актуальности, необходимо подчеркнуть, что в настоящее время не сменяются эмпирические поколения (бабушки, дедушки, родители, дети), нет даже этого конфликта, хотя он, конечно, без сомнения, есть, но не обозначается сознанием, родители просто принимают взгляды нового поколения, хотя эти взгляды могут в корне отличаться от родительских. Конфликт гораздо глубже и тотальней, мы присутствуем при смене двух цивилизаций, обозначаемых часто по-разному. Нас же интересует культурологическая смена цивилизаций, и в этом контексте мы рассматриваем человечество как единый разум, имеющий мыслительную, логическую, познавательную стороны

От созерцания к социализации. Новая технология ...

и сторону, обращенную к чувствам, ценностям, идеалам и убеждениям. Казалось бы, что здесь нового? Однако суть различающихся отношением к разумной деятельности цивилизаций заключена в том, что одна из них — уходящая — являла собой цивилизацию познающего разума, разума, в котором главную роль играла мысль, индуктивный и дедуктивный поиск понятий, а вот сформулированные понятия и законы становились формулами человеческой жизни. Именно понятия делили людей на классы, на сословия, становились основой убеждений, являлись рационально открытыми идеалами. Именно эта цивилизация, достигнув меры в своем развитии, выразившейся в различных социальных доктринах, по которым начали жить целые народы, вступившие в XX веке в глубочайший конфликт понятийного свойства, который чуть было не уничтожил человечество. Эта цивилизация завершает свое существование. Именно идеологическая школа и в целом образование перестают быть учреждениями, способными воспитать новое поколение людей, общее мнение состоит в том, что мир испытывает духовный, экономический, политический и образовательный кризис, энергия цивилизации познающего разума истощена и превратилась в хаос. Хаос — это крайняя дифференциация, в которой существуют, функционируют энергетически полые тела. Однако под формами уходящих опустошенных образований в недрах человеческого сознания и самосознания рождается новый субстрат людей, наделенных чувством, и это состояние ведет этот субстрат по стезям саморазвития к возникновению из этого субстрата субъекта. Вот как раз возникновение этого субъекта-личности, его оформление в недрах уходящего хаоса мы и наблюдаем. Переход от рационального к чувственному, от цивилизации познававшей к цивилизации созидающей, творческой, к цивилизации чувственного разума.

Николай Бердяев подчеркивал: «Личность ни в коем случае не есть готовая данность, она есть задание, идеал человека. Совершенное единство, целостность личности есть идеал человека. Личность самосозидается... Но для этого она должна уже быть. Должен изначально быть тот субъект, который призван себя созидать. Личность в начале пути, и она лишь в конце пути... Личность неистребима. Личность себя творит и осуществляет свою судьбу, находя источник сил в бытии, ее превышающем. Личность есть потенциально универсальное, но непременно различающееся, неповторимое, незаменимое существо с образом единственным. Личность есть исключение, а не правило» [1, с. 20].

Эти строки могут вызвать у читателя удивление — ну как в атмосфере абсолютного равнодушия и бесчувственности можно рассуждать о цивилизации чувствующего разума? Ответ достаточно прост: опустошенность, в которой рождается надежда, бессмысленность, в которой рождаются смыслы, потеря идеалов, в которой рождаются новые идеалы, и есть состояние перехода, определяемого рамками XXI века. Человечество не способно перейти от одной парадигмы жизни к другой, от рационального мироотношения к чувственному, не подстелив себе «соломку» в виде информационного общества, которое и есть в известном смысле механизм перехода, где в скрытом виде, латентно присутствуют квазизнания, квазичувства, то есть как будто бы знания, как будто бы чувства, на которые только и способен человек перехода. В то же время Лев Лопатин продолжил это в своих философских характеристиках и речах: «Основные черты античного взгляда на вещи мало изменились в Средние века. Недаром Аристотель в схоластическую эпоху являлся высочайшим авторитетом в философии и науке. Только на все мировоззрение благодаря могучему воздействию религиозных идей резче легла спиритуалистическая окраска, и дуализм природы и духа, вследствие аскетического настроения того времени, приобрел гораздо более решительный, мрачный и абсолютный характер. Это не значит, однако, что природа тогда противополагалась духу в своей независимой и самодовлеющей материальности: напротив, никогда, ни раньше, ни позже, материя не признавалась в такой степени лишь слепым и бессильным орудием духа» [5, с. 8].

Наше исследование в этом контекст имеет особую методологическую базу, где главными представителями явились Якоб Бёме, Эммануил Сведенборг, Сёрен Кьеркегор, Иоганн Гете, а также плеяда русских религиозных философов-экзистенциалистов, среди которых Владимир Соловьев, Николай Бердяев, Павел Флоренский, Иван Ильин. В педагогическом аспекте методологию исследования составили работы Жан-Жака Руссо, Л. Н. Толстого, В. Н. Сорока-Росинского, Рудолфа Штайнера, Марии Монтессори, Ш. А. Амонашвили. По существу, и философы, и педагоги, имеющие отношение к предпосылкам нашего исследования, в том или ином смысле открывали роль чувства человеческой жизни, показывали его доминирующую роль, как в жизнесмысловом контексте, так и в образовании.

Осталось подчеркнуть, что современный человек, находящийся в со-

От созерцания к социализации. Новая технология ...

стоянии перехода, испытывает тяжелейшее потрясение от собственной разорванности, в нем присутствует сам переход от старой цивилизации к новой, от понимания жизни как идеологически рациональной к пониманию жизни, рождающейся из себя, из собственного чувства, то есть человек собирается творить свою жизнь и ему невероятно трудно находиться в состоянии, в котором он не понимает, что является главным в его жизненной целеустремленности. Может, это природная созерцательность, может быть, это проживание основополагающих конфликтов жизни и перенос их в образование, а возможно, главное, о чем думает этот человек, — адаптироваться, понять и сформулировать для себя основные критерии этой жизни, в которую он вступает, овладеть компьютерной грамотностью, научиться коммуницировать и участвовать в тренингах, нацеленных на практическую удачу, а может быть, бросить всякое образование и просто начать жить, активно социализироваться и быстрее чего-нибудь достигнуть, но все это пока в хаосе, в доминировании то одного, то другого, в длительной победе одного над другим, в потере нацеленности на вечность и превращении себя в реальное время, которое, учитывая ошибки сменяющихся доминант, укорачивает жизнь. А человек, напрягаясь, теряя энергию, ничего не достигает. Именно по этой причине — казалось бы, бессмысленного и бесчувственного поведения — возникает мечта об устойчивости, о том, чтобы привести все единичные его проявления в некоторую целостность, завершенность и систему. Это состояние, о котором он мечтает, даст ему надежду и жизненный оптимизм.

Якоб Бёме, указывая на устойчивость человеческой натуры, писал: «Где ничего нет, там ничего и не бывает; всякая вещь должна иметь свой корень, иначе ничего не вырастает» [2, с. 35].

Все сказанное является основанием для создания новой образовательной технологии, которая имеет тотальный характер, охватывающий образование в целом и функционирующий на всех уровнях, вплоть до урока и воспитательного события. Мы назвали эту тотальную технологию СПАС, в ней с очевидностью просматривается реализация надежд человека как субъекта перехода, потому что СПАС — это аббревиатура, определяющая основные этапы этой технологии: созерцание, проживание, адаптация, социализация. Суть в том, чтобы от пробужденных с помощью созерцания глубинных чувств человека перевести эти чистые состояния в проживание с помощью нового языка культуры в условиях

образования. Когда же глубинность пробужденного созерцания будет запечатлена проживанием, человек готов перевести этот пафос жизни, не растеряв его потом, в цифровой контекст, чтобы начать адаптироваться, научиться уже в школе адаптивным коммуникациям, вступить в социальные адаптивные события и, наконец, завершить свое пребывание в образовании социализацией, под которой мы понимаем волонтерство, но только не спонтанное, сиюминутное, а подготовленное и основанное на действительном глубинном выборе, который и есть настоящая социальная польза.

Здесь необходимо обратиться к читателю с тем, чтобы он не переносил, как это ни странно, этапность технологии на существующий в реальности процесс обучения и воспитания в школе и в вузе. Эта странность объясняется тем, что СПАС может быть педагогически эффективным только тогда, когда будет качественно изменено содержание обучения, время, отданное на ту или иную тему, а организаторы обучения и воспитания достигнут понимания того, что образование в любой стране — это не услуга, не коммерческое предприятие, а программа жизни человека, прикосновение к высшим ценностям. Их проживание, адаптация и социализация не дают срочного эффекта, но становятся основой мироотношения человека новой цивилизации, человека, для которого любовь, истина, добро, красота, творчество — не абстрактные категории, а прожитые, пусть и в условиях образования, ценности его образовательной жизни, усвоенные для реализации в жизни взрослого человека, участвующего и влияющего на судьбу своей Родины, на судьбу человечества.

Поэтому приступайте к пониманию и применению СПАС осторожно, рассматривая и используя технологию по фрагментам, по отдельным этапам, чтобы, размышляя над ее ценностью, совершенствовать и развивать ее замысел с единственной целью — помощи субъекту образования в реализации его жизненных задач.

В работе представляется структура технологии СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация) в организации обучения и воспитания в аспирантуре.

Между тем в столь новом подходе к аспирантскому образованию необходимо определиться в понятиях. Данное исследование основано на идеях педагогики чувства, описанного в трудах В. В. Шогана и Е. В. Сторожаковой, где главным является понимание опережающего

От созерцания к социализации. Новая технология ...

характера чувства. Если пока абстрагироваться от религиозных оснований чувственной жизни человека, то можно с уверенностью говорить о чувстве жизни, с которым рождается человек. Это чувство жизни способно к самосовершенствованию, к саморазвитию, осуществляемому посредством поведения, нацеленность которого заимствована от чувства. Чувство определяет поведение, делает его целенаправленным, поведение далее осознается в понятиях и законах, затем переживается в контексте самосознания и на этой основе восходит к осознанному поведению как некоторой адаптивной составляющей и, наконец, к социальному поведению как воплощению человека в реальность.

Второй очень важный аспект понимания — это ментальная и трансцендентная направленность чувства жизни. Его ментальная направленность есть лейтмотив, охватывающий единичную человеческую жизнь в целом, есть умонастроение, основанное на творчестве непосредственной жизни, на ее оптимизме и уверенности в завтрашнем дне, от рождения до ухода. Трансцендентное чувство жизни — это имеющееся внутри человеческой глубинности состояние, обращенное к вечности, к некоторому всеобщему видению человечества как единого субъекта, как единого разума. Этот разум рождается, имеет рациональную и чувственную направленность, восходя к единству, к синтезу рационального и чувственного в духе.

Далее необходимо определиться в понятиях, которые составляют аббревиатуру СПАС и этапы технологии, они есть продолжение и развитие чувства жизни в условиях образования.

Этап 1 — Созерцание. В педагогике чувства все начинается всегда с пробуждения глубинных состояний человеческого чувства жизни. И в ментальном, и в трансцендентном ключе это всегда пробуждение чувства жизни в условиях созерцания. Созерцание — это глубинное, принадлежащее только человеку состояние особого видения истоков человеческой жизни.

Видение истоков — сигнал к началу мышления, переживания и действия. Созерцание выше мышления, выше суждения и понятий, выше отдельных глубинных переживаний, оно есть «эхо» вечности в непосредственной реальной единичной человеческой жизни и такое же «эхо» во взгляде на человечество. Оно не принадлежит человеку и является его творением, оно в одно и то же время дано и задано, оно начало всех начал, оно есть вдохновение жизни, именно с него в образовании должны начинаться четверти, учебные года, уроки, лекции и воспитательные

события. Опыт работы показал, что в образовании функционирует и эффективно влияет на все процессы четыре основополагающих типа созерцания.

Первое — чистое созерцание, имеющее отношение к созерцанию природы, где трава, кустарники, деревья, леса, реки, моря, горы присутствуют в реальности как незавершенные человеческие чувства, а точнее как их аспекты. Человек как венец природы способен особенным образом увидеть эти созерцательные объекты и пережить их чистоту в себе, открыв тем самым путь к проживанию чувства жизни.

Второе — ассоциативное созерцание, то есть видение истоков через результаты человеческого творческого труда, через предметы, вещи, археологические артефакты, письменные источники, документы, книжные фолианты. Перечислять можно и дальше, но суть состоит в том, что человеческое творчество запечатлевается в предметах как его результатах, а человек, наделенный сегодня чувством жизни, способен увидеть посредством этих предметов атмосферу творчества в прошлом, приобщить его к настоящему и заглянуть — в связи с этим — в будущее, и все это в одно мгновение, в котором он способен прикоснуться к ментальному и трансцендентному всеединству. Это прикосновение есть условие для будущей адаптации и социализации современного человека.

Третье — художественное созерцание, это особое видение истоков художественных произведений, где открываются глубинные смыслы бытия в интерпретации художников, композиторов, писателей, режиссеров. Это пробуждение есть действительное прикосновение к смыслам бытия по той причине, что оно более адекватно тому, чтобы соотнести судьбу современного человека с судьбой участников художественных произведений. Открытие художественных смыслов, их созерцательное проживание есть еще одна сторона, ведущая к жизненному вдохновению.

Четвертое — действенное созерцание, это видение человеком глубинных оснований, истоков будущих результатов своего творчества, это радость в возможности, в пользе другим, это созерцание собственной продуктивности.

Однако существенную характеристику созерцания лучше всего определил Николай Кузанский: «Вершина созерцания есть само по себе могу, возможность всякой возможности, без которой ничего никак нельзя созерцать, — ведь как бы это было можно без возможности?» [3, с. 122]

Этап 2 — Проживание. Это перевод созерцательного опыта в язык

От созерцания к социализации. Новая технология ...

культуры и образования, это открытие истоков основных компонентов языка, открытие основополагающих конфликтов, отраженных в компонентах языка, и нахождение тождества этой конфликтности с основополагающими конфликтами современной человеческой жизни. К обновленным компонентам языка мы относим символы и знаки, рожденные из личностного опыта субъекта образования, понятия разного уровня, жизнь и судьбы персон культуры и истории в конфликтном преодолении, события, в которых возникают, развиваются и разрешаются основополагающие конфликты реальности. Так как эти конфликты имеют отношение к истокам, то по существу они всегда одинаковы в своем развитии и влиянии, и на этой основе у современного субъекта образования рождается проживание конфликта прошлого, а конфликт прошлого одухотворяется этим проживанием.

Этап 3 — Адаптация. Это подготовка к жизни в условиях образования, это своеобразная репетиция современного субъекта образования перед явлением «социализация», участие в жизни искусственных объектов социума. Адаптация имеет три уровня: информационный, уровень коммуникации и уровень социализации. Студент, дающий урок в школе, есть участник полного цикла адаптации. Он на первом уровне информируется об условиях организации и предъявления урока, на втором уровне вступает в коммуникацию с учащимися класса (знакомится с ними, участвует в диалогах различного свойства) и, наконец, дает урок, то есть социально адаптируется. Но главной спецификой адаптации является то, что она не изменяет социум и социальные отношения, адаптация призвана использовать социум, делать его средством научения, обретения компетенций в создании образа студента.

Этап 4 — Социализация. Это непосредственное участие в социальных отношениях, это подчинение социальной среды и реорганизация ее согласно идеалам и ценностям, прожитым в образовании.

Литература

- 1. Бердяев Н. О рабстве и свободе человека. М.: АСТ, 2010. 316 с.
- 2. Бёме Я. Аврора, или Утренняя звезда в восхождении. СПб.: Вита Нова, 2012. 496 с.
- 3. *Кузанский* H. Компендий. Охота за мудростью. О вершине созерцания, М.: Академический Проект, 2012. 134 с.
 - 4. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 530 с.
 - 5. Лопатин Л. Философские характеристики и речи. М.: АСТ, 2000. 496 с.

FROM CONTEMPLATION TO SOCIALIZATION. NEW TECHNOLOGY OF MODERN EDUCATION

This article presents a new technology of education, which has the abbreviation SPAS, which means the fundamental stages of technology: contemplation, living, adaptation, socialization. The point here lies in the fact that the subject of education himself orders the continuity of his education and upbringing. Each of the stages is dictated by the immanent order of the subject and begins its movement from contemplation, where the deep feelings of the subject of education are awakened, goes to living, where the movement from the student's personal experience to concepts, judgments and inferences is carried out, and then the subject calls for adaptation, which has in itself three stages (informational, communicative and social). The educational act ends with a socialization block, which is understood as volunteering as a specially prepared useful care for a person, for a country, for humanity. The SPAS technology has two circuits: an external educational circuit and an internal semantic-subject circuit, which perform different tasks, but complement each other and mutually influence the student, creating conditions for high efficiency of education.

Keywords: contemplation, living, adaptation, socialization, abstract contemplation, object contemplation, artistic contemplation, effective contemplation, intellectual club, freedom, art and theater club, ethics, aesthetics, information block of adaptation, communicative block of adaptation, social block of adaptation.

References

- Berdyaev N. O rabstve i svobode cheloveka. M.: AST, 2010. 316 s. [In Rus].
- Byome Ya. Avrora, ili Utrennyaya zvezda v voskhozhdenii. SPb.: Vita Nova, 2012. 496 s. [In Rus].
- Kuzanskij N. Kompendij. Ohota za mudrost'yu. O vershine sozercaniya, M.: Akademicheskij Proekt, 2012. 134 s. [In Rus].
- K'erkegor S. Naslazhdenie i dolg. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. 530 s. [In Rus].
- Lopatin L. Filosofskie harakteristiki i rechi. M.: AST, 2000. 496 s. [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8+377+378



А. Н. Шамов

Доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород E-mail: shamov1952@yandex.ru

Aleksandr N. Shamov

Dr. Sc. (Education), Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia



О.М.Ким

Кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород E-mail: o.kim@bk.ru

Olga M. Kim PhD (Education), Associate Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕГО РОЛЬ И ФУНКЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Введение. Подготовка учителей для среднего образования осуществляется в рамках университетского педагогического образования. Это в равной мере относится и к профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка. Задача высшего учебного заведения — воспитать преподавателя иностранного языка как высоко образованную личность с высокоморальными качествами и высокой нравственной основой; подготовить его как профессионала, обладающего целым комплексом компетенций, важных для осуществления его педагогической и учебной деятельности (лингвистической, иноязычной речевой, компенсаторной, социокультурной, текстовой, дискурсивной, информационной, профессиональной). Молодой преподаватель иностранного языка должен быть хорошо подготовлен к своей деятельности в школе и в теоретическом аспекте. Здесь важно объединить не только его практическую (на уровне владения технологиями обучения языку), но и теоретическую подготовку (на уровне владения научными методическими понятиями и смыслами). Учитель иностранного языка интегрирует в своем сознании знания многих наук (лингвистики; разных отраслей психологической науки; теории воспитания и дидактики, лингводидактики и методической науки). Дальше понятия из названных научных сфер в рамках самостоятельной педагогической деятельности и послевузовского образования только поддержи-

Как цитировать статью: Шамов А. Н., Ким О. М. Концептуальное пространство иноязычного образования: его роль и функции в подготовке школьных учителей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 70–87.

ваются, дополняются и добавляются новыми понятиями и смыслами, новыми данными, полученными из современных дидактических, психологических и методических исследований. Для качественной подготовки школьного учителя иностранных языков мы решили воспользоваться идеями смысловой педагогики и концептуальным подходом, который широко распространен в современной лингвистике. По этой причине настоящая статья посвящена концептуальному пространству в иноязычном образовании. Овладение таким пространством рассматривается как возможный вариант осуществления профессионального иноязычного образования в стенах педагогического университета в нашей стране.

Материалы и методы. В рамках проведенного научного изыскания использовался широкий спектр методов исследований (общенаучные и специальные). Авторы пользовались такими методами исследования, как: 1) анализ научной литературы по профессиональной подготовке работников для высшего и среднего образования; 2) анализ существующих образовательных систем по подготовке педагогических работников, в том числе и учителей иностранного языка; 3) моделирование системы подготовки учителей иностранного языка в рамках смысловой педагогики и концептуальной картины мира в профессиональной деятельности; 4) мониторинг практической профессиональной деятельности преподавателей иностранного языка; 5) методы тестирования преподавателей на курсах повышения квалификации в Нижегородском институте развития образования; 6) анкетирование учителей г. Н. Новгорода и Нижегородской области; 7) наблюдение за педагогической деятельностью преподавателей иностранного языка и ее анализ; 8) беседы с руководством образовательных учреждений, где работают преподаватели по окончании педагогического университета.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования выполнен определенный объем научно-исследовательской работы: 1) определены психологические и дидактические особенности деятельности будущего преподавателя иностранных языков в условиях средней школы; 2) выявлен профессионально значимый круг методических понятий, важных для результативной организации учебного процесса по языку в школе и представленных в системе определенных профессиональных концептов будущего учителя иностранного языка; это составляет своеобразное концептуальное пространство иноязычного образования; 3) описаны роль, функции и значение концептуального иноязычного образования для качественной подготовки учительских кадров, в том числе и учителей иностранного языка; 4) описаны условия овладения методическими смыслами бакалаврами и магистрами по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», в рамках их систематического обучения в вузе; 5) отобраны и организованы

Концептуальное пространство иноязычного образования ...

в определенную структуру методические термины, эксплицирующие профессионально-методические идеи и смыслы, важные для преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык», по организации воспитательной, культурно-просветительской деятельности преподавателя средствами иностранного языка; 6) определен инструментарий по оценке качества владения терминологическим аппаратом методической науки.

Обсуждение и заключения. По итогам исследования авторы статьи сформулировали рекомендации для преподавателей по профильным дисциплинам «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Методика обучения иностранным языкам в школе», «Методика обучения иностранным языкам в высшей школе», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» с целью формирования профессиональной концептуальной картины мира преподавателя иностранного языка. В рамках исследования подготовлены и опубликованы в открытой печати учебники по методической подготовке учителей иностранного языка (Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: Флинта, 2019; Методика обучения иностранным языкам. Теоретический курс: учебное пособие. М.: Флинта, 2020) и научная монография (Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. Н. Новгород: Мининский универсиmem, 2019).

Ключевые слова: концептуальное пространство, иноязычное образование, перцептивная база, профессиональные компетенции, методическое мышление, методическая картина мышления, концепт, методическая концептосфера.

Среди педагогических наук возрастает в последнее время роль предметных методик, особенно методики преподавания иностранного языка. Это связано с тем, что, во-первых, в обществе оформился социальный заказ на массовость иноязычной и межкультурной коммуникации и компетенций, которые ее обслуживают; во-вторых, молодые работники разных направлений и профилей обучения хотят владеть языком. Отсюда возникает проблема: как освоить иностранный язык в учебных условиях вне естественного контекста его бытования?

Особый статус иностранного языка в постиндустриальном обществе связан с: 1) расширением экономических, политических, культурных связей между странами; 2) открытостью доступа к опыту и знаниям в мире, большому информационному богатству, в том числе в ре-

зультате развития международных средств массовой коммуникации;

- 3) миграцией рабочей силы; 4) широким распространением интернета;
- 5) межгосударственной интеграцией в области науки и образования;
- 6) расширением академической мобильности граждан; 7) потребностью туристического бизнеса [2; 3; 4; 6].

Иноязычное образование как педагогический процесс носит закономерный, непрерывный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Это многоаспектный педагогический и социальный феномен. Иноязычное образование традиционно рассматривается как: 1) процесс; 2) ценность; 3) деятельность и 4) результат. Е. Ю. Иллатдинова указывает, как важно сегодня в иноязычном образовании «найти баланс между предметной и методической, психолого-педагогической подготовкой» [15].

Кто осуществляет языковую подготовку обучающихся в школах и высших учебных заведениях? Ответ один: выпускники педагогических университетов, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».

К осуществлению такого вида деятельности надо грамотно и целенаправленно готовить педагогические кадры. Где готовить их? Ответ простой: в педагогических университетах. Вот почему в современном российском образовании осуществляются поиски «новой институциональной формы педагогического образования» [15].

Возникает и другой, более сложный вопрос: как подготовить грамотных и высококвалифицированных учителей, преподавателей иностранного языка, оценить степень их профессиональной готовности к предстоящей деятельности? [27]

Процесс подготовки педагогических кадров для средней школы обусловлен многими факторами, среди которых можно назвать: 1) социальный заказ общества; 2) государственную языковую политику и ее реализацию в иноязычном образовании; 3) культурные, исторические, политические и экономические условия; 4) требования, предъявляемые к уровню языковой подготовки обучающихся. Иноязычное образование как педагогический процесс реализуется в образовательном пространстве учебного заведения, в рамках учебного процесса по языку. Подготовка работников со знанием языка и владеющего методикой его преподавания тесно связана с такими понятиями, как «обучение иностранному языку», «овладение иностранным языком», «изучение иностранного

Концептуальное пространство иноязычного образования ...

языка» и «преподавание иностранного языка» [36].

Отечественная методическая наука прошла в направлении подготовки высококвалифицированных кадров по языку большой, тернистый путь. Она прошла путь от методических правил, рецептов и рекомендаций до разработки и построения серьезных теорий и методических систем по подготовке квалифицированных педагогических кадров [3; 8; 30; 36].

Одна из задач заключается в том, найти наиболее продуктивный и результативный подход к решению возникшей задачи. Н. Д. Гальскова отмечает: в новое время возникла потребность выхода методической науки из плена языка как системы, как знакового средства общения в область «смыслов», «содержания», «ценностей», сделать крен на переориентацию современной системы обучения языкам на развитие и совершенствование личности обучающего [9, с. 20]. Удовлетворение обозначенной потребности возможно за счет концептного подхода, за счет ориентации на метапредметные (универсальные) знания, навыки и умения [25; 31].

Опора на идеи концептного подхода созрела в недрах базовой для методики науки — в лингвистике, в такой ее отрасли, как когнитивная лингвистика. Важны и идеи когнитивной психологии в решении задач концептного подхода [31].

Когнитивная лингвистика и когнитивная психология рассматривают концепт как базовую единицу мыслительного кода человека, в том числе и студента, который готовится посвятить свою жизнь преподаванию языка. Концепты отражают процесс познания методической действительности. М. В. Пиминова, например, считает: концепты могут отражать категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах нашей жизни, в том числе в сфере подготовки педагогического работника для целей преподавания неродного языка [28].

В своих исследованиях С.В. Чернышов отмечает важность концептного подхода для иноязычного образования в целом [31]. Концепт как базовая обучающая единица обеспечивает интеграцию и целостность представления студентам разных педагогических (методических) смыслов. В этом случае мы говорим о смыслах как об одной из важных дидактико-методических категорий. До последнего времени методическая наука выстраивала методические знания в виде связанной логической системы научных методических понятий, способов и средств методического научного познания. Возможен и фреймовый подход в усвоении

методических знаний [19].

Методическая наука может осваиваться в педагогическом университете и по-другому, а именно как «открытие смыслов» будущей преподавательской деятельности [11]. Об этом говорят многие исследователи: Л. Н. Голованова, Е. Н. Панкратова [10]; Е. Н. Дмитриева [11; 12, 13]. Д. А. Леонтьев, рассматривая вопрос о ценностях человека, отмечает, что такие ценности являются высшей инстанцией в личности педагога. Они всегда имеют «смысловую природу» [18]. Система накопленных смыслов окрашивает жизнь человека. От этого она становится более яркой и эмоционально насыщенной. М. А. Ариян справедливо указывала, что «работа со смыслами, особенно если они приобретают личностный характер, неизбежно затрагивает эмоциональную сферу студентов, сопровождается эмоциональными переживаниями» [3]. Вот почему спецификация аксиологических рамок в подготовке учителя иностранного языка в таком направлении чрезвычайно актуальна и важна [15].

А. А. Леонтьев в свое время указывал, что «любая человеческая деятельность имеет в своей основе эмоциональные переживания» [17]. В данном случае не является исключением и образовательная деятельность, связанная с изучением неродных языков. Овладение иностранным языком, его превращение в инструмент педагогической деятельности на таком эмоциональном фоне всегда, как правило, дает положительные результаты.

Опыт эмоционально-ценностного отношения служит ориентиром в процессе реализации той или иной деятельности. Такой опыт обеспечивает задаваемый вектор развития для обучающегося, лежит в основе его мотивационной сферы по овладению педагогическими и методическими смыслами предстоящей деятельности в виде методических концептов [18; 32].

