Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 4 (77) том 1
2021

Отечественная и зарубежная педагогика №4 (77) Т.1 2021

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС НАУЧНО-ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ
«ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА»

БЛАГОДАРНОСТЬ

ОБЪЯВЛЯЕТСЯ

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

за активную информационную поддержку мероприятий Конкурса

Координаторы Конкурса:

Председатель Правления
НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» Е.В. Бакчин

Директор Института права и управления ГАОУ ВО г. Москвы
«Московский городской педагогический Университет» В.В. Строев

МОСКВА
2021

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС НАУЧНО-ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ
«ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА»

БЛАГОДАРНОСТЬ

ОБЪЯВЛЯЕТСЯ
руководству и коллективу

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

за деятельную экспертную и научно-методическую поддержку мероприятий Конкурса

Координаторы Конкурса:

Председатель Правления
НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» Е.В. Бакчин

Директор Института права и управления ГАОУ ВО г. Москвы
«Московский городской педагогический Университет» В.В. Строев

МОСКВА
2021

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС НАУЧНО-ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ
«ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА»

БЛАГОДАРНОСТЬ

ОБЪЯВЛЯЕТСЯ

Журналу «Отечественная и зарубежная педагогика»

за активную информационную поддержку мероприятий Конкурса

Координаторы Конкурса:

Председатель Правления
НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» Е.В. Бакчин

Директор Института права и управления ГАОУ ВО г. Москвы
«Московский городской педагогический Университет» В.В. Строев

МОСКВА
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, А. Ю. Лазебникова Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения 7

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В. К. Пичугина, А. С. Жирнова Визуальность и нарративность в античной традиции об Ахиллесе: уникальный проект аристократического образования 30

А. А. Автюхова Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в США в первой половине XX века 45

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е. Ф. Зачиняева Понимание субъектности учителя на основе разных типов научной рациональности 59

С. Н. Гришак Продвижение идеи гендерного равенства в системе высшего образования 74

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Е. П. Седых, В. А. Кутанов Об используемых подходах в образовании 86

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гукаленко О. В., Ткач Л. Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования 99

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С. В. Боголепова Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате в период пандемии 107

А. В. Малюгина О дидактическом обеспечении преподавания иностранного языка в образовательных организациях системы МВД России 123

Л. А. Сазанова Особенности преподавания математической экономики студентам информационных специальностей 137

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

С. Д. Поляков, И. Ю. Шустова От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания 150

Требования к оформлению статьи 159

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 160

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, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции
101000, 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 60x90/16. Подписано в печать 10.08.2021 г.
Печать цифровая. Объем 10 п.л., 160 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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», 2021

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

Редакционный совет

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, 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 исторических 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

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

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., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

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

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)

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

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), 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 Professor (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 (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)

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)

Люди в тысячу раз больше хлопочут о приобретении богатства, чем об образовании ума и души, хотя то, что есть в человеке, для нашего счастья несомненно важнее того, что есть у человека.

Досуг без духовных занятий — гибель для человека.

А. Шопенгауэр

УДК 373

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ХАРАКТЕР ИЗМЕНЕНИЙ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

В. С. Басюк

Доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: bvs050@mail.ru

Victor Basyuk
Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Dean of the Department of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Н. Ф. Виноградова

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующая лабораторией начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: nfv@bk.ru

Natalia Vinogradova
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of Primary General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Вместо эпиграфа

Более десяти лет российские школы работают по федеральным государственным образовательным стандартам (далее — ФГОС). Все это время продолжалась интенсивная доработка отдельных позиций стандарта начального общего и основного общего образования, уточнялся терминологический и понятийный аппарат, конкретизировались положения, которые были не всегда понятны для тех, кто должен пользоваться этим документом ежедневно [1; 3; 6]. Но все происходящие с ФГОС события не уменьшали числа оппонентов, которые постоянно критиковали стандарт, находя все новые и новые его недостатки.

В мае 2021 года Министерство просвещения Российской Федерации утвердило усовершенствованный вариант ФГОС, поэтому нам хотелось бы оценить произошедшие в нем изменения, ответив на вопросы предполагаемых оппонентов (Комментарий 1).

Оппонент: Стандарт называется образовательным, но, как известно, образование включает

Как цитировать статью: Басюк В. С., Виноградова Н.Ф., Лазебникова А. Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4(77). С. 7–29. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-7-29

А. Ю. Лазебникова

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». г. Москва
E-mail: alazebnikova@mail.ru

Anna Lazebnikova
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of Social and Humanitarian Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

обучение, развитие и воспитание. Если обучение представлено достаточно подробно предметными результатами, то воспитание сделано формально и не соответствует современным требованиям общества и государства.

***

Впервые в рамках государственных требований (до сих пор требования к образованию касались в основном изучения учебных предметов) подробно охарактеризованы *личностные достижения* обучающихся, которые осваивают основную образовательную программу. Здесь явно прослеживаются цели развития личности школьника, отражающие ценности российского общества: отношение к природе, понимание своей принадлежности к российскому государству, определенному народу, Родине и гражданскому обществу, чувство гордости за славную историю и культуру народов России [1; 3; 6]. Особое внимание уделяется формированию «первоначальных представлений о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений» [8, с. 32]. Эта сторона личности современного школьника отражает гражданско-патриотические чувства как основу жизненности общества и государства.

Духовно-нравственное воспитание отражает отношение обучающегося к окружающим людям. Так, младший школьник должен овладеть готовностью участвовать в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, строить свое повседневное общение с учетом правил речевого этикета. Обучающийся в первом школьном звене должен уметь сопереживать, проявлять доброжелатель-

ность, толерантность, понимать последствия своих действий, оценивать поступки свои и других людей; доброжелательно относиться к окружающим, предупреждать и сдержанно разрешать конфликты. Важнейшей стороной духовно-нравственного воспитания является способность младшего школьника «отрицательно относиться к любым формам поведения, направленным на причинение физического и морального вреда другим людям» [8, с. 32].

Для обучающихся в школе основного общего образования поставлены более серьезные задачи формирования межличностных отношений: у подростков должны быть развиты личностные компетенции, внутренняя позиция личности, необходимые, как указано в проекте документа, «для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе с учетом правовых норм, установок уважительного отношения к своему праву и правам других людей на собственное мнение, личные убеждения; закрепление у них знаний о нормах и правилах поведения в обществе, социальных ролях человека (обучающийся, работник, гражданин, член семьи)» [9, с. 20]. Существенным продвижением в личностном развитии подростка является сформированность «активного неприятия асоциальных поступков, свобода и ответственность личности в условиях индивидуального и общественного пространства» [9, с. 44], потребности во взаимодействии в условиях неопределенности, а также расширение знаний и навыков, повышение уровня своей компетентности в процессе практической совместной деятельности с одноклассниками.

Поскольку начало школьной жизни связано с принятием новых социальных ролей («я-ученик, школьник, одноклассник» и др.), очень важно становление у младшего школьника качеств субъекта учебно-познавательной деятельности: мотивации к познанию, интереса к учебно-познавательной деятельности; желания проявлять активность и стремление к самостоятельности; а также важнейших рефлексивных действий (планирование, контроль, предвидение трудностей и др.).

Новый этап развития регулятивных умений ожидается от подростка, который за время обучения в основной школе должен овладеть готовностью «к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории» [9, с. 42]. В соответствии с обновленным стандартом обучающийся должен давать адекватную оценку ситуации

и предлагать план ее изменения; вносить коррективы в деятельность на основе установленных ошибок и возникших трудностей.

Таким образом, в государственных требованиях к воспитанию обучающихся начальной и основной школы на уровне планируемых результатов охарактеризованы возможные достижения в развитии личности в соответствии с основными ценностями российского общества и направлениями воспитательной работы образовательной организации:

1. Патриотическое воспитание представлено идеями ценностного отношения к окружающему миру, сопричастности к происходящим в родной стране событиям, понимания своей этнокультурной и общенациональной (российской) принадлежности. Содержание патриотического воспитания подростка включает, согласно ФГОС ООО, «осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России; ценностное отношение к достижениям своей Родины — России, к науке, искусству, спорту, технологиям, боевым подвигам и трудовым достижениям народа» [9, с. 44].

2. Духовно-нравственное воспитание в начальной школе отражает знания о человеке как члене общества — его правах и обязанностях, ответственности и достоинстве, о нравственно-этических нормах поведения и межличностных отношений.

В основной школе основное внимание уделяется развитию ориентации на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора; формированию готовности оценивать свое поведение и поступки, а также поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм; становлению чувства активного неприятия асоциальных поступков, нарушения прав и свободы личности.

3. Эстетическое воспитание младших школьников включает становление позитивного опыта участия в творческой деятельности, проявление интереса обучающихся к произведениям искусства и литературы, построенным на принципах нравственности и гуманизма, уважительного отношения и интереса к культурным традициям и творчеству своего и других народов.

Для обучающихся основной школы приоритетом в эстетическом воспитании становится развитие осознания важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения; понимание

ценности отечественного и мирового искусства, стремление к самовыражению в разных видах искусства.

4. Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни — еще одна содержательная линия воспитательного процесса в образовательной организации. В стандарте начальной ступени школьного образования она конкретизируется следующим образом: «соблюдение правил здорового и безопасного (для себя и других людей) образа жизни в окружающей среде (в том числе информационной); бережное отношение к физическому и психическому здоровью» [8, с. 32].

В основной школе закладываются основы компетенций в области физического развития растущего человека: «осознание ценности жизни; ответственное отношение к своему здоровью и установка на здоровый образ жизни…; осознание последствий и неприятие вредных привычек; соблюдение правил безопасности, в том числе навыки безопасного поведения в интернет-среде; способность адаптироваться к стрессовым ситуациям…, умение осознавать эмоциональное состояние себя и других, уметь управлять собственным эмоциональным состоянием» [8, с. 32].

Кроме указанных направлений воспитательной деятельности образовательной организации в стандарте начальной и основной школы раскрыты цели и содержание интеллектуального развития личности («Ценности научного познания»), трудового и экологического воспитания.

Все эти позиции стандарта очень важны как приоритетные идеи построения воспитательного процесса в начальных классах и в 5–9 классах основной школы. При этом большое внимание уделяется деятельностной составляющей личностного развития современных школьников — участию в бескорыстном труде на благо школы, микрорайона, организации и проведению различных общественных мероприятий и т.п. [2; 6]

Очень важно подчеркнуть, что контроль личностных результатов воспитательно-образовательного процесса не является персонифицированным, что подтверждает ориентацию российской системы образования на гуманное отношение к любой личности, уважение индивидуальности каждого обучающегося, оптимистической гипотезы его перспективного развития.

Оппонент: Написание школой календарного плана воспитательной работы, как того требует стандарт, как правило, является формальным списком мероприятий, в которых большинство детей участвует не по

доброй воле. Развитие личности систематически должно осуществляться в процессе изучения учебных предметов. Но здесь-то и возникают проблемы отражения интеллектуальных, духовно-нравственных ценностей в средствах обучения, многие из которых предлагают «вкусовые» трактовки важных социальных явлений. Такое состояние в современной школе резко критикуется общественностью.

***

Серьезным достижением ФГОС НОО является усиление воспитательного потенциала изучаемых в начальной школе предметов. В стандарте подчеркивается, что процесс воспитания строится на соблюдении принципа единства учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами воспитания. Это заявленное направление работы учителя должно обеспечить вклад изучения учебных предметов, курсов, дисциплин не только в развитие интеллекта ребенка, но и в становление ценнейших качеств личности. Такое существенное изменение в целях и содержании любого учебного курса происходит на всех ступенях образования. Приведем примеры из ФГОС НОО.

Изучение *русского языка* в начальной школе должно сформировать:

1) первоначальное представление о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации, о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа;

2) понимание роли языка как основного средства общения; осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации; понимание роли языка как языка межнационального общения» [8, с. 36].

В процессе изучения *литературного чтения* происходит «осознание значимости художественной литературы и произведений устного народного творчества для всестороннего развития личности человека» [8, с. 37], а изучение *окружающего мира* обеспечивает «сформированность уважительного отношения к семье и семейным традициям, родному краю, России, ее истории и культуре, природе, чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы» [8, с. 47].

Изучение основ религиозных культур и светской этики обеспечивает становление способности к духовному саморазвитию, понимание значения нравственных норм и ценностей как условия жизни личности,

семьи, общества; проявление уважения к духовным традициями народов России, толерантность по отношению к представителям разных вероисповеданий.

Изобразительное искусство: понимание роли искусства в жизни и духовно-нравственном развитии человека; проявление интереса и уважения к традициям отечественной художественной культуры; стремление к самостоятельной творческой изобразительной деятельности.

Физическая культура: понимание обучающимися значимости здорового, физически активного образа жизни как фактора разностороннего гармоничного развития личности.

Если в начальной школе все эти задачи решаются на пропедевтическом уровне, то в основном звене школьного образования все качества переходят на новый, более высокий уровень.

Например, в процессе изучения русского языка обучающиеся начинают понимать роль языка «в жизни человека, общества и государства, в современном мире, различий между литературным языком и диалектами, просторечием, профессиональными разновидностями языка» [9, с. 57]. А на уроках литературы формируется «понимание духовно-нравственной и культурной ценности литературы и ее роли в формировании гражданственности и патриотизма, укреплении единства многонационального народа Российской Федерации» [9, с. 59].

Таким образом, принципиальной позицией стандарта является интеграция учебной и внеурочной деятельности. Причем выбор форм организации такой интеграции — право образовательной организации. Формы организации образовательной деятельности, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет организация, осуществляющая образовательную деятельность.

Оппонент: ФГОС раскрывает требования к содержанию обучения, которое в документе не определено. Предполагается, что школа сама ответит на вопрос «Каков достаточный уровень содержания обучения, обеспечивающий реализацию ФГОС?». Разве это возможно при современном уровне подготовки кадров учителей? Не будет ли в школе разброд и шатание, и как результат — резкое снижение качества образования?

***

Прогрессивная идея стандарта — предоставить общеобразовательной организации свободу в определении содержания обучения — вызывает постоянные вопросы и множество критических замечаний в адрес государственного документа. Действительно, с учетом снижения в последние десятилетия качества подготовки учительских кадров к профессиональной деятельности существуют определенные риски при самостоятельном конструировании содержания школьного образования. Например, многие педагоги не осознают прогрессивные идеи построения современного государственного стандарта, не принимают приоритетные цели и требования к освоению основной образовательной программы, продолжают организовывать учебный процесс в рамках традиционного «знаниевого» подхода, что негативно влияет на становление учебно-познавательной деятельности школьников [2; 4; 6]. В зоне риска находится решение проблемы «натаскивания» обучающихся на итоговую аттестацию, увеличение разного вида контроля в текущем процессе обучения за счет снижения самого акта обучения: значительно уменьшилась доля объяснения нового материала, мало используется учебный диалог для обсуждения и коллективного составления алгоритма решения учебной задачи. Сохраняется риск составления образовательной организацией основной образовательной программы как дублирования примерной ООП (ПООП НОО и ПООП ООО) без учета конкретных условий жизни школы.

Стараясь предупредить риски самостоятельной работы образовательной организации по составлению ПООП и рабочих программ, Министерство просвещения РФ предусмотрела шаг, обеспечивающий конкретную помощь школе в создании своей основной образовательной программы и рабочих программ учебных предметов, адекватных требованиям стандарта. Завершена работа по подготовке образцов этих документов для их использования любой образовательной организацией. Школа получает четкие рекомендации по целям, направлениям, содержанию, формам осуществления учебной и воспитательной деятельности. На основе полученных рекомендаций образовательная организация корректирует самостоятельно подготавливаемые документы с учетом специфики контингента и типа школы: устав школы, планы педагогических советов; индивидуальные планы образования школьников с особыми способностями, программа воспитательных

мероприятий и др.

Предвидим вопрос оппонентов: «А как же эта позиция Министерства просвещения согласуется с выполнением принципа вариативности образования и возможностью каждой школы, согласно стандарту, „формировать программы образования различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся?“».

Подчеркнем, что в основе ФГОС «лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом, о профессиональных качествах педагогических работников и руководителей Организаций, создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся в рамках единого образовательного пространства на территории Российской Федерации» [8, с. 3].

Названные выше документы (Примерная ООП, примерные рабочие программы), которые будут сопровождать стандарт, призваны помочь школе использовать их не в качестве типового варианта, а как основу для конкретизации целей и содержания образования в *своей* примерной программе и *своих* рабочих программах.

Действующими положениями остаются следующие требования ФГОС:

1) «возможности разработки и реализации Организацией индивидуальных учебных планов, соответствующих образовательным потребностям и интересам обучающихся» [8, с. 4];
2) возможность деления «обучающихся на группы и различное построение учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья, пола… (далее — дифференциация обучения)» [8, с. 9];
3) возможность «разработки и реализации Организацией программ основного общего образования, в том числе предусматривающих углубленное изучение отдельных учебных предметов» [9, с. 5].

Очень важно, что сопровождающие стандарт документы как механизмы организационной деятельности школы предлагают содержание обучения на двух уровнях: *обязательном и минимальном*, который должен достичь каждый обучающийся, и *дополнительном, повышенном*, который позволяет создать благополучный интеллектуальный фон обучения и обеспечить условия для успешного перспективного развития

хорошо успевающих учащихся. Содержание обучения, предлагаемое на повышенном уровне, может в полной мере разрабатываться образовательной организацией самостоятельно с учетом часов школьного компонента (в начальной школе — 20%, в основной школе — 30% от общего учебного времени)

Такой подход, по мнению Министерства просвещения РФ, обеспечит реальное выполнение государственного стандарта, повышение качества образования российских школьников.

Оппонент: Одно из поручений Президента РФ В. В. Путина касается обеспечения условий для вхождения российских школьников в десятку лучших по уровню образования. В данном случае речь идет об основной школе, которая занимает места по всем показателям (смысловому чтению, математике и естествознанию) в третьей десятке результатов. Как известно, начальная школа уже выполнила наказ Президента и входит в десятку лидеров: по смысловому чтению занимает прочное первое место по результатам международных исследований, по естествознанию — четвертое и по математике — седьмое. Позволит ли усовершенствованный вариант стандарта преодолеть отставание обучающихся в основном школьном звене по сравнению с начальной школой?

***

Прежде всего нужно обратить внимание на то, что реализация нового ФГОС НОО начата гораздо раньше, чем ФГОС ООО, что позволило практическим работникам лучше понять основные идеи государственного документа и реализовывать их при помощи соответствующих методов и форм организации обучения.

Следует подчеркнуть, что концептуальной основой создания ФГОС является теория развивающего обучения, одной из важнейших идей которой провозглашается необходимость конструирования учебного процесса в рамках ведущей деятельности. Напомним читателю, что психологи — авторы теории деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) и их последователи считают, что в младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, а в подростковом — коммуникативная. Как принципиально изменяется дидактический процесс, если он проходит в рамках ведущей деятельности?

Во-первых, ведущая деятельность соответствует потребностям личности этого возрастного этапа развития. Например, ребенок шести-семи лет проявляет желание идти в школу, приобрести новых школьных друзей, выполнять задания учителя и т.п., а подросток с удовольствием расширяет круг своего общения, любит обсуждать со взрослыми и сверстниками различные проблемы, проявляет интерес к дискуссиям, спорам, активно отстаивает свою точку зрения.

Во-вторых, ведущая деятельность в особой мере влияет на становление качеств личности, которые во многом определяют успешность обучения. К таким качествам относятся, к примеру, познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании (ФГОС НОО), формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении всей жизни (ФГОС ООО).

В-третьих, ведущая деятельность предыдущего этапа является предпосылкой формирования ведущей деятельности следующего возрастного периода. Например, высокий уровень учебной деятельности младшего школьника обеспечивает необходимое качество коммуникативной деятельности как ведущей в подростковом возрасте. Все это подтверждает актуальность идеи стандарта об особом внимании к конструированию процесса обучения на основе деятельности, принципиально важной для развития личности школьника и его успешного обучения. Поэтому правомерно, что в требованиях ФГОС НОО существенное место отводится качествам субъекта учебной деятельности: «способности принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [8, с. 6].

Для основной школы намечены более серьезные цели формирования обучающегося как субъекта ведущей деятельности. В частности, ФГОС ООО делает акцент на деятельностные аспекты достижения обучающимися личностных результатов на уровне ключевых понятий, характеризующих достижение обучающимися личностных результатов: осознание, готовность, ориентация, восприимчивость, установка.

Если учитель готов к конструированию процесса обучения, который учитывает необходимость особого внимания к формированию всех компонентов ведущей деятельности, то достижения учащихся значительно выше, чем в классах, работающих по традиционным методикам.

Но здесь и возникает противоречие между желанием учителя улуч-

шать качество обучения и его неготовностью работать в деятельностной парадигме. Это проявляется в следующем. Во-первых, педагог не осознает, что достижения обучающегося прямо зависят от сформированности психических новообразований, которые характеризуют его как субъекта деятельности: принятие и удержание учебной задачи, планирование алгоритма действий по ее решению, способность к рефлексии, а также совокупность развитых интеллектуальных процессов (умения анализировать, обобщать, сравнивать и т.д.). Во-вторых, учителя, принимая идею стандарта об усилении деятельностного подхода в обучении, продолжают в основном использовать репродуктивные методы, которые опираются на восприятие, память, формальное воспроизведение заученного материала. В этом случае вне зоны особого внимания учителя остается задача применения полученных знаний, их использования в нестандартных ситуациях, которые требуют разработки особых способов действий, участия в учебном диалоге, построения рассуждений, формулировки обобщения и выводов. И, к сожалению, при переходе обучающихся из начального звена в основное указанное противоречие усиливается [2; 4; 6].

Еще один риск обучения на уровне основного общего образования связан с недостаточной готовностью учителя работать с обучающимися 5–6 класса. Обычно с младшими подростками начинают работать учителя, которые только что выпустили 11 класс, поэтому понятно, почему они используют в 5–6 классе методы обучения, которые типичны для старших школьников. Заметим, что в основе стандарта лежат представления об уникальности личности каждого обучающегося основной школы, индивидуальных возможностях каждого школьника и ученического сообщества в целом. В определенной мере 5–6 классы являются адаптационными, во-первых, потому что изменяются характер и условия обучения (увеличивается число учителей, появляются новые предметы, вводится кабинетная система и др.), а во-вторых, младшие подростки входят в этап полового созревания, которое, по оценкам специалистов, может тормозить отдельные умственные процессы и порождать проблемы в поведении (снижается быстрота мышления, ухудшаются внимание и память, поведение становится более импульсивным). Если учитель все это не учитывает в учебном процессе, то привыкание обучающегося к новым условиям обучения затрудняется. В этом случае наблюдаются определенные риски перехода младшего школьника в основную шко-

лу — снижение успеваемости, нарушение взаимодействия с учителем, конфликты с одноклассниками и пр.

Сказанное говорит о том, что каждое положение стандарта должно стать определенным *руководством* для учителя при конструировании учебного процесса, независимо от профессионального стажа педагога, его уровня образования, типа школы и особенностей региона, где она находится.

Оппонент: Сегодня много говорят о том, что советская школа давала более качественное образование, чем получают современные школьники. В программах обучения не выделялись метапредметные результаты, но зато каждый учитель-предметник знал, чему он научит школьника, какие знания, умения и навыки у него сформирует. Может быть, более целесообразно сегодня сосредоточить внимание на изучении предметов, а более глубокое овладение научными знаниями обязательно положительно повлияет и на общее развитие школьника?

***

Почему идея стандарта определить метапредметные результаты обучения заслуживает не просто одобрения, а самого глубокого осознания и необходимости при конструировании процесса изучения любого предмета обеспечить формирование трех групп универсальных учебных действий, охарактеризованных в стандарте? В поставленном вопросе кроется педагогическая истина, основные положения которой можно представить следующим образом:

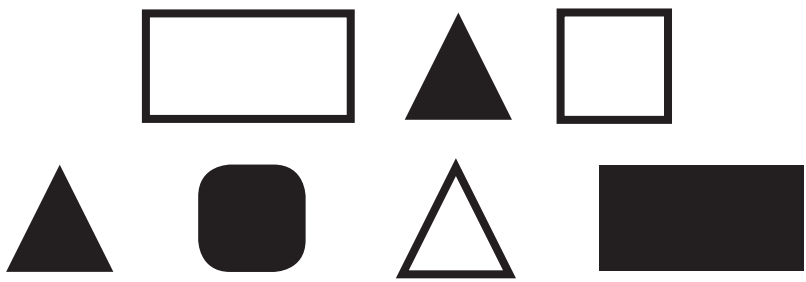
1. Освоение предметного содержания учебного курса само по себе не определяет автоматического влияния на общее интеллектуальное, познавательное, коммуникативное развитие обучающегося, на становление его рефлексивной деятельности и навыков самоконтроля и самооценки. Как отмечает педагогическая психология, эффективность изучения предмета определяется его влиянием на становление способности индивида к самообразованию, саморазвитию и самопознанию. Например, выпускник современной начальной школы должен владеть умениями применять полученные знания-умения, знать способы приобретения новых знаний, ориентироваться в своем знании-незнании («могу ли я выполнить эту учебную задачу или мне потребуется новое знание?»,

«какие трудности могут мне встретиться при решении этой задачи? Что я должен предусмотреть?»). Для обучающегося основной школы актуальным становится формирование опыта переноса универсальных учебных действий в жизненные ситуации и применения их для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития, а также становление компетенций в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

2. Универсальные действия ученика — это его осознанные обобщенные действия и составляющие их операции по самостоятельному построению алгоритма решения широкого класса задач в различных предметных областях. Причем универсальность подтверждает возможность обучающегося «отвлечься» от конкретного предметного содержания.

Например, если обучающийся понимает, что операции сравнения (нахождение различия, сходства, тождества, индивидуальности) универсальны и могут быть применены в отношении любых объектов, эти действия не вызывают у него затруднений. Конечно, в практике обучения предметное учебное действие переходит в универсальное только на основе систематического анализа процесса его использования. Приведем пример.

Второклассникам была предложено задание: «Эти геометрические фигуры нужно разделить на две группы. Предложите способ группировки этих геометрических фигур».



Дети предлагают разделить фигуры по цвету: в одну группу — белые фигуры, в другую — черные. Какова реакция учителя? Он обращает внимание второклассников на то, что мы должны группировать *геометрические* фигуры, а не просто набор любых фигурок, и предлагает обсудить следующие вопросы: «Изменится ли геометрическая фигура, если она

будет другого цвета?» («Геометрическая фигура не меняется, изменяется только ее цвет»). «Чем отличается одна фигура как геометрическая от другой, если они одинакового цвета?» («Геометрические фигуры различаются числом углов»). «Можно ли признак „число углов“ считать главным (существенным) при разделении определенных геометрических фигур на группы?» Учитель предлагает сделать вывод: число углов — главный признак классификации представленных геометрических фигур.

Как видно, методика анализа выполненного задания, которую использовал учитель, позволила подвести обучающихся к осознанию понятий «классификация», «главный / существенный признак классификации», а в процессе учебного диалога понять, чем обычный, житейский термин «фигура, фигурка» отличается от понятия «геометрическая фигура». При неоднократном выполнении подобных заданий младшие школьники подойдут к выделению характеристик действия классификации как универсального: чтобы провести классификацию, нужно установить главный (существенный) признак разбиения объектов на группы.

Определение в стандарте трех групп универсальных учебных действий имеет принципиально важное значение для освоения обучающимся любой ступени школьного образования. Сформированность познавательных универсальных учебных действий (УУД) обеспечивает постепенное становление необходимых для успешной познавательной деятельности логических операций, среди которых проведение анализа, сравнения; работа с информацией по интерпретации, систематизации, отбору с учетом поставленной учебной задачи. Существенное значение для развития способности к учебно-познавательной деятельности имеет формирование базовых исследовательских учебных действий: постановка вопросов, построение рассуждения, выбор доказательств (в процессе учебного диалога); совокупность исследовательских операций как обязательных компонентов несложных опытов, экспериментов (постановка гипотезы, планирование эксперимента, сбор и анализ данных наблюдения, подтверждение или опровержение гипотезы). Все это, как правило, дает обучающимся возможность установить в процессе самостоятельной поисково-исследовательской деятельности особенности изучаемого объекта, его связи и зависимости с другими объектами окружающего мира.

Среди групп универсальных учебных действий, выделенных в стандарте, особую актуальность для построения образовательного процесса

в школе имеет группа коммуникативных УУД. Особое внимание к коммуникативной деятельности связано с общим снижением уровня диалогической и монологической речи подрастающего поколения. Можно назвать две причины этого явления: одна связана с тем, что для решения учебных задач дети пользуются различными новыми информационными средствами (прежде всего, интернетом). Неготовность школьника оценить достоверность, качество и форму представления воспринимаемой информации, как правило, приводит к тому, что создаваемые тексты невыразительны, формальны, часто поверхностно представляют объект информации. Это, безусловно, отрицательно отражается на качестве речи самого школьника [5].

Другая причина низкого уровня коммуникативной культуры устной и письменной речи современных школьников заключается в том, что ее формирование не рассматривается учителями-предметниками как важнейшая задача обучения любому учебному курсу. Учащиеся выполняют мало заданий, требующих создания описаний, рассуждений, объяснений; они не умеют доказательно отстаивать свою точку зрения, представлять публично результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта).