Система методических концептов составляет концептосферу будущего учителя, преподавателя иностранного языка. Концептосфера, в понимании З. Д. Поповой и И. А. Стернина, является «упорядоченной совокупностью концептов», «информационной базой мышления» [29, с. 36]. На основе концептосферы создается в иноязычном образовании определенное концептуальное пространство осваиваемой науки. В рамках названного пространства происходит формирование методической (дидактической) картины мира студента, обучающегося по профилю «Иностранный язык». Действенным средством создания такой картины

Концептуальное пространство иноязычного образования ...

в сознании человека и являются концепты. Они осваиваются в определенной логике и системе на теоретических и практических занятиях по методике преподавания языка [21; 31; 35]. Отдельные ученые рассматривают и диалог между личностями (между преподавателем вуза и обучающимся в бакалавриате), субъектами и объектами обучения, как особый механизм смыслообразования [24].

Концептуальному пространству в иноязычном образовании придается принципиальное значение. Усвоение методических знаний осуществляется не в виде теоретических правил и формулировок, не в виде понятий и их дефиниций, а в виде определенных смыслов. Методические смыслы имеют разное назначение: 1) они фиксируют и отражают методическую реальность со всеми методическими ситуациями и методическими фактами; 2) методические смыслы, представленные в виде концептов, повышают роль и значимость практической деятельности учителя иностранного языка в условиях учебного заведения; 3) методические смыслы повышают степень сознательности учебного процесса по методической подготовке студентов; 4) методические смыслы позволяют осуществлять все виды профессиональной деятельности выпускников в будущем [21; 35].

Усвоение методических смыслов в виде методических концептов придает учебному процессу профессиональной и методической подготовки определенную системность. Системность обнаруживает себя не только в усвоении методических смыслов, но и в овладении методическими терминами, которые описывают, раскрывают содержание методических концептов и обеспечивают быстрый доступ к их содержанию.

Концептуальное пространство иноязычного образования обеспечивает интегрированность всего набора психолого-педагогических знаний, которые студент получает в университете [20; 21; 30]. Знания из изучаемых наук существенно дополняют содержание методических концептов, повышают степень сознательного усвоения азов будущей преподавательской деятельности. А. Я. Данилюк и А. А. Факторович указывают на феномелогическую роль смыслов. Именно они связывают знания, предметы и формы деятельности человека в единую картину мира, способны обеспечить целостность содержания в педагогическом образовании студентов, в том числе будущих преподавателей иностранного языка [11].

Методические концепты, концептуальное пространство, которое они

составляют, свидетельствуют об инновационных процессах, происходящих в педагогических и методических науках. Они составляют: 1) новый подход в отборе и организации методических понятий из методики как науки и организацию такого материала в виде дидактических единиц усвоения; 2) новую технологию в усвоении методического материала в теоретическом курсе по методике, на практических (семинарских) занятиях по методике и в период педагогических практик в школе.

Формирование концептуального пространства в иноязычном образовании происходит на прочной теоретической базе. В первую очередь здесь нужно назвать философские предпосылки, формируемые самой философией и философией образования, аксиологией (наукой о ценностях), методологией как наукой об исследовании методической реальности, логикой методики как науки.

Формирование концептуального пространства студента педагогического университета обеспечивается хорошим знанием базовых и смежных наук. Здесь важны прежде всего знания из разных отраслей психологической науки (общей психологии, возрастной психологии, психологии речи и речевой деятельности, педагогической психологии и когнитивной психологии), из лингвистической науки (общего языкознания, когнитивной лингвистики, лингвистики дискурса и текста, прагматики языка), из психолингвистики, из теории воспитания и дидактической науки; из лингводидактики.

Концептуальное пространство методической науки представляется набором профессиональных смыслов, важных для обучающей деятельности учителя иностранного языка. А. Я. Данилюк, А. А. Факторович указывают, что смыслы являются определенными ценностями для педагогического работника [11]. Это связано с тем, что методические смыслы для работников школы или высшего учебного заведения остаются на всю жизнь. А. Г. Асмолов и его коллеги утверждают, что действия с методическими знаниями в виде смыслов должны привести к возникновению определенных мыслей, а от них осуществляется переход к научным смыслам [25]. Концептный подход можно рассматривать и шире — как достаточно важный методический механизм подготовки учительских кадров по иностранным языкам в педагогическом вузе [29; 33; 34].

Методические смыслы помогают решать всевозможные педагогические задачи. Таких задач, таких методических событий может возникнуть в практической деятельности учителя большое количество. На основе

Концептуальное пространство иноязычного образования ...

усвоенных и приобретенных методических смыслов создается каждый раз новая программа педагогических и дидактических действий учителя. Ценностно-смысловая парадигма является и для самого преподавателя иностранного языка определенной основой и стимулом для повышения педагогического мастерства, для развития педагогического и методического творчества, для продвижения по служебной лестнице. В такой ситуации формируется новый тип преподавателя-лингвиста.

На многих научных конференциях по методике преподавания иностранных языков (Москва, Пятигорск, Санкт-Петербург) Н. В. Барышников отстаивает идею о формировании и воспитании «креативной, инновационной личности учителя иностранного языка». Автор постоянно говорит о «личности учителя иностранного языка новой генерации» [5, с. 59].

Личность такого типа, по мнению Н. В. Барышникова, должна быть свободной от всяких стереотипов и шаблонов. Приобретенные (присвоенные) смыслы не допускают в обучающей деятельности учителя образование стереотипов в его мышлении, в его педагогической деятельности. Такого положения не должно быть по определению. Оно вообще недопустимо. Смыслы, в том числе и методические, допускают: 1) определенный простор в педагогических действиях учителя; 2) обновление содержания в обучении языку, обновление методики его преподавания; 3) выбор современных технологий обучения, рациональных приемов, способов, форм и режимов работы на конкретном уроке. Присвоенные методические смыслы позволяют учителю, особенно молодому, выйти за пределы общепринятой нормы. Смыслы помогают учителю: 1) высказывать независимые суждения, а затем доказывать и отстаивать их; 2) сформулировать по-новому свою мысль по обсуждаемой теме; 3) показать креативность своей педагогической деятельности. Креативность как раз генерируется через богатое содержание смыслов (педагогических, дидактических и методических).

Овладение теоретическим курсом по методике преподавания иностранных языков некоторыми преподавателями методики осуществляется на основе концептов. Это возможно и вполне объяснимо. А. А. Залевская видит в концепте «объективное перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов)» [14, с. 39]. Все эти образования концентрируются в семантической памяти обучающегося.

Методические концепты усваиваются будущим учителем иностранного языка как дидактические единицы. В качестве таковых могут быть концепты типа: «Методика как наука», «Лингводидактика как философия иноязычного образования», «Лингвистические основы обучения иностранному языку», «Психологические основы обучения иностранному языку», «Методическая система обучения иностранному языку», «Обучение сторонам и видам речевой деятельности на иностранном языке», «Организация обучения иностранным языкам», «Контроль и оценка результатов обучения языку».

Самым представительным и важным в концептуальном пространстве учителя иностранного языка является концепт «Методическая система обучения иностранным языкам». Названный концепт составляет как бы философские и мировоззренческие основания дидактической и методической деятельности учителя иностранного языка, выпускника педагогического университета. В его структуре можно обнаружить такие субконцепты, как «Цели и содержание иноязычного образования». Концепт определяет уточнение целей обучения языку на современном этапе, проектирование методических смыслов как компонентов иноязычного образования, обновление обсуждаемых смыслов в связи с новым социальным заказом общества на корректировку содержания, целей иноязычного образования, условий усвоения таких смыслов, их значимости для профессиональной деятельности в преподавании неродного языка в школе.

В концепте «Методическая система» особенно важен методологический субконцепт. Он отражает методические знания теоретического характера, которые определяют методику обучения иностранным языкам как науку (парадигма, подход, принципы обучения иностранному языку, метапринципы) [2]. Характер таких знаний определяет содержание учебных дисциплин типа: «Методика обучения иностранным языкам», «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам». Они определяют и технологии обучения языку в конкретных условиях обучения.

Для осуществления педагогической деятельности в рамках названного выше концепта имеет определенное значение и такой субконцепт, как «Дидактико-методическая деятельность учителя на уроке иностранного языка». Субконцепт хранит в своей структуре знания о таких методиче-

Концептуальное пространство иноязычного образования ... |

ских понятиях, как метод, приемы, способы и формы обучения, технологии обучения иностранному языку, средства обучения языку, познавательная деятельность обучающихся, учение, преподавание, усвоение языка, овладение языком, владение неродным языком, условия обучения.

Результаты обучающей деятельности учителя по языку фиксируются в субконцепте «Оценка и контроль результатов обучения иностранному языку». Субконцепт связан прежде всего с оценкой качества сформированности речевых навыков и умений на изучаемом языке (уровни сформированности качества речевых навыков и умений; показатели и критерии их оценки; наличие фонда оценочных средств); с оценкой качества речевых произведений обучающихся.

Концепт «Методическая система обучения иностранному языку» завершается субконцептом «Аксиологические (оценочные) аспекты иноязычного образования».

Названные концепты выполняют, таким образом, феноменологическую функцию [7; 28; 29]. Они формируют в сознании будущего выпускника педагогического университета совокупность знаний о теории преподавания иностранного языка в разных образовательных средах (детский сад, начальная школа, неполная школа, средняя полная школа, непрофильный вуз, профильный вуз или факультет, учреждения дополнительного иноязычного образования).

Феноменологическая функция, выполняемая методическими концептами, связана и с другой функцией: с овладением основами методической науки. Названная функция актуализирует знания по другим учебным предметам, которые изучаются в соответствии с ФГОС ВО.

Методические концепты обеспечивают качественное формирование всех профессионально значимых компетенций, указанных в ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» [22; 23]. Компетенции, осваиваемые студентами в педагогических университетах, важны для их деятельности в качестве школьного учителя, в том числе и учителя иностранного языка. Освоенные методические концепты, планируемые компетенции, формируемые на их базе, позволяют выпускникам педагогических университетов осуществлять разные виды деятельности (педагогическую, проектную, методическую, организационноуправленческую, культурно-просветительскую, сопровождения). Бакалавры готовы выполнять названные виды деятельности (ФГОС ВО — бакалавриат) [22]. На основе присвоенных методических смыслов и сформированных

компетенций у студентов магистратуры дополнительно осуществляется и научно-исследовательская деятельность (ФГОС ВО — магистратура) [23].

Содержание методических концептов в виде научных знаний, представлений организуется, хранится и воспроизводится в педагогических и методических ситуациях. Это возможно благодаря полифункциональности педагогической деятельности студента по профилю «Иностранный язык». Выпускник данного профиля призван выполнять специфические функции в педагогической деятельности преподавателя на уроке иностранного языка. Они связаны с коммуникацией на изучаемом языке и представлением культуры страны изучаемого языка. Об этом много говорил в свое время Е. И. Пассов [26].

Психологические, дидактические и методические знания, отраженные в структуре методических концептов и представленные в виде методических терминов, позволяют учителю иностранного языка успешно овладевать обучающими технологиями, успешно их реализовать в предметной сфере «Иностранный язык». Это следующая функция концептуального пространства в иноязычном образовании [35; 36].

Представленное концептуальное пространство иноязычного образования позволяет формировать и научную апперцепцию будущего учителя по иностранному языку. Это еще одна важная функция концептуального пространства в иноязычном образовании. Научная апперцепция важна для учителя по многим показателям. Она важна: а) для качественного осуществления учебного процесса по предмету; б) для анализа своей учебной и воспитательной деятельности на уроке и вне него; в) для анализа учебной деятельности своих коллег во время проведения ими открытых уроков по иностранному языку и воспитательных мероприятий на языке; г) для написания и защиты квалификационных работ на курсах повышения квалификации в институтах повышения квалификации и академиях; д) для написания научных статей в профессиональные журналы, для участия в научных мероприятиях (семинарах, симпозиумах, форумах, конференциях); е) для участия в международной педагогической деятельности [33].

Доступ ко всем представленным выше концептам осуществляется через слова или другие лингвистические знаки. В нашем случае таковыми являются методические термины, точнее сказать, целостная методическая терминологическая система. Терминологическая система методической науки организуется благодаря концептам в стройную

Концептуальное пространство иноязычного образования ... |

систему; описывает методические смыслы; позволяет на сознательной основе усваивать теоретические знания методической науки; создает потребность в сознательном усвоении терминологического аппарата методической науки и лингводидактики; осуществляется сознательный выбор рациональных форм усвоении такого аппарата; происходит постоянное повторение и использование методических терминов на практике, т.е. в ходе обсуждения методических проблем.

В стенах педагогического университета важно стремиться к тому, чтобы и концепты (как методические смыслы), и средства доступа к ним (методические термины), дефиниции научных понятий стали достоянием каждого студента — будущего учителя. Можно полностью согласиться с мыслью С. Г. Воркачева о важности и значимости такой работы. Каждый концепт и ключ доступа к нему в виде методического термина превращается в «операциональную единицу мысли» [7, с. 43]. «Операциональная единица мысли» часто оказывается весьма востребованной и полезной во многих обстоятельствах педагогической деятельности начинающего учителя.

Концептуальное пространство иноязычного образования выполняет еще одну важную функцию: концепт является базовой единицей мыслительного кода человека. Это достаточно важная единица мышления. Ее основное назначение состоит в обеспечении процесса мышления [29, с. 35]. В ходе системного обучения и овладения будущей деятельностью учителя иностранного языка преподаватель методической науки имеет хорошую возможность совершенствовать методическое мышление студентов педагогического вуза. Такой вид мышления важен как никогда и для будущих учителей иностранного языка. Мышление как процесс объективно отражает методическую действительность. Хорошо развитое методическое мышление является залогом успешной деятельности большинства учителей, преподавателей языка как мастеров педагогического труда в будущем.

При таком подходе к усвоению методических знаний, к подготовке учителей иностранного языка в современных условиях студенты педагогического вуза, овладевающие профилем «Иностранный язык», глубоко усваивают теорию обучения иностранному языку. Они усваивают такую теорию, по словам Н. Д. Гальсковой и ее коллег, как «концептуально взаимосвязанную, целостную и логичную в содержательном отношении систему научных представлений об обучении иностранным языкам

и иноязычном образовании» [9, с. 21].

Таким образом, методикой создаются хорошие условия для будущей деятельности. Е. И. Пассов говорил в своих трудах о «методике будущего». Методика преподавания иностранных языков, по мнению Е. И. Пассова, станет полностью самостоятельной наукой [26]. Она не будет зависеть от базовых наук. Методика как наука, по словам Т. Кун, станет «самодостаточной» [16]. Она будет в состоянии решать все свои проблемы самостоятельно, своевременно отвечать на постоянно возникающие вызовы. Серьезных вызовов на пути подготовки молодых работников образования в педагогических университетах достаточно много.

Педагогический университет меняет в такой ситуации свою роль и функцию. Университет из «обучающей системы» постепенно превратится «в исследовательской центр по генерированию педагогических идей и работе с инновациями в области образования» [15]. Учебное заведение не просто реализует программы ДПО для педагогов, но вместе с ними создает инновационные методические решения, которые определяют развитие иноязычного образования через создание концептуального пространства в усвоении профильной дисциплины — методики обучения иностранному языку. Идеи такого подхода успешно могут транслироваться через подготовку педагогов в практико-ориентированной парадигме обучения языку в средней школе.

Литература

- 1. *Андреев В. И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2012. 608
- 2. Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: матлы Междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностр. языков / отв. ред. А. К. Крупченко, А. В. Малев. М.: МГПУ, 2020. 624 с.
- 3. Ариян М. А. Ценностно-смысловые аспекты профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография / под общ. ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МГПУ, Г. Ю. Крюков, 2020. С. 83–93.
- 4. *Ариян М. А., Белгородский В. С., Борзова Е. В.* и др. Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография // под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МПГУ, Г. Ю. Крюков, 2020. 376 с.
- 5. Барышников Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI века. Наука. Образование. Культура. Педагогические науки. 2018. N0 1. С. 55–65.
- 6. Бичева И. Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. \mathbb{N} 2 (2018). С. 3.
- 7. Воркачев С. Г. К апологии лингвокультурного концепта // Studia selekta. Избранные работы по теории лингвокультурного концепта. Волгоград: Парадигма, 2013. 167 с.
- 8. *Гальскова Н. Д*. Проблемы современного иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 2–9.

Концептуальное пространство иноязычного образования ...

- 9. *Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Акимова Н. В.* Методика обучения иностранным языкам. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 350 с.
- 10. Голованова Л. Н., Панкратова Е. Н. Конструирование смыслов: учебное пособие. Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2019. 79 с.
- 11. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Смысл как педагогическая категория // International Dialogues on Education: Past and Present. 2017. Vol. 4, No. 2. P. 157–168.
- 12. Дмитриева Е. Н. Повышение качества профессиональной подготовки учителя на основе информационно-смыслового подхода. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2012. 312 с.
- 13. Дмитриева Е. Н. Ценностный характер педагогической картины мира учителя и механизмы ее достижения в процессе профессиональной подготовки // Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография / под общ. ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МГПУ, Г. Ю. Крюков, 2020. С. 23–33.
- 14. Залевская А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. С. 36–45.
- 15. Иллатдинова Е. Ю. Педагогическое образование: потенциал и ресурсы экосмысловых решений // Аккредитация в образовании. 2019. № 6 (114). С. 70–71.
 - 16. Кун Т. С. Структура научных революций: монография. М.: Прогресс, 1975. 288 с.
 - 17. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. М.: Смысл, 2016. 528 с.
- 18. $\ \ \,$ $\ \,$ $\ \ \,$ $\ \,$ $\ \ \,$ $\ \ \,$ $\ \ \,$ $\ \ \,$ $\ \,$ $\ \ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\ \,$ $\$
- 19. *Лобашев В. Д., Талых А. А.* Фреймовый подход в технологическом образовании // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, N 2 (2020). С. 2.
- 20. Маркова С. М., Наркозиев А. К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 1 (2019). С. 2.
- 21. *Московкин Л. В.* Концепт «Педагогика» как основополагающая ценность содержания профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка // Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография / под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МГПУ, Г. Ю. Крюков, 2020. С. 145–153.
- 22. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (дата обращения: 03.07.2020).
- 23. ФГОС ВО по направлениям магистратуры. Образование и педагогические науки // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5/117 (дата обращения: 03.07.2020).
- 24. Федорова Е. Н. Диалог как механизм смыслообразования // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2017. С. 32–40.
- 25. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
- 26. Пассов Е. И. Образование как феномен и методика как наука. Проблема конвергенции. Липецк: Издатель, 2016. 160 с.
- 27. Перевощикова Е. Н. Рейтинг-план как механизм подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (2018). С. 9.
- 28. *Пименова М. В.* Типология структурных концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 83–90.
 - 29. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: Восток-Запад, 2007. 314 с.
- 30. Чернышов С. В. Перспективы развития преподавания иностранных языков в России // Нижегородское образование. 2016. № 3. С. 121–127.
- 31. Чернышов С. В. Концептный подход как методический механизм формирования ценностей картины миры будущего учителя иностранного языка // Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография / под общ. ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МГПУ, Г.Ю. Крюков, 2020. С. 94–106.
- 32. Шабанова Т. Л., Тарабакина Л. В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, \mathbb{N} 1 (2018). С. 13.
 - 33. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам. Теоретический курс: учеб. посо-

бие. М.: Флинта, 2020. 296 с.

- 34. *Шамов А. Н.* Методическое знание как ценность в профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка // Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография / под общей ред. А.К. Крупченко, С.В. Чернышова. М.: МГПУ, Г.Ю. Крюков, 2020. С. 154–167.
- 35. *Шамов А. Н.* Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности. Н. Новгород: Мининский университет, 2019. 276 с.
- 36. *Шамов А. Н., Ким О. М.* Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2 (2020). С. 5.

CONCEPTUAL SPACE OF FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION: ITS ROLE AND FUNCTIONS IN THE TRAINING OF SCHOOL TEACHERS

Introduction. The training of teachers for secondary school is realized within the scope of university pedagogical education. This is equally valid for vocational training of foreign language teachers. The goal of a higher education facility is to train a foreign language teacher as a highly educated person with high moral qualities and an elevated ethic foundation; to train them as professionals, who possess a wide range of competencies important for the implementation of their pedagogical and educational activities (linguistic, foreign verbal, compensational, sociocultural, text, discursive, informational, professional). A young foreign language teacher should be well prepared for their work in school and theoretically. It is important to unite here not only their practical (on the level of their awareness of language training technologies), but also their theoretical training (on the level of their command of methodological terms and implications). A foreign language teacher integrates many sciences (linguistics; different areas of psychology; educational theory and didactics, linguodidactics and methodology) within. Terms from the beforementioned scientific areas are further developed, amplified and filled in with new terms and implications, new data, received from modern didactic, psychological and methodological research, within the scope of self-contained teaching activities and post graduate education. For a thorough training of a school foreign language teacher we have decided to use the ideas of sense pedagogics and conceptual approach which is widespread in cutting-edge linguistics. That is why the present article is dedicated to conceptual space in foreign-language education. Possessing such space is seen as a possible option for the implementation of professional foreign-language education in a pedagogical university in our country.

Materials and methods. Within the scope of the conducted scientific research there has been used a wide range of research methods (general scientific and specific). The authors have used such research methods as 1) analysis of scientific literature on vocational training for specialists in higher and secondary education; 2) analysis of existing educational systems for training pedagogical specialists including foreign language teachers; 3) modelling of the foreign language teacher training system within the scope of sense pedagogics and conceptual worldview in vocational activity; 4) monitoring of practical vocational activity of foreign language teachers; 5) teacher testing methods at career enhancement training in Nizhny Novgorod School for Advanced Studies (NIRO); 6) questionnaire survey of teachers in Nizhny Novgorod city and region; 7) observing pedagogical activity of foreign language teachers and its analysis; 8) conversations with managerial personnel of educational facilities where teachers work after graduating from the Pedagogical university.

Research findings. Within the scope of the conducted research there has been executed a certain amount of academic research work: 1) psychological and didactic peculiarities of the activity of a future foreign language teacher in secondary school have been defined; 2) a vocationally important range of methodological terms significant for qualitative organization of language learning process in school and present in the system of a future foreign language

Концептуальное пространство иноязычного образования ... |

teacher's professional concepts has been revealed; this presents a unique conceptual space of foreign language teaching; 3) the role, functions and significance of foreign language education for qualitative training of teaching personnel including foreign language teachers have been described; 4) criteria of acquiring methodological implications by bachelors and masters at a degree program 'Pedagogical training', academic area 'Foreign language', within the scope of their systematic university education have been described; methodological terms, that express methodological ideas and implications, significant for teaching academic subject 'Foreign language', on organizing educational, culturally educational activity of a teacher by the means of a foreign language, have been selected and organized in a specific system; 6) a toolset for assessing the quality of command of methodological nomenclature has been defined. **Deliberation and conclusions.** Based on the results of the research the authors of the article have put together recommendations for teachers of vocation-related subjects 'Theory and methodology of education and upbringing (foreign language)' and 'Methodology of teaching foreign languages in school, 'Methodology of teaching foreign languages in grade school,' 'Theory and methodology of teaching of foreign languages and cultures' to form a conceptual worldview of a foreign language teacher. Within the scope of the research there have been created and published in public media textbooks for methodological training of foreign language teachers (Basics of general methodology of foreign language teaching: Theoretical and practical aspects: Study book, M.: Flinta, 2019; Methodology of foreign language teaching: Theoretical course: Study book. M.: Flinta, 2020) and a scientific monograph (A foreign language teacher: a picture of pedagogical activity: Monograph. — N. Novgorod, Minin university, 2019).

Keywords: conceptual space, foreign language education, perceptive basis, vocational competencies, methodological mindset, methodological worldview, concept, methodological conceptual framework

Refrences

- Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga budushchego: mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. foruma, posvyashch. 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostr. yazykov / otv. red. A. K. Krupchenko, A. V. Malev. M.: MGPU, 2020. 624 s. [In Rus].
- Andreyev V.I. Pedagogika. Uchebny kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan, 2012. 608 s. [In Rus].
- Ariyan M. A. Tsennostno-smyslovyye aspekty professionalnoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M.: MGPU, G. Yu. Kryukov, 2020. S. 83–93. [In Rus].
- Ariyan M. A., Belgorodsky V. S., Borzova Ye. V. i dr. Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya // pod red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M.: MPGU, G. Yu. Kryukov, 2020. 376 s. [In Rus].
- Baryshnikov N. V. Innovatsionny podkhod k metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka // Prepodavatel XXI veka. Nauka. Obrazovaniye. Kultura. Pedagogicheskiye nauki. 2018. № 1. S. 55–65. [In Rus].
- Bicheva I. B., Filatova O. M. Perspektivy professionalnoy podgotovki pedagogov: aksiologichesky podkhod // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6. № 2 (2018). S. 3. [In Rus].
- Chernyshov S. V. Kontseptny podkhod kak metodichesky mekhanizm formirovaniya tsennostey kartiny miry budushchego uchitelya inostrannogo yazyka // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M.: MGPU, G. Yu. Kryukov, 2020. S. 94–106. [In Rus].
- Chernyshov S. V. Perspektivy razvitiya prepodavaniya inostrannykh yazykov v Rossii // Nizhegorodskoye obrazovaniye. 2016. № 3. S.121–127. [In Rus].
- Danilyuk A. Ya., Faktorovich A. A. Smysl kak pedagogicheskaya kategoriya // International Dialogues on Education: Past and Present. 2017. Vol. 4, No. 2. P.157–168. [In Rus].
- Dmitriyeva Ye. N. Povysheniye kachestva professionalnoy podgotovki uchitelya na osnove informatsionno-smyslovogo podkhoda. N. Novgorod: NGLU im. N. A. Dobrolyubova, 2012. 312 s. [In Rus].
- Dmitriyeva Ye. N. Tsennostny kharakter pedagogicheskoy kartiny mira uchitelya i mekhanizmy yee

- dostizheniya v protsesse professionalnoy podgotovki // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M.: MGPU, G. Yu. Kryukov, 2020. S. 23–33. [In Rus].
- Fedorova Ye. N. Dialog kak mekhanizm smysloobrazovaniya // Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye lichnosti v obrazovanii: soyuz nauki i praktiki: mat-ly V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: MGPU, 2017. S. 32–40. [In Rus].
- FGOS VO po napravleniyam bakalavriata. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki // Portal Federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronny resurs]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (data obrashcheniya: 03.07.2020).
- FGOS VO po napravleniyam magistratury. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki // Portal Federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronny resurs]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5/117 (data obrashcheniya: 03.07.2020).
- Formirovaniye universalnykh uchebnykh deystvy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli / pod red. A. G. Asmolova. M.: Prosveshcheniye, 2010. 159 s.
- Galskova N. D. Problemy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya na sovremennom etape i vozmozhnyye puti ikh resheniya // Inostrannyye yazyki v shkole. 2012. № 9. S. 2–9. [In Rus].
- Galskova N. D., Vasilevitch A.P., Akimova N.V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017. 350 s. [In Rus].
- Golovanova L. N., Pankratova Ye. N. Konstruirovaniye smyslov: uchebnoye posobiye. N. Novgorod: NGTU im. R. Ye. Alekseyeva, 2019. 79 s. [In Rus].
- Illatdinova Ye. Yu. Pedagogicheskoye obrazovaniye: potentsial i resursy ekosmyslovykh resheny // Akkreditatsiya v obrazovanii. 2019. № 6 (114). S. 70–71. [In Rus].
- Kun T. S. Struktura nauchnykh revolyutsy: monografiya. M.: Progress, 1975. 288 s. [In Rus].
- Leontyev A. A. Pedagogika zdravogo smysla. M.: Smysl, 2016. 528 s. [In Rus].
- Leontyev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy realnosti. M.: Smysl, 2003. 487 s. [In Rus].
- Lobashev V. D., Talykh A. A. Freymovy podkhod v tekhnologicheskom obrazovanii // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 8, № 2 (2020). S.2. [In Rus].
- Markova S. M., Narkoziyev A. K. Metodika issledovaniya soderzhaniya professionalnogo obrazovaniya// Vestnik Mininskogo universiteta. 2019. T. 7, № 1(2019). S. 2. [In Rus].
- Moskovkin L. V. Kontsept «Pedagogika» kak osnovopolagayushchaya tsennost soderzhaniya professionalno-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova, M.: MGPU, G. YU. Kryukov, 2020. S.145–153. [In Rus].
- *Passov Ye. I.* Obrazovaniye kak fenomen i metodika kak nauka. Problema konvergentsii. Lipetsk: Izdatel, 2016. 160 s. [In Rus].
- Perevoshchikova Ye. N. Reyting-plan kak mekhanizm podgotovki pedagogov: aksiologichesky podkhod // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6. № 2 (2018). S. 9. [In Rus].
- Pimenova M. V. Tipologiya strukturnykh kontseptov vnutrennego mira (na primere emotsionalnykh kontseptov) // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 2004. № 1. S. 83–90. [In Rus].
- Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. M.: Vostok-Zapad, 2007. 314 s. [In Rus].
- *Shabanova T. L.*, *Tarabakina L. V.* Issledovaniye emotsionalnoy zrelosti u studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6, № 1 (2018). S. 13. [In Rus].
- Shamov A. N. Metodicheskoye znaniye kak tsennost v professionalno-metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod obshchey red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M.: MGPU, G. Yu. Kryukov, 2020. S. 154–167. [In Rus].
- Shamov A. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Teoretichesky kurs: ucheb. kurs. M.: Flinta, 2020. 296 s. [In Rus].
- Shamov A. N. Uchitel inostrannogo yazyka: portret pedagogicheskoy deyatelnosti. N. Novgorod: Mininsky universitet, 2019. 276 s. [In Rus].
- Shamov A. N., Kim O. M. Osobennosti professionalnoy deyatelnosti prepodavatelya inostrannykh yazykov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 8, № 2 (2020). S. 5. [In Rus].
- Vorkachev S. G. K apologii lingvokulturnogo kontsepta // Studia selekta. Izbrannyye raboty po teorii lingvokulturnogo kontsepta. Volgograd: Paradigma, 2013. 167 s. [In Rus].
- Zalevskaya A. A. Psikholingvistichesky podkhod k probleme kontsepta // Metodologicheskiye problemy kognitivnoy lingvistiki. Voronezh: Izd-vo VGU, 2001. S. 36–45. [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02



С. Ю. Самохвалова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образования и педагогических наук Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону E-mail: sysamohvalova@ sfedu.ru

Svetlana Yu. Samohvalova PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Education and Pedagogical Sciences, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты трехлетней апробации технологии персонифицированного обучения, разработанной на основе синергетического подхода. Актуальность представленного подхода заключается в оригинальном применении метода индивидуальной образовательной траектории студентов, исследуемого на протяжении 2015—2019 годов в научно-педагогической школе академика Е. В. Бондаревской.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, индивидуальная образовательная траектория.

Введение персонифицированного типа обучения и, в частности, метода индивидуальной образовательной траектории в профессиональную подготовку специалиста является одним из современных трендов мирового образования.

Проблема исследования, проводимого в ЮФУ в течение 2015–2019 годов в научно-педагогической школе академика Е. В. Бондаревской, заключалась в решении следующего центрального вопроса: как в условиях университетского педагогического образования эффективно и масштабно применять персонифицированный тип обучения и метод индивидуальной образовательной траектории?

Цель исследования состояла в том, чтобы раз-

Как ципировать статью: Самохвалова С. Ю. Инновационный подход к персонифицированному обучению студентов высшей школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 88–93.

работать и апробировать технологию персонифицированного обучения студентов педагогического направления, которая обеспечивает продвижение будущих педагогов по индивидуальным образовательным маршрутам.

В качестве методов исследования когнитивных процессов применялись следующие методологические принципы и подходы: синергетический подход, теория самоорганизации, принципы нелинейной динамики.

В ходе трехлетней апробации персонифицированного типа обучения в Южном федеральном университете при участии двух преподавателей и ста студентов 1–4 курсов использовались следующие методы: метод констатирующего эксперимента, анкетирования, метод анализа продуктов учебной деятельности, метод интервью.

В результате исследования были разработаны и апробированы следующие компоненты технологии персонифицированного обучения: методологические принципы, цели, методы обучения, методы контроля и оценки.

В частности, принцип непрерывного образования в течение всей жизни и антропологический принцип позволили определить специфику применения метода индивидуальной образовательной траектории в студенческом возрасте.

Очевидно, что в контексте возрастной периодизации для каждого отдельного периода обучения человека характерны свои специфические особенности реализации метода индивидуальной образовательной траектории.

Так, при работе с детьми дошкольного возраста метод индивидуального образовательного творчества (ИОТв) направлен на проявление талантов и способностей детей. Его центральная задача — вовлекать воспитателей и родителей в совместную с дошкольниками индивидуальную деятельность.

В школьном возрасте целесообразно применять метод индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на самопознание (ИОТС). Метод ИОТС связан с углубленным изучением предпочтительного учебного предмета и познанием своих индивидуальных личностных и профессиональных наклонностей. Его задача — ориентировать обучающегося на самореализацию, выбор профессии и соответствующего будущего образования.

Инновационный подход к персонифицированному обучению ...

Для обучающихся зрелого и старшего возраста в соответствии с их возрастными и психическими особенностями характерен метод профессионально-личностной образовательной траектории (ИПЛОТ), нацеливающий обучающегося на личностную самоактуализацию, профессиональную переподготовку и повышение квалификации.

Наконец, для студенческого возраста характерен метод профессиональной образовательной траектории (ИПОТ), обусловленный продолжающимся для студентов процессом профессионального самоопределения и профессионального обучения. Как отмечается в работах Титовой А. И., Харина И. И., Подопригора Е. А. [4], Губаева И. Ш., Забара Д. А. [1], Корольченко Ю. А., Тюменцевой А. П., Тараник В. Г. [2], Самохваловой С. Ю. [3], выявленная специфика применения метода индивидуальной профессиональной образовательной траектории в высшем профессиональном педагогическом образовании позволяет решать целый ряд противоречий, связанных с реализацией данного метода. К ряду таких противоречий и проблем относятся:

- как организовать персонифицированное практико-ориентированное обучение студентов уже на первом курсе, начиная с первого семестра?
- каковы механизмы системной организации совместной продуктивной деятельности студентов в социальном пространстве?
- при каких условиях движение студентов по индивидуальным образовательным траекториям станет высокомотивированным, массовым и пролонгированным на все последующие годы обучения?

Преодоление указанных противоречий осуществлялось посредством применения технологии практико-ориентированного персонифицированного типа обучения с использованием метода индивидуальной образовательной траектории. Так, в технологии были разработаны и апробированы цели индивидуальной профессиональной образовательной траектории. Известно, что в процессе разработки и реализации индивидуальной профессиональной траектории и особенно при постановке целей индивидуальной образовательной траектории студенты испытывают значительные затруднения, а значит, нуждаются в поддержке и сопровождении со стороны преподавателя.

В контексте синергетического подхода, выступающего методологическим основанием для технологии персонифицированного обучения, поддержка и сопровождение процесса разработки и продвижения по

индивидуальным маршрутам со стороны преподавателя осуществляется в процессе изучения основной (для студентов педагогического направления) дисциплины «Педагогика». Эта общепрофессиональная дисциплина изучается студентами на протяжении всех лет обучения (в аудиторной работе на 1–3 курсе, в ходе проектной деятельности и курсовых проектов, летней и производственной практики на последующих курсах). Следовательно, именно в рамках этой дисциплины целесообразно было разрабатывать и реализовывать личные траектории каждого студента в течение всех лет обучения.

Для мотивации студентов к разработке первого индивидуального профессионального маршрута преподаватель педагогики уже в первом семестре предлагает студентам выбрать одну из специализаций в педагогической профессии и сделать ее целью индивидуального маршрута. Выбирая из списка специальностей: педагог основного образования, педагог дополнительного образования, педагог высшего профессионального образования, педагог-управленец, педагог-онлайн или педагог будущего (наставник, тьютор, игротехник и др.), студент определяет одновременно и те компетенции, которые он будет осваивать в процессе теоретической и практической деятельности в рамках индивидуальной образовательной профессиональной траектории.

В ходе апробации технологии выявилось, что предпочтения студентов распределились следующим образом: педагог основного образования — 30–35% участников эксперимента, педагог дополнительного образования (вожатый, руководитель внеурочной деятельности) — 5–10%, педагог высшего профессионального образования — 25%, педагог-управленец (директор школы, завуч) — 10–20%, педагог-онлайн — 15–30 %, педагог в экономической сфере — 5–10%.

Содержание технологии включает: консультативные занятия и аттестационные мероприятия с преподавателем, с одной стороны, и самостоятельную работу студентов, с другой стороны. Набор теоретических материалов включает:

- базы и контакты для осуществления социокультурной практики по индивидуальной образовательной профессиональной траектории;
- расписание консультативных, контрольных и аттестационных мероприятий, набор учебно-методических материалов, литературу, ссылки на электронные ресурсы, список онлайн-курсов и дистанционных мероприятий, составляющих учебный комплекс для осу-

Инновационный подход к персонифицированному обучению ...

ществления самостоятельного продвижения по намеченной образовательно-профессиональной траектории.

Технология включает также комплекс методов, нацеленных на поддержку студента на этапе постановки цели, на разработку траектории, на выполнение практической части индивидуальной образовательной профессиональной траектории, на работу с учебным портфолио.

Необходимой составляющей технологии являются методы контроля и оценки. В предлагаемой технологии они подразделяются на методы итоговой и промежуточной аттестации. Во время итоговой аттестации студент отвечает на один теоретический вопрос (по дисциплине «Педагогика») и два практических вопроса, связанных с индивидуальной образовательной траекторией. При ответе на практические вопросы студенты представляют: продукты деятельности, полученные в ходе продвижения по индивидуальному маршруту; отчет о результатах освоения соответствующих компетенций.

Промежуточная аттестация протекает в форме консультаций по самостоятельной работе студентов в контексте социокультурной практики.

Условиями реализации технологии являются: онлайн-курс «Основы самообучения», видеоматериалы с примерами ИПОТ выпускников, комплекты материалов по целям ИПОТ.

Прогнозируемым результатом применения данной технологии можно считать теоретические и практические достижения студентов, которые фиксируются ими в учебном портфолио.

Выводы: во время апробации модели было выявлено, что для масштабной и эффективной реализации технологии персонифицированного обучения не требуется корректировка учебного плана, так как она успешно реализуется в рамках общепрофессиональной дисциплины «Педагогика», которая изучается с первого по четвертый курс в рамках теоретических курсов, проектной деятельности и педагогических практик. Анкетирование участников эксперимента показало: целеполагание ИПОТ усиливает интерес к профессии (85%), выявляет отсутствие интереса к профессии (11%), повышает эффективность учебной деятельности (74%). Проведение интервью студентов показало, что усиление мотивации к обучению, к самопознанию и развитию способности к самообучению было выявлено у 100% обучающихся; уточнили представление о будущей профессии — 85% студентов; обрели личную уверенность и практический опыт работы в социуме — 65% участников эксперимен-

та. Четырехлетняя апробация разработанной модели подтвердила целесообразность ее применения с первого по восьмой семестр.

Вместе с тем требуется дальнейшее изучение проблемы готовности студента к реализации ИПОТ, а также исследование преемственных связей и условий реализации методов индивидуальной образовательной траектории в дошкольном и школьном возрасте.

Литература

- 1. *Губаева И. Ш., Забара Д. А., Тюменцева А. П.* и др. Индивидуальная образовательная траектория как актуальный метод персонифицированного обучения World science: problems and innovations: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 143.
- 2. Корольченко Ю. А., Самохвалова С. Ю., Тюменцева А. П. и др. Условия организации персонифицированного вида обучения в ситуации непрерывного развивающегося высшего профессионального образования // World science: problems and innovations: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 147.
- 3. Самохвалова С. Ю. Метод индивидуальной образовательной траектории: опыт применения в университетском педагогическом образовании // Наука, образование, культура: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ком.: Захария С. К. (председатель). Т. III. Комрат: КГУ, 2020. С. 564.
- 4. Титова А. И., Самохвалова С. Ю., Подопригора Е. А. и др. Преемственность в развитии способности к обучению по индивидуальной образовательной траектории в контексте непрерывного образования в течение всей жизни // World science: problems and innovations: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 139.

INNOVATIVE APPROACH TO PERSONALIZED TRAINING OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

The article presents the results of a three-year trial of personalized learning technology developed on the basis of a synergistic approach. The relevance of the presented technology lies in the original application of the method of individual educational trajectory of students experimented in the scientific and pedagogical school of academician E. V. Bondarevskaya.

Keywords: personalized learning, individual educational trajectory

References

- Gubaeva I. Sh., Zabara D. A., Tyumenceva A. P. i dr. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak aktual'nyj metod personificirovannogo obucheniya World science: problems and innovations: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2020. S. 143. [In Rus].
- Korol'chenko Yu. A., Samohvalova S. Yu., Tyumenceva A. P. i dr. Usloviya organizacii personificirovannogo vida obucheniya v situacii nepreryvnogo razvivayushchegosya vysshego professional'nogo obrazovaniya // World science: problems and innovations: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2020. S. 147. [In Rus].
- Samohvalova S. Yu. Metod individual'noj obrazovatel'noj traektorii: opyt primeneniya v universitetskom pedagogicheskom obrazovanii // Nauka, obrazovanie, kul'tura: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / nauch. kom.: Zahariya S. K. (predsedatel'). T. III. Komrat: KGU, 2020. S. 564. [In Rus].
- *Titova A. I., Samohvalova S. Yu., Podoprigora E. A.* i dr. Preemstvennost' v razvitii sposobnosti k obucheniyu po individual'noj obrazovatel'noj traektorii v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya v techenie vsej zhizni // World science: problems and innovations: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2020. S. 139. [In Rus].

ДИДАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4



А.В. Дмитрова

Аспирант кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону Е-mail: annabondar@sfedu.ru

Anna V. Dmitrova
Postgraduate Student,
the Chair of Education
and Pedagogical Sciences,
Academy of Psychology
and Educational Sciences,
Southern Federal
University, Rostov-on-Don,
Russia

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ ПО ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность исследования обусловлена трансформацией среды университетов под влиянием цифровизации, способствующей открытости и вариативности образовательного процесса, а также заинтересованностью университетов в создании и размещении массовых открытых онлайн-курсов. Одними из ключевых навыков при профессиональной деятельности выполнении для академического сообщества в современных условиях являются навыки цифровой грамотности. В связи с этим данная статья нацелена на выявление тенденций, характеризующих отечественный и зарубежный опыт в проектировании онлайн-курсов по цифровой грамотности. В рамках данного исследования были использованы следующие методы: анализ, сравнение, обобщение полученных результатов. В статье рассмотрено тематическое разнообразие онлайн-курсов по цифровой грамотности, представленных на наиболее популярных российских и зарубежных платформах. Автором раскрыты преимущества и недостатки этих онлайн-курсов для высшего образования, а также даны рекомендации по повышению их эффективности.

Ключевые слова: цифровая грамотность, онлайн-курсы, Coursera, цифровизация, высшее образование.

Современная социально-экономическая ситуация диктует определенные требования к пере-

Как цитировать статью: Дмитрова А. В. Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности в контексте модернизации высшего образования// Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 94–102.

смотру навыков, необходимых для выполнения человеком повседневных и профессиональных задач. В условиях повсеместной цифровизации, многозадачности, интернационализации важными являются технические навыки, критическое мышление, навыки сотрудничества, адаптации. Также с учетом вызовов информационного общества целесообразно регулярно обновлять отечественные нормативные документы, отражающие квалификационные характеристики, в том числе и исследователей [5]. Однако высшая школа не всегда способна быстро отреагировать на изменяющиеся условия рынка труда и обеспечить подготовку конкурентоспособных кадров. Вследствие этого повышается спрос на различные онлайн-курсы, предоставляемые как отечественными, так и зарубежными университетами.

Университеты многих стран мотивируют профессорско-преподавательский состав к проектированию и размещению онлайн-курсов на различных ресурсах, а студентам позволяют произвести перезачет результатов обучения при соответствии данного онлайн-курса требованиям, установленным локальными документами университета. С каждым годом наблюдается увеличение количества массовых открытых онлайн-курсов (МООК) во всем мире (см. Рисунок 1).

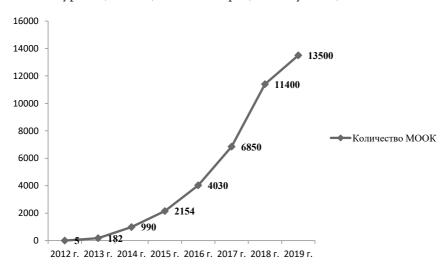


Рисунок 1. Динамика количества МООК в мире за 2012–2019 гг. Источник: составлено автором с использованием данных [6]

Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности ...

Лидерами по числу зарегистрированных пользователей среди зарубежных платформ МООК на данный момент являются Coursera (CIIIA, 66 млн пользователей), edX (США, 25 млн пользователей), XuetangX (Китай, 14 млн пользователей), Udacity (США, 11,5 млн пользователей), FutureLearn (Великобритания, 10 млн пользователей), Swayam (Индия, 10 млн пользователей). К наиболее популярным отечественным платформам МООК стоит отнести Stepik (2,5 млн пользователей), «Открытое образование» (1,4 млн пользователей), «Универсариум» (1,6 млн пользователей), «Лекториум» (317 тыс. пользователей). Несмотря на то что российские платформы МООК уступают в количестве зарегистрированных пользователей зарубежным платформам, они обладают потенциалом для улучшения своих позиций, обусловленным поддержкой со стороны государства, образовательных и коммерческих организаций.

Тематика МООК, размещенных на указанных выше платформах, разнообразна и отражает заказ со стороны общества, правительственных структур, образовательных учреждений и бизнес-сообщества. На Рисунке 2 представлены основные тематические направления МООК за 2019 год.

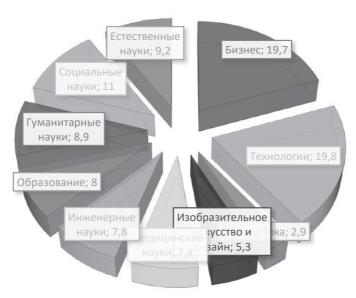


Рисунок 2. Тематика МООК за 2019 год Источник: [6]

Среди направлений МООК лидирующие позиции в 2019 году были у онлайн-курсов, отражающих темы бизнеса и технологий. Это подчеркивает интерес пользователей платформ МООК к получению навыков проектной работы, сотрудничества, работы с новыми инструментами.

Серьезным вызовом для систем образования многих стран стал вынужденный вследствие предотвращения распространения СОVD-19 переход на дистанционную форму работы. В связи с этим возросла потребность в обучении навыкам работы в цифровой среде. Очевидно, что образовательная среда высшей школы также трансформируется под влиянием данных факторов: технологически усложняется инфраструктура университетов; образовательные программы стали более вариативными и модульными; наблюдается интенсификация применения открытых образовательных ресурсов, в том числе онлайн-курсов, представленных как на собственном портале университета, так и на сторонних интернет-площадках.

В технологически насыщенных условиях для участников академического сообщества, на наш взгляд, очень важным является владение цифровой грамотностью. Цифровая грамотность — это навыки работы с цифровыми технологиями и инструментами для создания, оценивания, обработки, передачи информации. Соответственно, цифровая грамотность — это не только технические навыки, а широкий спектр навыков, необходимых человеку для функционирования в цифровой образовательной и научной среде. При этом понимание цифровой грамотности меняется в зависимости от конкретной деятельности человека, социально-экономического и технологического развития общества [1].

Безусловно, что отечественные и зарубежные платформы MOOK отреагировали на данную тенденцию и представили разнообразные онлайн-курсы, направленные на формирование цифровой грамотности (см. Рисунок 3).

На всех указанных нами выше платформах представлены МООК, способствующие формированию цифровой грамотности. При этом МООК, в названии которых присутствует словосочетание «цифровая грамотность» (англ. «digital literacy») размещены только на следующих платформах: Coursera (два онлайн-курса), «Открытое образование» (четыре онлайн-курса). Можно выделить несколько основных тематических направлений в онлайн-курсах по цифровой грамотности:

Общее представление о цифровой грамотности в академической среде. Как правило, такие онлайн-курсы ориентированы на студентов и препо-

Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности ...

давателей университетов. МООК, посвященные данной тематике, дают слушателям общее представление о навыках работы в цифровой среде университета для образовательной и научной деятельности. В частности, результатами обучения на онлайн-курсе «Информационная и цифровая грамотность для успеха в университете» (англ. «Information & Digital Literacy for University Success», размещен на платформе Coursera) [8] являются: владение навыками поиска информации при помощи различных цифровых инструментов, критического оценивания достоверности информации, осведомленность об этике и академической культуре, навыки управления цифровой идентификацией в профессиональной деятельности. Онлайн-курс «Цифровая грамотность: базовый курс» (размещен на платформе «Открытое образование») также предназначен для формирования навыков, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий в рамках академической и профессиональной деятельности [4]. Однако он более практико-ориентирован. После прохождения данного онлайн-курса предполагается, что слушатели будут владеть, среди прочего, навыками работы с текстами, табличными данными и презентациями [4].

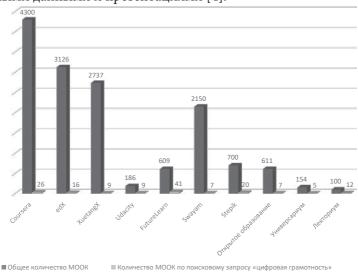


Рисунок 3. Общее количество МООК, размещенных на зарубежных и отечественных платформах, и количество МООК, отображающихся при поисковом запросе «цифровая грамотность» (англ. «digital literacy») на данных платформах Источник: составлено автором

Цифровая грамотность как навыки работы с определенными цифровыми инструментами. Каждый онлайн-курс описывает правила работы с конкретной программой и способствует формированию навыков цифровой грамотности, характерных именно для этого вида деятельности. Среди данных МООК преимущественный спрос наблюдается у онлайн-курсов, посвященных обучению навыкам работы с программами для создания презентаций, обработки данных, ведения профессиональной электронной переписки. Например, онлайн-курс «Курс-тренинг по созданию презентаций» [3] (размещен на платформе «Универсариум») направлен на обучение навыкам работы в программе РоwerPoint: структурированию информации на презентации, построению графиков, работе с анимацией и пр.

Цифровая грамотность педагога. Данные МООК направлены на формирование у преподавателей и учителей навыков цифровой грамотности для работы в условиях смешанного обучения, дистанционного образования. Так, онлайн-курс «Digital Skills for Teachers: Making Technology Work for You» («Цифровые навыки для учителей: как заставить технологии работать на вас», размещен на платформе FutureLearn) [7] способствует ознакомлению педагогов с возможностями применения цифровых технологий в образовательном процессе и обучению необходимым для этого навыкам.

Цифровая грамотность в контексте информационной безопасности. В основном МООК данной тематики направлены на снижение рисков цифровой среды для обучающихся и предотвращение кибербуллинга в школе и за ее пределами. Например, онлайн-курс «Информационная безопасность: как защитить себя и свои аккаунты» (размещен на платформе Stepik) создан для школьников 5-х — 11-х классов и нацелен на обучение их эффективным мерам по противостоянию угрозам и сохранению личных данных в онлайн-среде [2].

МООК имеют схожую структуру, которая представлена вводной частью, уроками или модулями (в зависимости от конкретной платформы), каждый из которых оканчивается проверочным заданием, а по завершении онлайн-курса слушатели должны сдать итоговый тест по всем материалам онлайн-курса.

Безусловно, что онлайн-курсы имеют свои положительные и отрицательные стороны. Можно отметить следующие преимущества онлайн-курсов для высшего образования:

Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности ...

- 1. Возможность проектировать индивидуальную образовательную траекторию. Благодаря МООК появилась возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся в соответствии с их интересами и потребностями. Именно это способствует привнесению элементов вариативности и открытости в высшее образование.
- 2. Получение актуальных знаний и навыков, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности в современных условиях. Рынок труда обновляет требования к кадрам с высокой скоростью. Далеко не все образовательные программы успевают за этими тенденциями, поэтому МООК могут способствовать формированию у студентов знаний и навыков, востребованных у работодателей.
- 3. Помощь в личностном развитии студентов. Помимо получения навыков, которые пригодятся в построении профессиональной карьеры, некоторые онлайн-курсы направлены на формирование личности студента.

К недостаткам МООК нами были отнесены следующие:

- 1. Неготовность студентов брать на себя ответственность за обучение. Далеко не все студенты могут сохранить высокую мотивацию в образовательном процессе при отсутствии четкой стандартизации и строгого контроля со стороны преподавателя.
- 2. Ограниченность в количестве практико-ориентированных онлайн-курсов. Некоторая часть онлайн-курсов способствует только получению теоретических знаний, без возможной апробации их на практике.
- 3. Процедура проверки итоговых заданий студентов, которая не всегда позволяет определить уровень знаний и навыков, полученных после прохождения онлайн-курса.

Таким образом, несмотря на наблюдаемый интерес университетов к созданию онлайн-курсов, посвященных навыкам цифровой грамотности, недостаточно отраженными остаются такие аспекты данного концепта, как безопасность цифровых данных в процессе решения профессиональных и повседневных задач; этическая осведомленность при осуществлении профессиональной деятельности в «цифровых» условиях; особенности навыков цифровой грамотности у различных субъектов по возрастным, должностным характеристикам. Реализация онлайн-курсов имеет свои положительные и отрицательные стороны. Положительные стороны связаны с обеспечением образовательной среды университетов вариативностью, гибкостью, открытостью. При

этом платформы МООК испытывают проблемы, связанные с качеством предлагаемых онлайн-курсов, наличием технических ошибок, высоким процентом самоисключения студентов до окончания онлайн-курса.

Возможными решениями для сглаживания недостатков МООК могут служить: 1) включение в содержание онлайн-курса разнообразных способов предоставления информации: видеолекция; информация в виде слайдов; интервью с другими преподавателями и исследователями, представляющими противоположные взгляды на один и тот же вопрос; 2) добавление интерактивных и коротких опросов в середине модуля; 3) увеличение количества практических заданий.

Литература

- 1. Дмитрова А. В. Теоретические аспекты формирования цифровой грамотности: особенности представления в педагогических исследованиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 111-114.
- 2. Информационная безопасность: как защитить себя и свои аккаунты [Электронный ресурс]. URL: https://stepik.org/course/68856/promo (дата обращения: 28.08.2020).
- 3. Курс-тренинг по созданию презентаций [Электронный ресурс]. URL: https://universarium.org/course/753 (дата обращения: 28.08.2020).
- 4. Цифровая грамотность: базовый курс [Электронный ресурс]. URL: https://openedu.ru/course/hse/DIGLIT_1/# (дата обращения: 28.08.2020).
- 5. Чигишева О. П. Обновление требований к профессиональной квалификации исследователя как императив цифровизации // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 9. С. 69–74.
- 6. By the Numbers: MOOCs in 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2019/ (дата обращения: 28.08.2020).
- 7. Digital Skills for Teachers: Making Technology Work for You [Электронный ресурс]. URL: https://www.futurelearn.com/courses/digital-skills-for-teachers (дата обращения: 31.08.2020).
- 8. Information & Digital Literacy for University Success [Электронный ресурс]. URL: https://www.coursera.org/learn/digital-literacy#about (дата обращения: 31.08.2020).

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ON DIGITAL LITERACY IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

The relevance of the study is due to the transformation of the university environment under the influence of digitalization, which contributes to the openness and variability of the educational process, as well as the interest of universities in creating and hosting massive open online courses. Digital literacy skills are one of the key skills in performing professional activities for the academic community in modern conditions. In this regard, this article is aimed at identifying trends that characterize domestic and foreign experience in the design of online courses on digital literacy. In this study, the following methods were used: analysis, comparison, generalization of the results. The article discusses the thematic variety of online courses on digital literacy presented on the most popular Russian and foreign platforms. The author reveals the advantages and disadvantages of these online courses for higher education, and also provides recommendations for improving their effectiveness.

Keywords: digital literacy, online courses, Coursera, digitalization, higher education.

Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности ... |

References

- By the Numbers: MOOCs in 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2019/ (data obrashcheniya: 28.08.2020).
- Chigisheva O. P. Obnovlenie trebovanij k professional'noj kvalifikacii issledovatelya kak imperativ cifrovizacii // Mir universitetskoj nauki; kul'tura, obrazovanie. 2019. № 9. S. 69–74. [In Rus].
- Cifrovaya gramotnost': bazovyj kurs [Elektronnyj resurs]. URL: https://openedu.ru/course/hse/ DIGLIT_1/# (data obrashcheniya: 28.08.2020). [In Rus].
- Digital Skills for Teachers: Making Technology Work for You [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.futurelearn.com/courses/digital-skills-for-teachers (data obrashcheniya: 31.08.2020).
- Dmitrova A. V. Teoreticheskie aspekty formirovaniya cifrovoj gramotnosti: osobennosti predstavleniya v pedagogicheskih issledovaniyah // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2020. T. 9, № 1 (30). S. 111–114. [In Rus].
- Informacionnaya bezopasnost': kak zashchitit' sebya i svoi akkaunty [Elektronnyj resurs]. URL: https://stepik.org/course/68856/promo (data obrashcheniya: 28.08.2020). [In Rus].
- Information & Digital Literacy for University Success [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.course-ra.org/learn/digital-literacy#about (data obrashcheniya: 31.08.2020).
- Kurs-trening po sozdaniyu prezentacij [Elektronnyj resurs]. URL: https://universarium.org/course/753 (data obrashcheniya: 28.08.2020). [In Rus].

УДК 338.2

ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Целью работы было сравнительное изучение и анализ психологических аспектов позиционирования Пятигорского государственного университета (Пятигорск, $P\Phi$) и Кентского государственного университета (Кент, штат Огайо, США).

В статье рассматривается проблема неэффективного позиционирования государственных вузов России. Проведен сравнительный анализ миссий, стратегических дорожных карт вузов, а также проведен опрос «Миссия идеального университета».

Результаты анализа и исследования выявили различия в позиционировании вузов. Миссия Пятигорского государственного университета отличается своей направленностью на высокую мотивированность своих сотрудников. При этом в миссии часто встречаются сложные для понимания слова и выражения. По всем критериям, по которым оценивалась стратегическая дорожная карта Кентского государственного университета, были получены высокие баллы. Она проста для понимания, уникальна, носит характер социальной ответственности и мотивированности, а также отражает интересы и сотрудников, и студентов.

Ключевые слова: позиционирование, государственный вуз, эффективность, конкурентоспособность, образовательные услуги, миссия, Кентский государственный университет, Пятигорский государственный университет.

Введение

В регионах России у большинства государственных вузов существуют определенные трудности

Как ципировать статью: Копанев А. Н. Особенности позиционирования государственных вузов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 103–118.



А.Н. Копанев

Младший научный сотрудник центра медико-биологических технологий ФГБУ СКФНКЦ ФМБА России, г. Ессентуки Е-mail: kopanev.andrey@ bk ru

Andrey N. Kopanev Junior Researcher at the Centre for Biomedical Technologies, the North-Caucasian Federal Research-Clinical Centre, Federal Medical-Biological Agency, Essentuki, Russia

Особенности позиционирования государственных вузов |

в разработке, создании, реализации и дальнейшей корректировке своего позиционирования. Позиционирования на рынке образовательных услуг, позиционирования для людей, у которых существует потребность в приобретении образовательных услуг (школьников, абитуриентов, родителей, людей, желающих получить второе или дополнительное образование), а также для общественности, которая влияет на имидж и успешность образовательной организации. Способ позиционирования, в том числе характер передаваемой информации о своей деятельности для потребителей услуг и общественности, реализация своей миссии (если она существует), действия, направленные на повышение интереса со стороны будущих потребителей образовательных услуг, зачастую несут в себе признаки хаотичного движения [1].

Мы предполагаем, что проблема обусловливается следующими особенностями. В меньшей степени это некорректное долгосрочное планирование и целеполагание, часто их отсутствие, а также неэффективное управление, и в большей степени — устаревшие или некорректные психологические аттитюды по отношению к тому, как вуз (или любая другая государственная компания, работающая на рынке услуг) должен осуществлять свое позиционирование. В связи с этим сравнительное изучение и анализ психологических детерминант позиционирования государственных вузов России, а также вузов других стран с целью выявления эффективных или неэффективных стратегий позиционирования, несомненно, является актуальным.

Целью работы было сравнительное изучение и анализ психологических детерминант позиционирования государственного вуза России и государственного вуза США.

Методы и организация исследования

Для сравнения и анализа психологических детерминант позиционирования были выбраны два вуза: в России — Пятигорский государственный университет, в США — Кентский государственный университет.

Выбор вышеуказанных вузов основывался на принципе их региональности, а также позиции в рейтинге вузов России и США. Позиция в рейтинге у Пятигорского государственного университета — 101 место («Национальный рейтинг университетов России 2019 года», проект «Интерфакс. Образование»), у Кентского государственного университета — 194 место (QS USA University Rankings 2019). Методология

разработки рейтингов указана ниже. Необходимо заметить, что позиция в российском рейтинге у Пятигорского государственного университета значительно выше, чем позиция у Кентского государственного университета в американском рейтинге. Умышленное несоответствие характеризуется отличающимися условиями поддержки государством образования в России и США — прежде всего, долей государственного бюджета, направляемой на развитие образования. Также важно, что эффективность и адекватность позиционирования вуза зависит в меньшей степени от уровня бюджета вуза и в большей степени от навыков коммуникативной психологии, психологии масс, маркетинга, менеджмента, управления у руководства, менеджеров вуза и в стране в целом.

В качестве рейтинга вузов России в исследовании была использована работа «Национальный рейтинг университетов России 2019 года» проекта «Интерфакс. Образование» [5]. Оценки деятельности университетов и формирование рейтингов университетов были основаны преимущественно на данных анкет, представленных университетами. Были использованы оценки деятельности университета в сферах «Образование», «Исследования», «Социальная среда», «Интернационализация», «Инновации и предпринимательство», а также осуществлена оценка бренда университета. Если приглашенный к участию в рейтинге университет не присылал в срок анкету, то необходимые данные заимствовались из опубликованных в 2019 году результатов мониторинга МНВО, а также опубликованных на сайте университета материалов.

В качестве рейтинга вузов США в исследовании был использован рейтинг QS USA University Rankings 2019 [7]. Составители рейтинга лучших вузов США 2019 года оценивали университеты по шести показателям: исследовательская деятельность, преподавание, мнение работодателей и карьерный потенциал, количество иностранных студентов и преподавателей. Для того чтобы участвовать в рейтинге, университет должен был предлагать бакалавриат и постдипломные программы как минимум в двух широких предметных областях (например, искусство и социальные дисциплины, инженерное дело и технология, право и бизнес).

Организация любой деятельности основана на целеполагании и планировании. Эффективность или неэффективность в достижении этих целей и планов характеризуется правильно подобранной тактикой, стратегией, а также каждым действием руководства и сотрудников, в том числе направленным на создание, реализацию и дальнейшую

Особенности позиционирования государственных вузов

корректировку позиционирования на рынке услуг, товаров. При этом каждое действие сотрудника или руководства будет эффективным, если оно наполнено смыслом — миссией, которая имеет более глобальный характер, чем цель или план. Миссия служит ориентиром в принятии любых решений в компании и характеризуется отношением компании к человеку, государству, науке, природе и др., а также своим предназначением в контексте мироздания. Также важно отметить, что многие компании используют не только миссию для позиционирования, демонстрации своего предназначения, отношения, взгляда на важные аспекты своей деятельности и связанными с ней явлениями и процессами. В расширенном варианте возможно использование стратегической дорожной карты, в которую могут входить различные составляющие позиционирования вуза [6].

В исследовании мы провели контент-анализ, а также анализ психологических особенностей позиционирования миссий, стратегических дорожных карт вуза.

Был проведен анализ контента сайта Пятигорского государственного университета, связанного с позиционированием вуза, в частности раздел «Об университете», включающий подразделы «Университет сегодня», «Миссия ПГУ», «История университета», «Пресса о ПГУ», «Международная деятельность». Для исследования мы выбрали только раздел «Миссия ПГУ», т.к. информация из других подразделов была уже включена в миссию университета.

Позиционирование миссии, стратегического планирования Кентского государственного университета отличается от позиционирования Пятигорского государственного университета (по материалам сайтов вузов).

Кентский государственный университет располагает стратегической дорожной картой, в которую входит «Видение», «Миссия», «Фундаментальные ценности», «Приоритеты».

Необходимо отметить, что количество анализируемой информации у Кентского государственного университета больше, чем у Пятигорского государственного университета. Мы исходим из того, что у потребителя образовательных услуг, который заходит на сайт университета, обязательно создается определенное впечатление о вузе, независимо от того, сколько информации и в каком формате представлено на сайте. На момент создания данной статьи на сайтах университетов присутствовала

вышеуказанная информация, которая была посвящена стратегическому видению своей деятельности, в том числе своей миссии.

Также в комплексе исследований проводился анонимный опрос «Миссия идеального университета». Опрос состоял из одного вопроса. Участникам опроса необходимо было выбрать миссию того университета, в котором они хотели бы учиться. Были представлены миссия Пятигорского государственного университета и стратегическая дорожная карта Кентского государственного университета. Необходимо отметить, что в опросе миссия Кентского государственного университета включала в себя все составляющие стратегической дорожной карты. Такое решение обусловливается прежде всего уже упомянутой причиной, а также сложностью понимания профессиональных терминов студентами неэкономических специальностей. Названия университетов были скрыты. Участниками опроса являлись студенты Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, а также круг знакомых автора статьи. Количество участников — 68 человек. Гендерные, возрастные, профессиональные и другие особенности участников опроса не учитывались. Необходимо было выявить общую тенденцию. Опрос был максимально защищен от накруток. Ссылка на сайт с завершенным опросом указана в списке литературы [3].

Результаты исследований и их обсуждение

Приведем цитату из миссии Пятигорского государственного университета: «Непрерывно развивая свой инновационный потенциал и конкурентные преимущества по избранным приоритетным направлениям, все более интегрируясь в мировое образовательное и научное пространство, выполнять роль преобразовательного (креативно-инновационного) университета, "Университета, открывающего и преобразующего мир" — передового научного, образовательно-воспитательного и миротворческого центра, центра многоцветья языков и культур, обеспечивающего производство новых глобально значимых знаний, создание и использование социальных, гуманитарных и технических инноваций, выпуск уникальных кадров с углубленным владением иностранными языками и высоким уровнем профессиональной и социальной компетентности — и тем самым увеличивающего социально-экономическую отдачу и экспортный ресурс российской школы, повышающего ее международный ресурс» [4].

Стратегическая дорожная карта Кентского государственного университета:

«Vision: to be a community of change agents whose collective commitment to learning sparks epic thinking, meaningful voice and invaluable outcomes to better our society.

Mission: we transform lives and communities through the power of discovery, learning and creative expression in an inclusive environment.

Core values: a distinctive blend of teaching, research and creative excellence; active inquiry and discovery that expands knowledge and human understanding; life-changing educational experiences for students with wide-ranging talents and aspirations; a living-learning environment that creates a genuine sense of place; engagement that inspires positive change; diversity of culture, beliefs, identity and thought; freedom of expression and the free exchange of ideas; a collaborative community; respect, kindness and purpose in all we do [8].

Priority № 1. Students First. Our top priority is to ensure that students have the education, experiences and support they need to graduate and to live successful, satisfying lives in their work and in their commitment to become engaged citizens. Attention to academic quality and student success is a cornerstone of a students-first environment. This focus begins with the strategic recruitment of talented and diverse students and continues with the commitment to support students as they learn to thrive in an academically challenging environment [9].

Priority № 2. A Distinctive Kent State. Drive innovation, idea generation and national distinction through top-tier academic and research programs including the recruitment and support of talented faculty and staff [10].

Priority № 3. Global Competitiveness. As Kent State defines its distinctiveness as a national public research university, it is imperative that we position the university for success in an increasingly global environment. Efforts to enhance the university's global competitiveness focus on continuing a trajectory of increasing the enrollment of international students and providing a high-quality global education for all of our students [11].

Priority Nº 4. Regional Impact. Serve as the innovative engine and engaged partner to meet community needs and enhance quality of life in the region and state [12].

Priority № 5. Organizational Stewardship. Ensure a culture of continuous improvement and the efficient stewardship of university resources and infrastructure [13].

Перевод стратегической дорожной карты Кентского государственного университета на русский язык выполнен автором статьи:

«Видение: быть сообществом инициаторов перемен, чья коллективная приверженность обучению стимулирует феноменальное мышление, содержательные точки зрения и бесценные результаты для улучшения нашего общества.

Миссия: мы преобразуем жизнь и сообщества с помощью силы открытий, обучения и творческого самовыражения в обстановке открытости и на основе всеобщего участия.

Фундаментальные ценности: особое сочетание методов преподавания, исследования и творческого совершенствования; активный процесс исследований и открытий, расширяющих знания и понимание; преобразующий жизнь образовательный опыт для студентов с разнообразными талантами и стремлениями; активная обучающая среда, создающая подлинное чувство сопричастности; вовлеченность, которая вдохновляет на позитивные перемены; разнообразие культуры, верований, идентичности и мышления; свобода выражения мнений и свободный обмен идеями; коллективное сообщество; уважение, доброта и целеустремленность во всем, что мы делаем.

Приоритет № 1. Сначала студенты. Нашим главным приоритетом является обеспечении того, чтобы студенты имели знания, опыт и поддержку, необходимые им для получения диплома и успешной жизни, приносящей удовлетворение от работы и стремления стать активными гражданами. Внимание к качеству образования и успеху студентов является краеугольным камнем среды, ориентированной прежде всего на студентов. Такой подход подразумевает продуманный подбор талантливых и разносторонних студентов и обязательство поддерживать студентов в процессе их обучения и развития в академически сложной среде.

Приоритет № 2. Особенность Кентского университета. Стимулирование инноваций, генерирования идей и национальных особенностей через академические и исследовательские программы высокого класса, включая подбор и поддержку талантливых преподавателей и сотрудников.

Приоритет № 3. Глобальная конкурентоспособность. Поскольку Кентский университет является национальным государственным исследовательским университетом, крайне важно, чтобы мы позиционировали университет для достижения успеха во все более развивающейся

Особенности позиционирования государственных вузов |

глобальной среде. Усилия по повышению глобальной конкурентоспособности университета направлены на продолжение увеличения числа иностранных студентов и обеспечение качественного глобального образования для всех наших студентов.

Приоритет № 4. Региональное влияние. Университет служит инновационным двигателем и активным партнером для удовлетворения потребностей общества и повышения качества жизни в регионе и государстве.

Приоритет № **5.** Организационное руководство. Постоянное совершенствование университетских ресурсов и инфраструктуры и повышение культуры эффективного управления ими.

Для оценки позиционирования были использованы следующие критерии: уникальность (формулировки стратегической дорожной карты, миссии не должны содержать типовых, очевидно шаблонных фраз); простота понимания (оценка формулировки); социальная ответственность (от создания рабочих мест и гарантирования занятости до поддержки различных социальных программ, удовлетворяющих потребности и ожидания общества); отражение интересов основных стейкхолдеров (тех, кто активно вовлечен в деятельность университета, тех, на чьи интересы может повлиять успех или неуспех деятельности вуза); мотивированность (правильно составленная миссия является мощным средством нематериальной мотивации сотрудников вуза).

Миссия Пятигорского государственного университета содержит очевидно шаблонные фразы и выражения: «обеспечивающего производство новых глобально значимых знаний», «высоким уровнем профессиональной и социальной компетентности», «инновационный потенциал», «креативно-инновационного», «передового научного, образовательно-воспитательного».

Стратегическая карта Кентского государственного университета тоже содержит шаблонные фразы, но их намного меньше: «во все более глобальной среде», «для улучшения нашего общества». Важно заметить, что даже шаблонные фразы и выражения могут гармонично восприниматься в общем контексте. Большое количество шаблонных фраз и выражений в миссии, стратегической дорожной карте приводит к отрицательным результатам для компании, университета с точки зрения впечатления, создаваемого у сотрудников, потребителей образовательных услуг. Проблема шаблонности заключается в недостаточном уровне профессионализма копирайтеров, сотрудников университета, отвечающих за

лингвистическую обработку полученных черновиков в ходе работы над созданием и корректировкой стратегической дорожной карты.

По 10-балльной шкале уникальности миссии, стратегической карты вуза результат получился следующий: Пятигорский государственный университет — 5 баллов, Кентский государственный университет — 9 баллов.

В миссии Пятигорского государственного университета часто используются сложные для понимания выражения и слова: «все более интегрируясь в мировое образовательное и научное пространство», «преобразовательного (креативно-инновационного)», «увеличивающего социально-экономическую отдачу», «экспортный ресурс российской школы», «повышающего ее международный ресурс». Как было указано выше, миссия выполняет роль стратегического планирования деятельности вуза. Каждый сотрудник, студент, вовлекаясь в деятельность университета, должен осознавать свою роль. Сложные выражения и понятия в миссии могут вызвать непонимание и вследствие этого некорректное выполнение своих обязанностей, действий, направленных на достижение общей цели. С точки зрения абитуриента — в большинстве случаев это школьники, заканчивающие 9 или 11 класс, — сложность в понимании позиционировании университета, его миссии может повлечь критичные для университета последствия, прежде всего формирование нейтрального, а зачастую отрицательного отношения к университету.

В связи с этим мы считаем, что необходимо выделить одну из отличительных черт в соотношении государственных и негосударственных вузов в России и США. Луков В. А. в своей работе отмечает, что к частному сектору относится 72% вузов США и только 28% — к государственному. В то же время в частных вузах обучается лишь 21% студентов [2]. При этом большая часть вузов США занимают высокое место в мировых рейтингах. Тенденция соотношения такого количества вузов повышает конкуренцию, «борьбу» за клиентов — потребителей услуг, вследствие чего ведет к необходимости постоянного совершенствования, развития, проработки своих стратегических дорожных карт, совершенствования процессов управления персоналом, непосредственно образовательного процесса, управления ресурсами и инфраструктурой университета. В России государственных вузов намного больше, чем негосударственных. Во многих регионах России из-за отсутствия конкуренции у большинства студентов отсутствует необходимость в подробном анализе, в том числе в анализе миссии, при выборе вуза. Подводя краткий итог вышеуказан-

Особенности позиционирования государственных вузов

ному, можно сказать, что отрицательное или нейтральное восприятие российскими абитуриентами миссии университета из-за сложных для понимания выражений и слов не всегда имеет существенное значение при поступлении из-за отсутствия выбора.

Целесообразность выбора Пятигорским государственным университетом сложных для понимания выражений объясняется желанием использовать современные, научные и заимствованные из других языков понятия. Безусловно, такое позиционирование, в контексте понимания миссии, будет эффективным для восприятия профессорами, проверяющими органами, чиновниками, руководителями вышестоящих руководителей образованием и науки, но не абитуриентами.

В стратегической карте Кентского государственного университета практически не используются сложные для понимания слова и выражения. При этом стоит отметить, что миссия, приоритеты, видение затрагивают важные для сотрудников, потребителей образовательных услуг аспекты. Возможно, они в какой-то степени пересекаются с идеями Пятигорского государственного университета, но усваиваются намного легче.

Таким образом, оценивая по 10-бальной шкале уровень простоты понимания (удобства восприятия) стратегической карты вуза, мы получили следующие результаты: Пятигорский государственный университет — 3 балла, Кентский государственный университет — 9 баллов.

В миссии Пятигорского государственного университета содержатся следующие составляющие, характеризующие социальную ответственность университета: «передового научного, образовательно-воспитательного и миротворческого центра» — мы это понимаем следующим образом: университет, в контексте социальной ответственности, создает престижные рабочие места научной направленности, а также служит центром волонтерской деятельности. При этом важно заметить, что эти слова и выражения носят общий характер и, возможно, обозначают другое. Положение миссии «создание и использование социальных, гуманитарных и технических инноваций» мы относим к аспекту социальной ответственности, то есть это те действия, которые, как мы считаем, могут принести пользу обществу.

Во всех составляющих дорожной карты Кентского государственного университета активно делается акцент на социальную ответственность: «для улучшения нашего общества», «мы преобразуем жизнь и общество»,

«стать вовлеченными гражданами», «включая подбор и поддержку талантливых преподавателей и сотрудников», «для достижения успеха во все более глобальной среде», «для удовлетворения потребностей общества и повышения качества жизни в регионе и государстве» и др.

По 10-балльной шкале оценки уровня социальной ответственности в стратегической карте вуза результаты распределились следующим образом: Пятигорский государственный университет — 2 балла, Кентский государственный университет — 10 баллов.

В нашем исследовании мы учитываем следующих стейкхолдеров университета: сотрудников и студентов. При анализе отражения интересов сотрудников в миссии Пятигорского государственного университета мы отмечаем общий характер слов и выражений: «непрерывно развивая свой инновационный потенциал», «все более интегрируясь в мировое образовательное и научное пространство», «выполнять роль преобразовательного (креативно-инновационного) университета», «Университета, открывающего и преобразующего мир», «передового научного, образовательно-воспитательного и миротворческого центра», «создание и использование социальных, гуманитарных и технических инноваций». При анализе отражения интересов студентов используются следующие выражения: «Университета, открывающего и преобразующего мир», «центра многоцветья языков и культур», «выпуск уникальных кадров с углубленным владением иностранными языками и высоким уровнем профессиональной и социальной компетентности». В свою очередь, в стратегической дорожной карте Кентского государственного университета используются более точные выражения, отражающие интересы сотрудников и студентов: «быть сообществом инициаторов перемен», «стимулирует феноменальное мышление», «содержательные точки зрения и бесценные результаты», «творческого самовыражения в среде», «обеспечивающей возможности как профессионального, так и личностного роста» и др.

По результатам опроса «Миссия идеального университета» было выявлено, что 81% респондентов выбрали идеальной для себя миссию Кентского государственного университета (Рисунок 1). При обосновании своего выбора участники опроса отмечали, что выбранная ими миссия воспринимается намного проще, она понятнее и гуманнее. Они хотели бы учиться или работать именно в американском вузе.

Оценивая по 10-балльной шкале уровень отражения интересов сотруд-

Особенности позиционирования государственных вузов

ников и студентов в стратегической карте и миссии вузов, мы получили следующие результаты: Пятигорский государственный университет — 2 балла, Кентский государственный университет — 8 баллов.

Следующим параметром оценки стратегических дорожных карт была мотивированность сотрудников и студентов университетов. При оценке роли миссии университета в формировании мотивации сотрудников нужно учитывать несколько критериев.

■ Стратегическая дорожная карта Кентского государственного университета

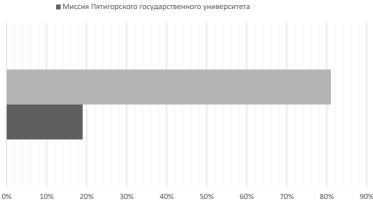


Рис. 1. Результаты опроса «Миссия идеального университета»,%

В данном случае мы используем следующие критерии оценки мотивированности сотрудников: понятность и реалистичность миссии, стратегической дорожной карты, социальная поддержка сотрудников, свобода и возможности университета с точки зрения осуществления профессиональных целей (научные цели, цели в преподавательской деятельности, развитие личностных качеств и др.).

В миссии Пятигорского государственного университета существенное значение придается составляющим, ориентированным на развитие мотивированности сотрудников: «конкурентные преимущества по избранным приоритетным направлениям», «интегрируясь в мировое образовательное и научное пространство», «Университета, открывающего и преобразующего мир», «передового научного, образовательно-воспитательного и миротворческого центра», «создание и использование социальных, гуманитарных и технических инноваций». По шкале мотивированности сотрудников в контексте своей миссии Пятигорский

государственный университет получает 8 баллов.

В Кентском государственном университете также придается важное значение мотивированности сотрудников. В стратегической дорожной карте используются следующие слова и выражения: «быть сообществом инициаторов перемен», «в среде, обеспечивающей возможности как профессионального, так и личностного роста», «особое сочетание методов преподавания, исследования и творческого совершенствования», «уважение, доброта и целеустремленность во всем, что мы делаем», «подбор и поддержку талантливых преподавателей и сотрудников» и т.д. По критерию мотивированности, как и по другим критериям, стратегическая дорожная карта Кентского государственного университета отличается от миссии Пятигорского государственного университета более простыми экономическими и научными терминами, что придает общему смыслу искренность. Оценка Кентского государственного университета по этому параметру — 9 баллов.

Лепестковая диаграмма представлена на Рисунке 2 с целью визуального представления полученных результатов сравнительного анализа и исследования.

Миссия Пятигорского государственного университета



Рис. 2. Результаты сравнительного анализа и исследования стратегических дорожных карт университетов

Заключение

Особенности позиционирования государственных вузов

По результатам анализа и исследования выявлены определенные особенности позиционирования вузов.

Необходимо отметить, что позиционирование вуза, в том числе его миссия, стратегическая дорожная карта, должно осуществляться на основе комплексного подхода, как на этапе создания, так и при дальнейшей корректировке. Мы считаем, что сотрудники вуза, ответственные за работу по созданию миссии, стратегической дорожной карты должны уделить особое внимание разноплановым маркетинговым исследованиям, социологическим опросам с целью выявления основных ценностей, смысловых ориентиров, мотиваций сотрудников и студентов, в настоящем или будущем сопричастных к деятельности вуза. При этом важно заметить, что отсутствие понимания и осознания глубинной ценности миссии, стратегической дорожной карты вуза, отсутствие интереса к этим составляющим позиционирования вуза у его сотрудников приводит к таким негативным последствиям, как неэффективное или недобросовестное выполнение своих обязанностей, отсутствие мотивации и интереса к работе, непониманию своего вклада в развитие вуза и др.

Миссия Пятигорского государственного университета отличается своей направленностью на высокую мотивированность сотрудников. При этом в миссии часто встречаются сложные для понимания слова и выражения. По всем критериям, по которым оценивалась стратегическая дорожная карта Кентского государственного университета, были получены высокие баллы. Она проста для понимания, уникальна, носит характер социальной ответственности и мотивированности, а также отражает интересы и сотрудников, и студентов.

Литература

- 1. Копанев А. Н. Конкурентоспособность образовательной организации // Достижения вузовской науки. 2016. № 24. С. 166–170.
- 2. *Луков В. А.* Мировая университетская культура // Интеграция науки и высшего образования. 2005. № 3. С. 30–38.
- 3. Миссия идеального университета // Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки. [Электронный ресурс]. URL: http://project112706.tilda.ws/page11248964. html (дата обращения: 09.05.2020).
- 4. Миссия ПГУ // Пятигорский государственный университет [Электронный ресурс]. URL: https://pgu.ru/sveden/mission.php (дата обращения: 09.05.2020).
- 5. Национальный рейтинг университетов России // Интерфакс. Образование. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://academia.interfax.ru/ru/ratings/?page=1&district=%20 4&rating=1&year=2020 (дата обращения: 08.05.2020).
- 6. Спиридонова И. Н., Лидак Л. В., Юнгман И. В. Психологические аспекты реализации инновационной деятельности в условиях образовательной среды вуза // Проблемы современного

педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 309-313.

- 7. 754 Universities. USA // TopUniversities [Электронный ресурс]. URL: https://www.topuniversities.com/universities/country/united-states (дата обращения: 08.05.2020).
- 8. A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State // Kent State University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/introduction (дата обращения: 09.05.2020).
- 9. A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 1 // Kent State University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/students-first (дата обращения: 09.05.2020).
- 10. A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 2 // Kent State University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/distinctive-kent-state (дата обращения: 09.05.2020).
- 11. A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 3 // Kent State University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/global-competitiveness (дата обращения: 09.05.2020).
- 12. A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 4 // Kent State University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/regional-impact (дата обращения: 09.05.2020).
- 13. A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 5 // Kent State University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/organizational-stewardship (дата обращения: 09.05.2020).

PECULIARITIES OF STATE UNIVERSITIES POSITIONING

The aim of the work was to compare and analyze the psychological aspects of positioning of Pyatigorsk state University (Pyatigorsk, Russia) and Kent state University (Kent, Ohio, USA).

The article deals with the problem of ineffective positioning of state Universities in Russia. A comparative analysis of the missions, strategic road maps of Universities, as well as a survey "Mission of the ideal University" was conducted.

The results of the analysis and research revealed differences in the positioning of Universities. The mission of Pyatigorsk state University is distinguished by its focus on high motivation of its employees. At the same time, the mission often contains words and expressions that are difficult to understand. High scores were obtained for all the criteria used to evaluate the strategic roadmap of Kent state University. It is easy to understand, unique, has the character of social responsibility and motivation, and also reflects the interests of both employees and students.

Keywords: positioning, State University, efficiency, competitiveness, educational services, mission, Kent State University, Pyatigorsk State University.