Современные подростки встречают значительные трудности при создании письменных текстов, в которых необходимо осветить последовательность событий, привести убедительные доказательства, сделать обобщение или вывод. При задании «объясните», «приведите доказательства», «постройте суждение» обучающиеся ограничиваются констатацией фактов, фактически не выполняя учебную задачу.

Задача, поставленная стандартом перед всеми учителями,— заниматься формированием коммуникативных умений на уровне универсальных действий на материале любого учебного предмета — позволит существенно улучшить качество коммуникативной деятельности современных школьников.

Напомним читателю, что существенным компонентом учебно-познавательной деятельности является самоконтроль и самооценка субъекта этой деятельности.

Учебная деятельность — это деятельность ученика, то есть определенная совокупность универсальных учебных действий, «отвечающих» за самоорганизацию процесса учения, за использование рефлексивных операций по планированию, предупреждению трудностей и коррек-

тировке своей деятельности. Любые рефлексивные действия, которые присутствуют в зоне практического использования обучающегося, значительно повышают успешность учения. Но это происходит только в том случае, когда учитель сам хорошо понимает актуальность непосредственного участия школьника в контрольно-оценочной деятельности, его стремление к самостоятельности, проявлению инициативы и творчества. Это требует от учителя использования соответствующих методик: коллективного конструирования алгоритма решения учебной задачи, предъявления альтернативных заданий, совместного определения причин трудностей и ошибок, обучение способам самоконтроля, самомотивации, поиску ошибок и др.

Таким образом, направленность современного образования на формирование универсальных учебных действий как существенные результаты обучения позволит развить у обучающегося культуру образования и саморазвития.

Оппонент: Стандарт предусматривает формирование у обучающихся базовых логических действий. Может быть, следует ввести в общеобразовательных организациях изучение логики как самостоятельного предмета?

***

В истории отечественного образования был период (с конца 40-х до середины 50-х гг. XX века), когда логика в ряде школ изучалась как самостоятельный предмет. Сегодня вряд ли целесообразно пополнять и без того очень напряженный учебный план основной школы еще одной учебной дисциплиной. Предпринимаемые последние годы попытки введения дополнительных предметов (семьеведение, основы психологии и другие) наталкиваются на перегруженность учебного содержания. Да и вряд ли какой-то отдельный курс заменит систематическую последовательную многолетнюю работу по формированию базовых логических действий, которую необходимо осуществлять при изучении многих школьных предметов. Исключительными возможностями в формировании логического мышления обладает математика, но и другие предметы могут вносить существенный вклад в этот предмет.

Вот, к примеру, как метапредметный результат, связанный с такими

логическими действиями, как сравнение, классификация, выявление причинно-следственных связей (базовые логические действия), представлен в отдельных требованиях к предметным результатам:

Иностранный язык

– развитие умения классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации) названия предметов и явлений в рамках изученной тематики;
– развитие умения сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) объекты, явления, процессы, их элементы и основные функции в рамках изученной тематики [9, с. 68–69].

История

– умение устанавливать причинно-следственные, пространственные, временны́е связи исторических событий, явлений, процессов изучаемого периода, их взаимосвязь (при наличии) с важнейшими событиями XX — начала XXI в.
– умение сравнивать исторические события, явления, процессы в различные исторические эпохи [9, с. 87].

Химия

– умение классифицировать химические элементы, неорганические вещества и химические реакции [9, с. 109].

Оппонент: Формировать познавательные учебные действия учитель может только в рамках предметного содержания своей учебной дисциплины. В условиях ограниченного учебного времени практически по каждому предмету новая задача будет сужать пространство отработки предметных навыков, отвлекать от освоения собственно предметного содержания.

***

Большинство метапредметных результатов органически связаны с предметными, реализуются на предметном содержании и, более того, как уже отмечалось выше, способствуют овладению предметом во всей его полноте. При этом в методику преподавания должны вноситься новые элементы. Один из них — использование специальных заданий метапредметной направленности.

В современных учебниках, рабочих тетрадях, учебных и методических

пособиях содержатся задания, предполагающие использование операций сравнения, классификации, характеристики признаков объектов и иных действий, относящихся, в частности, к базовым логическим действиям. Встречаются задания, направленные на проведение работы в группах. Использование в практике преподавания подобных заданий позволяет организовать учебную деятельность, направленную на формирование универсальных учебных действий.

Однако практика показывает, что многие обучающиеся основной школы не достигают необходимого уровня овладения УУД. Одной из причин этого является отношение учителя к универсальным учебным действиям не как к *самостоятельному объекту обучения*, а лишь как к познавательным инструментам, способствующим усвоению предметного содержания. Иными словами, предполагается, что ученик ранее уже овладел необходимыми действиями и теперь они помогут ему в постижении нового материала.

К примеру, при изучении в курсе истории восстания декабристов часто предлагается задание сравнить основные положения двух документов: «Русской правды» П. И. Пестеля и «Конституции» Н. М. Муравьева. На основе сравнения должен быть сделан вывод о различиях в позициях этих общественных деятелей прошлого относительно желаемого будущего общественного и государственного устройства России. Очевидно, что в такой форме задание мало работает на достижение метапредметных результатов.

Какие методические приемы помогут превратить это задание в метапредметное, направленное на формирование действия сравнения? Их отбор во многом определяется уже достигнутым школьниками уровнем подготовки. Если учитель видит, что большинство учеников, как говорится, в начале пути, он может предложить провести сравнение по уже известному алгоритму или образцу, подчеркнув их значение для достижения корректного обоснованного результата. В более подготовленных классах обучающимся может быть предложено дать характеристику всех операций, составляющих сравнение, в дальнейшем школьники могут нацеливаться на их самостоятельное установление на основе анализа источников. Это сложная операция, овладение которой необходимо продолжать и в старшей школе. Иными словами, задания, направленные на формирование универсальных учебных действий, становятся более эффективными в том случае, когда каждое УУД формируется

целенаправленно, постепенно и систематически. Например, сравнение по признакам сходства (или различия) — сравнение и по сходству, и по различию — выявление линий сопоставления объектов и проведение по ним операции сравнения [7; 5].

На первых порах в такие задания целесообразно включать небольшие материалы, разъясняющие суть требуемых логических операций или содержащие краткое описание последовательности действий (ориентировочная основа познавательной деятельности). Такие разъяснения особенно важны на начальном этапе формирования универсальных учебных действий.

Уже сейчас понятно, что использование метапредметных заданий на уроке меняет его структуру, организацию познавательной деятельности обучающихся, требует новых подходов к контролю и оценке знаний. Дальнейшие исследования призваны выявить педагогические условия, обеспечивающие органическое включение метапредметных заданий в учебный процесс [7; 5].

Главное, чтобы учитель умел перенастраивать фокус своего внимания с освоения школьниками предметных действий на выработку у них определенных логических операций. Важно, чтобы эти мыслительные операции из разряда инструментов познавательной деятельности переводились в непосредственные объекты формирования или диагностики.

Отдельно следует сказать о тех заданиях, которые содержат межпредметное содержание в условии или апеллируют к межпредметности в требованиях. По характеру требований эти задания нацеливают преимущественно на формирование (или выявление) определенных видов познавательных операций и способов деятельности (обобщение, конкретизация, сравнение, выявление логических, структурных, функциональных и иных видов связи и др.). Условия заданий могут быть разнообразными — фрагмент исторического или современного документа, конкретная социальная ситуация, видеоряд связанных объектов или отдельное изображение, схема, диаграмма и пр.

Овладевать универсальными учебными действиями, включенными в подраздел ФГОС «Работа с информацией», помогает привлечение различных по жанру и характеру текстов, сопровождаемых заданиями на извлечение, анализ, систематизацию и интерпретацию содержащейся в них информации. В последние годы работа в этом направлении существенно активизировалась при изучении многих учебных предметов

в основной школе. Важную роль в этом сыграло использование соответствующих моделей заданий в рамках основного государственного экзамена (ОГЭ) по ряду предметов, среди которых как предметы социально-гуманитарного, так и естественно-научного циклов (в частности, биология). В качестве примера можно привести задание из демоверсии ОГЭ по английскому языку. Обучающимся предлагается фрагмент текста и перечень утверждений. Нужно определить, какие из приведенных утверждений соответствуют содержанию текста, какие не соответствуют, какое утверждение не подтверждается информацией, данной в тексте, т.е. нельзя дать ответ на вопрос о соответствии. Овладение данными учебными действиями входит в число метапредметных результатов обучения, обозначенных в стандарте.

Оппонент: Метапредметные результаты, согласно ФГОС, подлежат оцениванию. Уже в нынешние контрольно-измерительные материалы ОГЭ включены задания, предусматривающие осуществление ряда универсальных познавательных действий. Но эти задания часто вызывают трудности и ошибки. Чем вызваны затруднения в их выполнении? Незнанием учебного материала или слабым владением познавательными операциями?

***

В утвержденном ФГОС ООО указано, что достижение обучающимися планируемых результатов освоения программы основного общего образования определяется после завершения обучения, в процессе итоговой аттестации и государственной итоговой аттестации. При этом система оценки планируемых результатов должна обеспечивать, во-первых, комплексный подход к оценке результатов освоения предметных достижений обучающегося, во-вторых, оценку метапредметных результатов и, в-третьих, оценку динамики учебных достижений обучающихся.

Проследить динамику достижений учащихся в ходе промежуточной аттестации позволяет использование таких инструментов оценивания, которые дадут информацию по каждому школьнику, а также обладают возможностью сопоставления результатов. Ежегодные диагностические работы, оценивающие метапредметные результаты, должны строиться на единых основаниях. В ряде случаев, когда стоит конкретная цель вы-

явления сформированности определенного учебного действия, а предметное содержание используется как средство достижения этой цели, целесообразно использовать задания, в условия которых включается типичная ситуация, отражающая знакомые школьнику реалии жизни, или предметное содержание, имеющее исчерпывающий характер, т.е. не требующее привлечения дополнительной информации.

Вот пример такого задания из курса обществознания.

Ознакомьтесь с текстом и выполните задание

В республиках президенты и парламенты избираются населением на ограниченный срок. В монархиях главы государств имеют пожизненную власть, получаемую по наследству. В современном мире из 194 государств, признанных ООН независимыми, около 30 являются монархиями.

По каким показателям (линиям, признакам) сравниваются монархии и республики? Установите три линии сравнения. С использованием предложенного текста проведите сопоставительный анализ, внесите данные в таблицу.

Показатели сравнения	Монархия	Республика

Условие данного задания содержит весь необходимый материал для его выполнения, а затруднения учащихся вызваны именно с недостаточной сформированностью умения выявлять линии (критерии) сравнения и проводить по ним сопоставительный анализ.

Широкий набор метапредметных результатов освоения образовательных программ с неизбежностью потребует использования разнообразных моделей проверочных заданий.

Комментарии

1) Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждены приказами Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 и № 287.

Литература

1. *Басюк В. С.* Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.

2. *Басюк В. С., Виноградова Н. Ф., Рослова Л. О.* Текущие тенденции современного начального общего образования и предварительные результаты реализации ФГОС НОО // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С. 79–94.

3. *Басюк В. С., Метелкин Д. А.* ФГОС как институциональная норма: проблемы реализации в образовательной практике и направления совершенствования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С. 6–24.

4. *Виноградова Н. Ф.* Стратегическая задача повышения профессионального мастерства учителя начальной школы в свете ФГОС НОО // Начальное образование. 2020. № 1–2. С. 3–8; 4–10.

5. *Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И.* и др. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. 224 с.

6. *Лазебникова А. Ю.* Основные направления и проблемы доработки Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 8. С. 5–9.

7. *Лазебникова А. Ю., Французова О. А., Коваль Т. В.* Потенциал социальных учебных предметов в формировании «универсальных навыков» // Образовательное пространство в информационную эпоху — 2019. Москва, 04–06.06.2019: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. С. 1013–1025.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. 59 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. 129 с.

References

- *Basyuk V. S.* Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnyh obrazovatel'nyh programm obuchayushchimisya v usloviyah realizacii FGOS obshchego obrazovaniya // Razvitie lichnosti. 2017. № 3. S. 29–43. [In Rus].
- *Basyuk V. S., Metelkin D. A.* FGOS kak institucional'naya norma: problemy realizacii v obrazovatel'noj praktike i napravleniya sovershenstvovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 2, № 5 (44). S. 6–24. [In Rus].
- *Basyuk V. S., Vinogradova N. F., Roslova L. O.* Tekushchie tendencii sovremennogo nachal'nogo obshchego obrazovaniya i predvaritel'nye rezul'taty realizacii FGOS NOO // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 2, № 5 (44). S. 79–94. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 286. 59 s. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 287. 129 s. [In Rus].
- *Lazebnikova A. Yu.* Osnovnye napravleniya i problemy dorabotki Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2019. № 8. S. 5–9. [In Rus].
- *Lazebnikova A. Yu., Francuzova O. A., Koval' T. V.* Potencial social'nyh uchebnyh predmetov v formirovanii «universal'nyh navykov» // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu — 2019. Moskva, 04–06.06.2019: mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2019. S. 1013–1025. [In Rus].
- *Vinogradova N. F.* Strategicheskaya zadacha povysheniya professional'nogo masterstva uchitelya nachal'noj shkoly v svete FGOS NOO // Nachal'noe obrazovanie. 2020. № 1–2. S. 3–8; 4–10. [In Rus].
- *Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznecova M. I.* i dr. Universal'nye uchebnye dejstviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noj shkole: soderzhanie i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshego shkol'nika / pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2016. 224 s. [In Rus].

УДК 37.01

ВИЗУАЛЬНОСТЬ И НАРРАТИВНОСТЬ В АНТИЧНОЙ ТРАДИЦИИ ОБ АХИЛЛЕСЕ: УНИКАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ АРИСТОКРАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. К. Пичугина

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», профессор департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва
E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Victoria Pichugina
Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Professor, the Institute of Education of Higher School of Economics, Moscow, Russia

А. С. Жирнова

Методист, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: anna.orlikov@yandex.ru

Anna Zhirnova
Methodist, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье осуществлен историко-педагогический анализ ***визуальной и нарративной составляющих в античной традиции об обучении и воспитании Ахиллеса (Ахилла).*** *Уникальность образовательного пути Ахиллеса подчеркивают многие античные авторы, и, в особенности, Гомер, который превращает тему взросления Ахиллеса в одну из главных тем «Илиады». В сложном сюжете «Илиады» представлены разные уровни аристократического воспитания юношества на примере Ахиллеса — героя с непростым характером, наставниками которого были наделенный бессмертием кентавр Хирон и смертный человек Феникс. В логике Гомера образование Ахиллеса было домашним, и лишь незначительное время он находился на воспитании у Хирона (своего прадеда по материнской линии). У других античных авторов, напротив, образовательный путь Ахиллеса представлен как традиционный путь мальчика-аристократа, который воспитывался далеко от дома под присмотром мужчины-родственника по материнской линии. Текстовая традиция, представлявшая ученический путь Ахиллеса в логике Гомера или вне ее, дополнялась вазописью, где в VI–V вв. до н.э. были распространены сюжеты об Ахиллесе, его наставниках и Фетиде (матери Ахиллеса), игравшей значимую*

Как цитировать статью: Пичугина В. К., Жирнова А. С. Визуальность и нарративность в античной традиции об Ахиллесе: уникальный проект аристократического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 30–44. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-30-44.

роль в его становлении. Объединение нарративной и визуальной составляющих дают представление об «учебном плане» будущего воина-аристократа, а также особенностях и парадоксах аристократического образования, «продуктом» которого и был Ахиллес. В античной педагогической культуре Ахиллес являлся тем, кто с юных лет побеждает, используя природное превосходство, и чей образовательный путь можно охарактеризовать как приучение быть победителем.

Ключевые слова: *античная педагогическая традиция, античная традиция аристократического образования, Ахиллес, Хирон, Феникс.*

Введение. Тенденция к расширению границ предмета истории педагогики последних десятилетий неразрывно связана с вопросом, что представляет собой современная история педагогики как наука [5]. Наряду с «традиционным» ее рассмотрением как истории приращения педагогического знания, истории переходов от педагогических традиций к инновациям, истории педагогических судеб, истории постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике, истории становления и трансформации педагогического дискурса и образовательных практик, существует возможность рассмотрения истории педагогики как истории педагогических нарративов (или «истории нарративного воспитания», см.: [11, с. 201]). Эта возможность позволяет существенно расширить корпус источников по истории педагогики, включив в него, например, множество источников, где в мифе фиксировалась память античного общества и его педагогические ориентиры. Особое место среди них занимают источники об обучении и воспитании представителей аристократии — детей, которым по праву рождения предстояло вершить великие дела.

Цель статьи. Среди известных нам образовательных программ, разработанных для таких детей, одной из самых оригинальных является программа обучения и воспитания Ахиллеса — «лучшего из ахейцев», сына царя Пелея и морской богини Фетиды. На уникальность образовательного пути Ахиллеса указывает целый ряд античных авторов, начиная с Гомера. Помимо нарративной традиции, существует и визуальная традиция, акцентирующая внимание на взрослеющем Ахиллесе и его наставниках. В рамках данной статьи будут проанализированы образы Ахиллеса-ученика, присутствующие в текстах античных авторов и на керамике VI–V вв. до н.э. и дающие представление о практике аристократического образования, восходящей к архаическому периоду и не

чуждой афинянам классического времени.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основами исследования выступили концептуальные идеи об особенностях изучения античной педагогической культуры (В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов, Б. Роджерс и др.) и нарративного измерения античной педагогической реальности (Р. В. Светлов, М. Тильк и др.), а также работы, в которых выделяются визуальные маркеры истории античного образования, среди которых особое место занимает иллюстрированный альбом Фредерика Бека по истории древнегреческого образования. Основными методами исследования стали методы семантико-терминологического, историко-структурного анализа, историко-логической реконструкции и историко-педагогической интерпретации, позволившие выявить особенности древнегреческого аристократического образования, отразившиеся в сюжетах об Ахиллесе.

Кто и как долго реализовывал образовательную программу для уникального аристократа? Ахиллес вдохновлял много поколений античных политиков и воинов, среди которых был и Александр Македонский, а его становление несколько столетий рассматривалось как образец аристократического обучения и воспитания для тех, кому предначертано быть первыми и лучшими. Помимо славных подвигов во взрослом возрасте, традиция сохранила многочисленные сведения об особенностях взросления Ахиллеса, которому было предначертано стать идеальным героем (Комментарий 1), имеющим божественную защиту практически от всех невзгод и испытаний.

Реконструкция истории его обучения и воспитания осложнена многообразием и противоречивостью сюжетов о его детстве, а также наличием в этой истории «божественного — кентавра Хирона, и человеческого — учителя-грека по имени Феникс, достаточно знатного, но зависимого от отца мальчика» [3, с. 249]. Без Хирона образовательный путь Ахиллеса был бы похож на пути других ахейских князей, от которых он был удален, «что вряд ли было бы подходящим для такого воина» [16, p. 4]. Античные авторы подчеркивали, что именно Хирон научил Ахиллеса всему необычному, а Феникс — обычным (=нормальным) для аристократа вещам. Но, поскольку «никто никогда не стал бы обвинять Ахилла в том, что он нормальный, по поводу некоторых его исключительных качеств мы и должны обратиться к Хирону» [16, p. 5]. Для историко-педагогического исследования важно рассматривать Феникса и Хирона как олицетворе-

ние двух подходов, объединение которых давало возможность сделать программу аристократического образования уникальной.

Ахиллес является одним из главных героев «Илиады», демонстрируя «модель того, как мужчина переходит от юности к зрелости» [25, p. 5]. Поэма начинается словами: «Гнев, богиня, воспой Ахиллеса, Пелеева сына / Грозный, который ахеянам тысячи бедствий соделал…» [6, с. 25] (Hom. Il. I.1–2; пер. Н. Гнедича). Завершая объемную характеристику, Гомер называет Ахиллеса благородным, одновременно указывая на его силу и немирное русло, в которое эта сила оказалась направлена. Под «гневом» Гомер подразумевает не только реакцию Ахиллеса на конфликт с Агамемноном, но неожиданные вспышки ярости по отношению к другим участникам троянских событий (например, по отношению к Приаму, Hom. Il. 24.560–70). Аристотель в «Поэтике» подчеркнул, что Гомер показал Ахиллеса «достойным», но и «жесткосердным» [1, с. 662] (Arist. Poet. 1454b14–15; пер. М. Л. Гаспарова). «Гневом» можно назвать желание Ахиллеса нарушать границы, пытаясь ответить «на главный вопрос „Илиады“: что значит быть мужчиной?» [25, p. 7] (Комментарий 2); вопрос, который Гомером и другими античными авторами помещен в педагогическую плоскость.

В сложном сюжете «Илиады» трижды повторяется один и тот же нарративный паттерн: «(1) герой отделяется от своего обычного положения или статуса; (2) наступает какое-либо разрушение или разрыв; (3) герой возвращается, часто принося некоторые особые знания, которыми он может поделиться со своими товарищами-смертными» [25, p. 6]. Каждое из трех повторений описывается с указанием на особенности воспитания Ахиллеса в прошлом и особенности его становления в настоящем, где избыточная близость с матерью мешает ему действовать как мужчине. Дж. Грегори отмечает, что в «Илиаде» представлены три уровня аристократического воспитания юношества: на первом уровне герой воспитывается мудростью, закодированной в «традиционных гномических советах» (например, в совете, который дает Ахиллесу Пелей, Hom. Il. 11.784), на втором и третьем — учится самостоятельно мыслить, сомневаясь в том, чему его учили, проходя «кризис разочарования» и «кризис сочувствия» соответственно [15, p. 129]. По ее мнению, чуткое понимание противника, которое демонстрирует Ахиллес в двадцать четвертой книге «Илиады», следует считать «кульминацией» его образования [15, p. 132]. Иными словами, Ахиллес у Гомера предстает как «идеальный /

несовершенный герой» [14, p. 7]; герой, который в силу сложности его характера «требует двойной и даже множественной опеки» [16, p. 4].

Традиция расходится относительно времени, отведенного на обучение и воспитание Ахиллеса, и роли ключевых участников этих процессов. «Обычно передача на воспитание происходила между концом младенчества и началом взрослой жизни, когда молодой аристократ возвращался домой для проведения последних обрядов полового созревания, иногда обрядов посвящения» [13, p. 174]. В истории с Ахиллесом слово «обычно» оказалось неуместным как в начале, так и в конце его образовательной программы.

По одной из версий, после того как Фетида родила Ахиллеса, Пелей сразу принес сына к кентавру Хирону, и тот взял младенца на воспитание (Apollod. Bibl. III.13.6; пер. В. Г. Боруховича). По другой версии, Фетида находится во дворце Пелия, когда Ахиллес растет, а вскармливанием маленького Ахиллеса занимался Феникс. У Гомера обе версии соединяются, но приоритет отдан второй: к Ахиллесу с ранних лет был приставлен воспитатель Феникс (Hom. Il. IX.438–445; IX.485–495), но при этом некоторое время он находился на воспитании у Хирона (Hom. Il. XI.832) и мать не была исключена из процесса его воспитания (Hom. Il. I.396–398), о чем она сама и сообщает (Hom. Il. XVIII. 55–60). Вазопись говорит нам о том, что обе эти традиции были известны, и потому мы видим изображения, где Хирону передают или совсем маленького, или уже юного Ахиллеса. Так, на чернофигурной ойнохойе (ок. 520–500 г. до н.э.; инв. № B620) из Британского музея изображено, как Пелей (справа) передает совсем крошечного Ахиллеса (в центре) Хирону (слева), который держит двумя руками ствол дерева на плече. На Пелея с Ахиллесом приветственно лает собака. На чернофигурном лекифе (ок. 500 г. до н.э.; инв. № 550) из Национального археологического музея Афин Пелей (слева) доверяет юного Ахиллеса (в центре) кентавру Хирону (справа). Рядом с юным Ахиллесом часто изображается Фетида (например, на краснофигурном килике (ок. 520 г. до н.э.; инв. № F4220) из Старого музея Берлина Фетида (справа) ведет юного Ахиллеса (в центре) к Хирону (слева), который несет на плече ствол дерева). Э. Роббинс акцентирует внимание на противоречии: «Если все это подкрепляет идею о том, что Ахиллес вырос в нормальном доме, с родителями и учителями, это несколько противоречит идее, что его отправили в школу-интернат, как предполагает вазопись» [21, p. 9].

В «Илиаде» ход событий таков: когда Фетида была вынуждена оставить человеческую жизнь и вернуться к жизни божественной, она завершала выполнение своих обязанностей как жены и матери, и Ахиллес на некоторое время был передан кентавру. Хирон, в версии Гомера, сыграл значимую, но не главную роль в воспитании мальчика. С одной стороны, значительная роль Хирона в деле воспитания Ахиллеса является постгомеровским изобретением и роль Феникса у Гомера в дальнейшем была передана Хирону [17, p. 23–25], а с другой — это изобретение мало подкрепляется самой «Илиадой», поскольку роль фантастического в жизни человека в ней приуменьшена. Статус Ахиллеса требует обращения к его детству, где находятся истоки его особых характеристик, а потому Гомер не исключает Хирона из поэмы, а переоценивает его значимость. У Гомера упоминания о кентаврах (Hom. Il. I.268 и II 2,743) и упоминания о Хироне создают педагогическую альтернативу: «…если Ахиллес будет жестоким, то будет вести себя точно так же, как достойные осуждения кентавры, но не как его учитель Хирон» [21, p. 10–11]. Последний является в «Илиаде» олицетворением добродетельного поведения и назван «справедливейший всех из кентавров» [6, с. 227] (Hom. Il. XI.832; пер. Н. Гнедича).

В вазописи распространен сюжет, где Хирон несет ствол дерева, которое станет затем копьем (на два примера мы указали выше), преподнесенным в качестве свадебного подарка на свадьбу Пелея и Фетиды. От Пелея копье перешло к Ахиллесу и сопровождало его в троянской кампании (Hom. Il. XVIII.82–85). Копье подчеркивало связь Ахиллеса и воспитавшего его Хирона, а также уникальность образовательной программы: никто не мог владеть копьем, кроме самого Ахиллеса (Hom. Il. XVI.140–144; XIX.388–391), и в его руках оно могло как ранить, так и лечить. Кроме того, копье косвенно указывало на родственные связи: кентавр был дедом Пелея по материнской линии и, соответственно, прадедом Ахиллеса, на что указывает Пиндар (Pind. Nem. V, VII). Поскольку Ахиллеса было невозможно отправить к богу моря Нерею — отцу Фетиды,— «мы пропускаем поколение, когда отец его бабушки заменяет отца его матери» [21, p. 12]. В древнегреческой мифологической традиции не редкими являются сюжеты, где мальчик-аристократ воспитывался далеко от дома под присмотром мужчины — родственника по материнской линии (разбор примеров см. [13]): такое воспитание получил и сын Ахиллеса Неоптолем, о чем Гомер сообщает в «Илиаде»

(Hom. Il. XIX.326).

Гомер делает акцент на том, что Ахиллес является героем, который останется в памяти как вечно молодой. Умирая, Ахиллес сообщает о том, что не обрезал пряди волос и не посвятил их речному богу, то есть не прошел обряд перехода юноши в статус взрослого мужчины (Hom. Il. XXIII.144–151). На этот обряд указывает Эсхил в трагедии «Жертва у гроба», когда Орест говорит: «Возмужав, я отдал прядь / Кудрей моих Инаху…» [12, с. 277] (Aesch. Lib. 5–6; пер. С. Апта). У Эсхила Орест вернулся на родину после нескольких лет воспитания на чужбине, которое осуществлялось царем Фокиды Строфием, жена которого была сестрой отца Ореста Агамемнона. В «Орестее» Эсхил неоднократно указывает на то, что этот пример воспитания родственником по мужской линии (Aesch. Ag.870–2/879–82) был вынужденным: поскольку мать Ореста хотела от него избавиться, речь не могла идти о воспитании у родственника по линии Клитемнестры. То есть у Феникса, который приходит к Ахиллесу с посольством, есть последний шанс поговорить еще с ребенком, которого он растил и который еще не прервал связь с детством. Образовательная программа Ахиллеса была прервана из-за его участия в троянской войне, ставшей своеобразным заключительным этапом его обучения и воспитания.

Как реализовывалась образовательная программа для уникального аристократа и что в нее включалось? По одной из версий, Хирон, а по другой, Феникс получил на воспитание мальчика, для которого нужно было изобретать способы кормления. В античной педагогической традиции эта забота, возложенная на плечи Хирона или Феникса (Комментарий 3), была необычной для воспитателя мужского пола (Комментарий 4). Д. Робинсон, анализируя особенности питания Ахиллеса, указывает на третью Немейскую оду Пиндара, где сообщается, что Ахиллес с шестилетнего возраста приносит Хирону туши животных не просто как охотничьи трофеи: звери еще дышали, чтобы была возможность выпить их костный мозг [22, p. 179–180]. Есть основания полагать, что Пиндар сообщает нам о воспитательной практике (Pind. Nem. 3.45–50), которая имела место при подготовке воина. В следующем мифоисторическом поколении после Ахиллеса Тидей разбивает череп защитника Фив Меланиппа и поедает его мозг (Стаций гротескно и подробно описывает это в «Фиваиде» Stat. Theb.VIII.751–66), что ужасает Афину. Вероятно, Хирон выстраивает воспитание Ахиллеса, опираясь на древнюю педагогическую традицию,

которая в глазах авторов позднего времени воспринималась как дикость. Детство Ахиллеса — это «переход от маленького дикаря, высасывающего животную жестокость из задыхающейся волчицы, к героическому ребенку, чью душу Хирон взращивает прославленной репутацией и в чьей груди отвага, чтобы никогда не подчиняться и не уступать» [22, p. 179].