References

- 754 Universities. USA // QS USA University TopUniversitiesRankings. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.topuniversities.com/universities/country/united-states (data obrashcheniya: 08.05.2020).
- A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State // Kent State UniversityStrategicheskaya dorozhnaya karta Kentskogo gosudarstvennogo universiteta [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kent.edu/ strategicroadmap/introduction (data obrashcheniya: 09.05.2020).
- A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 1 // Kent State University [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/students-first (дата обращения: 09.05.2020).
- A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 2 // Kent State University [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/distinctive-kent-state (data obrashcheniya: 09.05.2020).

Особенности позиционирования государственных вузов |

- A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 3 // Kent State University [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/global-competitiveness (data obrashcheniya: 09.05.2020).
- A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 4 // Kent State University [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/regional-impact (data obrashcheniya: 09.05.2020).
- A Strategic Roadmap to a Distinctive Kent State. Priority № 5 // Kent State University [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kent.edu/strategicroadmap/organizational-stewardship (data obrashcheniya: 09.05.2020).
- Kopanev A. N. Konkurentosposobnost' obrazovatel'noj organizacii // Dostizheniya vuzovskoj nauki. 2016. № 24. S. 166–170. [In Rus].
- Lukov V.A. Mirovaya universitetskaya kultura // Integratsiya nauki i vysshego obrazovaniya. 2005.
 № 3. S. 30–38. [In Rus].
- Missiya ideal'nogo universiteta // Filial gosudarstvennogo byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Stavropol'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut» v g. Essentuki. [Elektronnyj resurs]. URL: http://project112706.tilda.ws/page11248964.html (data obrashcheniya: 09.05.2020). [In Rus].
- Missiya PGU // Pyatigorskij gosudarstvennyj universitet [Elektronnyj resurs]. URL: https://pgu.ru/sveden/mission.php (data obrashcheniya: 09.05.2020). [In Rus].
- Nacional'nyj rejting universitetov Rossii // Interfaks. Obrazovanie. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://academia.interfax.ru/ru/ratings/?page=1&district=%204&rating=1&year=2020 (data obrashcheniya: 08.05.2020). [In Rus].
- Spiridonova I. N., Lidak L. V., Yungman I. V. Psihologicheskie aspekty realizacii innovacionnoj deyatel'nosti v usloviyah obrazovatel'noj sredy vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64–3. S. 309–313. [In Rus].

УДК 378.1

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

В работе рассматриваются тенденции развития китайского педагогического образования в контексте концепции непрерывного образования. Раскрыты особенности форм и методов повышения квалификации педагогов и последипломного педагогического образования в Китае.

Ключевые слова: развитие педагогического образования, непрерывное образование, повышение квалификации, педагоги, тенденции.

На современном этапе развития общества и государства образование становится одним и важнейших общенациональных приоритетов. Актуализируются вопросы подготовки и профессионального развития специалистов в соответствии с лучшими мировыми практиками. Ведь образование в любом государстве работает не только на настоящее, но и на будущее. Происходящие в современном обществе социально-экономические трансформации становятся непрерывными. Именно они в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждают людей постоянно учиться и переучиваться. Поэтому во многих странах развитие системы непрерывного образования стало генеральным направлением модернизации, прежде всего национальных систем непрерывного педагогического образования. Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования.

В Китае идея непрерывного образования вооб-

Как ципировать статью: Панова Л. Д., Мэнчжу Ван. Тенденции развития педагогического образования в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 119–128.



Л. Д. Панова

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель, заместитель декана по учебно-методической работе факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва

Lyubov D. Panova PhD (Education), Senior Lecturer, Deputy Dean for Educational and Methodological Work, Pedagogical Education Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia



Мэнчжу Ван

Аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова

Mengzhu Wang Postgraduate Student, Pedagogical Education Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Тенденции развития педагогического образования в Китае |

ще и педагогического в частности получила широкое распространение в начале 1970-х годов. Распространение идеи непрерывного образования в Китае оказало значительное влияние на реформы в профессиональном образовании и особенно в педагогическом.

Анализ специальной литературы показал, что проблеме профессионального образования, в том числе педагогического, в Китае посвящен ряд исследований. Китайский педагог Хуан Яньпэй первым предложил теорию профессионального образования и применил ее на практике в 1917 году. История становления профессионального образования Китая отражена в трудах Юй Цидин, Хэ Чжэнь, Ян Цзинмэй и др. Различные аспекты развития современного профессионального образования в Китае, в том числе и педагогического, раскрывают в своих исследованиях Го Хуэйнань, Ван Цзяньсинь, Ду Яньянь, Сюй Тао, Цзян Сяоянь, Цзян Даюань, Чжу Сяомань и др. [1; 3]

По мнению китайских исследователей, профессиональное развитие учителей — это рост профессиональной культуры, непрерывное обучение и исследования, непрерывный процесс развития профессиональной этики (в Китае обычно употребляется термин «профессиональная мораль»), обогащение знаниями преподаваемого предмета и повышение квалификации по организации образовательной и воспитательной деятельности [3].

Профессия учителя в Китае традиционно считается очень уважаемой. Согласно этой традиции современное китайское правительство уделяет серьезное внимание повышению социального статуса учителя. Государство считает учителя творцом нации, который воспитывает идеалы и воплощает в жизнь новые идеи, способствуя качественной подготовке специалистов. На протяжении последних десятилетий в Китае приняты законы, положения, указы, проекты, которые повышают и закрепляют статус педагога в обществе. С 1985 года 10 сентября отмечается ежегодный праздник — День Учителя. Он стал первым профессиональным праздником, официально введенным в КНР. В 1986 году Законом об обязательном образовании было провозглашено, что каждый гражданин в обществе должен уважать учителей. Закон об учителе КНР, принятый в октябре 1993 года, кодифицировал защиту прав учителей, а также четко обозначил их обязанности [7].

Согласно этому закону, заработная плата у педагогов должна быть не ниже, чем у государственных служащих. Китайским учителям выделяется

жилье, бесплатное медицинское обслуживание и другие льготы, что делает эту профессию популярной, особенно в крупных городах. Все это свидетельствует о почтительном отношении в стране к учителям и понимании того, что успех образовательных реформ зависит в первую очередь от учителей.

Таким образом, традиционно высокий социальный статус учителя (начиная еще со времен Конфуция) является стойкой тенденцией, которая влияет на развитие педагогического образования в КНР.

По данным Национального бюро статистики Китая (2019 г.), в настоящее время в Китае работает около 18 млн штатных педагогов. Среди них 6,28 млн учителей начальной школы, 3,75 млн преподавателей младшей средней школы и 3,55 млн старшей средней школы [4].

Правительство Китая ввело ряд мер по улучшению качества подготовки учителей начальной и средней школы. Педагогические университеты в различных провинциях и городах проводят централизованную подготовку учителей, что в значительной степени способствует реформе профессионального педагогического образования.

В 2010 году китайское правительство начало реализацию «Национальной программы по подготовке учителей средней школы» [8]. В последние годы наметилась тенденция подготовки учителей — наряду с педагогическими — и в непедагогических вузах. В классических университетах создаются педагогические институты и факультеты.

Понятие «подготовка учителей» в официальных документах впервые упоминается в Постановлении по реформе и развитию общего образования в 2001 году. Объем этого понятия намного шире, чем «педагогическое образование». Это понятие относится не только к обучению будущих учителей в образовательных учреждениях, но и к повышению их профессиональной квалификации в период работы. В постановлении были определены задачи по интеграции и преемственности допрофессиональной, профессиональной и постпрофессиональной подготовки учителей. Главные звенья этой непрерывной подготовки учителей составляют: высшие педагогические училища, педагогические институты и университеты, педагогические факультеты при непедагогических вузах, краткосрочные курсы переквалификации в институтах усовершенствования и повышения квалификации, стажировки в педагогических вузах за рубежом, аспирантура, дистанционное образование, самообразование и др. Таким образом, можно констатировать факт создания гибкой, многоуровневой, динамично развивающейся системы непрерывного

Тенденции развития педагогического образования в Китае |

педагогического образования.

Китайское правительство создает условия для привлечения талантливых студентов к обучению в педагогических вузах через систему грантов, стипендий, стажировок. Говоря о повышении уровня подготовки учителей в Китае, нельзя не упомянуть программу «Пилот» [10]. Она реализуется с 2007 года. В настоящее время студенты шести университетов (Пекинский педагогический университет, Восточно-Китайский педагогический университет, Северо-Восточный педагогический университет, Центрально-Китайский педагогический университет, Педагогический университет Шэньси и Юго-Западный университет) не платят за обучение и проживание и получают субсидии. Студенты могут подать заявку на такое обучение, если они соответствуют следующим трем условиям:

- 1. Принять участие в единых национальных вступительных экзаменах в вузы и получить вступительный балл в педагогические университеты.
- 2. Соблюдать Правила Министерства образования о приеме в общеобразовательные университеты, любить педагогическую деятельность и быть готовым преподавать в течение длительного времени после окончания университета.
 - 3. Иметь хорошее здоровье.

После приема на обучение центральное правительство несет ответственность за оплату обучения и проживания для студентов, а также за предоставление ежемесячных пособий. Однако прежде чем студентов зачислят в этот проект, они должны подписать соглашение со школой и административным отделом образования провинции, в котором они находятся, о согласии отработать в системе начального и среднего образования в течение более шести лет после окончания учебы. Выпускники такого проекта, прежде чем получить работу в городских школах, должны сначала два года преподавать в сельских школах. В противном случае им необходимо возместить расходы государства на их бесплатное обучение и выплатить неустойку в соответствии с действующими правилами.

Согласно данным Рэна Юкуня, директора Департамента педагогической работы Министерства образования, в период с 2016 по 2020 год в шесть педагогических университетов было зачислено более 37 000 студентов, обучение которых финансировалось государством [9]. Кроме того, студенты этого проекта после окончания бакалавриата могут по кредитной системе продолжить обучение для получения степени магистра в области образования без отрыва от производства.

В педагогических вузах лучшие студенты могут получить гранты на обучение за границей. Благодаря программам международного обмена китайские студенты получают новые знания, изучают иностранные языки и расширяют свой кругозор. Это коренным образом повысило профессиональный уровень учителей нового поколения в Китае. Структурные изменения в системе педагогического образования КНР уже привели к улучшению качества получаемого базового педагогического образования.

Наряду с позитивными тенденциями в развитии педагогического образования существуют и негативные, среди них:

- неравномерное размещение педагогических вузов по стране;
- отставание педагогических вузов от технических по материально-техническому обеспечению образовательного процесса.

Китай — большая страна, более привлекательными для выпускников педагогических вузов считаются те провинции, которые граничат с океаном. Поэтому государством проводится политика привлечения молодых педагогов в отдаленные от центра провинции, особенно в села.

Основываясь на успешных достижениях в области образования и реальных проблемах, стратегия развития образования в КНР переориентирована с решения вопроса масштабного развития образования на повышение качества и расширение доступа к качественному образованию. Это касается и профессиональной подготовки учителей. Руководство Китая понимает, что для того, чтобы страна вышла на новый уровень развития, необходимо подготовить много квалифицированных специалистов, формирование которых начинается еще в школе. А для этого необходимо совершенствовать систему непрерывного педагогического образования. Школы в Китае нуждаются сегодня в современных учителях, способных эффективно и творчески работать в новых условиях современной педагогической действительности.

В этой связи особую актуальность в Китае приобретает совершенствование последипломного педагогического образования, обновления его содержания и поиска новых форм профессионального совершенствования учителей независимо от места работы.

С 2013 по 2019 год центральное правительство выделило 13,5 млрд юаней на финансирование учебных мероприятий в рамках программы повышения квалификации учителей по всей стране [11]. Программа была направлена на улучшение общего качества работы учителей, особенно тех, которые работают в сельских общеобразовательных школах. Она

Тенденции развития педагогического образования в Китае |

стала ключевой в достижении цели повышения профессиональной квалификации учителей, однако и местные органы управления образованием участвуют в определении приоритетных задач по совершенствованию подготовки школьных учителей на провинциальном уровне. Многие школы также организуют и обеспечивают возможности профессионального развития для своих учителей [6].

В соответствии с новой политикой каждый учитель начальной и средней общеобразовательной школы один раз в пять лет должен проходить курсы повышения квалификации в объеме не менее 360 часов. Учебный курс разрабатывается в соответствии с профессиональными обязанностями преподавателей и направлен на совершенствование их профессиональной этики и навыков. В частности, учебный курс по этике и личностному росту может помочь развить социальные ценности и учебные навыки учителя. Более того, такие учебные курсы позволяют им легче понимать своих учеников и взаимодействовать с ними, в частности помогать ученикам, которые отстают; поощряют учителей углубляться в свои предметы, а также разрабатывать новые методы обучения и с их помощью более эффективно передавать информацию ученикам.

Профессиональная этика является важным компонентом профессиональной культуры учителя, ведь школа оказывает влияние на воспитание мировоззрения подрастающего человека, его нравственных принципов, ценностей, а моральный облик учителя является одним из важных педагогических факторов, воздействующих на подрастающего человека. В педагогической практике только тот учитель, который олицетворяет собой образец высоконравственной личности и обладает уважением и доверием учащихся, имеет возможность успешно решать сложные задачи. Формирование профессионально-этической компетентности является значимым звеном профессионального развития учителя и занимает первостепенное место в программах развития педагогического образования в Китае. В настоящее время профессиональная этика как важный показатель включена в нормы и системы показателей аттестации педагогов и считается одним из важнейших условий для получения педагогами ученого звания, поощрения и награды.

Кроме подготовки учителей, правительство также внедряет учебные программы для администраторов образования, директоров школ. Начинающие руководители до начала выполнения своих обязанностей должны пройти обучение, которое сосредоточено на навыках, необходи-

мых для их должностей, в течение 300 учебных часов. Также руководители обязаны каждые пять лет прослушать по меньшей мере 360 учебных часов. Эти программы разработаны с целью оказания помощи директорам школ в приобретении новых знаний, совершенствовании управленческих навыков и обмена опытом с другими руководителями школ.

Повышение квалификации учителей осуществляется во взаимодействии курсов повышения квалификации, мероприятий на базе учебного заведения и самообразования педагогов. Использование новых информационных и коммуникативных технологий в процессе повышения квалификации расширяет возможности как преподавателей, так и учителей.

В системе повышения квалификации учителей в Китае активно используются инновационные методы и формы обучения: лекция-дискуссия, лекция-диспут, видеолекция; семинары, рефлексия, «кейс-метод», работа творческих групп, проведение научных исследований, тематические проекты, создание интернет-портфолио, конкурсы мультимедийных презентаций, рефлексивный анализ, коучинг и др.

Существуют и своеобразные методы для повышения квалификации школьных учителей на базе учебных заведений, например такие, как создание учебно-исследовательских групп для наблюдения и оценки уроков. В соответствии с программой каждый учитель является членом определенной учебной группы, то есть все учителя, которые преподают одинаковый предмет, образуют учебную группу. В такой группе в начале семестра разрабатывается детальный практический план по конкретному учебному предмету. Каждый учитель из группы выполняет аналогичный план. Во время групповых сессий учителя анализируют учебники, определяют ключевые моменты и обсуждают лучшие подходы к обучению. Учебная группа выполняет функцию консолидации учебного опыта и повышения качества обучения. Успешный опыт учебных групп часто публикуется в образовательных журналах КНР. Лидерами учебно-исследовательской группы обычно становятся опытные учителя, поэтому другие преподаватели, особенно начинающие, могут учиться у них и совершенствовать свои навыки преподавания. Тогда как для опытных учителей это хороший способ контролировать деятельность учителей-новичков и предоставлять им своевременные эффективные предложения. Такой метод требует от каждого учителя тщательного наблюдения за планированием и преподаванием учебных дисциплин своих коллег и своевременного предоставления обратной связи для

Тенденции развития педагогического образования в Китае |

решения насущных вопросов [5].

При организации повышения квалификации учителей на базе школы можно выделить следующие особенности (в отличие от традиционной):

- продолжительность процесса, который начинается с момента начала трудовой деятельности и заканчивается выходом на пенсию;
- практичность, поскольку в процессе педагогической деятельности полученные знания сразу же применяются на практике;
- гибкость, так как время проведения мероприятий и их содержание определяются в соответствии с реальными нуждами школы, личных качеств и индивидуальных запросов учителя;
- экономичность минимизируются затраты на обучение, транспортные расходы, соответственно, снижается материальная нагрузка как на школу, так и на учителя;
- субъектность, активная открытая образовательная среда школы, многовариантность содержания и форм обучения, широкие возможности для инициативы, участия в планировании работы по повышению квалификации и развитию педагогов как субъектов профессионального развития.

Все большее значение приобретает дистанционное образование, становясь реальной экономически выгодной альтернативой традиционной системе подготовки и переподготовки педагогических кадров в Китае. Еще в 2003 году Министерство образования КНР утвердило Общегосударственный план создания интернет-альянса педагогического образования, целью которого является реализация крупномасштабного, высококачественного, экономически выгодного проекта эффективного последипломного педагогического образования с использованием современных технологий. Курсы обучения в основном осуществляются посредством дистанционного обучения и интенсивных очных занятий во время зимних и летних каникул. Таким образом, теоретические знания и профессиональная практика эффективно сочетаются. При этом обеспечивается синтез дистанционного обучения, очного обучения и самообразования, а также объединение лучших образовательных ресурсов.

Дистанционное обучение дает возможность подготовить большое количество профессионалов за короткий период. Но главная особенность такого образования — возможность охватить обучением 80% школьных учителей из сельской местности [1].

Итак, на данном этапе государственная политика направлена на

следующие аспекты профессионального развития учителей:

- формирование профессионально-этической компетентности;
- повышение информационно-коммуникативной компетентности педагогов;
- профессиональное развитие сельских учителей как основное условие равного высококачественного развития образования КНР, внедрение инновационных методов профессионального развития современного преподавателя (ИКТ, учебно-исследовательские группы и тому подобное).

Для дальнейшего развития и совершенствования системы непрерывного педагогического образования ученые рекомендуют распределить полномочия педагогического сообщества, местных и государственных органов власти. При этом государство должно регламентировать требования к квалификации и уровню профессиональной подготовки педагогов, ввести единый общенациональный экзамен для получения педагогической квалификации и создать единый реестр дипломов педагогов. На местном уровне должна быть организована аттестация и переподготовка учителей; а педагогические объединения должны разрабатывать критерии оценки уровня профессионализма педагогов [2].

Таким образом, исследуя тенденции развития педагогического образования, можно отметить, что на современном этапе происходит его упорядочение и структурирование, обеспечение необходимой нормативно-правовой базой, поддержка концепции непрерывного образования, преемственности совершенствования знаний и умений педагогов без отрыва от профессиональной деятельности, применение современных телекоммуникационных технологий.

Литература

- 1. *Кекеева* 3. О. Учитель в образовательной системе Канады и Китая // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 2. С. 67–71.
- 2. *Машкина О. А.* Формирование новой модели подготовки учителей в современном Китае // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2013. № 3. С. 108–122.
- 3. *Цзян Сяоянь*. Высококвалифицированные учителя как ключевой фактор качества образования. Практика в Китайской Народной Республике. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2016/03/17/1127403847/Цзян%20Сяоянь.docx (дата обращения: 31.08.2020).
- 4. China Statistical Yearbook 2016 // National Bureau of Statistics of China [Электронный ресурс]. URL: http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2016/indexeh.htm (дата обращения: 31.08.2020).
- 5. Education in China: a Snapshot. OECD2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd. org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf (дата обращения: 31.08.2020).

Тенденции развития педагогического образования в Китае

- 6. Hongyang Liu, Chengfang Liu, Fang Chang, et al. Describing the Landscape of Teacher Training in China. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paper id=a31a2f9308449c39587d966081e7b49e&site=xueshu_se&hitarticle=1 (дата обращения: 03.09.2020).
- 教育部[Электронный ресурс]. URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4603. htm (дата обращения: 12.09.2020).
- 教育部[MOE] (2011). 中小学教师国家级培训计划取得显著成效 [Электронный ресурс]. URL: http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4645/201105/120285.html (дата обращения: 11.09.2020).
- 中华人民共和国教育部 公开文件 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/was5/web/search?channelid=239993 (дата обращения: 10.09.2020).
- 免费教育师范生_百度百科[Электронный ресурс]. URL: https://baike.baidu.com/item/%E5% 85%8D%E8%B4%B9%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B8%88%E8%8C%83%E7%94%9F/362974 ?fromtitle=%E5%85%8D%E8%B4%B9%E5%B8%88%E8%8C%83%E7%94%9F&fromid=535926-6&fr=aladdin (дата обращения: 15.09.2020).
- 中华人民共和国教育网 全年数据公开 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/s78/ A03/moe_560/jytjsj_2019/ (дата обращения: 15.09.2020).

TRENDS IN TEACHER EDUCATION IN CHINA

This article examines the development trend of Chinese teacher education from the perspective of the concept of permanent education and shows the forms and methods of improving the professional ability of Chinese teachers and the standard of vocational education, and their characteristics.

Keywords: the development of education and teaching, life-long education, professional development, pedagogy, trends.

References

- China Statistical Yearbook 2016 // National Bureau of Statistics of China [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2016/indexeh.htm (data obrashcheniya: 31.08.2020).
- Czyan Syaoyan'. Vysokokvalificirovannye uchitelya kak klyuchevoj faktor kachestva obrazovaniya.
 Praktika v Kitajskoj Narodnoj Respublike. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.hse.ru/data/2016/03/17/1127403847/Czyan%20Syaoyan'.docx (data obrashcheniya: 31.08.2020). [In Rus].
- Education in China: a Snapshot. OECD2016. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/china/ Education-in-China-a-snapshot.pdf (data obrashcheniya: 31.08.2020).
- Hongyang Liu, Chengfang Liu, Fang Chang, et al. Describing the Landscape of Teacher Training in China. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=a 31a2f9308449c39587d966081e7b49e&site=xueshu_se&hitarticle=1 (data obrashcheniya: 03.09.2020).
- Kekeeva Z. O. Uchitel' v obrazovatel'noj sisteme Kanady i Kitaya // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2012. № 2. S. 67–71. [In Rus].
- Mashkina O. A. Formirovanie novoj modeli podgotovki uchitelej v sovremennom Kitae // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2013. № 3. S. 108–122. [In Rus].
- 教育部 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4603.htm (data obrashcheniya: 12.09.2020).
- 教育部[MOE] (2011). 中小学教师国家级培训计划取得显著成效 [Elektronnyj resurs]. URL: http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4645/201105/120285.html (data obrash-cheniya: 11.09.2020).
- 中华人民共和国教育部 公开文件 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/was5/web/search?channelid=239993 (data obrashcheniya: 10.09.2020).
- 免费教育师范生_百度百科[Elektronnyj resurs]. URL: https://baike.baidu.com/item/%E5%85%8D% E8%B4%B9%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B8%88%E8%8C%83%E7%94%9F/362974?fromtitle=%E 5%85%8D%E8%B4%B9%E5%B8%88%E8%8C%83%E7%94%9F&fromid=5359266&fr=aladdin (data obrashcheniya: 15.09.2020).
- 中华人民共和国教育网 全年数据公开 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2019/ (data obrashcheniya: 15.09.2020).

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С ПОМОЩЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрен вопрос, как информационные и коммуникационные технологии помогают студентам, изучающим китайский язык как иностранный — в области изучения фонетики, написания иероглифов, разбирания смыла иероглифов и фраз на китайском языке, обмена опытом; преподавателям китайского языка как иностранного — в области обмена опытом с коллегами, просьбы помощи у коллег в режиме реального времени, освоения новых возможностей информационно-коммуникационных технологий для их максимального использования в обучении, проведения научных исследований. Одновременно проведен анализ влияния информационных и коммуникационных технологий на развитие личности студента, а также негативных сторон использования этих технологий.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, социальные сети, изучение китайского языка, преподавание китайского языка, развитие личности, интернет.

Современный этап развития образования отражает общие тенденции информационного общества глобальной массовой сетевой коммуникации, что определяет активное использование информаци-

Как ципировать статью: Чжай Хунюнь. Подготовка будущего учителя китайского языка как иностранного с помощью применения информационных и коммуникационных технологий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 129–136.



Чжай Хунюнь

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры индоевропейских и восточных языков МГОУ, г. Москва, доцент Цзянсуского второго педагогического института, г. Нанкин, КНР

Zhai HongYun
PhD(Education),
Associate Professor of the
Department of IndoEuropean and Oriental
Languages, Moscow Region
State University, Moscow
Associate Professor of
Jiangsu Second Normal
University, Nanjing, China

Подготовка будущего учителя китайского языка как иностранного ...

онных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для реализации целей обучения. Чтобы будущий учитель адаптировался к сегодняшнему требованию общества, мы должны вести его подготовку, ориентируясь на следующие документы: профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель))» [3] и ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [2].

В первом документе прописаны профессиональные компетенции: формирование навыков, связанных с ИКТ; владение следующими ИКТ-компетентностями: общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической.

В ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» написано: выпускник должен обладать профессиональной компетенцией: способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

В связи с этим подготовка студентов — будущих учителей, в том числе студентов — будущих учителей китайского языка ((далее — студенты)), претерпевает существенные преобразования. Они должен владеть набором знаний, умений, компетенций в области ИКТ, а также уметь реализовывать дидактические возможности ИКТ [4]. Поэтому, с одной стороны, мы должны активно использовать ИКТ для преподавания, а с другой стороны, помогать студентам адаптироваться к использованию ИКТ в обучении.

Перечислим основные направления реализации дидактических возможностей ИКТ в преподавании китайского языка как иностранного.

1. Возможности ИКТ для изучения студентом китайского языка

1.1. Использование ИКТ для изучения произношения

Китайская фонетика кардинально отличается от русской. Главных сложностей изучения фонетики китайского языка две: произношение тонов; произношение инициалей и финалей, не существующих в русском языке.

Изучение тонов для иностранных студентов — это большая трудность [8]. Например, слова «hànyǔ» и «hányǔ» по-русски значат «китайский язык» и «корейский язык» соответственно; слова «tāng», «táng», «táng»,

«tàng» по-русски значат «суп», «сахар», «лежать», «горячий» соответственно. Русским студентам трудно их различать, а короткого урочного времени не хватает для изучения тонов. Чтобы помогать студентам овладеть тонами, можно отправить аудиозапись отдельных тонов или их типичных сочетаний в группу социальной сети для многократного прослушивания студентами в любое время.

Не существующие в фонетическом арсенале русского языка звуки «j», «ü», «e» и другие вызывают у студентов сложности при произнесении. Мы можем с помощью компьютерных программ показать схемы положения языка и динамические процессы произношения. Также можно отправить аудиозаписи произношения этих инициалей и финалей, а также типичных сложных слогов с этими инициалями и финалями в группы социальной сети для многократного прослушивания в любое удобное для студентов время.

Для обратной связи студент может отправить запись своего произношения в социальной сети одноклассникам, учителю или китайцам для комментариев, замечаний и исправлений.

Помимо вышесказанного, в настоящее время в России открыты для зрителя очень много сайтов со звукозаписью и китайских телеканалов, например такие, как ССТУ 1 (Центральное телевидение Китая) [5], ССТУ 4 (Международный телеканал на китайском языке) [6], региональное телевидение. Это очень удобно с точки зрения изучения китайского языка.

Следует обратить особое внимание на начальный этап изучения фонетики, когда у студента закладываются основы правильного произношения. В противном случае в будущем произношение студента будет непонятно при общении [7].

1.2. Использование возможностей ИКТ для написания иероглифов

Кроме фонетики, написание китайских иероглифов — еще одна трудность в обучении. Каждый иероглиф имеет определенное значение, однако в идеографическом письме нет прямого указания на произношение иероглифических единиц. Российские студенты с трудом пишут иероглифы, так как русский язык — алфавитный. Современные технические достижения способствуют преодолению этой сложности. Приложения Wenlin и Chinese Skills могут четко показать порядок написания каждого иероглифа. В мобильном телефоне или в компьютере можно использовать все три способа написания иероглифов: транскрипцию, от руки,

Подготовка будущего учителя китайского языка как иностранного ...

произношения. И после написания одного иероглифа одновременно появляются несколькие похожих иероглифов. Это хорошее повторение. И с помощью поисковой системы baidu.com после написания иероглифа сразу можно узнать его транскрипцию, количество черт, порядок написания, его традиционный вариант, значение, слова с этим иероглифом, его происхождение, разные формы его написания (цзягувэнь, цзиньвэнь, сяочжуань, лишу), английский перевод и т.д.