Литературно-мифологический канон сообщал о том, что Хирон наставлял Ахиллеса в магии, науке и медицине, учил его охоте, боевым искусствам, бегу, плаванию, игре на лире и другим полезным знаниям. В античной традиции сюжет о воспитании Хироном Ахиллеса со временем обрастал все новыми и новыми подробностями. Список того, чему был обучен Ахиллес мудрым кентавром, из века в век рос и детализировался, поэтому сейчас трудно определить самый древний вариант «учебного плана» Хирона. Очевидно, что Хирон учил Ахиллеса как будущего воина, как отнятию жизни, так и врачеванию — обратному воинскому искусству, возвращению жизни. О том, что последнее было усвоено, свидетельствует, например, краснофигурный килик (ок. 500 г. до н.э.), хранящийся в Старом музее Берлина, с изображением, где Ахиллес перевязывает руку Патроклу (инв. № F2278). В античной педагогической традиции Хирон был наставником, известным как своим мастерством, так и своими учениками, для которых он создавал разные образовательные программы, объединяя «общую часть» с наиболее подходящими для ученика науками. Вероятно, особенности разных программ были отражены в сборнике наставлений для юношества под названием «Hypothekai», который приписывают Хирону и который, вероятно, во многих отношениях был похож на «Theognidea» — самый известный из существующих сборников советов по воспитанию аристократической молодежи. Говоря о пещере Хирона, где он учил и врачевал, Пиндар сформулировал «педагогическое правило» для смертных, желающих приобщиться к особому знанию: «Ищи себе смертный у богов / Уменья по уму, ступени по стопе, / Помни, в какой мы доле…» [9, с. 71] (Pind. Pyth. 3; пер. М. Л. Гаспарова).

В «Илиаде» в сложный период жизни Ахиллес обращается к тому, чему научил его именно Хирон: играет на лире и поет о славе героев (Hom.Il. IX.186–9). Распространенный сюжет о Хироне, обучающем Ахиллеса игре на лире, ставит акцент на нравственную ценность музыки в древнегреческом образовании [18], а поэтический сюжет Гомера — на способность музыки быть терапией для того, кто уже вышел из возраста

ученика. «Этот отрывок является уникальным в поэмах Гомера, поскольку описывает члена аристократического класса воинов, который выступает в роли певца-любителя» [16, p. 7]. После этого музыкального эпизода, который возвращает ко времени, проведенном с Хироном, к Ахиллесу приходит посольство, куда включен Феникс — человек с непростой жизненной историей (Hom. Il. IX.447–484). Этого наставника Ахиллеса Гомер, с одной стороны, называет старцем, к которому благоволят боги (Hom. Il. IX.168; Hom. Il. IX.607), а с другой — делает его носителем «ложной мудрости» [8]. Когда немолодой Феникс выступает миротворцем в конфликте Ахиллеса и Агамемнона из-за Брисеиды, он приводит аргументы, которые, как ему кажется, должны быть учтены (на краснофигурной чаше (ок. 490 г. до н.э.; инв. № G152) из Лувра изображена Брисеида и седой Феникс). Феникс говорит своему воспитаннику: «Это я сделал тебя тем, кем ты являешься, поэтому слушай меня» (Hom. Il. IX.485; 496). И это не может понравиться Ахиллесу.

У Гомера жизненный путь Ахиллеса таков, что именно Феникс «сопровождает Ахилла не только оставшуюся часть его детства, но и облегчает ему переход во взрослую жизнь, неся примерно лет восемь (до исполнения Ахиллу 16–17 лет), по сути, обязанности „дядьки“, т.е. собственно „педагога“, как называли домашнего воспитателя в древней Греции» [4, с. 235]. Рассказывая, как он попал к Пелею и как много занимался Ахиллесом (Комментарий 5), Феникс не упоминает о Фетиде (Hom. Il. IX.478–495). Этот рассказ вступает в противоречие с другими сообщениями из «Илиады» о присутствии Фетиды во дворце Пелея. По мнению Э. Роббинс, фрагменты с участием Феникса не слишком органично помещены Гомером «в более широкий контекст поэмы» [21, p. 10], поскольку указывают на существование разных версий о воспитании Ахиллеса. На наш взгляд, Гомер намеренно делает Феникса противоречивой фигурой, не способной больше наставлять Ахиллеса.

Феникс у Гомера предстает как «очередной самозваный претендент на „отеческие“ полномочия по отношению к Ахиллу» [8]. Убеждая Ахиллеса смирить гнев, Феникс называет его сыном (Hom. Il. IX.492–494). В русском переводе не сохранилось то, что Феникс продолжает называть уже повзрослевшего Ахиллеса «дорогое / любимое дитя» («φίλον τέκος»), и в этом главный мотив отцовской любви и долга, который «резко контрастирует с довольно недружелюбным отношением Агамемнона к Ахиллесу» [23, p. 315] и напоминает о речи Одиссея (Hom. Il. IX.252–258), касавшейся

дружбы и привязанности (Комментарий 6). Исчерпывая аргументы, Феникс рассказывает Ахиллесу о Мелеагре, который некогда тоже поддался гневу. Наставлять рассказом о Мелеагре — странный педагогический ход Феникса, который Ахиллес сразу просчитывает, демонстрируя мудрость зрелого мужа и опытность дипломата. Ахиллес отвечает Фениксу, «с одной стороны, показав, что заметил подмену тезиса и что Феникс ему не противник даже в такого рода играх, а с другой,— максимально завуалировав и подсластив горькую пилюлю» [8]. Когда в ответной речи Ахиллес обращается к Фениксу «отец мой» вместе с предложением завтра отплыть вместе домой (то есть к Пелею, отцу Ахиллеса), это выглядит как ирония (Hom.Il. IX.607–10). У Гомера мы наблюдаем «педагогическое фиаско» Феникса: он хочет наставить ученика, который деликатно намекает ему, что уже не находится в этом статусе [24].

Тема разрыва Ахиллеса-ученика с наставником, причиняющая моральные страдания последнему, появляется, когда речь заходит не только о Фениксе, но и о Хироне. В первой книге незаконченной поэмы Стация «Ахиллеида» Фетида посещает Хирона, чтобы якобы проверить, как идет дело воспитания, а на самом деле обманом забирает мальчика. Описания Хирона-наставника, вскормившего Ахиллеса, у Стация очень эмоциональны, в чем проявляется влияние Овидия: «Травы он ищет для исцеленья людей и животных / И для Ахилла под лиру поет о древних героях. / Ждет он теперь на самом пороге питомца с охоты, / Спешно готовит обед и огнями весь дом освещает» [10, с. 27] (Stat.Achil. I.117–120; колл. переводчиков в издании под ред. А. В. Подосинова). Во второй книге Ахиллес подробно описывает, как Хирон учил его охотиться и владеть разными типами оружия, закалял и приучал быть физически выносливым, играть на кифаре и петь, обучал лечению травами (Stat. Achil. II.96–167). То есть Стаций в очередной раз повторяет мысль других античных авторов: Хирон успешно реализовал с Ахиллесом освоение того, что мы сейчас назвали бы вариативным учебным планом с мощной воспитательной составляющей.

Как все герои, Ахиллес обучался гораздо быстрее обычных детей, но все же у кентавра он провел не так уж много времени. Примерно в девять лет Фетида, желая уберечь сына от участия в троянской войне, передает Ахиллеса на воспитание Ликомеду (Apollod. Bibl. III.13.8). Завершение обучения Ахиллеса у Хирона, в версии Стация, является психологической травмой для последнего, поскольку он сильно привязался к мальчику.

Хирон, по мнению Стация, так искусно «пробуждал» в Ахиллесе «грядущей славы зачатки», что тому даже тяжелые учебные задачи казались игрой, а в душе навсегда остались справедливости «святые заветы» (Stat. Achil. II.89;154;163; колл. переводчиков).

Показательно, что ни у одного из античных авторов мы не находим и намека на странность образовательной программы Ахиллеса. Напротив, подчеркивается идеальное соответствие этой программы особенностям природных данных Ахиллеса и предначертанной ему судьбы. А.-И. Марру, однако, сомневается в том, что Ахиллес как «архаический рыцарь» действительно обучен так многому, как в этом хотят убедить: «…перед нами идеализированный образ: гомеровский герой должен знать все, но это герой. Наивно было бы предполагать, что архаический рыцарь обычно бывал заодно и кудесником-целителем» [7, с. 25]. В.Г. Безрогов считает, что А.-И. Марру слишком абсолютизирует рыцарское воспитание, говоря об Ахиллесе; и вопрос не в объеме, а в структуре обучения. Хирон не мог одинаково успешно учить охоте и игре на лире, равно как и Феникс (Комментарий 7) — воинскому делу и красноречию: «Данное соотношение в структуре педагогического идеала будет впоследствии меняться, но для дальнейшей его эволюции весьма существенно, что подобная, пусть пока еще неравноправная внутри себя, диада „копья и слова“ формируется уже на столь ранней стадии развития греческой культуры» [4, с. 239]. Еще одним парадоксом аристократической педагогики можно назвать «преуменьшение учителями эффективности обучения» [15, p. 124], что нашло отражение в третьей немейской песне Пиндара, где утверждается, что человек с врожденным превосходством более значим, чем тот, кто обладает только приобретенными навыками (Pind. Nem. 3.40–41). Далее Пиндар описывает Ахиллеса как образец такого превосходства и указывает на то, что он с юных лет известен славными деяниями (Pind. Nem.3.43–52). Описывая успехи Ахилла в охоте, Пиндар подчеркивает, что юноша полагался на природный талант, а не изученные практики. В этом аспекте роль учителя сводилась лишь к признанию врожденных способностей ученика. Что и делал кентавр Хирон, когда поощряет страсть Ахиллеса к охоте — основе подготовки к военному делу. Вероятно, этой логике следовал и Феникс, поскольку Ахиллес — это тот, кто с юных лет побеждает, используя природное превосходство и привыкая быть победителем.

Заключение. Нарративную и визуальную традиции об обучении

и воспитании Ахиллеса (несмотря на некоторые расхождения в деталях) объединяет общее представление об уникальности его ученического пути. Ахиллес вошел в века как вечно молодой герой, имевший природное превосходство над другими и потому быстро всему научившийся. Его образовательный путь был прерван из-за его участия в троянской войне, в ходе которой Ахиллес и продемонстрировал то, чему его научили Фетида, Хирон и Феникс. Дошедшие до нас источники позволяют лишь частично ответить на значимые для нас вопросы: кто, как долго и какими способами реализовывал образовательную программу для уникального аристократа и насколько эта программа отражала гомеровский образовательный идеал? Тем не менее античная традиция, сохранившая сведения об обучении и воспитании Ахиллеса, дает некоторое представление о практике аристократического образования, восходящей к архаическому периоду и не чуждой афинянам классического времени.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18–78–10001).

Комментарии

1. Щит Ахиллеса воспринимался не только культовый артефакт, но и как педагогическое средство, которое использовали для воспитания юношества [20].
2. Овидий в «Малой Илиаде» (Ov. Met. 12.1–13.622) повторяет ту же логику, поскольку ключ к ее пониманию, как считает С. Папаионноу, «сосредоточить внимание на Ахилле и наблюдать его эволюцию от эпизода к эпизоду через последовательность разных образов» (см.: [19, p. 9]).
3. В «Илиаде» Гомер указывает, что вскармливал Ахиллеса именно Феникс: он даже на пирах не спускал мальчика с рук, потому что тот ничего не ел и не пил без Феникса (Hom. Il. IX.486–489).
4. Однако у Хирона опыт воспитания такого рода был неединственным: так, например, в третьей из «Пифийских песен» Пиндар сообщает, что Хирон наставлял Асклепия с самого момента появления на свет будущего великого врачевателя (Pind. Pyth.3).
5. С. Маки указывает на то, что «педагогический процесс, который проходит Ахиллес с Фениксом, имеет одиссейскую параллель в лице Телемаха» (Hom.Od.IV.818 и Hom. Il.IX.440) [16, p. 4].

6. В той речи Одиссей призывал Ахиллеса сдержать гнев, оформив свои слова как призыв от лица Пелея. Ахиллес в этом эпизоде превосходит в добродетели Агамемнона, но уступает своему отцу, на что ему косвенно указывают Одиссей и Феникс.
7. О роли Феникса в формировании парадигмы мудрого учителя, характерной для последующей истории образования и культуры, см. [2].

Литература

1. *Аристотель.* Поэтика / пер. М. Л. Гаспарова // Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
2. *Безрогов В. Г.* «Нет среди эллинов старца»: у истоков образа мудрого старого учителя // Учитель в системе современного антропологического знания: сб. мат-лов XII межд. науч.-практ. конф. Ставрополь: Бюро новостей, 2016. С. 23–32.
3. *Безрогов В. Г.* Образ учителя в девятой песне «Илиады» // Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья): коллективная монография. М.: ИТИП РАО, 2013. 706 с.
4. *Безрогов В. Г.* Человеческое воспитание Ахилла-героя (о концепции ученичества в поэмах Гомера) // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: актуализация педагогического наследия прошлого: мат-лы Пятой национальной науч. конф. Москва, 12.11.2009. М.: АСОУ, 2009. С. 25–28.
5. *Безрогов В. Г., Пичугина В. К.* История педагогики в современную эпоху // Педагогика. 2016. № 8. С. 104–113.
6. *Гомер.* Илиада / пер. Н. Гнедича. М.: Изд-во худож. литературы, 1978. 534 с.
7. *Марру А.-И.* История воспитания в античности (Греция) / пер. с фр. А. И. Любжина, М. А. Сокольской, А. В. Пахомовой. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шачалина, 1998. 432 с.
8. *Михайлин В., Ксенофонтов А.* Выбор Ахилла // Новое литературное обозрение. 2004. № 4 (68). С. 59–62 [Электронный ресурс]. URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2004/4/vybor-ahilla.html (дата обращения: 13.04.2021).
9. Пиндар. Пифийские песни // Пиндар. Оды; Фрагменты. М.: Наука, 1980. 503 с.
10. Стаций Публий Папиний. Ахиллеида / пер. С. Ашманова, О. Жиронкиной, О. Мокиной, Ю. Пекова, А. Подосинова, А. Прониной, М. Прониной, А. Рчеулишвили, Д. Смирновой, И. Смирновой, С. Федотова / под общ. ред. А. В. Подосинова. М.: Импэто, 2011. 120 с.
11. *Тильк М.* О нарративном воспитании в период мифологического мышления // Problems of education in the 21st century. 2008. Vol. 7. С. 200–212.
12. Эсхил. Жертва у гроба / пер. С. Апта // Эсхил. Трагедии. М.: Изд-во худож. литературы, 1971. 383 с.
13. *Bremmer J.* The Importance of the Maternal Uncle and Grandfather in Archaic and Classical Greece and Early Byzantium // Zeitschrift f?r Papyrologie und Epigraphik. 1983. Bd. 50. P. 175–186.
14. *Fantuzzi M.* Achilles in love: intertextual studies. Oxford: Oxford University Press, 2013. 336 p.
15. *Gregory J.* The Education of Hippolytus // Wisdom and Folly in Euripides / P. Kyriakou, A. Rengakos (eds.). Berlin/Boston: De Gruyter. 2016. P. 121–136.
16. *Mackie C. J.* Achilles' Teachers: Chiron and Phoenix in the 'Iliad' // Greece & Rome. 1997. Vol. 44, No. 1. P. 1–10.
17. *March J. R.* The creative poet: studies on the treatment of myths in Greek poetry // Bulletin Supplement (University of London. Institute of Classical Studies). 1987. No. 49. 219 p.
18. Music, Text, and Culture in Ancient Greece / ed. by T. Phillips, A. D'Angour. Oxford: Oxford University Press, 2018. 279 p.

19. *Papaioannou S.* Redesigning Achilles. 'Recycling' the Epic Cycle in the 'Little Iliad' (Ovid, Metamorphoses 12.1?13.622). Berlin–New York: Walter de Gruyter, 2007. 304 p.

20. *Pichugina V.* The shield as pedagogical tool in Aeschylus' Seven against Thebes // Hypothekai. 2020. No. 4. P. 121–170.

21. *Robbins E.* The Education of Achilles // Quaderni Urbinati di cultura classica. 1993. Vol. 45, No. 3. P. 7–20.

22. *Robertson D. S.* The Food of Achilles // The Classical Review. 1940. Vol. 54, No. 4. P. 177–180.

23. *Rosner J. A.* The Speech of Phoenix: 'Iliad' 9.434–605 // Phoenix. 1976. Vol. 30, No. 4. P. 314–327.

24. *Tsagarakis O.* Phoenix's Social Status and the Achaean Embassy // Mnemosyne. 1979. Vol. 32. P. 221–242.

25. *Van Nortwick T.* Imagining Men: Ideals of Masculinity in Ancient Greek Culture. Westport, Conn: Praeger Publishers, 2008. 192 p.

VISUAL AND NARRATIVE TRADITIONS ABOUT ACHILLES: A UNIQUE PROJECT ARISTOCRATIC EDUCATION

The article analyzes the visual and narrative components in the ancient tradition of teaching and upbringing of Achilles. The uniqueness of Achilles 'educational path is emphasized by many ancient authors, and especially by Homer, who turns the theme of Achilles' growing up into one of the main themes of the Iliad. The Iliad presents different levels of the aristocratic education of youth on the example of Achilles — a hero with a difficult character, whose mentors were the immortal centaur Chiron and the mortal man Phoenix. According to Homer, Achilles's education was at home, and only for a short time he was raised by Chiron (his maternal great-grandfather). Other ancient authors, on the other hand, present the educational path of Achilles as the traditional path of an aristocrat boy who was brought up far from home under the supervision of a male relative on the maternal side. The textual tradition of Achilles' discipleship in the logic of Homer or outside it was supplemented by vase painting, where in VI–V BC stories about Achilles, his mentors and Thetis (mother of Achilles), who played a significant role in his formation were widespread. The combination of the narrative and visual components gives an idea of the "curriculum" of the future warrior-aristocrat, as well as the peculiarities and paradoxes of aristocratic education, the "product" of which was Achilles. In ancient pedagogical culture, Achilles was the one who wins from a young age, using natural superiority, and whose educational path can be described as teaching to be a winner.

Keywords: ancient pedagogical tradition, ancient tradition of aristocratic education, Achilles, Chiron, Phoenix.

References

- *Aristotel'.* Poetika / per. M.L. Gasparova // Aristotel'. Sochineniya: v 4-h t. T.4. M.: Mysl', 1983. 830 s.
- *Bezrogov V. G.* CHelovecheskoe vospitanie Ahilla-geroya (o koncepcii uchenichestva v poemah Gomera) // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: aktualizaciya pedagogicheskogo naslediya proshlogo: mat-ly Pyatoj nacional'noj nauch. konf. Moskva, 12.11.2009. M.: ASOU, 2009. S. 25–28.
- *Bezrogov V. G.* «Net sredi ellinov starca»: u istokov obraza mudrogo starogo uchitelya // Uchitel' v sisteme sovremennogo antropologicheskogo znaniya: sb. mat-lov XII mezhd. nauch.-prakt. konf. Stavropol': Byuro novostej, 2016. S. 23–32.
- *Bezrogov V. G.* Obraz uchitelya v devyatoj pesne «Iliady» // Uchitel' i uchenik: stanovlenie intersub"ektnyh

otnoshenij v istorii pedagogiki Vostoka i Zapada (civilizacii Drevnosti i Srednevekov'ya): kollektivnaya monografiya. M.: ITIP RAO, 2013. 706 s.
- *Bezrogov V. G., Pichugina V. K.* Istoriya pedagogiki v sovremennuyu epohu // Pedagogika. 2016. № 8. S. 104–113.
- *Bremmer J.* The Importance of the Maternal Uncle and Grandfather in Archaic and Classical Greece and Early Byzantium // Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik. 1983. Bd. 50. P. 175–186.
- *Eskhil.* ZHertva u groba / per. S. Apta // Eskhil. Tragedii. M.: Izd-vo hudozh. literatury, 1971. 383 s.
- *Fantuzzi M.* Achilles in love: intertextual studies. Oxford: Oxford University Press, 2013. 336 r.
- *Gomer.* Iliada / per. N. Gnedicha. M.: Izd-vo hudozh. literatury, 1978. 534 s.
- *Gregory J.* The Education of Hippolytus // Wisdom and Folly in Euripides / P. Kyriakou, A. Rengakos (eds.). Berlin/Boston: De Gruyter. 2016. P. 121–136.
- *Mackie C. J.* Achilles' Teachers: Chiron and Phoenix in the 'Iliad' // Greece & Rome. 1997. Vol. 44, No. 1. R. 1–10.
- *March J. R.* The creative poet: studies on the treatment of myths in Greek poetry // Bulletin Supplement (University of London. Institute of Classical Studies). 1987. No. 49. 219 r.
- *Marru A.-I.* Istoriya vospitaniya v antichnosti (Greciya) / per. s fr. A. I. Lyubzhina, M. A. Sokol'skoj, A. V. Pahomovoj. M.: «Greko-latinskij kabinet» YU. A. SHachalina, 1998. 432 s.
- *Mihajlin V., Ksenofontov A.* Vybor Ahilla // Novoe literaturnoe obozrenie. 2004. № 4 (68). S. 59–62 [Elektronnyj resurs]. URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2004/4/vybor-ahilla.html (data obrashcheniya: 13.04.2021).
- Music, Text, and Culture in Ancient Greece / ed. by T. Phillips, A. D'Angour. Oxford: Oxford University Press, 2018. 279 r.
- *Papaioannou S.* Redesigning Achilles. 'Recycling' the Epic Cycle in the 'Little Iliad' (Ovid, Metamorphoses 12.1–13.622). Berlin–New York: Walter de Gruyter, 2007. 304 r.
- *Pichugina V.* The shield as pedagogical tool in Aeschylus' Seven against Thebes // Hypothekai. 2020. No. 4. R. 121–170.
- *Pindar.* Pifijskie pesni // Pindar. Ody; Fragmenty. M.: Nauka, 1980. 503 s.
- *Robbins E.* The Education of Achilles // Quaderni Urbinati di cultura classica. 1993. Vol. 45, No. 3. P. 7–20.
- *Robertson D. S.* The Food of Achilles // The Classical Review. 1940. Vol. 54, No. 4. R. 177–180.
- *Rosner J. A.* The Speech of Phoenix: 'Iliad' 9.434–605 // Phoenix. 1976. Vol. 30, No. 4. P. 314–327.
- *Stacij Publij Papinij.* Ahilleida / per. S. Ashmanova, O. ZHironkinoj, O. Mokinoj, YU. Pekova, A. Podosinova, A. Proninoj, M. Proninoj, A. Rcheulishvili, D. Smirnovoj, I. Smirnovoj, S. Fedotova / pod obshch. red. A.V. Podosinova. M.: Impeto, 2011. 120 s.
- *Til'k M.* O narrativnom vospitanii v period mifologicheskogo myshleniya // Problems of education in the 21st century. 2008. Vol. 7. S. 200–212.
- *Tsagarakis O.* Phoenix's Social Status and the Achaean Embassy // Mnemosyne. 1979. Vol. 32. P. 221–242.
- *Van Nortwick T.* Imagining Men: Ideals of Masculinity in Ancient Greek Culture. Westport, Conn: Praeger Publishers, 2008. 192 r.

УДК 376(091)

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В США В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

А. А. Автюхова

Аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил
E-mail: anna.avt1@mail.ru

Anna Avtiukhova
Postgraduate Student, the Pedagogy and Psychology Chair, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (Branch) of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Данная работа посвящена изучению истории зарубежной педагогики. В исследовании представлен анализ исторического опыта в области развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья в первой половине XX века в Соединенных Штатах Америки, описаны основные подходы, ставшие методологическим и методическим основанием современного образования.

Во введении статьи представлен обзор литературы по данной теме и детально изложена актуальность изучения зарубежного исторического опыта в области развития специального образования первой половины XX века.

В результате исследования были подробно раскрыты разнообразные социокультурные факторы, повлиявшие на развитие специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья в начале XX века. Исходя из этого, подробно раскрывается необходимость формирования специальных сегрегированных классов для разных групп обучающихся.

В статье рассматривается вклад зарубежных исследователей в развитие специального образования. Среди этих исследователей выделяются как наши современники (Майкл М. Гербер, Роберт Л. Осгуд), так и личности, сыгравшие важную роль во время описываемого временного периода (Элизабет Фаррелл, Дж. Э. Уоллес Уоллин, Элиз Х. Мартенс, Сэмюель Кирк).

В работе также раскрыты достоинства и недостатки сегрегированного подхода в образовании лиц

Как цитировать статью: Автюхова А. А. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в США в первой половине XX века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 45–58. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-45-58.

с особыми образовательными потребностями. На основании изучения литературы было выявлено, что нет однозначного четкого ответа на вопрос, когда и благодаря кому произошло становлении системы специальных классов в США. Однако поскольку по этому вопросу существуют разные мнения, то эти предположения представлены читателю. Также в представленной публикации объясняется, какие обучающиеся и по какой причине попадали в специальные классы и какие условия, программы обучения и учителя для них полагались. Все факты и события изложены в хронологической последовательности.

В заключении подводится итог, подчеркивающий основные моменты исследования.

Ключевые слова: *история зарубежной педагогики, история специального образования, история образования в США, образование детей с особыми образовательными потребностями, образование детей с ограниченными возможностями здоровья, образование в начале XX века, специальные классы, сегрегация.*

Введение и постановка проблемы

Согласно ст. 43 Конституции Российской Федерации (с поправками 2020 года) каждый имеет право на образование. При этом под словом «каждый» подразумевается любой человек, «независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, возраста, состояния здоровья и т.п.» [3].

В соответствии с международными нормами в современном мире неприемлемо разделение социума по каким-либо признакам, в т.ч. когда речь идет о людях с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому не только российское, но и международное законодательство, определяющее условия организации образовательной деятельности, провозглашает: каждая школа должна быть готова принять ребенка с особыми образовательными потребностями. Современная система общего и специального образования стоит перед необходимостью «работать в этом направлении, хотя вопросов, недоумений и проблем остается много» [4, с. 6]. С этой точки зрения данная проблема требует тщательного изучения историко-генетического контекста ее развития.

Тенденции развития и актуальные проблемы инклюзивного образования представлены в работах Н. П. Артюшенко, И. Ю. Левченко, С. И. Кудинова и др. Вопрос о становлении инклюзивного образования освещался в работах С. А. Алехиной, Л. Я. Голубевой, О. А. Поповой и др. Вместе с тем, изучение зарубежного опыта является одним из

перспективных направлений данной объектной области исследования, в том числе области историко-педагогических исследований в целом [2, с. 14]. Актуальным, в частности, становится изучение педагогического опыта организации инклюзивного образования в государственных системах ведущих стран мира и мировом педагогическом сообществе. Современные исследователи отмечают, что США можно выделить среди стран с наиболее совершенными законодательствами в области инклюзивного образования [1, с. 16].

Идея о равенстве граждан господствовала в Соединенных Штатах Америки с самого начала их существования. Однако распространение этой идеи на различные образы жизни, например на предоставление всем гражданам равного доступа к образованию, заняло некоторое время. Концепция равенства в образовании возникла в первой половине XX века, так как именно в это время особенно остро затрагивались вопросы богатства, религии, расы, пола, этнического происхождения и инвалидности и педагоги должны были определить, как лучше всего обеспечить образование столь разнообразным обучающимся [11]. Считается, что современное специальное образование в Америке является результатом событий XX века [7], что подчеркивает актуальность исследования проблемы, изучаемой в данной статье.

Результаты исследования

Майкл М. Гербер (Michael M. Gerber) — заслуженный профессор, доктор философии Университета Вирджинии, один из ведущих исследователей в области специального образования и инвалидности в США. В своей работе «История специального образования» (History of Special Education) он подчеркивает, что именно в XX веке наблюдается ослабление такого рода крайностей, как культурные и политические различия [7, p. 4].

По мнению профессора М. Гербера, современное специальное образование является продуктом XX столетия и его историю следует понимать в контексте политических, культурных и социально-экономических тенденций развития мирового сообщества. В Соединенных Штатах современное специальное образование появилось в условиях необычайной экономической экспансии, которая сопровождалась быстрой индустриализацией, неудержимой урбанизацией и массовой иммиграцией. Крупные города, такие как Бостон и Нью-Йорк, были основой для многих изменений, тиражируемых во всем мире: «…эти

города были не только местом расположения огромных и быстро растущих общин людей, выходцев из небольших городов и ферм, потоков иммигрантов, льющихся с кораблей в каждом крупном порту, но также богатой лабораторией социальных, политических и экономических экспериментов» [7, p. 5].

Роберт Л. Осгуд (Robert L. Osgood) является профессором и заведующим кафедрой педагогического образования в колледже Святого Норберта (Соединенные Штаты Америки, штат Висконсин). Профессор давно занимается исследованиями в области истории становления специального образования в государственных школах США. Он отмечает, что приток иммигрантов в Соединенные Штаты способствовал устойчивому увеличению числа детей, посещающих школу, особенно в городских районах. Дети-иммигранты приносили в переполненные классы широкий спектр языков и культурных ценностей, что часто приводило к проблемам с учебой и поведением [13, p. 24].

Кроме того, с развитием медицины детская смертность и детская заболеваемость снизились, в связи с чем в школы попадало большое количество учеников, среди которых были и дети с различными нарушениями. Новые открытия в области психологии и медицины дали толчок к развитию новых научных подходов к лечению и образованию детей с особенностями развития и, как следствие, новых педагогических и медицинских специализаций; родители получили надежду на то, что их дети смогут стать более адаптированными в обществе, кроме того — что немаловажно — отношение общественности к таким детям стало меняться [16, p. 28].

На рубеже XIX–XX веков реакция школ на неоднородность учеников изменилась, и с 1900-х годов в Соединенных Штатах стало набирать силу развитие специальных (сегрегированных) классов.

До этого в стране существовали специализированные учреждения для людей с ограниченными возможностями, в которых они жили. Однако такой вариант приводил к их изоляции от остального общества. Именно в начале 1900-х годов практика изоляции изменилась на «сегрегированную интеграцию», когда специальные классы создавались в тех же школьных зданиях, что и обычные классы. Соответственно, лица с ограниченными возможностями интегрировались в обычную школьную систему [6, p. 3].

Тем не менее в начале двадцатого века специальные классы были

местом, часто называемым «свалкой» [13, p. 31], поскольку дети, обучающиеся в таких классах, не имели конкретного медико-психологического диагноза, учителя часто пользовались этим и отправляли туда отстающих детей из обычных классов.

Майкл Гербер отмечает, что американское специальное образование уникально и не могло существовать в другом месте или в другом веке: его уникальность была определена стечением времени, места и обстоятельств. Обстоятельствами стали одновременно удивительно быстрый промышленный рост, массовая иммиграция и прогрессивная политическая философия в сравнительно молодой демократии, которая в 1900 году хорошо помнила о гражданской войне [7, p. 5].

Специальное образование, которое существует в американских школах сегодня, является частью национальной политики, в рамках которой продолжает уделяться внимание вопросам индивидуальных различий и вопросам равенства, по мнению профессора Гербера, родилось в Нью-Йорке, на Генри-стрит (Henry Street) в Нижнем Ист-Сайде Манхэттена, в классе учительницы Элизабет Фаррелл (Elizabeth Farrell) [7, p. 5].

Работа Э. Фаррелл стала основой для учебных программ, целью которых являлось удовлетворение особых образовательных потребностей детей, не сумевших добиться успеха в типичной обстановке в обычном общеобразовательном классе [5, p. 790]. Ее идеи положили начало использованию в школах специальных образовательных программ, действующих на всей территории Соединенных Штатов и на сегодняшний день [10, с. 9].

Модель использования специальных классов, предложенная Э. Фаррелл, лишь с небольшими уточнениями стала национальной моделью специального образования в США на следующие 75 лет.

В 1913 году она объединила все имеющиеся экспертные знания в области психологии, социологии, медицины и образования в сложную схему, мало чем отличающуюся от современной, используемой в США. В основе разработанных Э. Фаррелл классов была концепция дифференцированного учебного плана и обучения. Фаррелл отвергала идею специальных школ. Цель специального класса заключалась в том, чтобы рассмотреть потенциал каждого отдельного ученика и достичь того, что не могло быть достигнуто в общеобразовательных классах, состоящих из 43 учеников.

Учащиеся специальных классов дважды в год проходили специаль-

ную комиссию, один раз в год комиссия посещала их семьи. По итогам составлялся подробный отчет, который служил практическим ресурсом для учителей. Из него было понятно, что можно ожидать от того или иного ребенка, какие сильные стороны ребенка могут способствовать его продуктивному развитию и какие задания ребенок может выполнить.

При этом, несмотря на то, что дети обучались в специальном классе, Фаррелл всегда выступала за их доступ к общему учебному плану. Занятия проводились, насколько это было возможно, так же, как и в общеобразовательном классе. Обучающимся так же задавали домашнее задание, их академические успехи также тестировали. Ученики специальных классов играли вместе с другими детьми на переменах.

Как отмечает Р. Осгуд, в Бостоне начали функционировать специальные классы в том же году, когда Э. Фаррелл начала экспериментировать со своим классом в Нью-Йорке [14]. Поэтому он не выделяет Э. Фаррелл как человека, положившего начало специальному образованию в Соединенных Штатах. Профессор приводит аргументы в пользу того, что не Нью-Йорк, а Бостон стал местом зарождения специальных классов и их распространения. По его словам, к 1902 году в бостонских школах было уже три специальных класса, а в 1912 рост ускорился и появилось 20 специальных классов для 200 учеников [14].

Всего к 1913 году в 108 городах США функционировали специальные классы и специальные школы. К 1927 году в 218 городах США были специальные классы примерно для 52 000 детей, обозначенных как умственно отсталые [14].

В работе «Образование детей-инвалидов» (The Education of Handicapped Children, 1924) Дж. Э. Уоллес Уоллин выдвинул пять причин обучения умственно отсталых детей в специальных классах, четко отделенных от обычного класса [15, p. 93]. Во-первых, он отметил преимущества, которые получают обычные ученики от того, что из класса удаляют необычных детей. Дж. Уоллин утверждал, что умственно отсталые обучающиеся серьезно замедляют темпы развития всего класса и часто являются раздражителем для учителя и других учеников. Он считал, что их неспособность выполнять задания на уроке приводит к серьезным проблемам в поведении класса и что чрезмерное количество времени, потраченное на них учителем, — это «ограбление смышленого Питера, чтобы платить глупому Полу» [15, p. 93]. Это являлось одним из самых сильных аргументов в пользу политики организации

отдельных классов для детей, которые не могут идти в ногу с темпами обычных классов.

Дж. Уоллин также утверждал, что сегрегация пойдет на пользу ребенку-инвалиду. В специальных классах дети с ограниченными возможностями освобождаются от разочаровывающей, жестокой и несправедливой конкуренции со своими одноклассниками, они также избегают насмешек и шуток, которые иногда могут исходить от их товарищей по игре. В специальном классе они встречаются с атмосферой взаимопонимания, взаимопомощи и сочувствия, а также получают больше поддержки и поощрения, освободившись от неадаптированной для них учебной программы, которую они не могут освоить. В завершение Дж. Уоллин заявляет, что условия, которые предоставляются в специальных классах, дают многочисленные преимущества учителям обычных классов и обществу. Он подчеркнул, что эти условия важны не только для умственно отсталых, но и для слепых, глухих или калек [15, p. 95].

По мнению директоров школ, несмотря на то, что организация специальных классов в государственных школах обходится дорого, дополнительные расходы стоят этого, потому что присутствие в классе одного или двух умственно отсталых детей поглощает столько энергии учителя и требует от него такого внимания, что он не может должным образом обучить остальных в классе. В связи с этим экономически выгодно создавать специальные классы для особых детей [13, p. 29].

В течение 1920-х годов для многих педагогов конечная цель специальных классов заключалась в том, чтобы обеспечить средствами к существованию как можно большее количество особенных людей и сделать их независимыми, насколько это возможно [16, p. 29].

В период с 1900 по 1920 год по всей стране были обнародованы определенные условия и ограничения в организации образовательной деятельности в государственных школах [13, p. 26]. Они включали: занятия на открытом воздухе для детей с хроническими заболеваниями, особенно с туберкулезом; логопедические занятия; занятия для детей, с серьезными нарушениями зрения или слуха; классы и отдельные школы для детей с тяжелым поведением или прогульщиков; занятия для детей плохо владеющих или не владеющих английским языком, а в некоторых штатах специальные программы для одаренных детей.

К 1930 году были сформированы важные программы специального образования в большинстве крупных американских городов. В 1932 году

число умственно отсталых детей в специальных классах 483 городов (в 39 штатах) достигло более чем 75 000.

По мере расширения специальных классов и развития областей психологии, социальной работы, здравоохранения и интеллектуального тестирования появился корпус специального персонала. Специальные услуги, предоставляемые психологами, медицинскими сестрами, школьными работниками и клиниками, дополняли работу школ [16, p. 28–29]. К 1949 году насчитывалось 175 учреждений, предлагающих программы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, были усовершенствованны и структурированы учебные планы специальных классов.

Следует отметить, что сегрегация учащихся с ограниченными возможностями далеко не всегда рассматривалась как самый мудрый подход. Например, начиная с 1898 года в некоторых школах пытались уделять особое внимание и предоставить индивидуальное обучение отстающим ученикам в обычных классах. Такое специальное образование в классе было объединено с усилиями по реорганизации учебной программы в этих классах, чтобы позволить учителю более тесно сотрудничать с отдельными детьми [13, p. 31].

Также важно отметить, что сегрегация детей с ограниченными возможностями не осуществлялась во многих школах в маленьких городах и сельской местности. В двадцатом веке формальное специальное образование в государственных школах было почти исключительно городским явлением. Небольшие населенные пункты сталкивались с ограниченными ресурсами для введения дифференцированных учебных программ, отсутствием хорошо подготовленных учителей или специального оборудования, гораздо меньшим количеством учеников в классе, слабым соблюдением законов об обязательном посещении школ и ограниченным опытом, позволяющим идентифицировать учащихся с особыми образовательными потребностями.

Эти методы похожи на методы, используемые сегодня, так как школы пытаются снова собрать как можно больше учеников с особыми образовательными потребностями в обычные общеобразовательные классы.

На двадцать втором ежегодном совещании (1945) Международный совет по детям с особыми потребностями (International Council for Exceptional Children (ICEC)) провел конференцию под названием «Сегрегация против несегрегации детей с особыми потребностями»

(Segregation versus Non-Segregation of Exceptional Children). На конференции были рассмотрены не только специальные классы в сравнении с обычными в общеобразовательных школах, но также и ценность отдельных специальных школ по сравнению с обычными школами в качестве мест для предоставления специальных образовательных услуг. Самым стойким противником сегрегации был Говард Лейн (Howard Lane), сотрудник Детройтского полицейского управления. Г. Лейн утверждал, что сегрегация дает любому человеку искаженные представления о мире, а инвалид нуждается в особом понимании, а не в специальных классах. Наблюдения Г. Лейна были сосредоточены на основных проблемах, связанных с сегрегацией, например он обратил внимание на то, что она стигматизировала и изолировала детей в специальных классах, лишив их всех взаимного и полезного воздействия, контактов и сотрудничества [13, p. 44].

Кроме того, другие участники совещания выразили обеспокоенность тем, что сегрегация по своей сути является антидемократической мерой, поскольку она «маркирует» определенных учеников, которые затем не могут «ощутить чувство принадлежности» и «лишены социального опыта, который станет стимулом для дальнейшего развития». Большинство специалистов в области специального образования признали, что сегрегация была во многих отношениях некорректным подходом [13, p. 44].

Один из членов совета Эдвард Сталлкен (Edward Stullken), директор специальной школы Монтефиоре в Чикаго (Montefiore Special Elementary School in Chicago), отметил, что лучше не выделять ни одного человека путем помещения в специальную группу, если он может получить такое же хорошее образование в обычной группе учеников. Исключение из правила — когда ущерб интересам группы перевешивает пользу, полученную человеком от его связи с обычной группой [13, p. 45].

В 1949 году Элиз Х. Мартенс, занимающаяся исследованиями в области специального образования, провела обзор законодательных актов в области специального образования на всей территории Соединенных Штатов [12, p. 23–25]. Она пришла к выводу, что следует также учитывать одаренных детей, когда речь идет о специальном образовании, но законы мало учитывают обязанность государства принимать специальные меры для них. Что касается инвалидов, Э. Мартенс заявила, что специальное образование для инвалидов может в некоторых случаях быть организовано в школе на постоянной основе. В других случаях специальное

образование может быть ограничено часом или двумя часами в день под руководством специального учителя, но с присутствием особенного ребенка в обычном классе на протяжении остальной части дня. В крайних случаях оно может включать обучение ребенка в больнице или дома. Следовательно, специальное образование является чрезвычайно гибким в плане работы.

Э. Мартенс завершила свой анализ списком из десяти рекомендаций по улучшению специального образования [12, p. 52–57]. Среди них заявления о том, что все особенные дети должны быть выявлены и должны посещать школу; они имеют право на соответствующие образовательные услуги с раннего возраста, будь то в школе, дома или в больнице; каждый штат должен обеспечивать руководство и достаточное финансирование местных округов при разработке ими специальных образовательных программ; государство должно поощрять подготовку высококвалифицированных кадров для обеспечения обучения, воспитания и подготовки особенных детей к жизни в обществе. Э. Мартенс признала, что характер рассмотренной законодательной практики может меняться, но предложенные ею принципы предлагаются в качестве билля о правах исключительных детей и основных принципов государственного законодательства. Работа Э. Мартенс способствовала движению специального образования к становлению более доступной и ведущей чертой государственного образования в Соединенных Штатах.

В 1950 году был опубликован сорок девятый ежегодник Национального общества по изучению образования (часть 2) «Образование исключительных детей» (The Forty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II, the Education of Exceptional Children) [9]. Появление этой книги подчеркнуло, что специальное образование является важной частью государственного образования. Публикация объединила мысли и труды многих наиболее известных и творческих фигур в области специального образования того времени. Цель издания состояла в том, чтобы дать ценные рекомендации учителям, школьным руководителям и родителям детей, которым требуются особые образовательные программы и средства, вместе с тем стимулируя дальнейший прогресс в развитии особенных детей.

Во введении профессор Сэмюель Кирк (Samuel A. Kirk) отметил, что цель ежегодника состоит в том, чтобы «описать процедуры и специальные услуги, которые оказались эффективными для удовлетворения потреб-

ностей исключительных детей в школьной системе» [9]. С. Кирк твердо верил, что информация поможет не только учителям, составляющим программы для специальных классов, но и обычным школьным учителям адаптировать обучение к потребностям учеников в своих классах. По его словам, важно, чтобы обычный школьный учитель был осведомлен о проблемах, с которыми сталкиваются исключительные дети, и знал, как работать с пограничными детьми, которых всегда можно встретить в обычных классах [9, p. 1].

Ежегодник 1950 года в целом пропагандировал общение детей с нарушениями зрения и слуха, эпилепсией, физическими недостатками и поведенческими расстройствами со своими сверстниками и их регулярное участие во всех возможных мероприятиях, особенно внеурочных [9].

Тем не менее существовало общее мнение, что сегрегация, хотя и ошибочна, была наименьшей из двух зол. Особенный ребенок обладает потребностями, о которых ни обычный школьный учитель, ни одноклассники не имеют никакого понимания. Помещение такого ребенка в неадаптированную среду может привести к катастрофической задержке в развитии и эмоциональной и социальной дезадаптации по той простой причине, что физическое присутствие в группе не является гарантией против сегрегации. Фактически это часто приводит к невозможной интеллектуальной конкуренции и социальной изоляции. Такой ребенок не способен идти в ногу с одноклассниками, что неизбежно ведет к тому, что его называют неудачником, так как он или она сталкивается с последствиями неподходящего образования и враждебной нежелательной среды. В то же время помещение ребенка в отдельный класс даже на некоторое время часто дает ему шанс развить чувство безопасности и способность противостоять проблемам [8, p. 65–68].

В 1950-х годах развиваются государственные программы по финансовой поддержке специального образования в государственных школах. И философский дискурс, и научные исследования были сосредоточены на изучении целесообразности и практичности отдельных и интегрированных условий для специальных образовательных программ в классах и школах. Представления об инвалидах и их способностях значительно изменились не только от повышения осведомленности и пропаганды специального образования среди общественности, но и как результат полученного опыта в школах и на рабочих местах [13, p. 42–43].

Заключение. Таким образом, современное специальное образование

в США считается продуктом XX века. Этот век по уровню и масштабам развития научных знаний не имел исторических аналогов, обеспечив расширение производства и сельского хозяйства, транспортных и коммуникационных технологий, увеличение производительности, экономический рост и урбанизацию, создав беспрецедентные условия для массовой иммиграции и стремления к равенству среди всех людей. Вследствие этого школы в крупных городах Америки приняли огромное количество обучающихся, имеющих разные способности. Различия учеников в переполненных классах порождали проблемы с учебой и поведением, создавая огромные трудности для учителей, что привело к организации специальных сегрегированных классов.

По мнению профессора М. Гербера, модель специальных классов, разработанная в начале XX века учительницей Э. Фаррелл, заложила основу современного специального образования в Соединенных Штатах. Проблемы, с которыми имели дело учителя в XX веке и с которыми также столкнулась Э. Фаррелл, и решения, которые она предлагала, сохраняют свою актуальность и значимость и в современном мире.

Специальные классы и сегрегация обучающихся с особыми образовательными потребностями не всегда считались лучшим решением. Более того, в маленьких городах школы не обладали достаточными возможностями для организации специальных классов. Несмотря на различия, все обучающиеся были собраны в одном классе, но учебная программа корректировалась в соответствии с потребностями учеников. Эта модель образования напоминает ту, которая также используется в современных школах сегодня.

На протяжении XX века специальные педагоги проводили исследования и обсуждали преимущества и недостатки определения обучающихся с особыми образовательными потребностями в специальные классы или школы. Тем не менее ведущая тенденция первой половины XX века состояла в том, чтобы идентифицировать учащихся с особыми образовательными потребностями и исключить их из обычного класса. В течение двадцатого века сегрегация рассматривалась в качестве предпочтительной модели организации обучения.

Литература

1. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование: история и современность: уч.-метод. пособие. М., 2013. 33 с.

2. *Богуславский М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: монография.

М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.

3. Конституция РФ [Электронный ресурс]. URL: http://www.constitution.ru/10003000/10003000–4.htm (дата обращения: 11.06.2020).

4. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.

5. *Artiles A., Dorn S., Bal A.* Objects of Protection, Enduring Nodes of Difference: Disability Intersections With "Other" Differences, 1916 to 2016 // Review of Research in Education. 2016. No. 40. P. 777–820.

6. *Francisco M., Hartman M., Wang Y.* Inclusion and Special Education // Education Sciences. 2020. No. 10. 238 p.

7. *Gerber M. M.* History of Special Education // Handbook of special education. 2nd Edition. 2017. P. 3–14.

8. *Johnson G. O., Kirk S. A.* Are mentally-handicapped children segregated in the regular grades? // Journal of exceptional children. 1950. Vol. 17, No. 3. 1950. P. 65–88.

9. *Kirk S. A.* Introduction to Yearbook // The Forty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II, The Education of Exceptional Children / Nelson B. H. (Ed.). Chicago, IL: Univ. of Chicago Press, 1950. P. 1–2.

10. *Kode K.* Elizabeth Farrell and the history of special education. Council for Exceptional Children, 2017. 64 p.

11. *Lynch M.* How the 20th century introduced the concept of education for all children, 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.theedadvocate.org/20th-century-introduced-concept-education-children/ (дата обращения: 11.04.2021).

12. *Martens E. H.* State Legislation for Education of Exceptional Children. U. S. Government Printing Office, 1949. 61 p.

13. *Osgood R. L.* The history of inclusion in the United States. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2005. 227 p.

14. *Osgood R. L.* Undermining the common school ideal: Intermediate schools and ungraded classes in Boston, 1838–1900 // History of Education Quarterly. 1997. Vol. 37, No. 4. P. 375–398.

15. *Wallace W. J. E.* The Education of Handicapped Children. Houghton Mifflin, 1924. 432 p.

16. *Winzer M.* Confronting difference: an excursion through the history of special education // The SAGE handbook of Special Education, 2006. P. 21–33.

EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE UNITED STATES DURING THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

This work is devoted to the study of foreign pedagogy history. The study presents historical analysis of the development of special education during the first half of the twentieth century in the United States of America, describes the main approaches that have become the methodological and methodological basis of modern education.

The introduction of the article provides a literature review in this topic and details the relevance of studying foreign historical experience in the field of development of special education during the first half of the twentieth century.

As a result of the study, different socio-cultural factors that had an important influence on the development of education of children with disabilities in the early twentieth century were revealed in detail. On this basis, the need for the foundation of special segregated classes for different groups of students is revealed in detail.

The article examines the contribution of foreign researchers to the development of special education. Among these researchers, both our contemporaries (Michael M. Gerber, Robert L. Osgood) and individuals who played an important role during the described time period (Elizabeth Farrell, J. E. Wallace Wallin, Elise H. Martens, Samuel Kirk).

This paper also reveals the advantages and disadvantages of the segregation for education of individuals with different special educational needs. Study of the literature shows that there is no unambiguous clear answer to the question when and thanks to whom the formation of the system of special classes in the United States took place. However, since there are different opinions on this issue, these assumptions are presented to the reader. The publication also explains which students and for what reason were placed in special classes, and what conditions, educational programs and teacher were required for them. All the facts and events are presented in chronological order.

The conclusion summarizes the main points of the study.

Keywords: history of foreign pedagogy, special education, history of education in the United States, education of children with disabilities, education of children with special educational needs, education in the early twentieth century, special classes, ungraded classes, segregation.

References

- *Alekhina S. V.* Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost': uch.-metod. posobie. M., 2013. 33 s. [In Rus].
- *Artiles A., Dorn S., Bal A.* Objects of Protection, Enduring Nodes of Difference: Disability Intersections With "Other" Differences, 1916 to 2016 // Review of Research in Education. 2016. No. 40. P. 777–820.
- *Boguslavskij M. V.* Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii: Monografiya. M.: FGNU ITIP RAO, Izdatel'skij centr IET, 2012. 434 s. [In Rus].
- *Francisco M., Hartman M., Wang Y.* Inclusion and Special Education // Education Sciences. 2020. No. 10. 238 p.
- *Gerber M. M.* History of Special Education // Handbook of special education. 2nd Edition. 2017. P. 3–14.
- *Johnson G. O., Kirk S. A.* Are mentally-handicapped children segregated in the regular grades? // Journal of exceptional children. 1950. Vol. 17, No. 3. 1950. P. 65–88.
- *Kirk S. A.* Introduction to Yearbook // The Forty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II, The Education of Exceptional Children / Nelson B. H. (Ed.). Chicago, IL: Univ. of Chicago Press, 1950. P. 1–2.
- *Kode K.* Elizabeth Farrell and the history of special education. Council for Exceptional Children, 2017. 64 p.
- Konstituciya RF [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.constitution.ru/10003000/10003000–4.htm (data obrashcheniya: 11.06.2020). [In Rus].
- *Lynch M.* How the 20th century introduced the concept of education for all children, 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.theedadvocate.org/20th-century-introduced-concept-education-children/ (data obrashcheniya: 11.04.2021).
- *Martens E. H.* State Legislation for Education of Exceptional Children. U. S. Government Printing Office, 1949. 61 p.
- *Osgood R. L.* The history of inclusion in the United States. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2005. 227 p.
- *Osgood R. L.* Undermining the common school ideal: Intermediate schools and ungraded classes in Boston, 1838–1900 // History of Education Quarterly. 1997. Vol. 37, No. 4. P. 375–398.
- Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya / pod red. V. L. Ryskinoj, E. V. Samsonovoj. M.: Forum, 2012. 208 s. [In Rus].
- *Wallace W. J. E.* The Education of Handicapped Children. Houghton Mifflin, 1924. 432 p.
- *Winzer M.* Confronting difference: an excursion through the history of special education // The SAGE handbook of Special Education, 2006. P. 21–33.

УДК 37.08

ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ РАЗНЫХ ТИПОВ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Е. Ф. Зачиняева

Кандидат педагогических наук, доцент Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
E-mail: elena10fz@gmail.com

Elena Zachinyaeva
PhD (Education), Assistant Professor of the Psychology and Education Department, the School of Arts and Human Sciences, Far East Federal University, Vladivostok, Russia

Статья посвящена рассмотрению вопроса о проявлениях субъектности учителя в педагогической деятельности в современном мире изменчивости и непредсказуемости. Цель статьи — осмыслить понимание категорий субъекта и субъектности с позиций разных типов научной рациональности с целью обозначения первоначальных концептуальных структур понятия «субъектность учителя» и экспликации их в контекст современной педагогической действительности.

***Методы и методология** — анализ сложившихся в гуманитарных науках представлений о субъекте и субъектности с позиций выделенных В. С. Степиным исторических типов научной рациональности.*

***Результаты.** Классическая методология в вопросе о субъекте обозначила проблему причинной детерминации действий человека. Неклассическая рациональность провозглашает постулат субъектности и определяет ее социальную сущность: субъект обнаруживает самого себя в деятельности, является ее предпосылкой и условием выполнения. Постнеклассическая рациональность ориентирует на рассмотрение субъекта как целостной саморазвивающейся системы, вбирающей многообразные контексты современного сложного мира, которые формируют ценностное отношение субъекта к миру и порождают источники его активности.*

***В заключении** представлено авторское понимание субъектности учителя как способности воспроизводить собственное педагогическое бытие,*

Как цитировать статью: Зачиняева Е. Ф. Понимание субъектности учителя на основе разных типов научной рациональности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 59–73. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-59-73.

созидать себя в профессии. К сущностным проявлениям субъектности учителя отнесены философское осмысление педагогической деятельности «на уровне века», способность проектировать педагогическую деятельность с позиции субъекта исторического действия; способность сохранять собственную личностно-профессиональную целостность в ситуации неопределенности, принимать на себя риск неопределенности, отвечать за выбор и целеполагание в профессиональной деятельности; способность конструировать собственное педагогическое бытие: среду и систему отношений и взаимодействий.

Ключевые слова: *субъект, субъектность учителя, типы научной рациональности, ценностно-мотивационные аспекты субъектности, целостность субъекта.*

Введение. Профессиональная деятельность учителя в настоящее время претерпевает серьезные изменения: трансформируются информационное пространство, технологии и способы коммуникации. Обновляющиеся «картины миры», а следом за ними содержание образования требуют от учителя собственной позиции, диалога, умения актуализировать на уроке такие виды культурного опыта обучающихся, которые предварительно не заданы в виде текста или готового алгоритма. В этой связи исследование субъектности учителя как способности осознанно проектировать и осуществлять педагогическую деятельность в меняющейся педагогической действительности становится значимым для педагогической науки и практики.

Современная педагогика, развиваясь в рамках постнеклассической рациональности, стремится исследовать педагогические явления и процессы, используя многоаспектные знания о проблемах образования человека и реализации педагогической деятельности в динамично меняющемся мире. Поэтому, исследуя субъектность учителя, нам важно раскрыть множественную реальность, в которую включен сегодня учитель как субъект педагогической деятельности, ценностно-смысловой контекст его активности, а это возможно сделать, применяя постнеклассическую методологию.

Выявить совокупность значений и смыслов исследуемого явления возможно, применив исторический подход. В этой связи обратимся к генезису понятий «субъект» и «субъектность» с опорой на выделенные В. С. Степиным исторические типы научной рациональности [19].

Цель статьи — осмыслить понимание субъектности на основе разных типов научной рациональности с целью обозначения первоначальных

концептуальных структур понятия «субъектность учителя» и экспликации их в контекст современной педагогической действительности.

Представления о субъекте с позиций классической методологии

Классическое понимание субъекта развивалось в лоне классической философии, когда психология еще не выделилась из философии.

Еще в XVII веке Рене Декарт вывел на сцену научной мысли субъекта и заложил основы дуализма в понимании причинной детерминации действий человека, разведя их на уровни тела и души. Психическое не рассматривалось в качестве причины действия тела. Причина полагалась во внешнем раздражителе. Таким образом закладывались основы теории внешней детерминации.

Классический тип научной рациональности в психологическом знании, как и в любом другом, был направлен на изучение объективных законов существования психического, в первую очередь на постижение психической причинности преимущественно естественно-научными методами.

Также на этом этапе исследователи стремились описать психологические явления в «чистом виде». Классическую рациональность характеризуют как «прямолинейный онтологизм», отражающий поверхностный, наивно-непосредственный взгляд на объекты [19, с. 280].

Психологическое знание в классической методологии представлено в императиве бессубъектности: внимание исследователя сосредоточено на отдельных психических феноменах: психика, поведение, сознание, деятельность. Человек существует рядоположенно с другими объектами, он вынесен за пределы процесса познания и познаваемого объекта.

Взгляды на человека в классической науке строятся по схеме механистического детерминизма. Это демонстрирует характер исследовательских вопросов: что регулирует воспитание человека: среда или наследственность; поведение человека определяется внешними условиями или самим человеком; человек рациональное или иррациональное существо? Педагогические сочинения мыслителей XIX отражают классическую интерпретацию педагогических явлений в предложениях изолировать воспитанников от семьи, четко регламентировать деятельность учителя, составлять воспитательные рецепты на каждый случай.

Таким образом, классическому этапу развития представлений о субъекте свойственны абсолютизация частных закономерностей и изолиро-

вание человека из мира эволюции. В философии на основе декартовской формулы «Cogito ergo sum» субъект рассматривается как центр сознания, как основа познавательной деятельности и самопознания. Главными характеристиками субъекта стали абсолютность, безусловность и самополагание. В психологии этот этап обозначается как бессубъектный: человек вынесен за пределы познания. В фокусе исследований — рациональные знания и законы причинности. Представления о поведении человека строятся на механистическом детерминизме, предполагающем прямое программирование поведения человека средой или наследственностью. В педагогике доминирует классическая дидактическая доктрина, в которой обучение рассматривается как целенаправленный процесс, цели определяет учитель, педагогический процесс — это процесс воздействия на ученика, и ученик — объект этого процесса [13].

Представления о субъекте с позиции неклассической методологии

Эволюционирующее научное сознание на этапе неклассической методологии центрирует исследовательские усилия на обязательном учете зависимости изучения объекта от способа получения информации об этом объекте [19].