1.3. Использование возможностей ИКТ для быстрого выяснения значения китайских иероглифов

Перевод отдельного иероглифа или слова сегодня получается с помощью ИКТ тоже очень просто.

Способ 1. Электронные словари, такие как: www.igimu.com — 千亿 词霸; https://bkrs.info — 大БКРС; https://www.trainchinese.com/v2/word-Details.php?rAp=0&wordId=118&tcLanguage=ru; http://cidian.ru;

Способ 2. Приложения онлайн-перевода, такие как: https://translate.google.com; https://translate.yandex.ru/; https://fanyi.baidu.com/.

С помощью ИКТ можно обмениваться опытом изучения китайского языка, это помогает студентам повысить эффективность обучения.

2. Возможности ИКТ для обучения китайскому языку

- 2.1. Обмен опытом обучения с помощью ИКТ между преподавателями очень удобен. Раньше обмен опытом осуществлялся с помощью реальных конференций, но для преподавателей, находящихся далеко от города, реальные конференции не всегда доступны. Новые виды конференции вебинар, сетевые профессиональные сообщества, социальные сети способствуют решению этой проблемы. Они обеспечивают коллективное обсуждение различных вопросов или проблем в режиме реального времени.
- 2.2. Обращение с просьбой к другим преподавателям с использованием ИКТ для быстрого решения трудностей, возникающих в процессе обучения. При этом помощь другим преподавателям в области решения той или иной профессиональной проблемы способствует личностному профессиональному росту.
- 2.3. Освоение новой возможности ИКТ для максимального использования в обучении. Современные информационные технологии быстро развиваются, и новые возможности у ИКТ появляются непрерывно.

Чтобы все полезные возможности ИКТ максимально были использованы в процессе обучения, необходимо внимательно следить за их появлением.

2.4. Возможности ИКТ для проведения научных исследований в области педагогики и преподавания.

С помощью ИКТ преподаватель может получить новую информацию из научной среды; обсудить новые методики преподавания китайского языка с коллегами, находящимися в удаленных местах; разместить свои научные исследования в сетевых профессиональных сообществах для получения замечаний и рекомендаций от коллег; проводить вебинары для обсуждения вопросов в процессе научного исследования.

3. Возможности ИКТ для развития личности студента

Современное образование имеет главную цель — развитие человеческой личности.

Во ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» написано, что выпускник должен быть готов решать следующие профессиональные задачи: проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5) [2].

Во ФГОС начального образования (1–4 кл.) в статье I «Общие положения» написано, что в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества [1].

Чтобы хорошо выполнить требования стандартов, мы также обращаем большое внимание на следующие аспекты:

3.1. Правильное отношение к своим и чужим ошибкам

Откровенное принятие своей ошибки и стремление к ее исправлению — это база позитивного общения с другими и воспитания хорошего

Подготовка будущего учителя китайского языка как иностранного ...

характера у будущего члена общества. Когда в группу социальной сети кто-то отправляет сообщение, содержащее ошибки, у студентов могут быть на это разные реакции: некоторые насмехаются, некоторые не обращают внимания, некоторые обсуждают это с другими. А сам отправивший некорректное сообщение студент либо игнорирует реакцию других, либо очень стыдится и перестает писать сообщения в группе, а иногда возмущается и даже ссорится со смеющимся над ним студентом и т.д. В связи с этим преподаватель должен следить за студентами и пытаться выяснить причины их молчания, чтобы впоследствии они смогли с толерантностью и понимаем относиться к своим и чужим ошибкам.

3.2. Активная помощь другим в решении учебных проблем

Часто бывает такая ситуация. Когда в группе социальной сети появляется сообщение — просьба о помощи, некоторые сразу бросаются на помощь, а некоторые никак не реагируют. В результате это приводит к тому, что те люди, которые испугались помочь, в будущем сами могут остаться без поддержки. Охотно приходить на помощь, предоставить консультацию по учебе — это наиболее приветствуемое действие у студента [9]. Формирование личностной активности у студентов при оказании помощи другим делает студента популярным среди окружающих.

3.3. Критическое отношение к мнению других людей

Формирование у студента навыка правильного выбора полезной информации из различных источников (СМИ, интернет, форумы, чаты и пр.) связано с воспитанием критического мышления, этики информационного взаимодействия, уважения к партнеру по общению, в том числе и в социальных сетях.

В целом использование ИКТ имеет ряд преимуществ для преподавания китайского языка, но мы все равно должны обратить внимание на следующие негативные стороны использования ИКТ в следующих аспектах:

- Некорректность информации из интернета. Китайцы используют многие омонимы для выражения юмора, например: «美丽动人—прекрасный и чудесный, покорить красотой», но шутя могут написать эту фразу как «美丽冻人—одетый не по погоде, но модно», потому что «动» и «冻» омонимы; «终生无憾— до конца жизни не испытывать сожаления», а в рекламе продажи кондиционеров пишется каламбур «终生无汗— до конца жизни не появится пот», так

- как «憾» и «汗» звучат одинаково; «以貌取人—судить о человеке по наружности», в рекламе продажи шапки пишут как «以帽取人—судить о человеке по его шапке», потому что «貌» и «帽» омонимы, и т.д.
- Зависимость от ИКТ. Используя ИКТ, студенты могут печатать иероглифы без ошибок, так как компьютерная программа отредактирует текст. Со временем студенты привыкают к тому, что компьютер исправляет за них ошибки, и перестают концентрироваться на правильном написании, что в результате приводит к потере навыка корректного иероглифического письма.

Литература

- 1. Φ ГОС начального образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 10.11.2020).
- 2. ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/news/8/1583 (дата обращения: 10.11.2020).
- 3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель))» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 10.11.2020).
- 4. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
- 5. ССТV 1 Центральное телевидение Китая [Электронный ресурс]. URL: http://tv.cctv.com/cctv1/?spm=C28340.PVHhfLOBmR4I.E2PQtIunpEaz.4 (дата обращения: 10.11.2020).
- 6. ССТV 4 Международный телеканал на китайском языке [Электронный ресурс]. URL: http://tv.cctv.com/cctv4europe/?spm=C28340.PVHhfLOBmR4I.E2PQtIunpEaz.8 (дата обращения: 10.11.2020).
 - 7. 徐子亮著: 《对外汉语教学心理学》, 华东师范大学出版社, 2007年, 第122-123页。
 - 8. 赵金铭主编: 《对外汉语教学概论》,商务印书馆,2004年,第369页。
- 9. (美)罗伯特•费尔德曼(Robert S Feldman)著,苏彦捷 邹丹等译: 《发展心理学—人的毕生发展(Development Across the Life Span (Sixth edition)),世界图书出版公司,第388页。

10. 司,第388页。

CHINESE AS A SECOND LANGUAGE TEACHERS TRAINING WITH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article reveals the many ways in which Information and Communication technologies are helping both students and teachers of Chinese as a second language in education process. Students are using them in order to learn phonetics, writing Chinese characters, understanding the characters and Chinese sentences meaning, to educational experience and skills exchange. Teachers are using Information and Communication technologies to exchange professional experience with colleagues, to get the real-time assistance, to use new possibilities of modern technologies for educational and research purposes.

At the same time the influence of Information and Communication technology on student personality development has been thoroughly analyzed, as well as possible negative sides of modern technology use.

Подготовка будущего учителя китайского языка как иностранного ...

Keywords: Information and Communication technologies, Social Media, Chinese language Study, Chinese language teaching, persi\onality development, Internet.

References

- FGOS nachal'nogo obrazovaniya (1–4 kl.) [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru (data obrash-cheniya: 10.11.2020). [In Rus].
- FGOS VO bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/news/8/1583 (data obrashcheniya: 10.11.2020). [In Rus].
- Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya (vospitatel', uchitel'))» [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70535556/ (data obrashcheniya: 10.11.2020). [In Rus].
- Robert I. V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspekty). M.: BINOM. Laboratoriya znanij, 2014. 398 s. [In Rus].
- CCTV 1 Central'noe televidenie Kitaya [Elektronnyj resurs]. URL: http://tv.cctv.com/cctv1/?spm=C28340.PVHhfLOBmR4I.E2PQtIunpEaz.4 (data obrashcheniya: 10.11.2020).
- CCTV 4 Mezhdunarodnyj telekanal na kitajskom yazyke [Elektronnyj resurs]. URL:http://tv.cctv.com/cctv4europe/?spm=C28340.PVHhfLOBmR4I.E2PQtIunpEaz.8 (data obrashcheniya: 10.11.2020).
- 徐子亮著: 《对外汉语教学心理学》, 华东师范大学出版社, 2007年, 第122-123页。
- 赵金铭主编: 《对外汉语教学概论》,商务印书馆,2004年,第369页。
- (美)罗伯特•费尔德曼(Robert S Feldman)著,苏彦捷 邹丹等译: 《发展心理学一人的毕生发展(Development Across the Life Span (Sixth edition)),世界图书出版公司,第388页。

УДК 374.1

МЕДИЙНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основным противоречием учебного процесса в новую эпоху является дисбаланс между предложением учителей и спросом студентов. С развитием информационных и коммуникационных технологий интернет предоставил студентам богатые учебные ресурсы, техническую поддержку для самообразовательной деятельности глубокого уровня, а также создал благоприятные условия для совершенствования способностей студентов к самообразовательной деятельности.

Но анализ учебных результатов студентов показал, что студенты, имея и используя неограниченные возможности интернета, впадают во все большую зависимость от него. Их способности к самообразовательной деятельности очень варьируются, основной причиной чего является существенная разница в медиаграмотности — от анализа информации до ее отбора.

В этой статье автор рассматривает вопросы: как помочь студентам улучшить их способности к самообразовательной деятельности в интернет-среде? как повысить медийную информационную грамотность? как развить навыки поиска информации?

Кроме этого, проводится анализ онлайн-курсов на примере МООК как одного из успешных методов получения качественного образования.

Ключевые слова: самообразовательная дея-

Как ципировать статью: Цзян Гуаньнань. Медийная грамотность в самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 137–149.



Цзян Гуаньнань

Аспирант третьего года обучения, факультет педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва Е-таіl: 284774141@ qq.com

Jiang Guannan Postgraduate Student, 3rd Year of Study, the Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Медийная грамотность в самообразовательной деятельности студентов ...

тельность, информатизация образования, медийная информационная грамотность, онлайн-курс, MOOK — массовый открытый онлайн-курс.

Комплексное интеллектуальное совершенствование студентов в большой степени зависит от развития способностей к самообразовательной деятельности, мыслительных способностей, способностей к самовыражению и способности к управлению организацией своего обучения.

Существуют определенные различия между самообразовательной деятельностью и традиционными методами обучения. Самообразовательная деятельность основывается на том, что студенты сами играют главную роль в учебном процессе, достигая целей обучения с помощью независимого анализа, исследований, практики, опроса, созидания и т.д.

Высшее учебное заведение, как никакое другое, создает условия для интеграции процесса самообразования в образовательное пространство. Самообразовательная деятельность студентов приобретает статус, равный основным формам учебных занятий (лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий). Кроме того, продуктивная самообразовательная деятельность все более пронизывает главные элементы учебного процесса и становится его определяющим признаком. В этом заключается двойная природа функционирования самообразовательной деятельности студентов. С одной стороны, самообразование является актом образования, т.е. каждая его форма получает свой смысл по тому месту, которое она занимает в системе образования; с другой стороны, в различных формах самообразовательной деятельности активизируются и другие функции, имеющие выход на развитие исследовательских и творческих способностей студентов: интегративная функция социализации; культурологическая функция; прогностическая функция [6, с. 22].

Самобразовательная деятельность проявляется в мотивации самостоятельной работы, четком содержании обучения, корректировке методов и стратегий обучения и управлении временем обучения. Материальная и социальная среда способствуют инициативе заниматься самообразовательной деятельностью. Процесс обучения свидетельствует о том, что если студенты имеют четкие цели и планы обучения, готовы к самообразовательной деятельности, то возможно отслеживать и корректировать ход обучения и методы обучения, а также использовать в процессе обучения самоконтроль, обобщение, оценку и исправление. Если еще студенты могут сделать осознанный выбор по всем аспектам своего

обучения и достичь эффективного самоконтроля, тогда мы считаем, что они способны к самообразовательной деятельности [2, с. 4].

Способность к самообразовательной деятельности — это всесторонняя способность перерабатывать новую информацию и приобретать новые навыки, а также умение искать и пользоваться различными справочными книгами, обладать навыками самостоятельного чтения и т.д. Это также включает в себя возможность получать новые знания посредством практических действий, таких как наблюдение, эксперименты, опросы. С непрерывным развитием мобильных технологий и сетевой среды стало новой тенденцией использовать мобильные устройства и сетевые ресурсы для самообразовательной деятельности. По сравнению с традиционной моделью обучения мобильные устройства и сетевые ресурсы дают возможность получать доступ к информации в любое время и в любом месте, предоставляя студентам удобный способ обучения.

Информационная грамотность в обучении означает, что студент не только понимает, но и умеет использовать учебные материалы, изображения и цифровую информацию, чтобы сформировать свою личную мультимедийную образовательную платформу, организовать удаленное сотрудничество через сетевую обучающую платформу, электронную библиотеку, учебную образовательную платформу для общения, оказания помощи в своей учебе или завершения учебных действий.

Характеристики ресурсов информатизации образования:

- 1. Оцифровка: видео, звук, текст и анимация изображения могут быть преобразованы из аналоговых сигналов в цифровые.
- 2. Обширное хранилище: ресурсы хранилища содержат огромное количество информации.
- 3. Мультимедийный дисплей: информатизация в образовании может включать в себя видео, текст, изображения, графику, анимацию и т.д., которые более обширны, чем в традиционном обучении, таким образом предоставляя учащимся различные сенсорные стимулы и улучшая учебную инициативу и интерес студентов.
- 4. Персонализация: на основе предоставления разнообразных информационных средств информатизированные учебные ресурсы могут обеспечить высококачественную интерактивную среду обучения «человек техника», где студенты могут выбирать учебный контент в соответствии со своими собственными интересами, потребностями и фундаментом обучения.

Новые характеристики самообразовательной деятельности в эпоху интернета

Интернет предоставляет студентам богатые информационные ресурсы и разнообразные возможности. Открытая, свободная и практичная среда может стимулировать субъективную инициативу студентов и повышать их энтузиазм и инициативу в учебе. Эта тенденция поведения студентов сформировала феномен с характеристиками информационного общества, которые мы можем назвать самообразовательной деятельностью в интернет-среде: студенты используют интернет-платформу для самостоятельного выбора когнитивных инструментов, постановки четких целей обучения, выбора учебного контента и управления знаниями для достижения значимого конструирования знаний.

Преимущества самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования

1. Информационная грамотность принесла беспрецедентную и значимую поддержку самообразовательной деятельности.

Эта поддержка отражается не только в богатой информации, содержащейся в интернете, но и в своевременности ее распространения, что значительно расширяет пространство самообразовательной деятельности студентов. Во внешних формах также проявляется то, что студенты могут свободно контролировать свое время обучения, гибко выбирать пространство действия, свои собственные методы работы с учебными ресурсами. Что еще более важно, эта поддержка отражается в способности помочь студентам завершить сбор информации и построить собственную структуру знаний.

- 2. Информационная грамотность дает в обучении возможность выбора вариантов в таких аспектах, как самостоятельное планирование целей обучения, самоорганизация содержания и структуры обучения, саморегулирование методов и стратегий обучения, самооценка процесса и результатов, а также других способов наращивания потенциала и привычного развития.
- 3. Информационная грамотность позволяет студентам взаимодействовать в реальном времени в процессе самообразовательной деятельности. В интернете существует высокая степень свободы распространения информации и взаимодействия. Студенты обладают высокой степенью самостоятельности в выборе информации, имеют возможность общаться

и обсуждать темы в любое время, повышая тем самым привлекательность сетевых средств массовой информации; виды интерактивов включают взаимодействие между преподаванием и обучением, взаимодействие учащихся между собой и взаимодействие человека с техникой. В условиях информатизации образования взаимодействие в реальном времени и обратная связь в реальном времени могут значительно повысить интерес и эффективность студентов.

Негативное влияние интернета на самообразовательную деятельность

В интернете представлены уникальные информационные ресурсы, он формирует социальную и культурную среду, это также обеспечивает более эффективную и практическую среду для самообразовательной деятельности. Тем не менее, помимо положительного влияния интернета, есть некоторые негативные последствия, которые нельзя игнорировать:

1. Отсутствие мотивации к самообразовательной деятельности, ослабление способностей к обучению.

Многие студенты проводят онлайн-обучение только из-за требований вуза, в которых отсутствует организация самообразовательной деятельности наряду с отсутствием цели и систематичности. В сетевой среде знания информатизируются, их непрерывность нарушается, а чрезмерная декомпозиция заставляет студентов «учиться без понимания». Оцифровка упрощает копирование и изменение в процессе обучения, «копирование» и «вставка» стали основными «действиями» самообразовательной деятельности многих студентов. В определенной степени это меняет принцип академической строгости в обучении и ослабляет способность самостоятельного мышления, формируя длительную инерцию и ослабление способностей к обучению.

2. Существует разница между «психологической реальностью» и «объективной реальностью» в сетевой среде.

Принятие студентами знаний из сетевой среды в процессе самообразовательной деятельности основано на аутентификации реального мира, в то же время это также влияет на его восприятие студентами. Процесс самообразовательной деятельности в сетевой среде — это процесс эволюции от «объективной реальности» к «медиареальности» и затем к «психологической реальности». В такой сложной среде, как интернет, виртуальная среда, созданная сетью «медиареальность», и реальная жизнь переплетаются между собой. Если студенты принимают вирту-

альную среду за объективную среду в процессе самообразовательной деятельности, это неизбежно повлияет на познание реального мира.

3. Сложная сетевая информация.

Интернет, социальное неблагополучие — все это влияет на духовно-нравственное и физическое состояние нации и особенно молодежи [1, с. 5]. Информационные ресурсы интернета являются сложными и разнообразными, студентов в процессе сбора информации часто привлекает и вводит в заблуждение нерелевантная или даже неверная информация, что приводит к отклонениям от целей обучения. В интернет-среде преобладают цифровые и виртуальные культурные продукты и услуги, у неопытных студентов легко вызвать психологический кризис доверия и препятствия на пути обучения. Различные виды информации влияют на физическое и умственное развитие студентов, на учебу и даже на физическое и психическое здоровье и будущее развитие.

Чтобы помочь студентам преодолеть негативное влияние интернет-среды на самообразовательную деятельность и улучшить их способности к самообразовательной деятельности, необходимо начать с повышения медийной и информационной грамотности.

4. Медийная информационная грамотность включает в себя: способность поиска информации из различных источников; проверку найденной информации на достоверность; анализ найденной информации и подготовку аналитических выводов; умение критиковать и интерпретировать информацию; умение использовать найденную информацию; способность взаимодействовать и сотрудничать в сетевой сфере; уровень самоуправления и самоконтроля и другие базовые способности. Медийная информационная грамотность относится не только к познанию, работе и творчеству студентов, но и к критическому и новаторскому духу на уровне сознания, а также к чувству морали и ответственности.

Открытость, свобода, сильная интерактивность и анонимность наводнили интернет множеством смешанной информации. Интернет предоставляет большой объем информации, который может быть представлен в нескольких ракурсах и трехмерном виде с помощью текста, изображений, аудио и видео, но он не может полностью и объективно представить реальность. Это требует от студентов не слепо верить или подчиняться информации из интернета, а поддерживать критическую позицию — взять ее сущность и отказаться от ее «грязи», развивать свою способность самостоятельно идентифицировать и оценивать информацию.

Сегодня, являясь членом информационного сообщества, студенты могут развивать свои способности в использовании интернета, чтобы получать знания, обогащать свой опыт, расширять кругозор и саморазвиваться, выстроив свою собственную структуру знаний. В интернете люди могут свободно создавать контент, распространять информацию и взаимодействовать друг с другом — это самая важная особенность интернет-медиа, которые отличаются от традиционных медиа. Эта функция также является эффективным инструментом для самообразовательной деятельности студентов: студенты могут заявить о своих знаниях, выразить свои взгляды, поделиться своим опытом и знаниями, а также пообщаться с другими студентами в русле самообразовательной деятельности. В этой части интерактивных процессов данная функция постоянно обогащается, углубляется и совершенствуется.

Информация является одним из важных ресурсов для социального развития. Интернет дает возможность быстро найти и получить необходимую информации в соответствии с потребностями обучения и работы. В современном обществе в нашей жизни присутствуют все виды цифровой информации, сетевые ресурсы, принося пользователям информационное удобство, а также увеличивая нагрузку на них при сборе информации.

Поиск информации — это процесс практики, который обычно завершается не за один шаг, то есть не только с помощью формулы поиска в поисковой платформе. Для обеспечения ее полноты и объективности необходимо использовать несколько поисковых систем, можно также варьировать формулировку запроса. Освоение методов поиска информации является эффективным способом повышения уровня информационной грамотности студентов, а также одним из способов повышения способностей к самообразовательной деятельности.

При выборе сетевых информационных ресурсов студенты должны обратить внимание на следующие моменты.

- 1. Проверка источника информации. Во время изучения статей из интернета или журналов следует обратить внимание на их источник, выбрать более авторитетных авторов и заслуживающие доверие издательства.
- 2. Опора на научную природу информации. Не следует полагаться на абсолютные и односторонние мнения; любые научные эксперименты и нелогичная информация должны рассматриваться с осторожностью.

- 3. Использование имеющихся знаний для выявления новых знаний. Новая информация, которая противоречит уже имеющимся знаниям и опыту, нуждается в тщательном рассмотрении.
- 4. Использование профессиональных баз данных. Большинство профессиональных баз данных предоставлено известными академическими издательствами, содержание документов проверено профессионалами и имеет отличное качество. При получении профессиональных знаний студенты отдают предпочтение использованию университетских баз данных. Существуют различные типы баз данных университетов, которые включают электронные книги, газеты, журналы, документы конференций, диссертации, научные доклады, стандарты, патенты и другое.

Большинство студентов используют базы данных на родном языке, они не очень активно используют в поиске английский язык. Однако многие научные работы и результаты исследований в различных профессиональных областях в основном публикуются в англоязычных базах данных, поэтому эти источники является ценным ресурсом, который нельзя игнорировать в самообразовательной деятельности студентов.

5. Студенты должны активно общаться с другими самообучающимися через интернет. При проверке информации всегда должны учитываться два принципа: научный и ценностный.

Одним из надежных источников получения информации являются MOOK — массовые открытые онлайн-курсы (MOOC — Massive Open Online Courses), это новый тренд в мире в системе образования.

В традиционных онлайн-курсах (хМООС) учебный материал (push content) создается и представляется авторами, работа на курсе полностью управляется и регламентируется тьюторами, т.е. используется когнитивно-бихевиористский подход, базирующийся на принципах централизации и отношении к обучаемому как объекту образовательной деятельности. В коннективистских онлайн-курсах (сМООС) контент курса создается самими участниками на основе привлечения открытых образовательных ресурсов (pull content). Авторы курса направляют, а не управляют, т.е. используется коннективистский подход, базирующийся на принципах самообучения и децентрализации. Разграничить эти две модели помогает следующая метафора: «хМООС — это открытая дверь: вы можете войти и слушать бесплатно», а «сМООС — это открытое сердце: вы становитесь частью сообщества, которым вы будете приняты и обласканы» [5, с. 145].

Концепция МООК опирается на такие методологические подходы, как коннективизм, активное обучение, обучение в сотрудничестве, предполагающие самостоятельность в приобретении навыков и умений, важных для успешной жизни в глобальном мире, и внутреннюю мотивацию студентов.

По своему наполнению МООК — это дистанционные учебно-методические комплексы, включающие в себя видеолекции, слайд-презентации, дополнительный материал для чтения или просмотра, глоссарии, домашние задания в форме проектов, интерактивных игр, симуляций, промежуточные и итоговые тесты, списки литературы по курсу, полезные ссылки, вопросы для обсуждения на форуме или в социальных сетях и т.д. Подача учебного материала обычно происходит с помощью видео- или аудиофрагментов, сопровождающихся презентацией слайдов, основной целью которой является максимальная визуализация учебного материала [5, с. 146].

МООК имеет следующие характеристики:

Первое — это открытость. MOOK — это прекрасный курс, собранный определенной организацией со всего мира. Он отражает «лучший выбор среди лучших» в самом широком смысле.

Выбор курса MOOK совершают самостоятельно. Любой человек в мире, независимо от национальности, религиозных убеждений, цвета кожи и образа жизни может свободно выбирать курсы в зависимости от того, что и как он хочет изучать.

Что касается студентов, то их позиция изменилась с «мне надо учиться» на «я хочу учиться», что способствует выделению доминирующей позиции способности студентов к самообразовательной деятельности, то есть сами студенты являются хозяевами своей учебной деятельности, сами решают свои учебные задачи и принимают на себя соответствующие обязанности.

Второе — удобство и персонализация. Модель МООК, основанная на современных цифровых интернет-технологиях, полностью отражает характеристики учебной деятельности в эпоху мобильного интернета: в любое время и в любом месте. Процесс обучения изменился, теперь это не совместное изучение одного и того же курса, а индивидуальное обучение по собственному выбору. Студенты могут проводить учебные мероприятия на основе своих собственных мобильных устройств (мобильных телефонов, КПК, планшетных компьютеров и т.д.) в любом

месте и в любое время в зоне действия Сети в соответствии со своими потребностями. Этот процесс преодолевает ограничения традиционного урока — время и пространство обучения, обеспечивает чрезвычайно удобные условия для выполнения учебной деятельности. В сочетании с управляемостью и временной сегментацией МООК имеет сильную персонализированную направленность, что способствует повышению эффективности самообразовательной деятельности студентов.

Третье — это диверсификация. В основном она отражается в двух аспектах: один аспект относится к богатству ресурсов — МООК охватывает уже почти все дисциплины, с другой стороны — диверсификация МООК означает, что один и тот же курс имеет разных провайдеров. По сравнению с традиционным классным обучением содержание обучения МООК изменилось с относительно фиксированных ресурсов курса на гибкий выбор. Подготовка студентов к МООК больше не подчиняется ограничениям учебного заведения, специальностей, курсов, учителей и т.д. и даже преодолевает ограничения административного деления, такие как страны или регионы. Все виды платформ МООК предоставляют новые возможности для учебной деятельности и в то же время максимизируют каналы совершенствования самообразовательной деятельности студентов.

Наконец, это масштабный и интерактивный проект. Благодаря открытости МООК количество его участников постоянно растет. Начиная с 2012 г. общее число доступных интернет-пользователям курсов, относящихся к разным областям знаний, приближается к 10 тыс. Более 700 университетов во всем мире относящихся к разным областям знаний включились в соревнование по созданию собственных МООК. Численность слушателей онлайн-курсов в 2017 г. составила около 81 млн человек [3, с. 174]. Кроме того, на основе функциональной совместимости платформы, например с соцсетью «Фейсбук», люди, которые учатся в интернете в одно и то же время, могут взаимодействовать посредством онлайн-дискуссий или онлайн-мероприятий, и каждый может предлагать свои решения в любое время в зависимости от содержания обучения. Это значительно повышает эффективность обучения.

Цель учителя — повысить эффективность и качество преподавания с помощью платформы, чтобы наиболее полно развить у студентов способности к самообразовательной деятельности. Следовательно, учителя должны также разработать схему оценки сетевой платформы

самообразовательной деятельности. Для оценки самообразовательной деятельности студентов могут быть использованы эффективные способы, которые включают конкурсы, запросы и заявки проектов.

Чтобы создать активное учебное общество в сетевой среде и стимулировать самообразовательную деятельность студентов, преподаватели и администраторы университетов могут прилагать усилия в следующих аспектах:

- 1. Направлять преподавателей и студентов на изменение концепции традиционного преподавания и обучения, создавать идеологическую основу для развития способностей к самообразовательной деятельности студентов. Педагоги в новую эпоху должны не только стать носителями знаний, но и стремиться стать вдохновителями новых концепций обучения, направлять студентов на эффективную самообразовательную деятельность. С другой стороны, студенты должны также изменить свою идеологию и концепции и по-новому посмотреть на самообразовательную деятельность в контексте нового времени. В процессе самообразовательной деятельности должны быть не только получены и усвоены знания, но также упорядочено само содержание обучения, скорректированы стратегии обучения, проверены результаты обучения и его успешность.
- 2. С помощью технологических преобразований или реформирования модели обучения в сетевой среде создать учебную платформу, сетевой и интеллектуальный кампус и создать положительную атмосферу для развития у студентов способностей к самообразовательной деятельности. Использовать технологии обработки огромного количества информации, чтобы студенты могли заниматься самообразовательной деятельностью в любое время и в любом месте.
- 3. Посредством корректировки системы учебных программ изучать возможность создания государственных образовательных курсов, включающих знания в области информационных сетей, знаний в области педагогической психологии, медийной информационной грамотности и т.д., чтобы улучшить способности студентов в осуществлении самообразовательной деятельности, тестировать эффекты в информационной и сетевой среде.