В неклассическую науку, по мнению М. К. Мамардашвили, вводятся «сознательные и жизненные явления» [9, с. 3]. Открывается мир идеологии, социальность человека, его зависимость от структур общества и бессознательного. Человек рассматривается как функция общественно-экономических отношений, как деятель, но детерминируемый воздействиями внешней среды.

Возникают и осознаются противоречия как на уровне мирового устройства, так и на уровне отдельного человека, у которого нет единства с самим собой. Человек стремится выйти из-под власти общественного давления, взять жизнь под собственный контроль. Начинает бунтовать против «власти общества над человеком», подвергать сомнению навязанные обществом ценности, что в дальнейшем будет ярко отражено в постмодернистском течении.

С позиции неклассической методологии человек из идеального наблюдателя становится субъектом, который может менять мир. Изменение позиции — переход из наблюдателя в субъекта — привело к изменению понимания самого человека. В первую очередь в психологии происходит открытие внутреннего мира человека и его потребности в свободе. Этот

важный момент в психологии имел существенное влияние на педагогическую науку, это будет рассмотрено специально.

Развитие психологической науки от одного типа научной рациональности к другому сопровождается усложнением исследовательских программ от изучения элементарных психических функций к историко-культурно обусловленным, к выделению универсальных законов организации психического. В поле научных изысканий попадают такие категории, как сознание, активность, деятельность, личность, субъект и др. В рамках культурно-исторической психологии предложена новая исследовательская ситуация, связанная с применением методики двойной стимуляции, построенной на активности субъекта.

В культурно-исторической теории Л. С. Выготский показал опосредованную роль «культурных» средств в формировании психики человека, не являющейся эволюционно заданным образованием человека [4]. Теория Л. С. Выготского была дополнена идеей деятельностного опосредования развития сознания в исследованиях А. Н. Леонтьева. Данные изыскания в лоне неклассической психологии напрямую не связаны с развитием представлений о субъекте, но накапливали необходимый фундамент знаний в этом направлении. Кроме того, они повлияли на исследования в области педагогики, породили внимание к разработке деятельностного подхода, культурологической концепции отбора содержания образования.

Еще одной значимой идеей неклассической методологии становится идея включенности субъекта в мир: бытие человека в мире (С. Л. Рубинштейн), «единый континуум бытия-сознания» (М. К. Мамардашвили) [10, с. 261]. М. Мамардашвили характеризует введение человека в мир бытия как путь возврата в целостную систему [9]. Объектом исследования становятся сложные самоорганизующиеся системы, обретают актуальность вопросы системной детерминации.

В 1922 г. в программной статье «Принцип творческой самодеятельности» С. Л. Рубинштейн развивает идею системной детерминации субъекта: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [15, с. 107]. Человек определяется как субъект собственной жизнедеятельности. С этого момента начинается развитие категории «субъект» в поле общепсихологического знания и в смежных науках. В трудах экзистенциалистов также разворачивается дискурс о чело-

веке как субъекте — авторе своей жизни, способном самостоятельно делать выбор, реализовывать свои ценности и нести за это ответственность и тем самым обретать собственное Я (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм и др.).

Философские неклассические течения этого периода также демонстрируют «поворот к человеку», к его экзистенции, который позволил обозначить важные стороны человеческого бытия, его взаимоотношений с обществом (С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, М. Шелер, Н. Бердяев, М. Хайдеггер и др.).

К этому времени схожие идеи разрабатываются и в отечественной педагогике: ставка на внутреннюю активность ученика, развитие нравственных качеств через свободное действие и самостоятельное творчество, приобщение к самостоятельному познанию (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. П. Блонский).

Основоположником психологии субъекта является выдающийся отечественный психолог А. В. Брушлинский. В определениях ученого субъектом предстает человек на высоком уровне освоения деятельности. Он автономен, целостен и предельно индивидуализирован. Ученый, как и ряд его коллег, отмечал, что субъектностью человек овладевает только в процессе деятельности в возрасте 7–10 лет. В работах А. В. Брушлинского субъект целостен, целостность определяется неразрывной связью внутреннего и внешнего в процессе становления человека [3]. Для нас особенно важны обозначенные ученым акценты на гуманистической природе субъекта, способного противостоять давлению государственно-производственной машины, способного не стать «винтиком» этой системы [3, с. 5].

Продолжатель идей С. Л. Рубинштейна К. А. Абульханова-Славская определяет субъекта как одну из проекций человека, которая регулирует активность и оказывает влияние на ход протекания деятельности. В работах ученого субъект предстает как человек, способный управлять собственной психической деятельностью, профессиональной деятельностью и всей жизнедеятельностью, самостоятельно выбирать и осуществлять жизненную стратегию. Жизнедеятельность человека представляет череду противоречий, разрешение которых возможно посредством психической деятельности, субъектом которой является человек [1].

Развивающаяся в философско-психологическом дискурсе тема субъекта не оставила в стороне и педагогические искания педагогов-практиков

в советской школе. Рассматриваются вопросы свободы человека в образовании, признания ученика субъектом, соавтором своего обучения. Актуальными становятся установки ненасилия, равное и свободное взаимодействие всех участников учебного процесса (опыт ростовских и липецких учителей, деятельность и труды В. А. Сухомлинского).

Начиная с 1985 года в работах отечественных психологов появляется термин «субъектность», который первоначально используется синонимично с термином «субъект» или как атрибут субъекта. Постепенно ученые стали вкладывать в субъектность новое содержание, представляя субъекта как «пристрастного сценариста своих действий…, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [12, с. 5].

Значимым для выявления сущностных характеристик субъектности учителя считаем высказывание К. А. Абульхановой-Славской о способности субъекта к овладению целостными способами деятельности, многообразием средств ее выполнения, пониманием совокупности условий, в которых она разворачивается [1]. Отсутствие целостного представления об успешной результативной деятельности и совокупности условий не позволяет выйти на уровень творческого авторского способа реализации деятельности. Личность, обладающая субъектностью, интегрирует внутренние потребности, ценностно-мотивационные аспекты с внешним контекстом деятельности, что обеспечивает ее внутреннюю целостность.

Субъектность в работах В. А. Петровского определяется как «способность к самосозиданию, самоподдержанию, саморазвитию», это потребность в самополагании себя: построении Я на ином уровне деятельности и воспроизводстве условий своего существования: построении своего мира, воспроизводстве элементов среды, значимых для реализации себя как субъекта [14, с. 61]. Субъект отличается стремлением создавать и поддерживать собственную среду, которая будет благоприятна для развития и самореализации.

Идеи позитивной самореализации и саморазвития личности в образовании наиболее ярко стали проявляться в нарастающей общемировой тенденции гуманизации образования. В педагогике вопросы максимального раскрытия личностного потенциала каждого ученика и опоры на субъектный опыт стали осмысливаться в рамках принципиально нового для того времени личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

Педагоги и психологи рассматривают субъектогенез как поэтапный процесс присвоения субъектных свойств и качеств. Субъектность как свойство воспроизведения социальной действительности формируется на определенном этапе онтогенеза, когда субъект формирует собственную субъектную позицию.

Подведем итог. Неклассическая философия в разработке вопроса о субъекте определила его социальную сущность и действенные проявления субъектности в расширении собственных границ. Неклассическая психология обозначила постулат субъектности: субъект обнаруживает самого себя в деятельности. Принцип детерминизма эволюционирует от механического понимания к социодетерминации и далее к самодетерминации. Педагогика ориентирует педагогический процесс на раскрытие индивидуальности человеческих качеств. В дидактике вносятся изменения в системообразующий элемент обучения: цели начинают рассматриваться в русле ценностей, среди которых главной выступает субъектность ученика в образовательном процессе [13].

Видение субъекта сквозь призму постнеклассической рациональности

Постнеклассический тип научной рациональности относится к современному этапу и характеризуется междисциплинарностью, многофакторностью, вниманием к сложным саморазвивающимся системам и ценностно-целевой ориентацией исследований.

Исследователи постнеклассического типа научной рациональности справедливо полагают, что проявление типов научной рациональности не связано с жесткими хронологическими рамками. Научное мышление эволюционировало наряду с усложнением социокультурной реальности, а порой значительно опережало свое время. В разных научных теориях неклассического этапа присутствуют идеи зарождающейся постнеклассики.

Становление постнеклассического проекта в гуманитарных науках связано с постановкой вопроса о целостном образе человека как сложной саморазвивающейся системе. Данная задача является трудновыполнимой, ориентация на целостного человека звучит как метазадача, к которой только начинают подход исследователи. Философская антропология на протяжении всего XX века неоднократно предпринимала попытки построить образ целостного человека во всей совокупности его способ-

ностей и отношений. Однако эти притязания оказались неисполненными. Каждое философское течение высвечивало какую-то одну ипостась человека: либо его деятельностную природу (философия прагматизма), либо экзистенциальную (экзистенциализм), либо коммуникативные аспекты существования (немецкий экзистенциализм) [11].

Тем не менее человек поставлен в центр философских и психологических размышлений, что оказало большое влияние на накопление знаний о человеке педагогикой, которая испокон веков размышляла о средствах постижения человеком духовно-идеальных смыслов культуры.

Педагогические размышления о проблеме целостности начались еще в 1970-е гг. и были сосредоточены преимущественно на вопросе, что есть целостный педагогический процесс. Согласно теории В. С. Ильина, целостность данного процесса обеспечивалась совокупностью функций: развивающей, обучающей, воспитательной, создавая суммарный эффект [20]. Сегодня, соблюдая постнеклассическую оптику на педагогические явления, педагоги-ученые констатируют, что целостность педагогического процесса обеспечивается целостностью его участников: педагога и обучающегося. В. В. Сериков отмечает, что целостность — «это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования» [17, с. 16].

В работах В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева человек рассматривается как сложная саморазвивающаяся система. Внимание ученых обращено к полноте человеческой реальности, к проблеме человеческого существования не самого по себе, а в контексте его связей и отношений, в контексте сложной социокультурной реальности [18]. Характерным проявлением постнеклассического этапа является введение — или «возвращение» — психологии и педагогики в духовный контекст.

Теории образования также становится интересна проблематика человека познающего, его многогранный внутренний мир, организация субъектно-субъектных отношений в образовательном взаимодействии. В связи с чем в работах С. В. Ивановой осмысливается роль учителя в постмодернистском ключе, исследуются взаимосвязи с субъектом, «направляющим познание; именно направляющим, а не управляющим» [7; 8, с. 48].

Акцент на характеристиках существования человека в усложняющейся социокультурной реальности находим в направлении психологических исследований перехода от культуры полезности к культуре достоинства

А. Г. Асмолова. В проекте «Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия» развивается новое направление, сосредоточенное на рефлексии многомерности современного мира, в котором разворачивается психологическое бытие человека, и включающее психологию неопределенности, психологию сложности и психологию разнообразия [2]. В целом исследования постнеклассики охватывают проблематику существования человека в динамично меняющемся мире.

Проблема смысла актуализируется в герменевтических исследованиях под влиянием идей постмодернистской философии в аспекте децентрации субъекта. Важно понять не человека или смысл речевого высказывания конкретного человека, а интегрированный смысл, соотнесенный в дискурсе с другими высказываемыми позициями. Становится неважным эмпирический субъект или автор текста, важен тот смысл, который извлечет читающий или слушающий из текста. Принцип неопределенности, востребованный ранее в неклассической психологии, апеллирует к проблеме смысла, полагающей многоуровневость и многообразие путей его становления.

В педагогике усиливается интерес к герменевтическому методу при осмыслении педагогических текстов. Так, в исследованиях И. М. Елкиной образовательный процесс представлен как «непременный взаимообмен интерпретациями», позволяющий обучающемуся стать субъектом в выстраивании собственной системы жизненных ориентиров и знаний [5, с. 40].

В. В. Знаков, продолжатель традиций в исследовании психологии субъекта А. В. Брушлинского, разрабатывает методологию понимания человеческого бытия и иным способом исследует проявления активности субъекта в современном мире. Ученый акцентирует внимание на переживаниях субъекта внутри конкретных ситуаций. События и ситуации, интегративные единицы человеческого бытия, формируют ценностное отношение субъекта к миру и порождают источники активности субъекта [6].

Э. В. Сайко также рассматривает субъектность в аспекте социальной и исторической действительности. Именно субъектность «обусловила возможность становления, развития и постоянного развертывания прогресса общества и рост-развитие самого человека» [16, с. 8]. Субъектность заложена в антропогенезе. В условиях глобального кризиса и цивилизационного слома существенно возрастает значение человека как субъекта исторического действия.

В сверхсложном мире глубоких трансформаций усложняются контакты людей друг с другом, растет необходимость расширения сети взаимодействия субъектов на разных уровнях. Под влиянием новых появляющихся структур меняется восприятие человеком действительности, вырабатывается новое к ней отношение, формируется новый образ мира, повышается активность.

Таким образом, в эпоху хаотичного структурирования пространства усложняются процессы идентификации, увеличивается интегративный потенциал социализации. Субъект становится более целостным в своем множественном соотнесении с сообществом и всем обществом.

С. В. Иванова призывает учитывать эти изменения в образовательном процессе. Объект педагогики как гуманитарной науки тесно связан с субъектом и его сложным миром. «Формировать мир субъекта» — вот одна из значимых педагогических целей [8, с. 48]. На основе такого понимания Светлана Вениаминовна предлагает дидактический концепт в контексте идей постмодернизма: «отказаться от универсальных теорий и знаниевой парадигмы; перейти к множественности и постоянному обновлению содержания образования; каждому учителю вырабатывать свои подходы; опираться … на опыт ученика» [7, с. 11].

Важная характеристика субъектности — возможность и необходимость проектирования будущего. А это значит — создание фиксированного способа действия и возможность передать его другому, «оторванность» предмета от ситуации, возможность его осуществления в будущем.

Резюмируем раздел: постнеклассическая рациональность характеризуется приоритетом ценностного аспекта. Философия актуализирует внутренние интенции, экзистенциально-смысловую направленность деятельности субъекта. В психологии на первый план выводятся уникальность человеческой судьбы, экзистенциальные поиски, свобода воли, самоопределения и выбора (самодетерминация) субъекта. Активность субъекта исследуется с позиций феноменологии жизненных контекстов, повседневности, полноты человеческой реальности. Внимание сосредоточено на системной детерминации.

В педагогике исследовательские изыскания разворачиваются вокруг вопросов сопровождения человека в образовательных процессах в его становлении как субъекта собственной жизни, способного учиться и переучиваться, нести ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Обучение рассматривается не как кумуляция

знаний, а как процессы мыследеятельности ученика, интерпретации, расшифровки глубинных смыслов, связанных с целе-ценностными установками выживания человечества.

Заключение

Категория субъекта рассматривается как одна из важнейших системообразующих основ изучения человека. В целом можно сказать, что исследования категории «субъект» на разных исторических этапах выстраивались вокруг вопроса о детерминации, об определяющем влиянии тех или иных факторов, порождающих активность человека. Каждый тип научной рациональности обнаруживает новое знание о субъекте.

Классическая методология вывела на сцену научной мысли вопросы причинной детерминации действий человека.

Неклассическая рациональность в разработке субъекта провозглашает постулат субъектности: субъект обнаруживает самого себя в деятельности, является ее предпосылкой и условием выполнения. Субъектность как свойство субъекта актуализируется в онтогенезе и развивается благодаря деятельности и становлению позиции по отношению к миру и к себе.

Постнеклассическая рациональность ориентирует на рассмотрение субъекта как целостной саморазвивающейся системы, вбирающей многообразные контексты современного сложного мира, которые формируют ценностное отношение субъекта к миру и порождают источники его активности. Утверждается самосозидательная природа субъектности, направленная на строительство себя, своего мира, связей и отношений для укрепления собственного бытия.

В условиях мира изменчивости субъектность как определенная организованность сознания становится необходимым свойством современной личности в целях сохранения идентичности и саморазвития.

Попробуем экстраполировать выделенные характеристики субъектности на учителя и его профессиональную деятельность.

Наши исследовательские изыскания высвечивают субъектность учителя как способность воспроизводить собственное педагогическое бытие, созидать себя в профессии. Сущностными проявлениями субъектности учителя становятся:

– наличие экзистенциального опыта, определяющего личностное ценностно-смысловое отношение к миру, порождающего источники активности и влияющего на то, как учитель будет конструировать

свой мир в эпоху изменчивости;
- конструирование себя в профессии через овладение целостными способами деятельности, многообразием средств ее выполнения, пониманием совокупности условий, в которых она выполняется;
- создание авторского фиксированного способа педагогической деятельности, возможность передать его другому и при этом авторское философское осмысление предмета на «уровне века»;
- конструирование своего мира (педагогического бытия), собственной среды, благоприятной для самореализации и совершенствования педагогической деятельности; конструирование педагогически организованной среды, стимулирующей многообразие проявлений активности и становление субъектности обучающегося;
- конструирование систем отношений и взаимодействий с другими участниками образовательного процесса, усложнение структуры бытия, достижение целостности в множественном соотнесении себя с педагогическим сообществом;
- демонстрация высокого уровня осознанности педагогической деятельности, понимание ее социально-исторической значимости; способность проектировать педагогическую деятельность с позиции субъекта исторического действия, учитывая опыт прошлого, ориентируясь в вызовах настоящего;
- способность сохранять собственную целостность в ситуации неопределенности, отвечать за выбор и целеполагание, способность подниматься над ситуацией, выходить в позицию осмысления ценностно-смысловых ориентиров современного образования, что обеспечивает устойчивость и собственную целостность.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности: сб. ст. М.: Наука, 1989. 180 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1 [Электронный ресурс]. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 20.03.2021).
3. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
4. *Елкина И. М.* Герменевтический метод при осмыслении педагогического текста в современном образовании // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 33–43.
5. *Выготский Л. С.* Генезис высших психических функций // Собрание сочинений / под ред. А. М. Матюшкина. В 6-ти т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 133–164.
6. *Знаков В. В.* Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2016. 488 с.
7. *Иванова С. В.* Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015.

№ 3 (37). С. 6–13.

8. *Иванова С. В.* Формирование «человека познающего» как актуальная задача образования // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 44–49.

9. *Мамардашвили М. К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. СПб.: Азбука, 2010. 283 с. [Электронный ресурс]. URL: https://avidreaders.ru/read-book/klassicheskiy-i-neklassicheskiy-idealy-racionalnosti.html?p=37 (дата обращения: 25.03.2021).

10. *Мамардашвили М. К.* Формы и содержание мышления. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. 288 с.

11. *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного инсттута, 2004. 516 с.

12. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.

13. *Перминова Л. М., Селиверстова Е. Н.* Дидактика на рубеже эпох (XX–XXI вв.): курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. Владимир: ВГГУ, 2010. 427 с.

14. *Петровский В. А.* Начала мультисубъектной персонологии // Проблемы развития и бытия личности. 2010. № 1. С. 55–72.

15. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109.

16. *Сайко Э. В.* Субъект: созидатель и носитель социального. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 248 с.

17. *Сериков В. В.* Субъективные основания целостности педагогического процесса // Грани познания. 2014. № 6 (33). С. 62–69.

18. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 421 с.

19. *Степин В. С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Міръ, 2009. С. 249–295.

20. Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. научн. трудов / под ред. В. С. Ильина. Волгоград: ВГПИ, 1984.175 с.

UNDERSTANDING THE TEACHER'S SUBJECTIVITY BASED ON DIFFERENT TYPES OF SCIENTIFIC RATIONALITY

Introduction. The article is devoted to the consideration of the issue of the manifestations of the teacher's subjectivity in pedagogical activity in the modern world of variability and unpredictability. *Purpose of the article* is to comprehend the understanding of the categories of subject and subjectivity from the standpoint of different types of scientific rationality to identify the initial conceptual structures of the concept of "teacher subjectivity" and their explication in the context of modern pedagogical reality.

Methods and methodology — analysis of the concepts of the subject and subjectivity that have developed in the humanities from the standpoint of V. S. Stepin of historical types of scientific rationality.

Results. The classical methodology in the question of the subject identified the problem of causal determination of human actions. Non-classical rationality proclaims the postulate of subjectivity and determines its social essence: the subject reveals himself in activity, is its prerequisite and condition for its fulfillment. Post-nonclassical rationality orients the consideration of the subject as an integral self-developing system that takes in the diverse contexts of the modern complex world, which form the subject's value attitude to the world and generate the sources of its activity.

In the conclusion, the author's understanding of the teacher's subjectivity is presented as the ability to reproduce one's own pedagogical being, to create oneself in the profession. The

essential manifestations of the teacher's subjectivity include the philosophical understanding of pedagogical activity "at the level of the century", the ability to design pedagogical activity from the position of the subject of historical action; the ability to maintain their own personal and professional integrity in a situation of uncertainty, to take on the risk of uncertainty, to be responsible for the choice and goal-setting in professional activity; the ability to construct one's own pedagogical being: the environment and the system of relations and interactions.

Keywords: subject, teacher's subjectivity, types of scientific rationality, value-motivational aspects of subjectivity, subject integrity.

References

- *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Aktivnost' i soznanie lichnosti kak sub"ekta deyatel'nosti // Psihologiya lichnosti v socialisticheskom obshchestve: fktivnost' i razvitie lichnosti: sb. st. M.: Nauka, 1989. 180 s. [In Rus].
- *Asmolov A. G.* Psihologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya // Psihologicheskie issledovaniya. 2015. T. 8, № 40. S. 1 [Elektronnyj resurs]. URL: http://psystudy.ru (data obrashcheniya: 20.03.2021). [In Rus].
- *Brushlinskij A. V.* Problemy psihologii sub"ekta. M.: Institut psihologii RAN, 1994. 109 s. [In Rus].
- Celostnyj podhod k uchebno-vospitatel'nomu processu: sb. nauch. tr. / pod red. V. S. Il'ina. Volgograd: VGPI, 1984.175 s. [In Rus].
- *Elkina I. M.* Germenevticheskij metod pri osmyslenii pedagogicheskogo teksta v sovremennom obrazovanii // Cennosti i smysly. 2021. № 1 (71). S. 33–43. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Didakticheskij koncept v epohu postmoderna // Cennosti i smysly. 2015. № 3 (37). S. 6–13. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Formirovanie «cheloveka poznayushchego» kak aktual'naya zadacha obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2021. № 1 (71). S. 44–49. [In Rus].
- *Mamardashvili M. K.* Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti. SPb.: Azbuka, 2010. 283 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://avidreaders.ru/read-book/klassicheskiy-i-neklassicheskiy-idealy-racionalnosti.html?p=37 (data obrashcheniya: 25.03.2021). [In Rus].
- *Mamardashvili M. K.* Formy i soderzhanie myshleniya. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2011. 288 s. [In Rus].
- *Ogurcov A. P., Platonov V. V.* Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek. SPb.: Izd-vo Russkogo hristianskogo gumanitarnogo instituta, 2004. 516 s. [In Rus].
- *Osnickij A. K.* Problemy issledovaniya sub"ektnoj aktivnosti // Voprosy psihologii. 1996. № 1. S. 5–19. [In Rus].
- *Perminova L. M., Seliverstova E. N.* Didaktika na rubezhe epoh (XX–XXI vv.): kurs lekcij dlya sistemy vysshego i postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Vladimir: VGGU, 2010. 427 s. [In Rus].
- *Petrovskij V. A.* Nachala mul'tisub"ektnoj personologii // Problemy razvitiya i bytiya lichnosti. 2010. № 1. S. 55–72. [In Rus].
- *Rubinshtejn S. L.* Princip tvorcheskoj samodeyatel'nosti (K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) // Voprosy psihologii. 1986. № 4. S. 101–109. [In Rus].
- *Sajko E. V.* Sub"ekt: sozidatel' i nositel' social'nogo. M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2006. 248 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Sub"ektivnye osnovaniya celostnosti pedagogicheskogo processa // Grani poznaniya. 2014. № 6 (33). S. 62–69. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I., Isaev E. I.* Psihologiya razvitiya cheloveka. M.: Shkol'naya pressa, 2000. 421 s. [In Rus].
- *Stepin V. S.* Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya // Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura. SPb.: Mir", 2009. S. 249–295. [In Rus].
- *Vygotskij L. S.* Genezis vysshih psihicheskih funkcij // Sobranie sochinenij / pod red. A. M. Matyushkina. V 6-ti t. T. 3: Problemy razvitiya psihiki. M.: Pedagogika, 1983. S. 133–164. [In Rus].
- *Znakov V. V.* Psihologiya ponimaniya mira cheloveka. M.: Institut psihologii RAN, 2016. 488 s. [In Rus].

УДК 378.014.53-055.1-055.2-023.723

ПРОДВИЖЕНИЕ ИДЕИ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Н. Гришак

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английской и восточной филологии, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск E-mail: svetlanagrishak@mail.ru

Svetlana Grishak
Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Chair of English and Oriental Philology, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

Введение. *Актуализируется целесообразность изучения и всестороннего анализа опыта продвижения идеи гендерного равенства и распространения гендерных знаний в системе высшего образования постсоветских стран посредством национального законодательства. При этом гендерное равенство подразумевает равные права, обязанности и возможности обоих полов, а усилия по его продвижению способствуют осознанию, что права, ответственность и возможности любого человека не должны ограничиваться рамками пола.*

Цель статьи*. Проанализировать законодательное и нормативно-правовое обеспечение системы высшего образования постсоветских стран как основы для решения проблемы гендерного неравенства в высшей школе и расширения знаний о гендерных проблемах и выявить положительные практики, способствующие продвижению гендерного равенства в образовательной сфере, а также содействующие развитию гендерного образования.*

Методы исследования. *Использованные в статье методы обусловлены сравнительным характером исследования, поэтому основными являются метод контент-анализа, направленный на обработку нормативно-правовой базы с позиции гендерной перспективы, и метод сравнительного*

Как цитировать статью: Гришак С. Н. Продвижение идеи гендерного равенства в системе высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 74–85. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-74-85

анализа, позволивший выявить лучшие практики постсоветских стран в продвижении идеи гендерного равенства в системе высшего образования. Использование общенаучных теоретических методов позволило систематизировать и обобщить полученные результаты и сформулировать выводы к статье.

Результаты исследования. *Установлено, что внедрению гендерной составляющей в образовательный процесс высшей школы постсоветских стран способствовало усовершенствование регулятивной законодательной и нормативно-правовой базы в соответствии с принципами гендерного равенства, разработка специальной законодательной и нормативно-правовой базы по гендерному равенству, проведение гендерной экспертизы законодательства непосредственно в сфере образования.*

Заключение. *Изучение законодательной и нормативно-правовой базы высшего образования постсоветских стран по каждому из этих направлений позволило выявить ряд положительных практик, способствующих обеспечению гендерного равенства в образовании, развитию гендерного образования, которые могут служить примером для любой страны.*

Ключевые слова: *гендерное равенство, гендерное образование, законодательная и нормативно-правовая база, гендерная экспертиза, высшее образование, постсоветские страны.*

Введение. Проблема продвижения идеи гендерного равенства в сфере высшего образования постсоветских стран со времен создания независимых государств и по сей день остается чрезвычайно актуальной, так как образование выступает, как справедливо утверждают исследователи, «ключевой целью для гендерного равенства, поскольку оно влияет на средства трансформации общественных норм, знаний и умений» [1, с. 115]. В этом контексте трудно переоценить роль высшей школы, в круг задач которой входит не только подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности, но и формирование их личности как активных граждан общества (Н. Борытко, В. Березина, Н. Кузьмина, Н. Щуркова и др.). Имея возможности и необходимые инструменты для повышения сознания студентов о том, что для современного общества характерны несбалансированные властные отношения между мужчинами и женщинами, юношами и девушками, приводящие к гендерному неравенству в публичной и приватной сферах их жизни и ограничивающие самореализацию личности рамками пола, высшее образование выступает важной платформой для

продвижения гендерной идеологии и развития гендерного образования и является безусловным агентом социальных изменений и обеспечению гендерного равенства. При этом, как утверждают ученые-гендерологи, «гендерное образование молодого поколения рассматривается как исследователями, так и педагогами-практиками в качестве основного средства преодоления дискриминации и неравенства, стратегии изменения гендерных представлений и идеалов населения» [20, с. 242].

Отметим, что содержательный анализ идеи гендерного равенства в качестве теоретической основы профессиональной подготовки будущих специалистов выявил существование разногласий в трактовках и осмыслении понятия в соответствии с различными идеологическими доктринами и политическими течениями [5]. В данной статье мы склонны придерживаться определения понятия, предложенного Европейским институтом гендерного равенства (*The European Institute for Gender Equality, EIGE*), в глоссарии которого *гендерное равенство* означает «Равные права, обязанности и возможности женщин и мужчин, девочек и мальчиков» [22]. Нужно отметить, что синонимами этого понятия, как отмечено на сайте *EIGE*, выступают *равенство между женщинами и мужчинами* (equality between women and men), *равенство женщин и мужчин* (equality of women and men) [22].

В дополнение к определению утверждается, что равенство не означает, что мужчины и женщины должны быть одинаковыми [22], в то время как их права, обязанности и возможности не должны зависеть от их пола. Гендерное равенство подразумевает «учет интересов, потребностей и приоритетов как женщин, так и мужчин», признавая разнообразие и в самих группах, будь то женская либо мужская. Более того, как утверждается в глоссарии *EIGE*, равенство между женщинами и мужчинами признано проблемой прав человека, а также предпосылкой и показателем устойчивого развития, ориентированного на интересы людей [22].

Целесообразность изучения опыта продвижения идеи гендерного равенства в высшем образовании постсоветских стран, несмотря на определенные различия их современного политического, социально-экономического и культурно-идеологического развития, обосновывается наличием у них общей истории в составе единого государства (Российская империя, СССР), вследствие чего страны имеют ряд общих функциональных черт систем образования, включая и высшее, и практически идентичные гендерные проблемы в этой сфере; для всех стран характерны сходные теоретические предпосылки появления гендерных

исследований и проблемы их легитимации в высшей школе. Кроме того, их объединяют общие требования и стандарты, установленные как международными (ООН, ЮНЕСКО и др.), так и региональными (Совет Европы и др.) организациями в направлении признания приоритета гендерного равенства и распространения гендерной идеологии в национальных государствах — членах этих организаций.

Одновременно необходимо признать, что каждая из постсоветских стран приобрела определенный опыт становления и развития гендерного образования, который обусловлен различным уровнем проведения гендерных исследований, разными возможностями реализации национальных гендерных программ и разной степенью внедрения гендерного компонента в педагогический процесс, что, на наш взгляд, и обосновывает необходимость изучения и всестороннего анализа как позитивных, так и негативных практик каждой из стран в направлении интеграции идеи гендерного равенства в высшей школе.

Изучение опыта развития гендерного образования в каждой отдельно взятой стране постсоветского пространства [6] позволило выделить те сферы, преобразования в которых в направлении продвижения идеи гендерного равенства в наибольшей степени способствовали внедрению гендерной составляющей в образовательный процесс. Одной из таких сфер мы считаем сферу нормативно-правового обеспечения функционирования системы высшего образования.

Цель статьи. Проанализировать законодательное и нормативно-правовое обеспечение системы высшего образования постсоветских стран как основы для решения проблемы гендерного неравенства в высшей школе и расширения знаний о гендерных проблемах и выявить положительные практики, способствующие продвижению гендерного равенства в образовательной сфере и содействующие развитию гендерного образования.

Результаты исследования. Стоит отметить, что сфера нормативно-правового обеспечения системы высшего образования всех постсоветских стран с самого начала обретения ими независимости подверглась изменениям в целом, в контексте же продвижения идеи гендерного равенства хотелось бы выделить ряд направлений:

1) *усовершенствование регулятивной законодательной и нормативно-правовой базы с учетом принципов гендерного равенства*, то есть включение в законодательство высшей школы положений о равенстве женщин и мужчин;

2) *создание специальной законодательной и нормативно-правовой базы по гендерному равенству*, непосредственно нацеливающей страны на реализацию принципа равенства мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности, включая и систему высшего образования, ориентируя последнюю на расширение знаний о гендерных проблемах и развитие гендерного образования;

3) *проведение гендерной экспертизы законодательства*, обусловленное ратификацией созданными государствами международных соглашений по обеспечению равенства между полами.

В направлении усовершенствования регулятивной законодательной и нормативно-правовой базы с учетом принципов гендерного равенства в сфере высшего образования характерной чертой всех без исключения стран стало:

- конституционное закрепление принципа равенства полов в доступе к высшему образованию;
- обеспечение в нормативно-правовой базе, регулирующей отношения в системе образования, равных прав на получение высшего образования независимо от половой принадлежности.

Что же касается отличительных черт, то отдельно в этом направлении следует отметить опыт Республики Беларусь, в законодательство об образовании которой непосредственно имплементирован гендерный компонент. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании, который является общим законом для всей сферы образования, включая высшее, гендерное воспитание определено составной частью воспитания учащейся и студенческой молодежи (ч. 5.7 статьи 18) [8]. Кроме Кодекса, содержание воспитания и методологические подходы к воспитанию, в том числе и гендерному, определены в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [10] и в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [15]

Однако анализ указанных выше документов [8; 10; 15] показал, что представленное в них определение гендерного воспитания является тождественным понятию поло-ролевого воспитания, потому что оно, как следует из Концепции, направлено на «воспроизводство соответствующего социального опыта», «закрепление гендерных ролей», «формирование понимания, принятия и готовности к исполнению своей гендерной роли» [10, с. 33–34]. Несмотря на это, опыт закрепления гендерных стандартов в законодательстве об образовании может слу-

жить показательным примером другим странам постсоветского региона для внедрения в правовую регулятивную базу их систем образования.

Что касается создания специальной законодательной и нормативно-правовой базы по гендерному равенству, то в этом направлении в большинстве постсоветских стран приняты специальные гендерно-ориентированные законы и стратегические документы, где определены принципы государственной политики в отношении равенства женщин и мужчин в разных сферах жизнедеятельности, включая и высшее образование, и определены направления на внедрение гендерных знаний в систему образования и просвещения общества. Исключение составляют такие страны, как Беларусь, Россия, Узбекистан, в которых специальные законы в области обеспечения равенства женщин и мужчин, несмотря на наличие их проектов, не приняты, и Латвия, где нормы гендерного равенства включены во все имеющиеся законодательные акты.

Изучение, анализ и обобщение опыта постсоветских стран в направлении *создания специальной законодательной и нормативно-правовой базы по гендерному равенству,* ориентированной на обеспечение равенства женщин и мужчин в образовании, а также функционирование гендерного образования, позволило выявить ряд положений, закрепленных в нормативно-правовых актах и законах, обязывающих проводить специальные мероприятия, направленные на сбалансированное представительство женщин и мужчин в специфических профессиях, где выявлено явное превышение одного из полов, путем использования действующих механизмов в образовании:

- перепрофилирование — профессиональная переподготовка специалистов, способствующая устранению дисбаланса и гендерной сегрегации в профессиональной сфере [9];
- принятие временных специальных мер для выравнивания баланса представительства юношей и девушек на определенных специальностях [13; 14];
- поощрение учащейся и студенческой молодежи выбирать нестандартные для женщин и мужчин сферы обучения, профессии путем предоставления информации относительно гендерного равенства при планировании и поиске работы (профессии) [11; 21]; поощрение мужчин к продолжению образования в высшей школе и т.п. [11]

Следует отметить в этом направлении и опыт *Республики Таджикистан*, в которой для решения проблемы обеспечения равных возможностей

в получении высшего образования и снижения гендерного неравенства в стране с 1997 года рядом правительственных постановлений введен механизм квотирования приема девушек в учреждения высшего образования Таджикистана.

Особого внимания в направлении *создания специальной законодательной и нормативно-правовой базы по гендерному равенству,* направленной на обеспечение равенства женщин и мужчин в образовании, а также развитие гендерного образования, заслуживают специально разработанные программные документы, непосредственно направленные на продвижение гендерного равенства в образовании и науке. Так, в *Литовской Республике* в 2008 году принята *Стратегия по обеспечению равных возможностей для женщин и мужчин в науке (лит.* "Moterų ir vyrų lygių galimybių užtikrinimo moksle strategija"*)*, где сформулирован ряд задач и мер, которые необходимо решить в литовской системе высшего образования для продвижения гендерного равенства [4]. Несмотря на то, что Стратегия «в первую очередь направлена на установление равенства в научном сообществе страны», исследователи полагают, что в будущем результаты ее практической реализации окажут «положительное воздействие не только на достижение гендерного баланса в различных направлениях высшего образования, но и на создание гендерно нейтральной обстановки для занятий и юношей, и девушек» [4, с. 113].

Обратим внимание, что попытки принять программные документы, нацеленные на продвижение гендерного равенства непосредственно в сфере образования, имеют место и в других странах постсоветского пространства. Например, в 2015 г. в *Украине* инициативной группой, созданной на базе Министерства образования, была разработана (вначале до 2020 года), а затем переработана *Стратегия внедрения гендерного равенства и недискриминации в сфере образования «Образование: гендерное измерение — 2021» (Гендерная стратегия),* которая, несмотря на одобрение правительственным комитетом в 2019 г., не была принята в установленном законом порядке и так и осталась на стадии проекта. Тем не менее, как положительное нужно отметить, что в проекте *Гендерной стратегии* определяются базовые принципы, цели, стратегические цели, задачи, целевые группы, сферы внедрения и реализации государственной политики гендерного равенства и недискриминации в образовании [18].

Среди эффективных мер, способствующих не только продвижению идеи гендерного равенства в образовании, но и развитию гендерного

образования в целом, считаем внесение в Закон *Республики Казахстан «О государственных гарантиях равных прав и равных возможностей мужчин и женщин»* положения (статья 12), которым государство гарантирует получение гендерного образования «в соответствии с реализацией государственной политики по обеспечению равных прав и равных возможностей мужчин и женщин» [12]. Более того, в *Концепции гендерной и семейной политики в Республике Казахстан до 2030 года* для авторов и преподавателей элективных курсов профильной подготовки как необходимая закрепляется норма разработки единого теста гендерной компетентности (ЕТГК) [9].

Отдельного внимания заслуживает опыт *Киргизской Республики*, которая на сегодняшний момент является единственной страной, где в 2015 году был разработан государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат и магистратура), в котором в профессиональные компетенции, которыми должен овладеть выпускник, получивший академическую степень «бакалавр», включен гендерный компонент. Так, в документе одним из принципов личностно-ориентированного образования и образования для устойчивого развития, в соответствии с которыми молодой специалист должен формировать оптимальные условия для образовательного процесса, определен гендер. Кроме того, проектируемым результатом изучения базовой части цикла гуманитарных, социально-экономических дисциплин являются умения выпускника руководствоваться в своей профессиональной деятельности принципами гендерного равенства [3].

Продвижение гендерного равенства и гендерной идеологии в системе образования любого государства постсоветского пространства невозможно без соответствующего обновления и усовершенствования законодательной и нормативно-правовой базы, которая, в свою очередь, нуждается в систематической *гендерной экспертизе*. Осуществление этой процедуры закреплено в законах о гендерном равенстве ряда постсоветских стран (Армения, Грузия, Киргизия, Молдова, Украина), практический же опыт по проведению гендерной экспертизы законодательства и других нормативных правовых актов в сфере образования, в том числе и высшего, имеют лишь некоторые государства: *Республика Беларусь*, 2015 [16]; *Республика Казахстан*, 2009 [17]; *Киргизская Республика*, 2015 [2]; *Российская Федерация*, 2006 [19]; *Украина*, 2012 [7].

Итак, все вышеизложенное позволяет отметить позитивный опыт некоторых постсоветских стран в продвижении гендерного равенства и распространении гендерных знаний в системе высшего образования посредством усовершенствования и разработки национальной законодательной и нормативно-правовой базы, который может быть использован в качестве примера для любой другой постсоветской страны:

– включение в нормативно-правовые акты, регламентирующие отношения в системе образования, гендерного воспитания как составляющей общей системы воспитания (Беларусь);
– внесение гендерного компонента в ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (Кыргызстан);
– законодательное гарантирование гендерного образования; на уровне программных документов закрепление как нормы разработку единого теста гендерной компетентности для преподавателей гендерных курсов (Казахстан);
– правовое закрепление механизма квотирования (Таджикистан) и временных мер (Эстония, Литва, Молдова) для обеспечения сбалансированного представительства женщин и мужчин в высшем образовании и в специфических профессиях, где наблюдается количественное превышение одного из полов;
– разработка долгосрочных стратегий продвижения гендерного равенства в научно-исследовательской сфере (Литва), в образовании (на стадии проекта) (Украина);
– проведение гендерной экспертизы нормативно-правового обеспечения сферы образования в целом и высшей школы в частности (Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Россия, Украина).

Литература

1. Гендерная интеграция. Возможности и пределы социальных инноваций / ред.-сост. О. Б. Савинская, Е. В. Кочкина, Л. Н. Федорова. СПб.: Алетейя, 2004. 298 с.

2. Гендерный анализ Национального законодательства Кыргызской Республики в сфере образования // Информационный бюллетень экологического движения «БИОМ». 2015. № 8. С. 70–81 [Электронный ресурс]. URL: http://www.biom.kg/informatory/publications/5812cb34a6016dcc8ae57a6f (дата обращения: 14.04.2021).

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» — бакалавриат и магистратура. Бишкек, 2015. 350 с. [Электронный ресурс]. URL: https://soros.kg/srs/wp-content/uploads/2019/08/ Gosstandary-_VPO_bakalavriat-i-magistratura.pdf (дата обращения: 14.04.2021).

4. *Грибанова Г. И., Насонкин В. В.* Гендерные аспекты государственной политики в образовании (на примере стран Европейского союза): монография. М.: Белый ветер, 2014. 149 с.

5. *Гришак С. М.* Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї ген-

дерної рівності в професійній діяльності (Подготовка будущих специалистов социальной сферы к реализации идеи гендерного равенства в профессиональной деятельности): дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.05. Луганськ, 2007. 269 с.

6. *Гришак С. М.* Розвиток гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн: монографія (Развитие гендерного образования в высшей школе постсоветских стран: монография). Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. 512 с.

7. *Дороніна Т. О.* Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (ІІ половина ХХ — початок ХХІ століття) (Теория и практика гендерного образования и воспитания учащейся молодежи в учебных заведениях Украины (ІІ половина ХХ — начало ХХІ века)): дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. Запоріжжя, 2012. 524 с.

8. Кодекс Республики Беларусь об образовании № 243-З от 13 января 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 14.04.2021).

9. Концепция гендерной и семейной политики в Республике Казахстан до 2030 года: Указ Президента РК от 6 декабря 2016 г. № 384 [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37778759 (дата обращения: 14.04.2021).

10. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: Постановление Министерства образования Республики Беларусь № 82 от 15 июля 2015 г. Минск, 2015. 39 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mogileviro.by/wp-content/uploads/mat_otdelov/vospit/concepc_NeprVosp.pdf (дата обращения: 14.04.2021).

11. О гендерном равноправии: Закон Эстонской Республики от 7 апреля 2004 года (с изм. и дополн. по сост. на 20.01.2019) [Электронный ресурс]. URL: https://infosila.ee/main/1398-zakonodatelstvo-estonii-na-russkom-yazyke.html (дата обращения: 14.04.2021).

12. О государственных гарантиях равных прав и равных возможностей мужчин и женщин: Закон Республики Казахстан от 8 декабря 2009 г. № 223–IV [Электронный ресурс]. URL: http://www.gender.cawater-info.net/publications/ pdf/gender_kaz6_rus.pdf (дата обращения: 14.04.2021).

13. О Национальной стратегии КР по достижению гендерного равенства до 2020 года и Национальном плане действий по достижению гендерного равенства в КР: Постановление правительства КР № 443 от 27 июня 2012 г. [Электронный ресурс] URL: http://www.kg.undp.org/content/dam/kyrgyzstan/Publications/gender/ NAP_GE_RUS.pdf (дата обращения: 14.04.2021).

14. Об обеспечении равных возможностей для женщин и мужчин: Закон Республики Молдова № 5-XVI от 9 февраля 2006 г. (с изм. и дополн. по сост. на 24.05.2018) [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30622825 (дата обращения: 14.04.2021).

15. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 31.12.2020 г. № 312 [Электронный ресурс]. URL: https://adu.by/images/ 2021/03/programma-vospitaniya-2021–2025.pdf (дата обращения: 14.04.2021).

16. *Саскевич В. С.* Отчет о результатах анализа законодательства Республики Беларусь, регулирующего отношения в сфере высшего образования, на предмет гендерного равенства. Минск: Юнипак, 2015. 24 с.

17. *Соловьева Г. Г., Юнусова М. С., Тайшикова К. Ж.* Гендерный анализ закона «Об образовании» Республики Казахстан // Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика. 2009. № 5/6. С. 55–59.

18. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір — 2020» (Проект) (Стратегия внедрения гендерного равенства и недискриминации в сфере образования «Образование: гендерное измерение — 2020») // Гендерна парадигма освітнього простору / за заг. ред. Дороніної Т. О. Кривий Ріг: ВЦ КДПУ. 2016. № 3–4. С. 7–21.

19. *Штылева Л. В.* Гендерные аспекты политики Российской Федерации в области образования (конец ХХ — начало ХХІ в.) // Женщина в российском обществе. 2006. № 3. С. 61–71.

20. *Штылева Л. В., Ключко О. И.* Гендерные трансформации в ментальности современных российских школьниц // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 240–255. DOI:10.32744/pse.2019.2.18.

21. National Programme on Equal Opportunities for Women and Men 2015–2021 (Lithuania) // GenPORT [Электронный ресурс]. URL: https://www.genderportal.eu/resources/national-programme-equal-opportunities-women-and-men-2015–2021-lithuania (дата обращения: 14.04.2021).

22. The glossary and thesaurus // European Institute for Gender Equality [Электронный ресурс]. URL: https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1168 (дата обращения: 14.04.2021).

PROMOTING OF GENDER EQUALITY IDEA IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Introduction. The expediency of studying and comprehensive analysis of the experience of promoting the gender equality idea and disseminating gender knowledge in the higher education system of post-Soviet countries through national legislation is actualized. Gender equality implies equal rights, responsibilities and opportunities for women and men as well, and efforts of its promotion contribute to the awareness that the rights, responsibilities and opportunities of any person should not be limited to gender.

Purpose of the article. To analyze the legislative and regulatory framework of the higher education system in the post-Soviet countries as a basic basis for solving the problem of gender inequality in higher education and expanding knowledge about gender issues and to establish best practices that promote gender equality in the educational sphere, as well as facilitate the development of gender education.

Research methods. The research methods used in the article are determined by the comparative nature of the study, therefore the main ones are the method of content analysis, aimed at processing the regulatory framework from a gender perspective and the method of comparative analysis, which made it possible to identify the best practices of the post-Soviet countries in promoting gender equality idea in the higher education system. … The use of general scientific theoretical methods helped to systematize and generalize the results obtained and to formulate conclusions for the article.

Results. It was established that the implementation of the gender component in the educational process of higher education system was supported by the improvement of the legislative and regulatory framework in accordance to the principles of gender equality, the creation of a target legislative and regulatory framework for gender equality, and the conduct of gender expertise of legislation directly in the field of education.

Conclusion. The analysis of the legislative and regulatory framework of the post-Soviet countries higher education system in each of these areas allowed us to identify a number of positive practices that contribute to promoting gender equality in education and the development of gender education as well. In turn this experience can serve an example for any country of post-Soviet region.

Keywords: gender equality, gender education, legislative and regulatory framework, gender expertise, higher education, post-Soviet countries.

References

- *Doronina T. O.* Teoriia i praktyka hendernoi osvity i vykhovannia uchnivskoi molodi v navchalnykh zakladakh Ukrainy (II polovyna XX — pochatok XXI stolittia) (Teoriya i praktika gendernogo obrazovaniya i vospitaniya uchashchejsya molodezhi v uchebnyh zavedeniyah Ukrainy (II polovina XX — nachalo XXI veka)): dis. … dokt. ped. nauk: 13.00.01. Zaporizhzhya, 2012. 524 s.
- Gendernaya integraciya. Vozmozhnosti i predely social'nyh innovacij / red.-sost. O. B. Savinskaya, E. V. Kochkina, L. N. Fedorova. SPb.: Aletejya, 2004. 298 s. [In Rus].
- Gendernyj analiz Nacional'nogo zakonodatel'stva Kyrgyzskoj Respubliki v sfere obrazovaniya // Informacionnyj byulleten' ekologicheskogo dvizheniya «BIOM». 2015. № 8. S. 70–81 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.biom.kg/informatory/publications/5812cb34a6016dcc8ae57a6f (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- The glossary and thesaurus // European Institute for Gender Equality [Elektronnyj resurs]. URL: https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1168 (data obrashcheniya: 14.04.2021).
- Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» — bakalavriat i magistratura. Bishkek, 2015. 350 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://soros.kg/srs/wp-content/uploads/2019/08/Gosstandary-_VPO_bakalavriat-i-ma-

gistratura.pdf (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- *Gribanova G. I., Nasonkin V. V.* Gendernye aspekty gosudarstvennoj politiki v obrazovanii (na primere stran Evropejskogo soyuza): monografiya. M.: Belyj veter, 2014. 149 s. [In Rus].
- *Gryshak S. M.* Pidhotovka maibutnikh spetsialistiv sotsialnoi sfery do realizatsii idei hendernoi rivnosti v profesiinii diialnosti (Podgotovka budushchih specialistov social'noj sfery k realizacii idei gendernogo ravenstva v professional'noj deyatel'nosti): dis. … kand. ped. nauk: spec. 13.00.05. Lugans'k, 2007. 269 s.
- *Gryshak S. M.* Rozvytok hendernoi osvity u vyshchii shkoli postradianskykh krain: monohrafiia (Razvitie gendernogo obrazovaniya v vysshej shkole postsovetskih stran: monografiya). Starobil's'k: Vid-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2018. 512 s.
- Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii № 243-Z ot 13 yanvarya 2011 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- Koncepciya gendernoj i semejnoj politiki v Respublike Kazahstan do 2030 goda: Ukaz Prezidenta RK ot 6 dekabrya 2016 g. № 384 [Elektronnyj resurs]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37778759 (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- Koncepciya nepreryvnogo vospitaniya detej i uchashchejsya molodezhi: Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' № 82 ot 15 iyulya 2015 g. Minsk, 2015. 39 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.mogileviro.by/wp-content/uploads/mat_otdelov/vospit/ concepc_NeprVosp.pdf (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- National Programme on Equal Opportunities for Women and Men 2015–2021 (Lithuania) // GenPORT [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.genderportal.eu/resources/national-programme-equal-opportunities-women-and-men-2015–2021-lithuania (data obrashcheniya: 14.04.2021).
- O gendernom ravnopravii: Zakon Estonskoj Respubliki ot 7 aprelya 2004 goda (s izm. i dopoln. po sost. na 20.01.2019) [Elektronnyj resurs]. URL: https://infosila.ee/main/1398-zakonodatelstvo-estonii-na-russkom-yazyke.html (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- O gosudarstvennyh garantiyah ravnyh prav i ravnyh vozmozhnostej muzhchin i zhenshchin: Zakon Respubliki Kazahstan ot 8 dekabrya 2009 g. № 223–IV [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.gender.cawater-info.net/publications/ pdf/gender_kaz6_rus.pdf (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- O Nacional'noj strategii KR po dostizheniju gendernogo ravenstva do 2020 goda i Nacional'nom plane dejstvij po dostizheniju gendernogo ravenstva v KR: Postanovlenie pravitel'stva KR № 443 ot 27 ijunja 2012 g. [Elektronnyj resurs] URL: http://www.kg.undp.org/content/dam/kyrgyzstan/Publications/gender/ NAP_GE_RUS.pdf (data obrashhenija: 14.04.2021). [In Rus].
- Ob obespechenii ravnyh vozmozhnostej dlya zhenshchin i muzhchin: Zakon Respubliki Moldova № 5-XVI ot 9 fevralya 2006 g. (s izm. i dopoln. po sost. na 24.05.2018) [Elektronnyj resurs]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30622825 (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- Programma nepreryvnogo vospitaniya detej i uchashchejsya molodezhi na 2021–2025 gg.: Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 31.12.2020 g. № 312 [Elektronnyj resurs]. URL: https://adu.by/images/ 2021/03/programma-vospitaniya-2021–2025.pdf (data obrashcheniya: 14.04.2021). [In Rus].
- *Saskevich V. S.* Otchet o rezul'tatah analiza zakonodatel'stva Respubliki Belarus', reguliruyushchego otnosheniya v sfere vysshego obrazovaniya, na predmet gendernogo ravenstva. Minsk: Yunipak, 2015. 24 s. [In Rus].
- *Shtyleva L. V.* Gendernye aspekty politiki Rossijskoj Federacii v oblasti obrazovaniya (konec XX — nachalo XXI v.) // Zhenshchina v rossijskom obshchestve. 2006. № 3. S. 61–71. [In Rus].
- *Shtyleva L. V., Klyuchko O. I.* Gendernye transformacii v mental'nosti sovremennyh rossijskih shkol'nic // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 2 (38). S. 240–255. DOI:10.32744/pse.2019.2.18. [In Rus].
- *Solov'eva G. G., Yunusova M. S., Tajshikova K. Zh.* Gendernyj analiz zakona «Ob obrazovanii» Respubliki Kazahstan // Bilim beru zhyjesindegi etnopedagogika. 2009. № 5/6. S. 55–59. [In Rus].
- Stratehiia uprovadzhennia hendernoi rivnosti ta nedyskryminatsii u sferi osvity «Osvita: hendernyi vymir — 2020» (Proekt) (Strategiya vnedreniya gendernogo ravenstva i nediskriminacii v sfere obrazovaniya «Obrazovanie: gendernoe izmerenie — 2020») // Genderna paradigma osvitn'ogo prostoru / za zag. red. Doroninoï T. O. Krivij Rig: VC KDPU. 2016. № 3–4. S. 7–21.

УДК 37.013

ОБ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПОДХОДАХ В ОБРАЗОВАНИИ

Е. П. Седых

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель первого проректора, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород
E-mail: sedykh@mininuniver.ru

Ekaterina Sedykh
PhD (Education), Associate Professor, Deputy Vice-rector, 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 Kutanov
Junior Research Fellow, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

Введение. *Системы образования многих стран подвергаются существенным изменениям под влиянием глобализации, инновационной экономики, масштабной автоматизации производства и перестроения рынков труда. Данные процессы оказывают мощнейшее влияние на восприятие компетенций, необходимых современному человеку: самыми востребованными качествами для представителя постиндустриального общества становятся способность адаптироваться к постоянно меняющейся среде и способность к быстрому получению необходимых знаний для решения поставленных задач. Вместе с тем меняется и роль образования: оно перестает концентрироваться на традиционном усвоении учебных материалов — что характерно для образовательных систем, основанных на теории инструктивизма,— и стремится к развитию у обучающихся навыков самообразования и самостоятельного исследования интересующих вопросов и проблем.*

Цель статьи *заключается в определении основных социально-экономических процессов, которые влияют на развитие образования, и в выявлении особенностей традиционных и современных образовательных моделей.*

Методы исследования*. В статье используются методы теоретического исследования, а именно анализ теорий образования, лежащих в основе как традиционных, так и современных образовательных моделей, определение сходств и различий между рассматриваемыми моделями и синтез полученных результатов в единую концепцию развития образовательных систем.*

Как цитировать статью: Седых Е. П., Кутанов В. А. Об используемых подходах в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 86–98. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-86-98

Результаты и заключение. *Переустройство мирового рынка труда вызвало необходимость подготовки специалистов, способных обучаться новым навыкам и компетенциям на протяжении всей своей карьеры, а также способных успешно адаптироваться к постоянно меняющейся среде за счет обладания широким спектром надпрофессиональных навыков. Исходя из этого, традиционные модели образования, сконцентрированные только на передаче имеющихся знаний, теряют свою актуальность, потому что не могут подготавливать «многофункциональных» специалистов. В результате на смену традиционным системам образования, организация образовательного процесса которых не выходит за рамки теории инструктивизма, приходят системы образования, основанные на конструктивизме, и начинается построение совершенно новых моделей обучения, в основе которых лежат теории коннективизма.*

Ключевые слова*: мировые тенденции в образовании, теории образования, педагогика, андрагогика, эвтагогика, инструктивизм, конструктивизм, коннективизм.*

Введение

В современном динамично развивающемся мире социально-экономические и научно-технические сферы жизни постоянно меняются под воздействием таких процессов, как глобализация, цифровизация, трудовая мобильность населения, автоматизация рынков труда и т.д. По мнению Элвина Тоффлера, непрерывные и ускоряющиеся в своем проявлении изменения являются основной чертой индустриальной эпохи, которая характеризуется беспрецедентными темпами роста промышленного производства, развитием технологий и массовостью образования [20].

С одной стороны, индустриализация положительным образом сказывается на решении многих глобальных проблем: за последнюю четверть века доля людей, проживающих в крайней бедности, уменьшилась более чем в три раза; существенно снизились масштабы голода; значительно увеличилась продолжительность жизни [21]. С другой стороны, при стремительном росте мирового ВВП усиливается экономическое неравенство; а чрезмерное производство и потребление способствуют загрязнению окружающей среды и провоцируют изменение климата [10].

Тем не менее мировая цивилизация продолжает свое развитие по индустриальному пути, а некоторые страны уже завершают переход от индустриального к постиндустриальному обществу, для которого характерно превосходство знаний над капиталом, внедрение и повсе-

местное использование инноваций, а также растущая конкуренция во всех сферах жизнедеятельности человека [15]. Более того, стремительный научно-технический прогресс меняет устройство современного рынка труда: из-за масштабной автоматизации производства доля занятости в промышленном секторе непрерывно сокращается, зато увеличивается в сфере услуг, что приводит к частой сменяемости рода деятельности среди рабочего населения и к уменьшению жизненного цикла многих профессий [14]. Вместе с тем повышается качество здравоохранения, благодаря чему растет средняя продолжительность жизни населения, и все большее количество людей постпенсионного возраста остаются на рынке труда ввиду своей умственной и физической активности [8].

Можно утверждать, что на современном рынке труда востребованными являются работники, способные успешно адаптироваться к постоянно меняющейся среде за счет обладания широким спектром надпрофессиональных навыков и способности к быстрому получению необходимых знаний [2]. При этом наиболее ценными качествами для представителя постиндустриального общества становятся обучаемость и гибкость в освоении новых компетенций [6].