Сама самообразовательная деятельность выступает в качестве фактора, обеспечивающего успешную деятельность человека в условиях информатизации общества. Информатизация образования, выступая

неотъемлемой частью информатизации общества, также выполняет определенную задачу по формированию качеств личности студента, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности на протяжении всей жизни [4, с. 86].

С быстрым развитием информационных технологий стало очень актуальным объединять знания, аккумулированные в информационной сети, и навыки медийной информационной грамотности и применять их для улучшения способностей в самообразовательной деятельности студентов. В процессе обучения студентов основам и правилам медийной информационной грамотности является возможным и необходимым научить студентов фильтровать и оценивать информацию, которая необходима им для обучения на различных онлайн-курсах, тем самым можно заложить прочную основу для всей самообразовательной деятельности.

Студенты должны обладать медийной информационной грамотностью и свободно ориентироваться в новом интернет-пространстве. По сравнению с концепцией обучения, основанной на традиционной учебной среде, современное совместное обучение в информационной сети в большей степени отражает характер виртуального мира, приобретает масштаб и непосредственность.

Люди в разных странах, принадлежа к разным культурам, говоря на разных языках и обладая разными привычками, могут стать слушателями курсов в соответствии со своими интересами и потребностями. Различия между людьми не исчезнут, но межличностные отношения позволят им приобщиться к мировой культуре и стать участниками мирового сообщества.

Литература

- 1. Гукаленко O. B. Безопасность детей и молодежи в поликультурном пространстве России: монография. М.: МАКС Пресс, 2017. 304 с.
- 2. Пан Вэйго. Самобразовательная деятельность: принципы и стратегии обучения и преподавания. Шанхай: Восточно-Китайское педагогическое университетское издательство, 2003. 333 с.
- 3. Семенова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173–197 [Электронный ресурс]. URL: https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151832746/08%20Semenova.pdf (дата обращения: 20.09.2020).
- 4. Суханов П.В., Морозова Н.В. Технология и организационные формы развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования // Армия и общество. 2013. № 1 (33). С. 85–90 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-i-organizatsionnye-formy-razvitiya-samoobrazovatelnoy-deyatelnosti-studentov-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya (дата обращения: 20.09.2020).
- 5. *Титова С. В.* МООК в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151 [Электронный ресурс]. URL: http://vovr.su/upload/12–15.pdf (дата обращения: 22.09.2020).

6. Удотова О. А. Высшее образование в России и за рубежом: сравнительный анализ: пособие для работников сферы образования. Челябинск: УралГУФК, 2007. 68 с.

MEDIA INFORMATION LITERACY IN SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION INFORMATIZATION

The main contradiction of the educational process in the new era is the imbalance between the supply of teachers and the demand of students. With the development of information and communication technologies, the Internet has provided students with rich educational resources, technical support for deep-level self-educational activities, and also created favorable conditions for improving students' abilities for self-educational activities.

But the analysis of student learning outcomes showed that students, having and using the unlimited possibilities of the Internet, are becoming increasingly dependent on it. Their abilities for self-education vary greatly, the main reason for which is the significant difference in media literacy — from analyzing information to selecting it.

In this article, the author considers the questions: how to help students improve their ability to self-study in the Internet environment? how to improve media information literacy? how to develop information search skills?

In addition, the analysis of online courses is carried out using the example of MOOK as one of the most successful methods of obtaining quality education.

Keywords: self-educational activity, education informatization, media information literacy, online course, MOOC — Massive open online course.

References

- Gukalenko O. V. Bezopasnost' detej i molodezhi v polikul'turnom prostranstve Rossii: monografiya.
 M.: MAKS Press, 2017. 304 s. [In Rus].
- Pan Vejgo. Samobrazovatel'naya deyatel'nost': principy i strategii obucheniya i prepodavaniya. Shanhaj: Vostochno-Kitajskoe pedagogicheskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2003. 333 s. [In Chn].
- Semenova T. V., Vilkova K. A., Shcheglova I. A. Rynok massovyh otkrytyh onlajn-kursov: perspektivy dlya Rossii // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2. S. 173–197 [Elektronnyj resurs]. URL: https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151832746/08%20Semenova.pdf (data obrashcheniya: 20.09.2020). [In Rus].
- Suhanov P. V., Morozova N. V. Tekhnologiya i organizacionnye formy razvitiya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v usloviyah informatizacii obrazovaniya // Armiya i obshchestvo. 2013. № 1 (33). S. 85–90 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-i-organizatsionnye-formy-razvitiya-samoobrazovatelnoy-deyatelnosti-studentov-vusloviyah-informatizatsii-obrazovaniya (data obrashcheniya: 20.09.2020). [In Rus].
- *Titova S. V.* MOOK v rossijskom obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 145–151 [Elektronnyj resurs]. URL: http://vovr.su/upload/12–15.pdf (data obrashcheniya: 22.09.2020). [In Rus].
- Udotova O. A. Vysshee obrazovanie v Rossii i za rubezhom: sravnitel'nyj analiz: posobie dlya rabotnikov sfery obrazovaniya. Chelyabinsk: UralGUFK, 2007. 68 s. [In Rus].

УДК 37.01



Ю. А. Ротенфельд

Доктор философских наук, профессор, профессор, профессор кафедры философии ГОУ ЛНР «Луганский национальный аграрный университет», г. Луганск E-Mail: rotenfeld@yandex. ru

Yury A. Rotenfeld Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Professor at the Chair of Philosophy, Luhansk National Agrarian University, Luhansk, Luhansk People's Republic

ЧЕМУ УЧИТЬ С ДЕТСТВА: В ПОИСКАХ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается новый метод умственного развития детей — «трилогия ума», основанием которого является логическая операция сравнения. Метод создавался с учетом аристотелевского понимания философии как «науки о первых причинах и началах». Он может выступать в качестве принципиально нового педагогического подхода к школьному образованию, поскольку сравнительные понятия позволяют провести демаркацию между рассудком, двумя формами разума и мудрости. Новый метод приобщает людей думать конкретно-научными и конкретно-всеобщими сравнительными понятиями, обусловливающими похожесть нескольких или большинства научных предметов, показывающими, что является между ними одинаковым. В результате за разными физическими или социальными явлениями обучающиеся научатся видеть одинаковое философское содержание, поэтому исчезает проблема с заучиванием больших объемов учебного материала.

Ключевые слова: rotenfeld, метапредмет, эпистемология, Аристотель, Платон, образование, икола, философия науки, рассудок, разум, мудрость.

1. Метапредметность как раздражающий фактор

Взрывное увеличение знания, объемы которого входят в противоречие с возможностями социальной адаптации ребенка, ставят перед образованием трудный вопрос: чему учить в школе? Поэтому попытки обосновать новые системы

Как цитировать статью: Ю. А. Ротенфельд. Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 150–162.

образования можно видеть в разных странах мира: в Юго-Восточной Азии и в Австралии, в США и в ЕС. Россия определилась с выбором основной парадигмы для общеобразовательной школы — это федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). У стандарта много достоинств, главное из которых — его направленность на достижение личностного развития каждого ученика за счет погружения его в принципиально новую для России образовательную культуру [9].

Разработчики ФГОС исходили из того общеизвестного факта, что традиционная школа утратила монополию на трансляцию реальности. Все более авторитетными для детей становятся средства массовой коммуникации, прежде всего интернет, а не школа. Значит, меняется и роль учителя, теряющего монополию на знание.

Новое, закрепленное в ФГОС вариативное мотивирующее образование направлено на то, чтобы ребенок чувствовал себя свободной и ответственной личностью, занимающей свое достойное место в обществе и государстве. Согласно стандарту, «общество и государство ждут от школы три главных результата в отношении каждого ученика, причем в следующей по их важности последовательности: 1) личностное развитие, 2) метапредметные компетенции, 3) предметные знания» [9].

Что касается третьего пункта, то о нем я говорить не буду, поскольку это отдельный вопрос. Несогласие вызывают только первый и второй пункты, устанавливающие требования к личностному развитию и метапредметным результатам, составляющим основу умения учиться. Здесь ни стандарт, ни его создатели не смогли добиться требуемой ясности.

Согласно ФГОС, в учебный план общеобразовательного учреждения включается раздел «Метапредметные результаты». Это освоение обучающимися универсальных учебных действий (УУД): познавательных, регулятивных и коммуникативных, которые носят надпредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, познавательного развития и саморазвития личности. Они лежат в основе организации и регуляции деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания.

Однако все вышеперечисленное не может привести к главному — обучить ребенка универсальному, «охватывающему все или многое», «всеобъемлющему» метапредметному знанию, хотя бы в его элементарной форме, поскольку результаты образования «привязаны» к конкретным предметам.

Задача же заключается в том, чтобы перейти к более общему зна-

Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы ... |

нию, на которое всегда претендовала философия. К сожалению, ни такая философия, ни такой метапредмет в России пока не найдены. Поэтому у большинства педагогов до сих пор не сложилось представления о смыслах и ценностях метапредметности, которая, не став пока востребованным ресурсом, увеличила список раздражающих факторов, а непонимание задачи при необходимости соблюдать закон быстро привело к девальвации этого понятия [7, с. 140–151].

В советское время таким метапредметом была философия, понимаемая не только как система наиболее общих понятий о мире и человеке, но и как наиболее общий диалектический метод познания, т.е. как наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления.

Отказавшись от марксистской философии как метапредметного знания и не сумев поставить на ее место ничего достойного, педагогика потеряла общий стержень образования, то, что цементировало общество, делало его единым. А без философского стержня все оказалось несвязным.

Поэтому я за то, чтобы был большой выбор и были люди, влюбленные в свою культуру, но чтобы точкой опоры в жизни стала для людей наука, то есть философия как наука. Каким бы разнообразным ни был мир, каждый человек должен иметь базовую, одинаковую для всех систему ценностей. Общество заинтересовано не только в разнообразии, оно должно стремиться и к единообразию, обусловливающему его единство. Поэтому признаки ослабления общественных связей видятся мне в вариативном образовании при отсутствии единых точек зрения на природный и социальный мир.

Образование нуждается в метапредмете, понимаемом не иначе как «знание общего». Без такого знания, особенно в условиях стремительного роста конкретной, не всегда научной информации, через какое-то время снова придется искать выход.

К слову, ФГОС вводит метапредметность, когда указывает на овладение основными логическими действиями [9]. Прежде всего это касается логической операции сравнения, поскольку в моем исполнении она выдает базовые предметные и межпредметные понятия, отражающие общие для природы и общества причинно-следственные связи.

2. Понятийное мышление

Вопрос о выборе исходных понятийных средств для осмысления процессов действительности — это самый важный вопрос познания, поскольку он касается способности нашего мышления, имеющего прин-

ципиально понятийный характер, познавать природный и социальный мир с объективных точек зрения. Поэтому вопрос о новом языке (понятийном аппарате), способствующем интеграции знания,— это вопрос о том, какие понятия мы должны ввести в образовательный процесс сегодня в качестве своих самых первых начал.

Рассмотрим три, выделенные Р. Карнапом, группы (типа) понятий.

Первая группа — это (абсолютные) классификационные понятия, т.е. понятия обычного разговорного языка, с помощью которых мы называем вещи и их свойства. Например, дерево, человек, горячее, твердое, совесть, мужество и другие. В развитых языках, согласно Большому академическому словарю русского языка, насчитывают 100–200 и более тысяч таких слов.

Вторая группа понятий — это (относительные) сравнительные понятия, т.е. понятия, с использования которых начинаются конкретные науки. Это — тяжелое и легкое, длинное и короткое, богатое и бедное и т.д. Именно эти понятия позволяют сделать первые шаги по пути разумного мышления, открывающего дверь в науку.

Третья группа — это количественные понятия. Они появляются тогда, когда в любом из сравнительных понятий в качестве единицы измерения берется «меньшее», что позволяет перейти к осмыслению «большего» при помощи чисел, раскрывающих отношения между величинами. В результате появилась математика и другие конкретные высокоразвитые науки.

Эту классификацию научных понятий дает Рудольф Карнап, который собирает не только понятия науки, но и понятия повседневной жизни в три основные группы. При этом «более эффективными для выражения информации являются "сравнительные понятия"» [4].

Хочу заметить, что выделенные Р. Карнапом в особую группу количественные понятия на самом деле являются не чем иным, как сравнительными понятиями градационного вида, помимо которого существуют и другие виды конкретно-научных сравнительных понятий. При этом сами сравнительные понятия я разделяю на два вида: конкретно-научные и конкретно-всеобщие сравнительные понятия разных видов, т.е. философские понятия.

Раскол между гуманитарным и естественно-научным знанием как раз и определяется различием в использовании понятийных средств. Классификационными понятиями, т.е. словами обычного языка, многие

Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы ... |

из которых неоднозначны, пользуются представители гуманитарного знания. Тогда как языком (началами) современных естественных наук выступает множество конкретно-научных сравнительных понятий, в том числе и числа. Причем кроме классификационных и сравнительных понятий конкретные науки стали использовать математические абстракции, что окончательно раскололо культуру на две части: гуманитарную и естественно-научную.

Различие в выборе начал, обусловивших в более позднее время раскол знания, мы находим в подходах Платона и Аристотеля. Если следовать за Платоном, который в качестве начала философии выбирал классификационные понятия, оказываемся в лабиринте рассудочного мышления, обусловливающего плюрализм мнений. Если следовать за Аристотелем, выбравшим сравнительные понятия, выходим на оперативный простор множества конкретных наук с их диктатурой истины. Кроме того, выделенные Аристотелем начала позволяют перейти от рассудочного гуманитарного мышления к разумному кумулятивному философскому мышлению — к мудрости.

Так, в «Метафизике» в качестве начал Аристотель выдвигает четыре вида противолежания, т.е. конкретно-всеобщие сравнительные понятия. Это «противоречащее», «противоположное», «соотнесенное», «лишенность и обладание», а также первое «откуда» и последнее «куда», которые обусловлены разного рода возникновением и уничтожением» [1, с. 121–168].

Используя эти начала как Матрицу (лат. — «источник», «начало»), Аристотель закладывает фундамент выпавшей из поля зрения философов и педагогов научной (метапредметной) философии, направленной на выявление одинакового в природных и социальных процессах. Благодаря чему он стремится охватить мир в его целостности, в единстве всех его частей.

На то и философия, которая и должна была отличаться от конкретных наук тем, что давала метапредметное знание, обосновывающее единство мира. Ибо, как пишет в «Метафизике» Аристотель, «знание общего делает человека мудрым, поскольку мудрый, насколько это возможно, знает все, хотя он и не имеет знания о каждом предмете в отдельности» [1, с. 68].

К сожалению, философия не справилась с исконной своей задачей в последующие века, поскольку не пошла по намеченному Аристотелем пути, интегрирующему знание в целостную конкретно-всеобщую ди-

алектико-логическую сугубо научную систему, отражающую наиболее общие законы развития природы, общества и мышления. В результате философское мышление остановилось на рассудочной сократо-платоновской ступени, вытесняемой сегодня на обочину и образования, и жизни.

Если же пойти вслед за Аристотелем и внимательно присмотреться к его философским началам, как это показано в моих статьях, книгах и тренингах, то можно увидеть, что рядом с узким предметным знанием существует общее для всех или многих предметов «метапредметное» знание, что они, эти разные знания, отделены друг от друга не природой, а лишь нашим не совсем оформившимся разумным мышлением.

3. «Матрица» Аристотеля как начало научной философии

Случилось так, что, выбирая начала, философы пошли не за Аристотелем, а за Платоном. Поэтому с тех самых пор философия все дальше заходила в лабиринт рассудочного мышления, тогда как выделенные Аристотелем виды противолежания, напротив, выводили философию на оперативный простор кумулятивной философской науки. При этом каждое из сравнительных понятий давало наблюдателям одинаковые для всех объективные точки зрения, что в конечном счете привело бы их не только к пониманию тех или иных отношений, но и к взаимопониманию [1, с. 121–168]. Но так не произошло.

Чтобы показать, в каком направлении можно развивать мудрость, надо один из аристотелевских видов противолежания — «противоречащее» — разделить на две части, «на два совершенно самостоятельных сравнительных понятия: "Тождественное": А = А. И "Различное": А и не-А. Тогда как три других вида противолежания: "соотнесенное", "лишенность и обладание" и "противоположное", напротив, надо объединить в один вид, вводя для него общий термин — "градационное"» [8, с. 63].

Такой передел обусловлен разными функциями выделенных Аристотелем мыслительных средств. «Противоречащее» имеет отношение к речи и связанному с ней непротиворечивому рассудочному мышлению. Что же касается остальных видов противолежания, то они обусловливают природные и социальные связи, возможность их измерения, счет и в конечном счете высокоразвитое разумное мышление. При этом они отражают не три проявления реальности, как о них думал Аристотель, а одно объективное отношение, которое мы и обозначили словом «градационное» [6, с. 71].

Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы ...

Причем «если внимательно рассмотреть два вида противолежания: "соотнесенное" и "лишенность и обладание", то можно обнаружить, что они представляют собой две разновидности одного и того же отношения. В одном случае это связь "меньшего" и "большего". Тогда как в случае "лишенности и обладания" "лишенность" выражает выродившееся в ноль "меньшее". Примером может служить начинающаяся с нуля обычная школьная линейка. Это подтверждает тот факт, что понятие "лишенность и обладание" представляет собой частный случай "соотнесенного"» [6, с. 71].

То же касается и понятия «противоположное», которое не является самостоятельным отношением, поскольку не отличается от «соотнесенного» ничем иным, кроме как выбором иной, срединной точки зрения, которая делит «градационное» на две противоположные части.

В итоге, если смотреть на градацию с точки зрения «меньшего», мы видим другой ее конец в качестве «большего». Если же смотреть на градацию с позиции «большего» — видим другой ее полюс — «меньшее», или «лишенность». Если же на градацию посмотреть со срединной позиции, то получим «избыток» и «недостаток» относительно промежуточного, то есть «противоположности».

Выходит, что каждое из сравнительных понятий дает наблюдателям одинаковые для всех объективные точки зрения, что в конечном счете приводит их не только к пониманию тех или иных явлений, но и к взаимопониманию.

При этом нас интересуют не три, а два проявления градационного: в одном случае как «соотнесенное», в другом как «противоположное», различие между которыми проявляется только в одном — в выборе объективной точки зрения на рассматриваемую реальность.

Приняв «лишенность и обладание» в качестве предельного значения «соотнесенного», мы получили не четыре, а три вида противолежания: «противоречащее», «соотнесенное» и «противоположное», обусловливающие три логических направления — «трилогию ума», где понятие «противоречащее», как было сказано выше, совершенно естественно делим на две части: «Тождественное» и «Различное», которые разводятся нами по разные стороны аристотелевской Матрицы.

Здесь надо отметить, что верхний ряд Матрицы через понятие «Соотнесенное» дает возможность осмысливать количественное многообразие мира, поскольку для осмысления «большего» мы научились

брать «меньшее» в качестве единицы измерения. Тогда как нижний ряд через понятие «Противоположное», взятое в аристотелевском смысле, то есть не иначе «как избыток и недостаток относительно промежуточного» [1, с. 266], дает возможность осмысливать природные и социальные процессы.

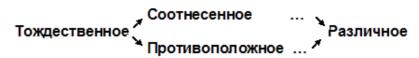


Схема 1. Аристотелевская Матрица в нашем расположении

Выходит, что формировать и развивать понятийно-абстрактное мышление детей можно не только посредством классификационных и количественных понятий, но и посредством сравнительных понятий. Поэтому каждая тема школьных занятий должна давать ребенку не только множество конкретно-научных знаний, но и конкретно-всеобщее знание, способствующее по примеру античности превращению обычного учебного заведения в философскую школу.

4. Восхождение от рассудка и разума к мудрости

Продолжая дело древнегреческих мыслителей, мы собираем выявленные ими конкретно-всеобщие сравнительные понятия и объединяем их в единую систему. Так, у Пифагора мы находим его знаменитую теорему, связывающую под прямым углом две градации (Ортогональное 1 Пифагора). Тогда как у Гераклита мы находим гармонию лука и лиры (Ортогональное 2 Гераклита), связывающую под углом 90 градусов две пары противоположностей.

Этими более сложными сравнительными понятиями мы дополняем аристотелевскую Матрицу, что позволяет за первой ступенью мышления разглядеть вторую ступень, за второй — третью и т.д. В результате получаем кумулятивный ряд конкретно-всеобщих сравнительных понятий.

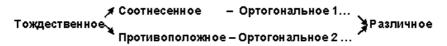


Схема 2. Натуральный ряд сравнительных понятий

Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы ...

Благодаря понятию «Ортогональное» можно осмысливать не только все ритмы природы, например, что представляет собой движение механического и электромагнитного маятников, движение космических тел по орбитам, что такое температура, звук, свет. Но главное, мы можем понять и обмены в обществе. Причем все сравнительные понятия выстраиваются так, что каждое менее сложное понятие представляет собой частный случай (вырожденное состояние) более сложного понятия. Например, «Соотнесенное» и «Противоположное» представляют собой вырожденное состояние понятий «Ортогональное 1 Пифагора» и «Ортогональное 2 Гераклита». А понятие «Тождественное» — это вырожденное состояние «Соотнесенного» и «Противоположного». При этом точки на схеме обозначают другие, не показанные на ней, более сложные сравнительные понятия.

Конкретные науки

Конкретно-научные сравнительные понятия градационного вида: тяжелое и легкое, длинное и короткое, богатое и бедное, и множество других

Философия

Конкретно-всеобщие сравнительные понятия градационного вида: соотнесенное и противоположное, которые синтезируют все конкретно-научные сравнительные понятия градационного вида

Примеры сравнительных понятий градационного вида

На этих примерах показана принципиально важная связь между множеством конкретно-научных сравнительных понятий градационного вида (особенное) как началами конкретных наук и двумя, выделенными Аристотелем, конкретно-всеобщими сравнительными понятиями градационного вида (общее) — «Соотнесенным» и «Противоположным», как началами научной философии, т.е. метапреметными понятиями, направленными на интеграцию знаний.

Конкретные науки

кретно-научные сравнительные понятия огонального вида: день и вечер, зима и весна, ер и восток, отцы и дети, рабство и эдализм, меновые и потребительные эимости, потенциальное и кинетическое, ктрическое и магнитное, и множество других.

Философия

Конкретно-всеобщее сравнительное понятие ортогонального вида: «Ортогональное Гераклита» и «Ортогональное Пифагора» Каждое из этих понятий синтезирует всконкретно-научные сравнительные понятия ортогонального вида.

Примеры сравнительных понятий ортогонального вида

На представленных примерах показана связь между множеством конкретно-научных сравнительных понятий ортогонального вида (особенное) и конкретно-всеобщими, метапредметными сравнительными понятиями ортогонального вида (общее) как понятиями научной философии. Числа и тригонометрические функции синус и косинус — это конкретно-научные (математика) сравнительные понятия градационного и ортогонального вида.

Современные социальные и гуманитарные науки не используют конкретно-научные и конкретно-всеобщие, т.е. метапредметные, сравнительные понятия разных видов. Тогда как мой подход, напротив, выявляет и использует их. Мир для нас таков, каким мы способны его воспринять, классифицировать и описать. Недаром Л. Витгенштейн говорил, что «границы моего языка означают границы моего мира» [2].

Становится очевидным, что операция сравнения — это главная операция мышления, которая задает восходящее движение всему познанию, обусловливая собой существование некой универсальной общенаучной парадигмы. При этом главное достоинство сравнительных понятий в том, что они изначально задают объективные точки зрения и оказываются пригодными для осмысления не только природных, но и социальных процессов, что обусловливает единство естественно-научного и гуманитарного знания.

Причем каждое из сравнительных понятий может быть осмыслено в симметрийных общенаучных категориях, восходящих от одной ступени разума и мудрости к другой, не давая им возможность перескакивать ни через одну.



Схема 3. Философская «теория всего»

В отличие от рассудочного непротиворечивого мышления все понятия верхнего и нижнего ряда характеризуют разумное мышление, которое подразумевает два равнозначных его вида: конкретно-научное мета-

Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы ...

физическое разумное мышление и конкретно-научное диалектическое разумное мышление.

Приняв на себя миссию разгадать наиболее общий замысел Бытия, мы возрождаем философию не только в качестве объективной науки о наиболее общих отношениях действительности. Как и в прошлом, она становится основой педагогики, напоминая невероятную популярность великих школ древности: милетской и пифагорейской досократовских школ, а также Академии Платона и Ликея Аристотеля.

Именно на этом конкретно-всеобщем философском фундаменте и нужно обосновывать подход к современному школьному образованию, которое в буквальном смысле задыхается от избытка конкретно-на-учной, во многом рассудочной информации. Тогда как новый подход к школьному образованию собирает знание в голове ребенка — как по предметам, так и по межпредметному панлогическому принципу, позволяющему обучать детей не только рассудочному и разумному мышлению, но и философской мудрости, нацеленной на познание наиболее общих отношений действительности. В итоге более разумные школы означают более разумных учителей, более разумных детей и их родителей, наконец, более мудрую власть, забота которой — не господство над обществом, а служение ему.

Из сказанного выше следует, что образование будущего — это универсальный механизм восхождения к разуму и мудрости, отражающий единство природного и социального мира. Поэтому образование видится мне не только как «уникальный историко-эволюционный механизм восхождения к разнообразию», но и как универсальный диалектико-логический механизм интеграции знания, как механизм взаимопонимания на основе одинаковых для всех объективных точек зрения на мир. Вот этого «ЕДИНСТВА» как раз и не хватает российскому образованию, реализующемуся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Заключение. «Вам нужно молоко без коровы!»

Автор надеется, что предложенное им понимание метапредметности станет ядром школьных знаний, связывающим их в единую и легко запоминающуюся систему. Над общим и относительно неизменным метапредметным знанием в форме кумулятивного ряда сравнительных понятий учитель будет помогать ученику надстраивать все школьные

предметы. Метапредметное философское знание должно сопровождать детей с первого по последний класс общеобразовательной школы, поскольку оно будет помогать учащимся правильно ориентироваться в природном и социальном мире.

Получить конкурентноспособное на мировом уровне современное образование, одним из краеугольных камней которого являются метапредметные компетенции, но при этом не иметь разработанного метапредметного философского знания — то же самое, что «получить молоко без коровы!» [3].

Литература

- 1. Аристотель. Сочинения. В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С. 121-168.
- 2. Витенитейн Л. Логоко-философский трактат [Электронный ресурс]. URL: http://elib.ict. nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf (дата обращения: 11.09.2020).
- 3. *Прэхем Л*. Санкт-Петербургский международный экономический форум ПМЭФ: 16–18 июня 2016 год. Выступление профессора МІТ Лорен Грэхем «Вы хотите молоко без коровы» [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=al9TkTTSytM (дата обращения: 11.09.2020).
- 4. *Карнап Р.* Философские основания физики. Введение в философию науки. М.: Прогресс, 1971. С. 97–99.
- 5. Ротенфельд Ю. А. Битва за диалектику: против всех философских мнений. Екатеринбург: Издательские решения, 2020. 174 с.
- 6. Ротенфельд Ю. А. Выйти из лабиринта! // Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования. Академический Вестник. 2015. Выпуск 4 (30). С. 67−73.
- 7. Ротенфельд Ю. А. От отдельных школьных предметов к синкретическому знанию // Философские науки. 2015. № 7. С. 140–151.
- 8. $\begin{subarray}{l} \begin{subarray}{l}
 - 9. ФГОС [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 11.09.2020).

WHAT TO TEACH FROM CHILDHOOD: IN SEARCH OF A SCIENTIFIC PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION

A new method of mental development of children is considered — the "trilogy of the mind", the basis of which is a logical comparison operation. The method was created taking into account the Aristotelian understanding of philosophy as "the science of the first causes and principles." He can act as a fundamentally new pedagogical approach to school education, since comparative concepts allow for a demarcation between the mind, the two forms of reason and wisdom. The new method attaches people to think concretely-scientific and the concrete-universal comparative concepts that determine the similarity of several or most scientific subjects, showing that they are the same between them. As a result, for different physical or social phenomena, students will learn to see the same philosophical content, so the problem with learning a large volume of educational material disappears.