Так, на Всемирном экономическом форуме в Давосе были сформулированы следующие профессиональные навыки, которые будут востребованы в 20-х годах XXI века: многофункциональность, способность к решению комплексных задач, критическое мышление, креативность, умение управлять рабочим процессом, инициативность, способность принимать самостоятельные решения, умение вести переговоры, клиентоориентированность и гибкость ума [19]. В связи с этим появляется глобальная необходимость инвестирования в человеческий капитал для воспитания специалистов, соответствующих требованиям нового времени и обеспечивающих эффективное функционирование рынка труда, поскольку наличие и постоянное увеличение образованных и профессионально подготовленных кадров является неотъемлемым условием для устойчивого экономического, а вместе с тем и социального развития страны [11]. Основным механизмом выполнения данного условия следует считать систему образования, так как на нее возложена задача по подготовке высококвалифицированных специалистов, способных применять свои знания и навыки в профессиональном русле.

Однако актуальное состояние образовательной системы в контексте постиндустриального устройства общества вызывает много вопросов

как у исследователей, так и у работодателей. Ввиду своей консервативности и неспособности к быстрой адаптации к основным вызовам современности традиционная система образования «конвейерного» типа направлена на подготовку рабочей силы для индустриальной экономики, где поощряются строгая иерархия обязанностей, исполнительская, а не творческая работа и стандартизированные рабочие процессы [9]. Иными словами, традиционная система образования, предполагающая конечность обучения при освоении узкопрофессиональных компетенций, не всегда способна предоставить обучающимся необходимые знания, которые оставались бы актуальными после завершения учебных программ. В результате ученики обучаются совершенно не тем навыкам, которые востребованы на современном рынке труда [4].

Тем не менее такие мировые процессы, как глобализация, технологизация производства, цифровизация информации и интенсивное развитие сетевого взаимодействия настолько сильно видоизменяют все сферы жизнедеятельности человека, что сфера образования, напрямую влияющая на качество и количество трудовых ресурсов, тоже поддается трансформации в соответствии с запросами постиндустриального общества [3]. Так, в мировой практике развития образовательных систем завершается переход от традиционных систем образования, организация образовательного процесса которых не выходит за рамки теории инструктивизма, к системам образования, основанных на конструктивизме, и начинается построение совершенно новых моделей обучения, в основе которых лежат теории коннективизма [16].

Материалы и методы

В статье используются методы теоретического исследования, а именно анализ теорий образования, лежащих в основе как традиционных, так и современных образовательных моделей, определение сходств и различий между рассматриваемыми моделями и синтез полученных результатов в единую концепцию развития образовательных систем.

Структура статьи основывается на дедуктивном методе проведения исследования: статья начинается с классификации образовательных систем, основанных на теориях инструктивизма, конструктивизма и коннективизма, и заканчивается выявлением основных тенденций, характерных для образовательной модели постиндустриального общества — Образование 3.0.

Результаты исследования

Особенностью образовательных систем, основанных на теории инструктивизма, является использование учителецентристской модели обучения, где превалируют «субъектно-объектные» взаимоотношения между учителем и учеником и учитель рассматривается в качестве единственного достоверного источника знаний. Соответственно, учитель сам определяет, какой учебный материал будет использоваться в процессе обучения и каким образом. При этом процесс обучения построен на традиционной линейной передаче знаний от учителя к ученику, при котором учебная деятельность последнего заключается в понимании, усвоении и воспроизведении транслируемого материала, вследствие чего ученик ограничивается получением знаний, вместо того чтобы заниматься их поиском, а обучение происходит по единым стандартам, которые не учитывают индивидуальные особенности каждого ученика. Таким образом, теория иснтруктивизма лежит в основе педагогической модели обучения, для которой характерны подчиненное положение обучаемого, необходимость обучения преимущественно из-за внешних факторов (давление общества), приобретение знаний для их потенциального применения в будущем и отсутствие индивидуальных образовательных траекторий [16].

В образовательных системах, основанных на теории конструктивизма, ученики выступают уже полноправными участниками образовательного процесса, а не реципиентами знания, как это было представлено ранее. Роль учителя, в свою очередь, сводится к роли фасилитатора (посредника) и предполагает не столько линейную передачу знаний, сколько вовлечение учеников в образовательный процесс посредством формирования специальной среды, стимулирующей к исследовательской, проектной и творческой деятельности. Особую значимость в теории конструктивизма приобретает самостоятельность ученика в поиске и усвоении новых знаний, с помощью чего осуществляется индивидуализация обучения и переход к «субъектно-субъектным» моделям взаимоотношений между учителем и учеником. Данная теория соответствует андрагогической модели обучения, где ученик играет ведущую роль в образовательном процессе, а сам процесс выстраивается в зависимости от компетенций обучающегося, которые нуждаются в развитии для решения конкретных задач [16].

Для образовательных систем, строящихся на теории коннективизма, характерно абсолютно персонализированное обучение, основанное на

том, что ученик сам выбирает, что ему изучать и в какой форме. Такой подход базируется на принципах эвтагогики — относительно новой концепции обучения, отличительной особенностью которой является получение знаний посредством самообразования и самостоятельного определения учебных траекторий [17; 18]. Роль учителя при такой модели сводится к предоставлению необходимых учебных материалов ученику, обсуждению с ним результатов учебной деятельности и делегированию ему прав на формирование собственного образовательного маршрута, чтобы в полной мере раскрыть потенциал обучающегося и максимально развить его индивидуальные способности [7]. Важно заметить, что теория коннективизма не ограничивается основными принципами эвтагогики, а расширяет их, добавляя ко всему прочему такие особенности, как генерирование новых знаний за счет обучения в самоорганизованных сообществах и обширного использования современных технологий, в особенности сети Интернет. Существование огромного объема постоянно меняющейся информации приводит к тому, что вместо запоминания всех материалов появляется возможность создать сеть интересующих источников знаний и получать к ним доступ в любое время по мере необходимости и уже при глубоком анализе этих источников — генерировать новые знания. В коннективизме как теории нет места содержанию, которое должно быть усвоено и запомнено, что типично для предшествующих теорий. Изучение происходит благодаря мобильности обучающихся в поиске интересующей информации [16].

Вышеперечисленные педагогические теории лежат в основе трех моделей образования, на которых строится современный образовательный процесс. Первая модель, Образование 1.0, основана на теории инструктивизма и представляет из себя традиционную классно-урочную систему, при которой учитель является основным источником знаний, а обучение происходит путем передачи знаний по единым стандартам, без учета индивидуальных характеристик обучающихся [3; 16]. Данная модель является наиболее распространенной за счет ее обширного использования в системах начального, среднего и зачастую высшего образования.

Теория конструктивизма, в свою очередь, характерна для Образования 2.0, в которой учитель помимо обеспечения традиционной передачи знаний своим ученикам прибегает к практике проблемно-ориентированного обучения, направленного на решение актуальных проблем с помощью

проектной деятельности, геймификации обучения и создания благоприятного климата для самостоятельного исследования интересующих учеников вопросов, что является задатками создания индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся [3; 16].

Наконец, последняя модель, Образование 3.0, базируется на теории коннективизма и характеризуется персонализированным обучением, основанным на самоопределении и самообразовании самих учеников. В данном случае педагог выступает в роли тьютора или ментора и обучает поиску необходимой информации посредством использования современных технологий для получения знаний, а также развивает универсальные компетенции (soft skills) учащихся [3; 16]. Более подробная классификация образовательных моделей приведена в Таблице 1.

Таблица 1

Классификация моделей образования

	Образование 1.0	Образование 2.0	Образование 3.0
Основополагающая образовательная теория	инструктивизм	конструктивизм	коннективизм
Модель обучения	педагогика	андрагогика	эвтагогика
Субъект образовательного процесса	учитель	учитель / ученик	учитель / ученик
Роль учителя	источник и транслятор знаний	фасилитатор знаний	тьютор / ментор
Цель обучения	усвоение предмета для потенциального применения знаний в будущем	овладение компетенциями, необходимыми для решения конкретных задач	развитие навыков обучения для генерирования новых знаний
Форма обучения	классно-урочная система без учета индивидуальных характеристик обучающихся	проблемно-ориентированное обучение, реализуемое за счет внедрения проектной деятельности и геймификации образовательного процесса	создание индивидуальных образовательных траекторий

Адаптировано из: [3; 7].

Важно заметить, что перечисленные модели образования не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, притом что развитие самих моделей происходит с накопительным эффектом. Элементы, характерные для Образования 1.0, нередко встречаются в Образовании 2.0, а некоторые элементы Образования 2.0 уместны для Образования 3.0, за счет чего и осуществляется плавное развитие образовательных моделей [3]. Тем не менее, ввиду последних мировых событий, связанных с нестабильной эпидемиологической обстановкой и переходом многих образовательных учреждений на дистанционное обучение, Образование 3.0 набирает все большую популярность, и именно тенденции, связанные с Образованием 3.0, становятся основными трендами в мировом образовании. Согласно Н. А. Гузь, к таким трендам можно отнести следующие явления:

1) цифровизация — процесс оцифровки данных и переход к электронному формату их хранения, ускоряющий доступ к информации и ее обмен, а также позволяющий эффективно использовать новейшие технологии в образовательном процессе;

2) гуманизация — построение образовательного процесса на принципах общечеловеческих ценностей;

3) инклюзивность — интеграция людей в образовательный процесс вне зависимости от их половой, этнической и религиозной принадлежности, возраста, состояния здоровья, уровня развития и иных различий; создание образовательной среды, соответствующей различным потребностям всех обучающихся;

4) индивидуализация — организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика;

5) формирование универсальных компетенций (soft skills) — развитие креативности, творчества, критического мышления, навыков командной работы и проектной деятельности, стремления к саморазвитию и т.д.

6) интернационализация — развитие академической мобильности с целью установления межкультурной коммуникации, создания интернациональных образовательных программ и проведения совместных научных исследований [4].

Безусловно, общие тенденции в сфере образования не смогли не затронуть систему подготовки педагогических кадров. Как было отме-

чено ранее, современный учитель перестает считаться гарантом истины и единственным достоверным источником знаний. Теперь его задачами является обучение учеников самообразованию, создание правильных проблемных ситуаций, стимулирующих мыслительную деятельность учащихся, а также формирование благоприятных условий, позволяющих учащимся активно включаться в мыслительные и творческие процессы [5]. При этом педагоги должны в совершенстве владеть современными технологиями, используемыми в образовании, и постоянно подтверждать свою профпригодность.

По мнению Е. И. Артамоновой, как и в сфере образования, в сфере педагогического образования наблюдается ряд тенденций, влияющих на систему подготовки педагогических кадров, а именно:

1) Непрерывность педагогического образования — создание специальной образовательной системы, стимулирующей педагогов к постоянному развитию своих профессиональных и личностных компетенций и обеспечивающей все необходимые условия для реализации педагогического потенциала [1]. Идея непрерывного педагогического образования заключается в развитии педагога как личности и как профессионала на протяжении всей его жизни [12].

Непрерывность педагогического образования особенно актуальна для постиндустриальной эпохи, так как вызовы, навеянные цифровизацией образования и необходимостью подготовки «мультифункциональных» специалистов, требуют от педагогов наличия соответствующих навыков. Помимо владения традиционными качествами, такими как способность к эмпатии, знание преподаваемого предмета, коммуникабельность, применение творческого подхода к профессии, педагог постиндустриального общества должен обладать рядом принципиально новых компетенций, а именно: способностью принимать персональное многообразие учеников, реагировать на индивидуальные запросы и потребности обучающихся и в совершенстве владеть продуктами научно-технического прогресса [1; 12; 13].

2) Повышение статуса педагогической профессии — ввиду колоссальной ответственности, лежащей на плечах педагогов, и объективной сложности самой работы, в мировой практике профессия педагога окружена общественным уважением и признанием, что зачастую выражается социально-экономическим способом: зарплаты педагогов существенно выше средних зарплат на рынке труда, кроме того, учителя получают те

или иные социальные льготы. Данная тенденция имеет практический характер: при поддержании высокого статуса педагогической профессии создается конкуренция за рабочее место учителя. Это означает, что большее количество талантливых и замотивированных молодых людей поступают на педагогические специальности и большее количество сильных выпускников продолжают работать по специальности, благодаря чему в профессию педагога осуществляется двойной позитивный отбор [1].

3) Реализация компетентностного подхода — педагогическое образование перестает идти по пути узкой профессионализации и специализации. Напротив, его важнейшим назначением становится формирование гармонично развитой личности, обладающей широким спектром универсальных компетенций и ориентированной на постоянное саморазвитие как в профессиональном плане, так и в духовно-нравственном [1].

4) Разделение педагогического труда — формирование новых учительских профессий является чрезвычайно важным компонентом современных образовательных моделей и систем подготовки педагогических кадров. Усложнение сферы образования и стоящие перед ней вызовы неопределенности будущего требуют дифференциации и узкой специализации навыков и компетенций, которыми должен обладать педагог в дополнение к обязательному спектру профессиональных компетенций [13]. Особенно актуальной является подготовка менторов и тьюторов из-за набирающего популярность Образования 3.0.

Обсуждение и заключение

Современные процессы глобализации, технологизации и цифровизации затронули многие сферы жизнедеятельности человека, включая образование, что спровоцировало ряд существенных изменений даже в такой достаточно консервативной и медленно адаптирующейся под актуальные тенденции отрасли. Безусловно, эти изменения тесно связаны с переустройством мирового рынка труда и необходимостью подготовки специалистов, способных обучаться новым навыкам и компетенциям на протяжении всей своей карьеры. В этой связи как в самом образовании, так и в системе подготовки педагогических кадров обнаруживается ряд тенденций, отвечающих запросам постиндустриального общества и ведущих к установлению новых методов и моделей образования. Так, на смену традиционным моделям обучения, строящимся на принци-

пах инструктивизма и педагогики, приходят новые ученикоцентристские модели, в которых исчезает учительская монополия на передачу знаний, а роль учителя сводится к обучению учеников саморазвитию и самообразованию. Популярностью начинают пользоваться проектная деятельность и геймификация образовательного процесса, которые нацелены на развитие надпрофессиональных навыков, необходимых для решения конкретных задач. В итоге ученики становятся субъектами образовательного процесса и сами определяют свои образовательные траектории в зависимости от поставленных целей.

Литература

1. *Артамонова Е. И.* Мировые тенденции в подготовке педагогических кадров // Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс: междунар. науч.-практ. конф. 2017 [Электронный ресурс]. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_6561.pdf (дата обращения: 30.01.2021).

2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная литература, 2020. 456 с.

3. *Гапсаламов А. Р., Талыпова Л. Н., Галяува Л. И.* и др. Современные тренды развития образовательной системы: образование 3.0 // Мир науки. 2018. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/80PDMN218.pdf (дата обращения: 30.01.2021).

4. *Гузь Н. А.* Тренды цифровизации высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2. С. 235–237.

5. *Долгая О. И.* Мировые тенденции в общем образовании: новая идеология образования и изменение психолого-педагогических подходов к обучению // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 6. С. 32–39.

6. *Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Мирошниченко В. И.* Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 6. С. 93–121.

7. *Игнатович Е. В.* Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 3 [Электронный ресурс]. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2151 (дата обращения: 30.01.2021).

8. *Измайлова М. А.* Современные тренды становления нового образования в инновационной России // Россия: тенденции и перспективы развития. 2017. № 12–1. С. 876–878.

9. *Карташова А. А., Роготнева Е. Н.* Консервативность образования против мобильности общества // Вестник ТГАСУ. 2014. № 5. С. 9–18.

10. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures / под ред. П. О. Лукши, П. Д. Рабиновича, А. Г. Асмолова [Электронный ресурс]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 30.01.2021).

11. *Рябов В. В., Ракитов А. И., Русецкая М. Н.* Педагогическое образование и будущее России // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 14–21.

12. *Федоров А. А., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В.* Открытое педагогическое образование будущего: новые средовые решения: монография. М.: Флинта; Н. Новгород: Мининский университет, 2020. С. 124.

13. *Федоров А. А., Седых Е. П.* Система комплексного сопровождения педагогической профессии: монография. М.: Флинта; Н. Новгород: Мининский университет. 2020. С. 132.

14. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо. 2016. С. 138.

15. *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting. New York: Basic Books, 1999. 616 p.

16. Experiences in self-determined learning / Ed.by L. M. Blaschke, C. Kenyon, S. Hase. CreateSpace

Independent Publishing Platform, 2014. 230 p.

17. *Gravani M. N.* Learner-centred education as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities // Journal of Adult and Continuing Education. 2019. Vol. 25 (2). P. 198–216.

18. *Hase S., Kenyon C.* From Andragogy to Heutagogy // Original ultiBASE publication. 2000 [Электронный ресурс]. URL: http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm (дата обращения: 30.01.2021).

19. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution // World Economic Forum report. 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (дата обращения: 30.01.2021).

20. *Toffler A.* Future Shock. New York: Random House, 1970. 505 p.

21. World Bank. Poverty and Shared Prosperity 2020: Reversals of Fortune. Washington, DC: World Bank. 2020. 178 p.

MODERN EDUCATION SYSTEMS AND THEIR PARTICULARITIES

Introduction. Education systems of both developed and developing countries have been changed a lot due to globalization, establishment of innovation-based economy, industrial automation and total rearrangement of labour markets. These processes make skills of fast-learning and rapid adaptation to any environment the most required ones for modern society. Accordingly, many practitioners tend to renounce a traditional teacher-centered model of education in favor of personalized, self-determined learning, where the emphasis is placed on student's capability to self-education.

The purpose of the article is to consider the impact of socio-economic processes related to post-industrial society on education and define and classify the main particularities of both traditional and contemporary educational models.

Research methods. The article is conducted by using theoretical research methods such as analysis of the most proliferated theories of education, which underpin traditional and contemporary educational models; detection of the main particularities of each model; and defining the most relevant tendencies of education related to Education 3.0.

Results and conclusion. As modern labour markets are in need for multi-functional specialists, who can easily adopt to the fast-paced environment, the skills of fast-learning and self-education become the most important ones. In this regard, the traditional teacher-centered model of education can't provide labour markets with necessary specialists, because of its focus on knowledge transferring, instead of generating something new. As a result, there is a shift from Education 1.0 and Education 2.0, based on instructivist and constructivist theories, respectively, towards Education 3.0, in which connectivist and heutagogical approaches are proliferated.

Keywords: global tendencies in education, theories of education, pedagogy, andragogy, heutagogy, instructivism, constructivism, connectivism.

References

- *Artamonova E. I.* Mirovye tendencii v podgotovke pedagogicheskih kadrov // Psihologicheskie praktiki v rossijskom obrazovanii: innovacionnyj rakurs: mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_6561.pdf (data obrashcheniya: 30.01.2021). [In Rus].
- Atlas novyh professij 3.0. / pod red. D. Varlamovoĭ, D. Sudakova. M.: Intellektual'naya literatura, 2020. 456 s. [In Rus].
- *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting. New York: Basic Books, 1999. 616 p.
- *Dolgaya O. I.* Mirovye tendencii v obshchem obrazovanii: novaya ideologiya obrazovaniya i izmenenie psihologo-pedagogicheskih podhodov k obucheniyu // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana.

2019. № 6. S. 32–39. [In Rus].
- Experiences in self-determined learning / Ed.by L. M. Blaschke, C. Kenyon, S. Hase. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. 230 p.
- *Fedorov A. A., Ilaltdinova E. Yu., Frolova S. V.* Otkrytoe pedagogicheskoe obrazovanie budushchego: novye sredovye resheniya: monografiya. M.: Flinta; N. Novgorod: Mininskij universitet, 2020. 124 s. [In Rus].
- *Fedorov A. A., Sedyh E. P.* Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya pedagogicheskoj professii: monografiya. M.: Flinta; N. Novgorod: Mininskij universitet. 2020. 132 s. [In Rus].
- *Gapsalamov A. R., Talypova L. N., Galyauva L. I.* i dr. Sovremennye trendy razvitiya obrazovatel'noj sistemy: obrazovanie 3.0 // Mir nauki. 2018. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/80PDMN218.pdf (data obrashcheniya: 30.01.2021). [In Rus].
- *Gravani M. N.* Learner-centred education as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities // Journal of Adult and Continuing Education. 2019. Vol. 25 (2). P. 198–216.
- *Guz' N. A.* Trendy cifrovizacii vysshego obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 2. S. 235–237. [In Rus].
- *Hase S., Kenyon C.* From Andragogy to Heutagogy // Original ultiBASE publication. 2000 [Elektronnyj resurs]. URL: http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm (data obrashcheniya: 30.01.2021).
- *Ignatovich E. V.* H'yutagogika kak zarubezhnaya koncepciya samostoyatel'nogo obucheniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. Vyp. 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2151 (data obrashcheniya: 30.01.2021). [In Rus].
- *Izmajlova M. A.* Sovremennye trendy stanovleniya novogo obrazovaniya v innovacionnoj Rossii // Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya. 2017. № 12–1. S. 876–878. [In Rus].
- *Kartashova A. A., Rogotneva E. N.* Konservativnost' obrazovaniya protiv mobil'nosti obshchestva // Vestnik TGASU. 2014. № 5. S. 9–18. [In Rus].
- Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva: doklad Global Education Futures / pod red. P. O. Lukshi, P. D. Rabinovicha, A. G. Asmolova [Elektronnyj resurs]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (data obrashcheniya: 30.01.2021). [In Rus].
- *Ryabov V. V., Rakitov A. I., Ruseckaya M. N.* Pedagogicheskoe obrazovanie i budushchee Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 14–21. [In Rus].
- *Shvab K.* Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya. M.: Eksmo. 2016. C. 138. [In Rus].
- The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution // World Economic Forum report. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (data obrashcheniya: 30.01.2021).
- *Toffler A.* Future Shock. New York: Random House, 1970. 505 p.
- World Bank. Poverty and Shared Prosperity 2020: Reversals of Fortune. Washington, DC: World Bank. 2020. 178 p.
- *Zeer E. F., Tret'yakova V. S., Miroshnichenko V. I.* Strategicheskie orientiry podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21, № 6. S. 93–121. [In Rus].

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальной проблемой современного высшего образования выступает необходимость отбора и внедрения в образовательный процесс вуза разнообразных форм учебно-воспитательной работы, направленных на погружение студентов в культуру профессиональной деятельности. Реализация поликультурного содержания педагогического образования предполагает, наряду с традиционными для педагогики высшей школы, применение таких форм образовательной деятельности, которые позволят будущим педагогам стать активными участниками диалога по освоению трудовых функций в контексте осваиваемого профиля подготовки. Применение форм практико-ориентированного обучения в вузе направлено на активизацию познавательной деятельности обучающихся, основанной на исследовательском поиске, стимулирование мотивации к овладению требуемыми профессиональным стандартом трудовых умений и упражнения в практическом их применении. В статье представлен опыт реализации практико-ориентированного обучения студентов, осваивающих педагогическую профессию, в поликультурном образовательном пространстве вуза. Методологической основой представленного подхода выступают концептуальные идеи культурологического личностно-ориентированного образования поликультурного типа (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко), ориентирующие на необходимость проектирования поликультурного содержания педагогического образования в контек-

О. В. Гукаленко

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

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

Л. Т. Ткач

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко», г. Тирасполь
E-mail: tkachlt@mail.ru

Lyubov Tkach
PhD (Education), Associate Professor, Professor of Preschool Pedagogics, Special Education and Pedagogical Management,Taras Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol

Как цитировать статью: Гукаленко О. В., Ткач Л. Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 99–106. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.

сте культуры и создания культурных сред, позволяющих обучающимся идентифицироваться в педагогической деятельности на основе приобретаемого опыта: когнитивного, деятельностного, творческой самореализации и эмоционально-ценностного отношения с результатами, определяемыми образовательным и профессиональным стандартом. Метод проектов позволяет интегрировать различные виды и формы учебно-познавательной деятельности студентов для достижения общей цели, предоставляет им возможность самостоятельного выбора способов представления сформированных знаний и умений с учетом культурной идентичности. В результате экспериментального исследования доказано, что определяющим фактором в повышении качества выполнения осваиваемых обучающимися трудовых умений выступает уровень личностно-смыслового отношения к учебной деятельности и самоорганизации, формируемых в процессе освоения поликультурного содержания педагогического образования.

Ключевые слова: *поликультурность, педагогическое образование, содержание, форма, метод проектов, культурная идентичность.*

Стандартизация современного педагогического образования повлекла за собой необходимость проектирования его содержания и технологий освоения, которые позволяют осуществлять задачи профессионального обучения, воспитания и развития в контексте требуемых компетенций ФГОС ВО и обобщенных трудовых умений в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Характерной чертой современного социума является его поликультурность, в связи с этим актуальность приобретает проблема формирования готовности будущих педагогов к деятельности в поликультурном образовательном пространстве, отбора поликультурного содержания педагогического образования и поиска форм его освоения. В качестве методологической основы проводимого нами исследования выступают работы Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, Н. Б. Крыловой, И. Э. Куликовской, В. В. Серикова, В. И. Слободчикова, Р. М. Чумичевой и др., в которых представлены особенности проектирования условий и путей профессиональной подготовки студентов к организации педагогической деятельности в контексте культуры.

Приднестровье позиционируется как поликультурный регион и, соответственно, особо актуальной является проблема подготовки поликультурно-ориентированного педагога, способного к установлению межкультурного диалога с субъектами образовательного процесса, которые

могут представлять различные этнические культуры и субкультуры [4]. Для реализации этой цели нами был разработан и внедряется учебный курс «Поликультурное образование» [5].

В качестве обязательной профессиональной компетенции, формируемой в процессе изучения курса, нами выделена способность организовывать и осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта на основе применения современных технологий организации образовательного процесса и способность планировать и проводить учебные занятия, формировать образовательную среду, применять культурно-исторический, деятельностный и развивающий подходы в педагогической деятельности.

Учитывая мнения ученых, проектирование поликультурного содержания педагогического образования осуществляется с позиций необходимости решения следующих задач:

- совершенствование этнической идентичности обучающихся;
- создание условий для развития культурной идентичности;
- развитие профессионально-педагогической идентичности будущих педагогов;
- становление компетенций, обеспечивающих выполнение задач педагогической деятельности и правил межкультурного общения в поликультурной среде [2].

Внедрение поликультурного содержания педагогического образования происходит в ходе специальных учебных дисциплин и отдельных тем в других курсах учебного плана, внеаудиторной работы, консалтингового сопровождения самостоятельной работы студентов путем применения практико-ориентированных технологий обучения, адекватных профилю подготовки обучающихся.

В качестве технологии поликультурного педагогического образования нами апробируется «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя», составной частью которой является образовательный проект, и, вслед за Е. В. Бондаревской, мы убеждены, что технологичность педагогического процесса выступает показателем качества образования, а «педагогическая технология — это искусство обучать, ориентируясь на качественный результат» [1;6].

Проводимое нами исследование носит лонгитюдный характер. Получаемые результаты регулярно проводимых диагностических процедур и отзывы работодателей свидетельствуют о достаточно высоком

уровне результативности используемых методов и приемов освоения поликультурного содержания педагогического образования. Для определения динамики получаемых результатов используется диагностика сформированности ценностно-содержательного, деятельностно-творческого, мотивационно-потребностного компонентов готовности студентов к педагогической деятельности, которые характеризуются уровнем поликультурной грамотности, творческим подходом к деятельности, положительным отношением к поликультурным ценностям и уровнем мотивации к педагогической деятельности [7].

Особую роль в становлении поликультурно-ориентированного педагога играет образовательный проект «Народоведение Приднестровья», состоящий из ряда дидактических проектов. Разработка и реализация проекта основана на сотрудничестве преподавателя и студентов, проектирование осуществляется на основе функционального подхода к определению функций педагогического менеджмента: планирование, организация, мотивация и контроль [4].

В первом семестре 2020/21 учебного года студенты, обучающиеся по профилю подготовки «Дошкольное образование», работали в дидактическом проекте «Моя родина — Приднестровье». Проект носил научно-исследовательский характер, основной целью которого для студентов стало ознакомление с культурой родного края и формирование педагогической идентичности на основе приобретения профессионально-педагогических умений в процессе разработки содержания культурной практики детей дошкольного возраста.

В своей работе мы исходим из понимания того, что культура в целом включает вещи, предметный мир, образцы человеческих отношений, технологии, символические объекты и др., а процесс создания культурной практики предполагает разработку разнообразных видов деятельности с детьми, направленных на освоение ими текстов культуры, отражающих сведения, характеризующие окружающую действительность.

Студентам предоставляется свобода выбора темы дидактического проекта, но в условиях определенных ограничений: обязательное участие, ранее разработанные темы. Подчеркивается необходимость учета собственных возможностей, интересов, способностей. В проекте «Моя родина — Приднестровье» было учтено место проживания студентов, достопримечательности, например «Путешествие в старый город» (ознакомление детей с Бендерской крепостью) или «Туристическая тропа

Приднестровья» (достопримечательности, которые вызывают интерес к истории родного края и демонстрируют его уникальность); индивидуальные предпочтения студентов, например «Музыкальный салон» (прослушивание музыки или песен в исполнении приднестровских композиторов и певцов), «Литературная гостиная» (знакомство с произведениями приднестровских авторов), особенности ознакомления детей с природой родного края: «Стань природе другом» (красота парков культуры и отдыха г. Бендер и г. Тирасполя и культура поведения при их посещении), «Наш веселый зоопарк» (животные родного края) и другие.

Важно отметить, что, разрабатывая общую для всех тему, студенты совместно составляют план выполнения отдельных заданий, согласовывают свои позиции, учатся договариваться, что способствует развитию коммуникативных навыков, умений работать в команде. Индивидуальные особенности студентов учитываются с помощью составленных ими индивидуальных образовательных маршрутов, в соответствии с которыми они представляют выполненные задания на лабораторных занятиях и в ходе промежуточной аттестации.