Keywords: meta-subject, epistemology, Aristotle, Plato, education, school, philosophy of science, intellect, mind, wisdom.

References

- Aristotel'. Sochineniya. V 4-h t. T. 1. M.: Mysl', 1975. S. 121-168. [In Rus].
- FGOS [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/ (data obrashcheniya: 11.09.2020). [In Rus].
- Grekhem L. Sankt-Peterburgskij mezhdunarodnyj ekonomicheskij forum PMEF: 16-18 iyunya 2016

Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы ...

- god. Vystuplenie professora MIT Loren Grekhem «Vy hotite moloko bez korovy» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=al9TkTTSytM (data obrashcheniya: 11.09.2020). [In Rus].
- Karnap R. Filosofskie osnovaniya fiziki. Vvedenie v filosofiyu nauki. M.: Progress, 1971. S. 97–99. [In Rus].
- Rotenfel'd Yu. A. Bitva za dialektiku: protiv vsekh filosofskih mnenij. Ekaterinburg: Izdatel'skie resheniya, 2020. 174 s. [In Rus].
- Rotenfel'd Yu. A. Ot otdel'nyh shkol'nyh predmetov k sinkreticheskomu znaniyu // Filosofskie nauki. 2015. № 7. S. 140–151. [In Rus].
- Rotenfel'd Yu. A. Palec Aristotelya: protiv vsekh filosofskih mnenij. Ekaterinburg: Izdatel'skie resheniya, 2020. 192 s. [In Rus].
- Rotenfel'd Yu. A. Vyjti iz labirinta! // Sankt-Peterburgskaya Akademiya postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Akademicheskij Vestnik. 2015. Vypusk 4 (30). S. 67–73. [In Rus].
- Vitgenshtejn L. Logoko-filosofskij traktat [Elektronnyj resurs]. URL: http://elib.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ ICT/951/3/vit.pdf (data obrashcheniya: 11.09.2020). [In Rus].

УДК 378

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЯПОНИИ

Создание эффективной системы образования и поддержание ее функционирования на высоком уровне является одной из самых приоритетных задач для правительства любого государства, так как в современном мире устойчивое социально-экономическое развитие страны не представляется возможным без серьезных инвестиций в человеческий капитал и подготовки высококвалифицированных специалистов. Для решения задач в сфере образования, поставленных Президентом $P\Phi$ в рамках национальных целей развития России до 2030 года, изучение опыта зарубежных стран и использование лучших практик по созданию эффективной системы образования является крайне необходимым. В статье детально рассмотрен пример Японии, так как система образования этой восточноазиатской страны является одной из наиболее эффективных в мире.

Ключевые слова: эффективная система образования, история системы образования Японии, образование в Японии.

Современные приоритеты развития российской системы образования обозначены в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития России до 2030 года» в рамках цели «Возможности для самореализации и развития талантов» [13]. Основные задачи данной цели заключаются в создании эффективной системы высшего образования, а также во вхождении Российской Федерации в число десяти ведущих

Как цимировать статью: Е. П. Седых, В. А. Кутанов. Основные этапы становления системы образования Японии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 163-173.



Е. П. Седых

Кандидат педагогических наук, доцент, врио проректора по стратегическому развитию и социальному партнерству, Инжегородоский государственный педагогический универстет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород Е-mail: sedykh@mininuniver.ru

Ekaterina P. Sedykh

PhD (Education), Associate Professor, Substitute Pro-rector for Strategic Development and Social Partnership, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia



В. А. Кутанов

Младший научный сотрудник, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород E-mail: koutanoff@gmail.com

Vladimir A. Kutanov Junior Research Fellow, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

Основные этапы становления системы образования Японии

стран мира по качеству общего образования [13]. Скорейшее достижение поставленных задач необходимо для устойчивого развития страны, так как высокая образованность населения неизбежно приводит к увеличению количества профессионально подготовленных кадров, ускоряющих разработку и применение инноваций в различных сферах экономики и способствующих развитию высокотехнологического производства [16; 23; 24]. Безусловно, это положительным образом отражается на социально-экономических показателях как среди отдельных домохозяйств, так и в масштабах всей страны, в связи с чем создание эффективной системы образования и поддержание ее функционирования на высоком уровне является неотъемлемым условием для успешного экономического развития России [9; 19].

Важно заметить, что вопрос о совершенствовании российской системы образования неоднократно возникал на протяжении последнего десятилетия. Так, в рамках стратегии инновационного развития России до 2020 года, принятой в 2011 году, особое внимание уделялось необходимости повышения инвестирования в человеческий капитал и, как следствие, в систему образования; а в рамках национального проекта «Образование», разработанного в соответствии с «майскими указами» 2012-го года, вхождение России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования планировалось произвести в 2024 году [10; 17]. Однако основные задачи стратегии инновационного развития, касающиеся образовательной сферы, не были достигнуты в полной мере; а сроки реализации основных задач национального проекта «Образование» были продлены до 2030 года. Это значит, что предыдущие попытки по созданию эффективной системы образования в России не увенчались успехом. Исходя из этого, решение актуальных задач в сфере образования предполагает проведения детальных исследований по теме создания эффективной образовательной системы и, по возможности, учета опыта стран, где эффективная система образования успешно функционирует.

Хотя понятия «эффективный» и «система образования» регулярно употребляются вместе, разъяснение значения получаемого словосочетания встречается довольно редко на просторах научной литературы. Андрей Васильевич Белов является одним из немногих исследователей, кто обратился к изучению данной темы. Согласно его концепции, эффективность системы образования страны зависит от массовости

образования, его качества и объема государственного финансирования в эту сферу. При высоких показателях качества и охвата населения страны образованием и низком показателе объема государственных затрат система образования страны может считаться эффективной [1].

В своих работах Белов уделяет особое внимание системе образования Японии. При небольшом объеме государственного финансирования в систему образования (3,1% ВВП в 2016 году) Япония уверенно попадает в списки стран с наилучшими показателями как по охвату населения образованием, так и по его качеству [1; 25]. С этой точки зрения система образования Японии является одной из самых эффективных в мире; а практики, применяемые в Японии для поддержания системы образования на высоком уровне, могут послужить примером не только для развивающихся, но и для некоторых развитых стран.

Приступая к разбору основных факторов, способствующих созданию эффективной системы образования в Японии, важно понимать, что достигнутый успех данной восточноазиатской страны в сфере образования тесно связан с историческими событиями и сложившимися культурологическими ценностями, присущими японскому обществу. За счет приверженности традициям и особому вниманию к духовному воспитанию личности японцам удалось внедрить особенности «восточной» культуры в структуру «западной» системы образования, тем самым создав уникальную модель образовательно-воспитательного процесса [12; 18].

История образования Японии берет начало с VII века, когда в феодальной стране происходило формирование самурайства [6]. В процессе становления самураем молодым людям приходилось не только обучаться владению оружием, но также познавать основополагающие принципы буддизма и конфуцианства, заключающиеся в нечувствительности к боли, отсутствии страха перед смертью и беспрекословном подчинении старшим. Помимо трудов Конфуция желающие стать самураями изучали грамотность и каллиграфию; а в некоторых семьях еще и музыку и литературу.

К началу XVII века основы самурайской идеологии во многом определяли систему образования во всей Японии. В эпоху сёгуната Токугава (1603–1868), начавшуюся сразу после периода феодальной раздробленности, самурайское сословие составляло около пятнадцати процентов населения Японии. Такая высокая численность самураев объясняется

Основные этапы становления системы образования Японии

тем, что в период междоусобных войн XVI века статус самурая перестал передаваться по наследству и простолюдинам было разрешено становиться самураями, чтобы пополнять войска своих сюзеренов [7]. Однако с наступлением мирного времени содержание больших самурайских отрядов перестало быть целесообразным, в связи с чем огромное количество самураев было вынуждено искать источники дохода, иные чем несение воинской службы. Как результат, многие самураи в силу своей образованности становились преподавателями в уже существующих школах, либо открывали свои школы, где занимались обучением грамотности, литературе и истории. В итоге к середине XIX века уровень образованности населения Японии был достаточно высок. По данным историка Иващенко, около 40% мужского и 15% женского населения были грамотны; при этом, как отмечает Верисоцкая, даже среди крестьян доля грамотных людей составляла около 40% [3; 7].

Значительные изменения в системе образования Японии начали происходить во второй половине XIX века, с началом эпохи Мэйдзи (1868–1912), которая характеризуется как период ускоренной модернизации Японии путем целенаправленного заимствования достижений западных стран в области культуры, науки и экономики [3]. Основной целью правительства того времени было создание экономически стабильного государства, способного отстоять свой суверенитет в случае нападения более развитых в техническом и экономическом плане противников, а также занять лидирующие по всем показателям позиции в восточноазиатском регионе. Поскольку в правительстве объективно оценили потенциал страны и выявили, что при недостатке природных ресурсов самый верный путь развития лежит через накопление человеческого капитала, обеспечение массовости образования и предоставление всем членам общества равных возможностей в получении образования стали приоритетными направлениями внутренней политики Японии [11].

Так, в 1871 году было учреждено Министерство просвещения, основной задачей которого стало формирование национальной системы образования и ее дальнейшее улучшение [22]. Для реализации данной задачи в Японию были приглашены зарубежные специалисты, отвечающие за подготовку местных преподавателей и разработку общеобразовательных программ; а за основу новой системы образования были приняты особенности систем образования Франции, США и Германии [4]. В результате территория Японии была «поделена» на восемь округов,

в каждом из которых был создан государственный университет. Каждый университетский округ делился на 32 региона, где были открыты средние школы; а каждый регион средней школы, в свою очередь, был поделен на 210 районов, в которых были открыты начальные школы [3; 22]. При таком территориальном распределении образовательных учреждений у всего населения Японии появился доступ к получению образования.

Уже через год после создания Министерства просвещения в Японии был издан первый закон об образовании, обязывающий всех граждан к получению как минимум начального образования [8]. После этого ученикам предоставлялась возможность продолжать обучение в средней школе, а затем поступать в университет. Также в законе пояснялось, что получение знаний и высокая образованность каждого гражданина необходимы для экономического и индустриального прогресса, поэтому все японское общество было проникнуто идеей саморазвития и стремилось к получению образования. Как итог, во второй половине XIX века 98% всех детей школьного возраста посещали школы [4].

Ближе к концу XIX века в Японии произошла очередная масштабная реформа образования, повлекшая за собой серьезные изменения в общеобразовательной программе. Если на раннем этапе эпохи Мэйдзи акцент в нравственном воспитании учеников был поставлен на идеи буржуазно-либерального характера, таких как демократическое построение общества, свобода личности и самовыражения, то с проведением учебной реформы была установлена националистическая идея, заключающаяся в вознесении величия императора, уникальности государственного устройства Японии и необходимости самопожертвования в интересах страны [4]. Курс на внедрение националистических и милитаристских идей в систему образования получил свое окончательное оформление в 1890 году вместе с выходом императорского указа об образовании, в котором получение образования отмечалось не как основной источник для индустриального и экономического развития страны, а как необходимость для доминирования Японии над всей Азией [22]. Также в императорском указе подчеркивалась особая роль преподавателей. Отныне учителя выступали в роли воспитателей моральных ценностей, нежели людей, владеющих широким диапазоном знаний. Эти особенности системы образования Японии просуществовали вплоть до 1945 года, а эпоха Мэйдзи вошла в историю как первый период образовательных реформ.

Второй период образовательных реформ начался в послевоенное

Основные этапы становления системы образования Японии

время, вследствие оккупации Японии (1945–1952). Так как в течение этого периода Япония не обладала государственным суверенитетом, все экономические и социальные преобразования в стране осуществлялись только с разрешения штаба Верховного Главнокомандующего Союзными войсками. Поскольку во главе штаба находились американские офицеры и госслужащие, то внутренняя политика Японии была направлена на демократизацию и демилитаризацию всего японского общества посредством принятия новой Конституции Японии и проведения ряда реформ, вестернизирующих все сферы жизнедеятельности страны [5]. Система образования не стала исключением и подверглась серьезным видоизменениям в сторону западного образца.

Так, в 1947 году был принят «Фундаментальный закон об образовании», в котором обозначались цели воспитания молодого поколения в духе интернационализма и демократии. Новый закон подразумевал децентрализацию системы образования Японии и лишал Министерство просвещения абсолютного контроля над учебным процессом, вследствие чего основные учебные учреждения страны получили административную автономию и стали сами определять курс своей деятельности [20]. Помимо этого изменилась и сама структура системы образования Японии. С 1947 года в стране вводилось обязательное бесплатное девятилетнее образование, где шесть лет отводились на обучение в начальной школе и три года в младшей средней школе [11]. После этого молодые японцы могли продолжить обучение в старшей средней школе, колледжах и университетах, но данные ступени образования являлись платными.

Если структура системы образования Японии, сформированная в период оккупации, остается неизменной по сей день, то ее децентрализованность просуществовала только до момента провозглашения Японии независимым государством. Начиная с 1952 года в содержании общеобразовательной учебной программы все больше внимания уделялось темам национального характера, а в 1966 году был издан документ «Имидж идеального японца», в котором прослеживался отказ от навязанных американцами положений о воспитании молодого поколения в духе интернационализма и демократии и делался упор на сохранение своих национальных ценностей и традиций [6]. В итоге во второй половине XX века система образования Японии вновь стала централизованной, а всем типам учебных заведений было необходимо выполнять учебные планы по единым государственным стандартам.

Тем не менее централизация системы образования не помешала японцам добиться определенных успехов в этой сфере. Согласно Китамуре, участвуя в первых сопоставительных исследованиях в области образования, проводимых международной ассоциацией по оценке учебных достижений с 1964 по 1967 гг., 13-летние японские школьники показали лучшие результаты по математике и естественным наукам [20]. Более того, охват населения Японии полным средним образованием составлял 98%, а высшим образованием — почти 30%, что значительным образом превосходило эти показатели в других странах [2; 8; 11].

Такие успешные результаты можно объяснить тремя причинами. Вопервых, серьезное влияние на охват населения образованием оказало экономическое развитие страны, связанное с бурной индустриализацией и, соответственно, с ростом рабочих мест [20]. Так как доходы населения стабильно росли, большее количество семей могли оплатить своему ребенку обучение в старшей школе и в высших учебных заведениях.

Во-вторых, немаловажную роль в улучшении качества образования Японии сыграл специфический рынок труда. Начиная с эпохи Мэйдзи уровень полученного образования напрямую влиял на шансы трудоустройства в престижную организацию и, как следствие, на уровень получаемого дохода, поэтому огромное количество семей старались обеспечить своему ребенку поступление в университет. Однако поступление в университет было возможным только при окончании с отличием высшей школы, а поступление в высшую школу — при окончании с отличием средней школы; так что для получения высшего образования кроме финансовых средств были необходимы очень высокие результаты в учебе [27]. Исходя из этого, родителям учеников было принципиально важно, чтобы их дети имели хорошую успеваемость, поэтому большинство семей среднего класса отправляли детей помимо обычных школ на платное обучение в школы «дзюку», где ученики посещали дополнительные занятия по подготовке к школьным экзаменам, что способствовало углубленному усвоению школьного материала [15; 21; 26].

В-третьих, высокое качество получаемого образования в Японии в послевоенное время было тесно связано с высоким профессионализмом педагогов. Поскольку должность преподавателя (или, по-японски, «сэнсэя») традиционно имела общественное признание, а сам статус учителя был достаточно высок, что подтверждалось большой заработной платой и полным социальным пакетом, конкуренция за рабочее место

Основные этапы становления системы образования Японии |

учителя была также высока: на одно вакантное место происходил отбор из минимум четырех кандидатов, и только две трети выпускников педагогических вузов становились преподавателями [14]. Такая конкуренция способствовала трудоустройству действительно высококвалифицированных специалистов.

В итоге стремительный экономический рост, прямое влияние уровня образования на уровень дохода и высокая конкуренция за место работы учителем положительным образом повлияли на качественные показатели функционирования системы образования Японии, несмотря на ее централизованность и сильную зависимость от выполнения единого учебного плана. Данные факторы лежат в основе современной системы образования Японии и делают ее одной из самых эффективных в мире.

При анализе основных этапов развития японской сферы образования становится очевидным, что успех, достигнутый Японией в создании по-настоящему эффективной системы образования, напрямую зависел от культурологических особенностей японского общества, а именно от традиционно значимой роли учителя и его безусловного авторитета и от массового стремления японцев к получению образования. С одной стороны, данные особенности подчеркивают уникальность японской системы образования и ее самобытность. С другой — и высокий статус учителя, и стремление к получению образования являются результатами целенаправленной политики государства по улучшению системы образования. Такие практики, как создание конкуренции за рабочее место учителя и стимулирование прямой зависимости между уровнем полученного образования и уровнем потенциального дохода, безусловно, являются актуальными для современных моделей образования во многих развивающихся и даже в некоторых развитых странах. Таким образом, опыт Японии по созданию эффективной системы образования может быть использован для достижения поставленных целей в сфере образования России.

Литература

- 1. Белов А.В. Основные направления реформы университетов Японии // Япония. 2014. Вып. 43 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-reformy-universitetov-yaponii (дата обращения: 22.06.2020).
- 2. Белов Â. В., Золотов Â. В. Экономические аспекты деятельности университетов в Японии // Вопросы образования. 2014 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskie-aspekty-deyatelnosti-universitetov-v-yaponii (дата обращения: 22.06.2020).
- 3. Верисоцкая Е. В. Общество и реформы образования в Японии на начальном этапе модернизации (1870–1880-е годы) // Известия Восточного института. 1998 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-i-reformy-obrazovaniya-v-yaponii-na-nachalnom-etape-

modernizatsii-1870-1880-e-gody (дата обращения: 04.07.2020).

- 4. Гусарова А. В. Особенности японской системы образования в эпоху Мэйдзи: определяющий фактор социально-культурной и экономической интеграции Японии // Актуальные вопросы современной педагогики: мат-лы V Междунар. науч. конф. Уфа, 2014 г. Ч. 2. Уфа, 2014. С. 206–209.
- 5. *Гущин И. И*. Государственная политика интернационализации образования Японии // СПО. 2012. № 11. С. 60–62.
- 6. Зверева Н.Н., Муравьева О.И. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 310 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-modernizatsii-yaponskoysistemy-obrazovaniya-istoriya-i-sovremennost (дата обращения: 04.07.2020).
- 7. Иващенко А. С. Основные черты социально-экономических и политических структур Японии в период сегуната Токугава (1603–1867 гг.) // Вестник АГУ. 2017. Вып. 2 (199). С. 40–51.
- 8. *Исаева М. Т.* Особенности образования Японии // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2017. № 7. С. 221–223.
- 9. Кречетников К. Г., Шойнхорова В. Р. Сравнительный анализ японского и российского образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 37. С. 197–201.
- 10. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 22.06.2020).
- 11. *Никуличев Ю. В.* «Стило сильнее меча». К вопросу о социокультурных основаниях образовательной системы Японии // Социальные и гуманитарные науки. 2019. Серия 11. № 4. С. 38–45.
- 12. *Нурутдинова А. Р.* Основные тенденции развития образования в Японии в конце XIX XX в.: становление, развитие и реформирование эстетического образования: монография. Казань: КНИТУ, 2016. 196 с.
- 13. О национальных целях развития России до 2030 года: Указ Президента от 21 июля 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/acts/news/63728 (дата обращения: 22.06.2020).
- 14. Павлова Т. Л. Профессионализм учителя японской школы: пути становления // Человек и образование. 2014 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-uchitelya-yaponskoy-shkoly-puti-stanovleniya (дата обращения: 22.06.2020).
- 15. *Петиненко И. А., Ткач А. А.* Система образования Японии: что ведет эту страну к успеху? // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 2 (18). С. 174–178.
- 16. Ростовский Р. В. Государственное финансирование системы высшего образования: опыт экономически развитых стран // Вестник Удмуртского университета. 2012. № 2. С. 57–63.
- 17. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 года № 2227-р [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/9282/ (дата обращения: 22.06.2020).
 - 18. Торосян В. Г. История педагогики и образования: учебник. М.: Директ-Медиа, 2015. 498 с.
- 19. $\mbox{\it Чепыжова}$ О. К. Государственное финансирование высшего образования: современные тенденции // Вестник МГУПИ. № 39. С. 201–210.
- 20. Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices / Ed. by Y. Kitamura, M. Katsuno, T. Omomo. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019. 270 p.
- 21. *Entrich S.* Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications. Germany: Springer International Publishing AG, 2018. 309 p.
- 22. Kuchai T. Legislative basis of pedagogical education in Japan // Comparative Professional Pedagogy. 2014. Vol. 4, No. 1. P. 32–37.
- 23. Lee J., Wie L. Returns to Education and Skills in the Labor Market: Evidence from Japan and Korea // Asian Economic Policy Review. 2017. Vol. 12. P. 139–160.
- 24. Newby H., Weko T., Breneman D., et al. OECD Reviews of Tertiary Education: Japan. OECD Publishing, 2009. 131 p.
 - 25. OECD. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. 494 p.
- 26. Park H. Re-evaluating education in Japan and Korea: demystifying stereotypes. USA: Routledge, 2013. 156 p.
- 27. Tan P., Morgan S. P., Zagheni E. A Case for "Reverse One-Child" Policies in Japan and South Korea? Examining the Link between Education Costs and Lowest-Low Fertility // Popul Res Policy Rev. 2016. Vol. 35. P. 327–350.

Основные этапы становления системы образования Японии |

THE INFANCY OF EDUCATION SYSTEM IN JAPAN AND ITS FURTHER DEVELOPMENT

Elaboration and establishment of an efficient education system is one of the most substantial goals for the government of any country. The root causes for this are to be found in a huge impact of education system's performance on socio-economic development. It is commonly acknowledged that the latter cannot be achieved without sufficient investments in human capital; neither can it be achieved without quality labour force entering the labour market. The efficient education system, in its turn, is able to cover both issues, thereby boosting the required economic growth. In order to meet the goals in education targeted by the President of the Russian Federation under the strategy for the development of Russia until 2030, it is highly important to conduct a deep research on the main features of efficient education system and to analyse the best practices in that field used by other countries. This article is dedicated to the experience of Japan, as Japanese education system is widely considered as one of the most efficient education systems in the world.

Keywords: efficient education system, history of education in Japan, Japanese education system.

References

- Belov A. V. Osnovnye napravleniya reformy universitetov Yaponii // Yaponiya. 2014. Vyp. 43 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-reformy-universitetov-yaponii (data obrashcheniya: 22.06.2020). [In Rus].
- Belov A. V., Zolotov A. V. Ekonomicheskie aspekty deyateľ nosti universitetov v Yaponii // Voprosy obrazovaniya. 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskie-aspekty-deyatelnosti-universitetov-v-yaponii (data obrashcheniya: 22.06.2020). [In Rus].
- Chepyzhova O. K. Gosudarstvennoe finansirovanie vysshego obrazovaniya: sovremennye tendencii // Vestnik MGUPI. № 39. S. 201–210. [In Rus].
- Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices / Ed. by Y. Kitamura, M. Katsuno, T. Omomo. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019. 270 p.
- Entrich S. Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications. Germany: Springer International Publishing AG, 2018. 309 p.
- Gusarova A. V. Osobennosti yaponskoj sistemy obrazovaniya v epohu Mejdzi: opredelyayushchij faktor social'no-kul'turnoj i ekonomicheskoj integracii Yaponii // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: mat-ly V Mezhdunar. nauch. konf. Ufa, 2014 g. Ch. 2. Ufa, 2014. S. 206–209. [In Rus].
- Gushchin I. I. Gosudarstvennaya politika internacionalizacii obrazovaniya Yaponii // SPO. 2012. № 11. S. 60–62. [In Rus].
- *Ivashchenko A. S.* Osnovnye cherty social'no-ekonomicheskih i politicheskih struktur Yaponii v period segunata Tokugava (1603–1867 gg.) // Vestnik AGU. 2017. Vyp. 2 (199). S. 40–51. [In Rus].
- Isaeva M. T. Osobennosti obrazovaniya Yaponii // Nauka, novye tekhnologii i innovacii Kyrgyzstana.
 2017. № 7. S. 221–223. [In Rus].
- Krechetnikov K. G., Shojnhorova V. R. Sravnitel'nyj analiz yaponskogo i rossijskogo obrazovaniya // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2015. № 37. S. 197–201. [In Rus].
- Kuchai T. Legislative basis of pedagogical education in Japan // Comparative Professional Pedagogy. 2014. Vol. 4, No. 1. P. 32–37.
- Lee J., Wie L. Returns to Education and Skills in the Labor Market: Evidence from Japan and Korea // Asian Economic Policy Review. 2017. Vol. 12. P. 139–160.
- Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» // Minprosveshcheniya Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: htt-ps://edu.gov.ru/national-project/ (data obrashcheniya: 22.06.2020). [In Rus].
- Newby H., Weko T., Breneman D., et al. OECD Reviews of Tertiary Education: Japan. OECD Publishing, 2009. 131 p.
- Nikulichev Yu. V. «Stilo sil'nee mecha». K voprosu o sociokul'turnyh osnovaniyah obrazovatel'noj sistemy Yaponii // Social'nye i gumanitarnye nauki. 2019. Seriya 11. № 4. S. 38–45. [In Rus].
- Nurutdinova A. R. Osnovnye tendencii razvitiya obrazovaniya v Yaponii v konce XIX XX v.: stanov-

| Е.П.Седых, В.А.Кутанов

- lenie, razvitie i reformirovanie esteticheskogo obrazovaniya: monografiya. Kazan': KNITU, 2016. 196 s. [In Rus].
- O nacional'nyh celyah razvitiya Rossii do 2030 goda: Ukaz Prezidenta ot 21 iyulya 2020 goda [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/acts/news/63728 (data obrashcheniya: 22.06.2020). [In Rus].
- OECD. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. 494 p.
- Park H. Re-evaluating education in Japan and Korea: demystifying stereotypes. USA: Routledge, 2013.
 156 p.
- Pavlova T. L. Professionalizm uchitelya yaponskoj shkoly: puti stanovleniya // Chelovek i obrazovanie.
 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-uchitelya-yapons-koy-shkoly-puti-stanovleniya (data obrashcheniya: 22.06.2020). [In Rus].
- Petinenko I. A., Tkach A. A. Sistema obrazovaniya Yaponii: chto vedet etu stranu k uspekhu? // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 2 (18). S. 174–178. [In Rus].
- *Rostovskij R. V.* Gosudarstvennoe finansirovanie sistemy vysshego obrazovaniya: opyt ekonomicheski razvityh stran // Vestnik Udmurtskogo universiteta. 2012. № 2. S. 57–63. [In Rus].
- Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 8 dekabrya 2011 goda № 2227-r [Elektronnyj resurs]. URL: http://government.ru/docs/9282/ (data obrashcheniya: 22.06.2020). [In Rus].
- Tan P., Morgan S. P., Zagheni E. A Case for "Reverse One-Child" Policies in Japan and South Korea? Examining the Link between Education Costs and Lowest-Low Fertility // Popul Res Policy Rev. 2016. Vol. 35. P. 327–350.
- Torosyan V. G. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik. M.: Direkt-Media, 2015. 498 c. [In Rus].
- Verisockaya E. V. Obshchestvo i reformy obrazovaniya v Yaponii na nachal'nom etape modernizacii (1870–1880-e gody) // Izvestiya Vostochnogo instituta. 1998 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyber-leninka.ru/article/n/obschestvo-i-reformy-obrazovaniya-v-yaponii-na-nachalnom-etape-modernizatsii-1870–1880-e-gody (data obrashcheniya: 04.07.2020). [In Rus].
- Zvereva N. N., Muraveva O. I. Opyt modernizacii yaponskoj sistemy obrazovaniya: istoriya i sovremennost' // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. № 310 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-modernizatsii-yaponskoy-sistemy-obrazovaniya-istoriya-isovremennost (data obrashcheniya: 04.07.2020). [In Rus].

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее $15\,000$ и не более $35\,000$ знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5-2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp. instrao.ru.

Адрес редакции: 105062, г. Москва, ул. Жуковского 16 Тел.: +7 (495) 625–05–89

E-mail: redactor@instrao.ru