Отличительной чертой представления отчета о работе в проекте является проведение мастер-класса с демонстрацией формы работы с детьми дошкольного возраста по теме проекта. Так, по теме «Перелетные птицы Приднестровья» студентам была предложена ссылка, пройдя по которой, они получили инструкцию по изготовлению снегирей в технике оригами, а потом составляли коллективный коллаж; по теме «Музыкальный салон» была проведена игра «Угадай мелодию» — песни для детей и др.

Особенностями проектной деятельности выступают возможность использования межпредметных связей, применение так называемого опережающего обучения, что обусловливает исследовательский поиск, самостоятельность и позволяет формировать необходимые педагогические умения на основе становления личностно-смыслового отношения к профессионально-педагогической деятельности, а также установка на «сохранение и укрепление нравственного, психического и физического здоровья обучающих и обучаемых, общеразвивающая направленность содержания и технологий образования, исключающая стереотипность и шаблонность мышления, формирующая способы постоянного обновления знаний» [9]. Для определения уровня образовательных достижений студентов в ходе текущей и промежуточной аттестации по дисциплине нами используются разнообразные формы работы: устные ответы сту-

дентов (круглый стол, блиц-опрос и др.), решение кроссворда с ключевым словом из темы проекта, метод фонетических ассоциаций (подбор слов к каждой фонеме ключевого слова), различные конкурсы (чтение стихотворений, выставка игрушек, пособий и др.), представление результатов работы в проекте с обязательным использованием приемов саморефлексии («Пьедестал почета», «Выбери настроение») и коллективным обсуждением оценок по следующим критериям: активность, самостоятельность, творческая интерпретация, обоснованность, соответствие теме и др. [3].

В заключение следует особо подчеркнуть, что использование описанной технологии в первом семестре способствует самоопределению студентов в педагогической культуре, направлено на оказание им помощи и поддержки в профессиональной идентификации. В качестве мотива учебно-познавательной деятельности обучающиеся отмечают учет индивидуальных особенностей и интересов, понимание возможностей дальнейшего использования результатов работы в проекте (80%–90%), 70%–80% указывают на то, что узнали много нового, смогли обогатить субъектный опыт. Удовлетворенность результатами работы в проекте отмечают от 90% до 100% обучающихся. Наряду с проводимыми опросами нами изучается динамика уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности по следующим критериям: ценностно-содержательный, деятельностно-творческий, мотивационно-потребностный. Исследуются соответствующие им интегративные характеристики: поликультурная грамотность, творческий подход к деятельности, отношение к поликультурным ценностям и мотивация педагогической деятельности. Результаты свидетельствуют о значительном росте таких показателей, как знание и соблюдение традиций, знание региональных культурных и образовательных ценностей, например: в начале изучения курса к высокому уровню ценностно-содержательного критерия было отнесено 18% студентов, по результатам промежуточной аттестации — 45%. Показатели креативности также претерпели изменения: от 27% до 55% [8]. Мониторинг сформированности мотивационно-потребностного критерия свидетельствует о том, что по результатам деятельности показатели, характеризующие внутреннюю мотивацию профессионально-педагогической деятельности, увеличились в среднем в 1,5 раза и составили 44,5%. В 2020/21 учебном году арсенал показателей был дополнен умением создавать или отбирать из интернет-ресурсов наглядный материал, демонстрирующий теоретические положения, который можно использовать в дальнейшей

профессиональной деятельности в соответствии с профилем подготовки. Практически все студенты справились с заданием по отбору тематических видеороликов с демонстрацией памятников, но при этом лишь 63% учли возможность их использования в работе с детьми дошкольного возраста.

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что практико-ориентированный характер организационных форм реализации поликультурного содержания педагогического образования позволяет активно влиять на становление педагогической позиции поликультурно-ориентированного педагога на основе принятия ценностей педагогической и этнической культур в условиях диалогичного межкультурного общения преподавателя и студента.

Литература

1. *Бондаревская Е. В.* Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 15–25.

2. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В.* Поликультурное образование — новая педагогическая парадигма: коллективная монография. Екатеринбург, 2019. С. 59–74.

3. *Гукаленко О. В., Ткач Л. Т.* Диалогичность педагогической культуры как фактор подготовки компетентного педагога // Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: сб. мат-лов II Междунар. науч.-образоват. форума. В 2-х т. Т. 2. Ростов н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. С. 54–62.

4. *Гукаленко О. В., Ткач Л. Т., Панова Л. Д.* Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3 (50). С. 153–163.

5. *Ткач Л. Т.* Использование природоведческого материала в поликультурном образовании студентов педагогического направления // Общее и особенное в культурах и традициях народов: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 28–29 сентября 2017 года). М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2017. С. 341–345.

6. *Ткач Л. Т.* Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя // Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 117–121.

7. *Ткач Л. Т.* Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08: Ростов н/Д, 2002. 185 с.

8. *Ткач Л. Т., Гелло Т. А.* Управление формированием опыта творческой педагогической деятельности как социально обусловленный процесс в вузе // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке: сб. ст. XI Всерос. с междунар. участием очной науч. конф. / под общ. ред. Н. Д. Субботиной, Ю. В. Гавриловой, Н. С. Зиминой. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 165–171.

9. *Ткач Л. Т., Марачковская О. Л.* Развитие личностно-смысловой деятельности студентов средствами поликультурного содержания педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 101–108.

ORGANIZATIONAL FORMS OF IMPLEMENTATION OF THE MULTICULTURAL CONTENT OF TEACHER EDUCATION

The urgent problem of modern higher education is the need to select and introduce into the educational process of the university of various forms of teaching and educational work aimed at immersing students in the culture of professional activity. The implementation of

the multicultural content of pedagogical education presupposes, along with the traditional for higher education pedagogy, the use of such forms of educational activity that will allow future teachers to become active participants in the dialogue on the development of labor functions in the context of the mastered training profile. The use of forms of practice-oriented education at the university is aimed at enhancing the cognitive activity of students based on research search, stimulating motivation to master the required professional standard of work skills and exercises in their practical application. The methodological basis of the presented approach is the conceptual ideas of culturological personality-oriented education of a polycultural type (E. V. Bondarevskaya, O. V. Gukalenko), which focus on the need to design the multicultural content of pedagogical education in the context of culture and create cultural environments that allow students to identify themselves in pedagogical activity on the basis of the acquired experience: cognitive, activity, creative self-realization and emotional-value attitude with the results determined by the educational and professional standard. The method of projects allows integrating various types and forms of educational and cognitive activities of students to achieve a common goal, provides them with the opportunity to independently choose the ways of presenting the knowledge and skills they have formed, taking into account cultural identity. As a result of the experimental study, it has been proved that the determining factor in improving the quality of the fulfillment of the labor skills mastered by students is the level of personal-semantic attitude to educational activity and self-organization, formed in the process of mastering the multicultural content of pedagogical education.

Keywords: multiculturalism, teacher education, content, form, project method, cultural identity.

References

- *Bondarevskaya E. V.* Problemnoe pole sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologij // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 7. S. 15–25. [In Rus].
- *Borisenkov V. P., Gukalenko O. V.* Polikul'turnoe obrazovanie — novaya pedagogicheskaya paradigma: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2019. S. 59–74. [In Rus].
- *Gukalenko O. V., Tkach L. T.* Dialogichnost' pedagogicheskoj kul'tury kak faktor podgotovki kompetentnogo pedagoga // Missiya universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya v XXI veke: sb. mat-lov II Mezhdunar. nauch.-obrazovat. foruma. V 2-h t. T. 2. Rostov n/D; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2021. S. 54–62. [In Rus].
- *Gukalenko O. V., Tkach L. T., Panova L. D.* Podgotovka budushchih uchitelej k professional'noj deyatel'nosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1, № 3 (50). S. 153–163. [In Rus].
- *Tkach L. T.* Ispol'zovanie prirodovedcheskogo materiala v polikul'turnom obrazovanii studentov pedagogicheskogo napravleniya // Obshchee i osobennoe v kul'turah i tradiciyah narodov: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 28–29 sentyabrya 2017 goda). M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo universiteta, 2017. S. 341–345. [In Rus].
- *Tkach L. T.* Podgotovka budushchego pedagoga k deyatel'nosti v polikul'turnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.08: Rostov n/D, 2002. 185 s. [In Rus].
- *Tkach L. T.* Pogruzhenie v professional'no-pedagogicheskuyu deyatel'nost' cherez kul'turu pri podderzhke prepodavatelya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2011. № 1. S. 117–121. [In Rus].
- *Tkach L. T., Gello T. A.* Upravlenie formirovaniem opyta tvorcheskoj pedagogicheskoj deyatel'nosti kak social'no obuslovlennyj process v vuze // Problema sootnosheniya estestvennogo i social'nogo v obshchestve i cheloveke: sb. st. XI Vseros. s mezhdunar. uchastiem ochnoj nauch. konf. / pod obshch. red. N. D. Subbotinoj, Yu. V. Gavrilovoj, N. S. Ziminoj. Chita: ZabGU, 2020. S. 165–171. [In Rus].
- *Tkach L. T., Marachkovskaya O. L.* Razvitie lichnostno-smyslovoj deyatel'nosti studentov sredstvami polikul'turnogo soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2016. № 5. S. 101–108. [In Rus].

УДК 378.147

АНАЛИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ (В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ) В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

С. В. Боголепова

Кандидат филологических наук, доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: sbogolepova@hse.ru

Svetlana Bogolepova
PhD (Philology), Associate Professor, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

Введение. *Весной 2020 года высшее образование в России непредвиденно перешло в онлайн-формат; второй переход, уже не такой неожиданный, произошел осенью того же года. Целью данного исследования является изучение опыта онлайн-обучения с точки зрения студентов в эти два периода. Выявлено, какие факторы повлияли на оценку образовательного опыта студентами.*

Материалы и методы. *Сбор данных осуществлялся в два этапа. Во время перехода занятий в онлайн-формат в марте 2020 года преподаватели НИУ ВШЭ (N=69) прошли опрос и оценили свой опыт и умения в области обучения в онлайн-среде, выделили умения, подлежащие развитию. Спустя месяц исследователи направили аналогичный опрос студентам; они (N=159) оценили умения преподавателей, касающиеся обучения в онлайн-формате, а также свой опыт обучения в онлайн-среде. Этот же опрос был направлен первокурсникам в ноябре 2020 года (N=71). Качественные данные были подвержены семантическому и тематическому анализу; был проведен статистический анализ количественных результатов.*

Результаты исследования. *Студенческая оценка умений преподавателей в области обучения в онлайн-среде, в общем, была позитивной и совпадала с самооценкой преподавателей. Однако ситуация была противоположной в оценке студенческой мотивации и вовлеченности, применения индивидуального подхода, организации занятий и использовании времени. Мнения студентов также выявили недостаточную коммуникацию с преподавателями.*

Как цитировать статью: Боголепова С. В. Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате в период пандемии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4 (77). С. 107–122. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-107-122

По открытым ответам прослеживается зависимость восприятия эффективности онлайн-обучения от технических и организационных умений преподавателя.

Заключение. *Исследование выявило склонность преподавателей фокусироваться на организационных аспектах и упускать из виду социально-конструктивистский компонент обучения в онлайн-формате. Осуществляя занятия в онлайн, преподавателям необходимо учитывать особенности формата для обеспечения возможности полноценного участия студентов и рационального использование времени.*

Ключевые слова*: онлайн-обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, мотивация студентов, вовлечение студентов, коммуникация, компетенции преподавателей.*

Введение. В марте 2020 года университетское обучение в России стремительно перешло в онлайн-среду. Онлайн-обучение является разновидностью дистанционного обучения, реализуемого с помощью компьютерных технологий [17]. Оно имеет ряд особенностей, отличающих его от традиционного формата [6]. Смежный формат, смешанное обучение может рассматриваться как комбинация обучающих сред и подходов или как очное обучение, обогащенное и улучшенное при помощи интеграции ресурсов сети Интернет и различных технологий в процесс обучения [9]. Формат обучения, на который перешли российские вузы, по сути является одновременно онлайн-обучением и смешанным обучением, потому что в нем в разных пропорциях комбинируются синхронные онлайн-сессии, на которых преподаватель общается со студентами и студенты друг с другом в реальном времени, и асинхронное обучение, подразумевающее выполнение заданий между этими сессиями, в том числе с помощью информационных технологий.

Однако исследователи настаивают, что массовое онлайн-обучение в настоящее время, скорее, стоит называть «экстренным» или «непредвиденным» онлайном [12] или даже «кризисной педагогикой», далекой от полноценного онлайн-обучения [19]. Совсем недавно дистанционное обучение было редким явлением в российском высшем образовании [5], поэтому непредвиденный, но при этом массовый переход в онлайн в марте 2020 года был уникальным опытом, достойным переосмысления.

Проанализировав ключевые особенности онлайн-обучения, автор данной статьи пытается понять, были ли они учтены при перенесении университетских курсов в онлайн-формат. В работе сопоставлены само-

оценка преподавателей и оценка студентов по выделенным параметрам. Кроме того, основываясь на этих параметрах, студенты сравнивают опыт онлайн- и офлайн-обучения, а также определяют умения, необходимые преподавателям для успешной работы в онлайн-формате.

Обзор литературы. Отмечается важность нескольких аспектов при обучении в онлайн- или дистанционном форматах.

Коммуникация и интеракция являются неотъемлемыми элементами онлайн-обучения. Возможность социализации и общения с другими студентами считается важным фактором, предсказывающим удовлетворенность студентов учебным курсом [13]. В формате онлайн расстояние между участниками учебного процесса увеличивается не только в физическом, но и в психологическом смысле, и именно по этой причине удаленные студенты ценят постоянный контакт с преподавателем и обратную связь.

Еще один тип интеракции, взаимодействие обучающегося с содержанием учебного курса, является ключевым предиктором удовлетворенности студентов, создающим ощущение наличия результата обучения [6; 16]. Студенты более удовлетворены учебным курсом, если онлайн-материалы доступны, стимулируют интерес к учебному курсу и помогают лучше усвоить содержимое синхронных сессий, персонализируют обучение [16]. Геймификация учебного процесса обеспечивает не только взаимодействие с контентом, но повышает мотивацию обучающихся [1].

Онлайн-контент должен быть и увлекательным, и четко структурированным, и подчиняющимся логическому плану [20]. Задача преподавателя — обеспечить постоянное взаимодействие обучающихся с контентом [23].

Несомненно, преподавание в дистанционном формате с помощью технологий требует умений работы с ними. Необходимо не просто уметь пользоваться технологиями, а делать это творчески и методически осмысленно, осознавая их возможности и ограничения [4]. Европейская матрица цифровых компетенций преподавателей [24] акцентирует педагогические компетенции, необходимые для обучения в цифровой среде, такие как умение использовать цифровые инструменты для взаимодействия с обучающимися, сопровождения обучения, поддержки взаимодействия и сотрудничества между студентами, формирующей и итоговой оценки, анализа итогов оценивания и обеспечения обратной связи. Показано, что развитые методические умения, уверенное знание

своего предмета и умение установить конструктивные отношения со студентами являются сильными мотивирующими факторами при обучении как в традиционной, так и в цифровой среде [21].

Умения, выходящие на первый план при преподавании в онлайн-среде, неотъемлемо связаны с описанными выше тремя типами взаимодействия: преподавателя со студентами, студентов друг с другом и с содержанием курса. Для удержания интереса студентов в онлайн-среде преподавателю необходимо стимулировать их активное взаимодействие с контентом и вовлекать их в совместную деятельность. В онлайн-среде, в условиях отсутствия живой коммуникации или ее ограниченности, общение с преподавателем и получение от него / нее обратной связи является необходимым условием успешности обучения [6].

Однако дистанционная поддержка групповой динамики, вовлечение студентов и обеспечение обратной связи являются вызовом для преподавателей. Данные функции в онлайн-формате реализуются иным образом, чем в формате аудиторного обучения. Групповые дискуссии требуют большего времени и ими более сложно управлять, при этом студенты в них менее активны, в том числе из-за отсутствия невербальных сигналов [15].

В новых условиях преподаватель становится проводником в мир онлайн-обучения для своих студентов. Несмотря на расхожее убеждение в том, что современная молодежь «родилась с гаджетом в руках», студенты не всегда осознают, как эти гаджеты могут эффективно использоваться для обучения [22, с. 12]. Основные трудности, которые обучающиеся испытывают в онлайн-среде, связаны с недостаточными умениями саморегуляции, недостаточной технической грамотностью и чувством изоляции [Там же].

Хотя онлайн-обучение практикуется довольно давно, немногие исследования сравнивают его эффективность или удовлетворенность студентов обучением в том или ином формате. Например, исследование на материале университетских курсов английского языка выявило предпочтение, отдаваемое традиционному формату, т.к. оно обеспечивает больший уровень заинтересованности и вовлеченности, дает больше возможностей для взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, освоения учебного материала [8]. Автор не обнаружила подобных исследований в контексте высшего образования в России.

Цель статьи. Целью данного исследования является изучение опыта обучения в онлайн-среде студентов образовательной программы

«Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Высшей школе экономики. Мнения студентов сравниваются с самооценкой преподавателей по тем же аспектам. Сопоставляются мнения студентов, учившихся в онлайн-формате в весеннем и осеннем семестре 2020 года. Студенты также сопоставляют опыт обучения в традиционном (офлайн) и новом (онлайн) форматах и обсуждают умения, которыми, по их мнению, необходимо овладеть вузовским преподавателям для успешной работы в онлайн-среде.

Методы. Весной 2020 года, когда университетское образование в России полностью перешло в онлайн-формат, преподавателям программы был отправлен электронный опрос, в котором они оценили свои умения, касающиеся преподавания в онлайн-среде. Аспекты для самооценки базировались на выделенных в анализе литературы ключевых особенностях преподавания в онлайн-среде и в смешанном формате и включали, к примеру, умения отбирать и создавать материалы для онлайн-преподавания, планировать обучение, организовать коммуникацию во время синхронных сессий и асинхронного обучения, вовлекать и мотивировать студентов в условиях онлайн-обучения и т.д. Для оценки была выбрана четырехзначная шкала Ликерта во избежание попадания отвечающих в воронку среднего ответа и оптимизации времени прохождения опроса [11]. Спустя два месяца опрос, базирующийся на оценке этих аспектов в деятельности преподавателей и сравнении опыта обучения в онлайн- и офлайн-форматах, был направлен студентам образовательной программы. Студенты 1–3 курса (159 ответов) также оценили общую эффективность обучения и предложили, какие умения необходимо развивать у преподавателей, чтобы обучение в онлайн-среде проходило более успешно. Аналогичный электронный опрос был направлен первокурсникам образовательной программы (71 ответ) в ноябре 2020 года. Студенты имели возможность прокомментировать свою оценку в открытых вопросах.

По результатам опросов была вычислена дескриптивная статистика (среднее, медиана, среднее квадратичное отклонение). Для установления связи между оценками различных аспектов была измерена попарная корреляция, показывающая влияние изменения одного критерия на изменение другого. Семантический анализ открытых ответов студентов позволил выделить наиболее обсуждаемые темы. Тематический анализ открытых ответов пролил свет на причины выявленного отличия самооценки преподавателей и мнений студентов.

Результаты исследования. Ответы на первый вопрос выявили, что до перехода в онлайн-формат чуть больше половины преподавателей имели опыт обучения в этой среде, но преимущественно в индивидуальном порядке, а 44% ответивших не имели такого опыта. Примерно такой же процент студентов из весенней выборки не имели опыта обучения в онлайн-среде (40%), однако среди студентов осенней выборки таких было лишь 7%.

В вопросах 2–11 преподаватели оценивали свои умения по 4-балльной шкале Ликерта. Как мы видим из Табл. 1, оценки студентов положительны (*Me*=3 для всех ответов) и в среднем даже превосходят самооценку преподавателей. Преподаватели сомневались в своих умениях организовать коммуникацию во время синхронных занятий и парную / групповую работу. Однако для B2, B4 и B8 результаты не могут быть признаны достоверными в связи со значением *p*.

Таблица 1

Оценка студентов (весенняя когорта) и самооценка преподавателей

№	Я умею / мой преподаватель умеет… в процессе онлайн-преподавания	M (σ) студ.	M (σ) преп.	Me преп.	p
B2	эффективно использовать ресурсы	3.298* (0.795)	2.794 (0.948)	3	0.124
B3	планировать учебный курс	2.933 (1.049)	2.696 (0.922)	3	0.028
B4	разрабатывать материалы для онлайн-сессий	3.125 (0.874)	2.809 (1.088)	3	0.98
B5	организовать коммуникацию во время синхронных занятий	3.202 (0.913)	2.478 (1.085)	2	0.017
B6	организовать коммуникацию между синхронными занятиями	3.255 (0.836)	2.559 (1.076)	3	0.05
B7	организовать парную и групповую работу	2.757 (1.111)	2.191 (1.047)	2	<.001
B8	организовать самостоятельную работу студентов	3.269 (0.953)	3.246 (0.923)	3	0.073
B9	проводить оценку и контроль	2.961 (0.999)	2.841 (0.927)	3	0.01
B10	организовать само- и взаимооценку	2.683 (1.041)	2.926 (0.846)	3	0.01
B11	обеспечить своевременную обратную связь	3.019 (1.061)	3.275 (0.931)	3	<0.01

** мин. значение = 1, макс. значение = 4*

Можно предположить, что осенью 2020 года преподаватели уже имели больший опыт работы в онлайн-среде, поэтому оценки студентов должны быть выше. Рис. 1 действительно отражает небольшой прирост в оценке, однако заметно резкое падение в оценке умения организовать и поддерживать коммуникацию между занятиями.

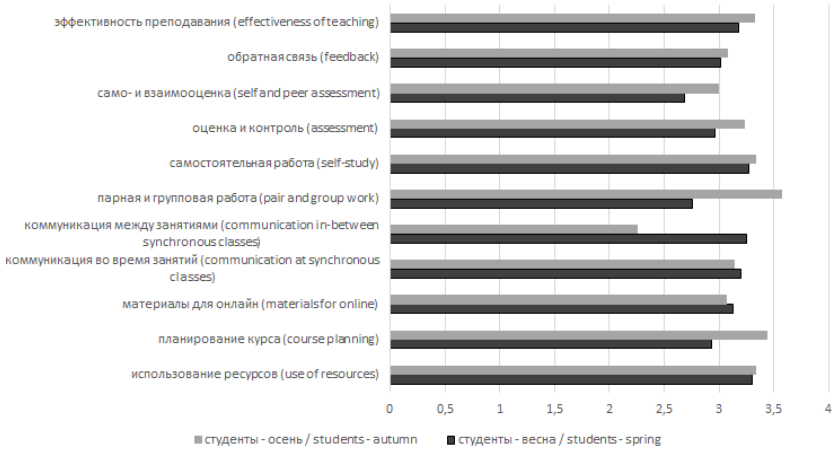


Рисунок 1. Оценка умений преподавателей студентами весной и осенью 2020 года (средние величины)

Вопросы 12–19 в опросе преподавателей касались умений эффективно перенести своей курс в онлайн-среду, организовать обучение в этой среде, обеспечить обратную связь и вовлеченность студентов и т.д. (см. Рисунок 2). Студенты же оценивали не самих преподавателей, а свой опыт, касающийся данных аспектов, к примеру мотивацию к обучению в онлайн-среде или рациональное использование времени на онлайн-занятиях. Эти данные отражают неудовлетворенность студентов опытом онлайн-обучения на фоне позитивной самооценки преподавателей. Медианные значения для всех студенческих ответов равны 2, для преподавательских — 3. Данные для B12–B19 достоверны ($p<.001$) и сгруппированы вокруг среднего значения ($\sigma=0,906–1,147$ для студентов и $\sigma=0,75–1,061$ преподавателей). При этом средние значения для весенней выборки студентов мало отличаются от осенней выборки. Парные корреляции для B12–B19 попадают в интервал значений от $r=59,3\%$ до $r=80,2\%$, т.е. являются средними и высокими.

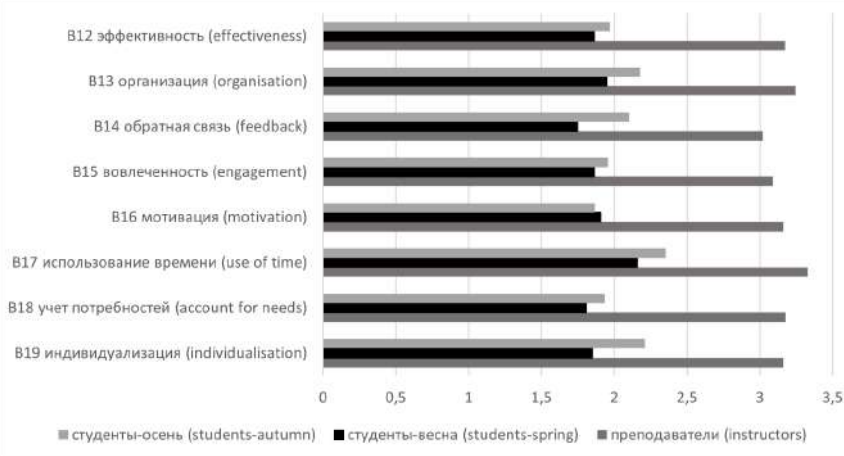


Рисунок 2. Оценка опыта обучения онлайн в сравнении с самооценкой преподавателей (средние величины)

Открытые ответы студентов были подвержены семантическому анализу, в результате чего были выделены наиболее часто используемые семы, а также темы, в которых они появляются (см. Табл. 3).

Таблица 3

Результаты семантического и тематического анализа открытых ответов студентов

Слово (сема)	Вхождений	Темы
преподавател-	135	технические компетенции преподавателя различия в умениях преподавателей
врем-	69	большие временные затраты время, затраченное на решение технических проблем
заняти-	69	организация синхронных занятий
обучени-	59	хуже организовано ответственность переложена на студентов
студент	47	участие студентов в синхронных занятиях коммуникация студентов с преподавателями
задани-	40	большой объем заданий для выполнения

работ-	37	увеличенный объем работы организация работы во время синхронных сессий
материал	30	донесение материала дополнительные материалы
формат	25	онлайн- и офлайн-форматы формат заданий
связ-	23	нестабильная связь
возможность	23	онлайн-обучение как возможность
мотив	22	сниженная мотивация к обучению

Самые популярные комментарии студентов относились к умениям и деятельности преподавателя. Многие студенты отмечают, что эффективность обучения при онлайн-обучении зависит от умений преподавателя (N=27). Некоторые из них, по словам студентов, не обладают умениями организации онлайн-занятий, проведения контроля, использования возможностей онлайн-платформ и доступных онлайн-инструментов. Были мнения, что выбор инструментов и платформ был несколько хаотичным и освоение их студентами вызывало чувство избыточности и излишних временных затрат.

Время упоминается в отношении еще двух аспектов. С одной стороны, студенты считают, что в онлайн-среде они вкладывают в обучение гораздо больше времени, чем в традиционном формате. Одновременно с этим студенты отмечают увеличившийся объем домашнего задания и нового материала для самостоятельного обучения (N=28). Это в некоторых случаях являлось причиной демотивации и снижения качества работ.

Другой аспект, связанный со временем,— это неэффективное его использование в течение синхронных занятий (N=21). С точки зрения студентов, на занятиях значительное время тратится на решение технических проблем (N=13). Взаимодействие студентов во время занятий затруднено по причинам технических ограничений и организации онлайн-сессии, не позволяющей всем студентам внести вклад в дискуссию (N=17). Не все преподаватели пользуются возможностью организации парной и групповой работы.

Взаимодействие студентов с преподавателями было упомянуто в комментариях в связи с невозможностью связаться с ними между синхронными занятиями (N=13) и отсутствием своевременной обратной связи (N=9). Некоторые студенты остро ощущают отсутствие «живого контак-

та» со сверстниками и преподавателями (N=15), что ведет к снижению мотивации (N=15) и концентрации (N=12).

Однако есть студенты, которые рассматривают онлайн-обучение как возможность освоить новые инструменты и источники информации, принять участие в новых проектах (N=12). Более того, обучение онлайн сохраняет время и силы (N=14). Некоторые студенты замечают, что для компенсации отсутствия живого общения и невербальных сигналов преподаватели более активно используют визуализацию, что способствует большей вовлеченности.

В финальном вопросе студенты и преподаватели, используя предложенный им список, выбирали пять умений, которые необходимо развивать у преподавателей, работающих онлайн. Как демонстрирует Рис. 3, преподаватели делают акцент на умениях, позволяющих организовать учебный процесс, таких как отбор ресурсов и разработка материалов, оценка результатов обучения. Что обращает на себя внимание, весенний и осенний опросы среди студентов дали схожие результаты. Студенты хотят быть мотивированными и вовлеченными, получать своевременную обратную связь. Среди умений, которые выбирают примерно 50% студентов, находится и умение эффективно использовать время во время синхронных занятий. И преподаватели, и студенты считают важным умение организовать коммуникацию между различными участниками учебного процесса.

Наконец, преподаватели и студенты сравнили качество преподавания / обучения в онлайн-среде по сравнению с традиционным офлайном. Большинство преподавателей (43,5%) считают, что качество преподавания онлайн незначительно уступает качеству преподавания офлайн; с ними согласны студенты осенней выборки, почти половина (45,1%) которых считает, что качество преподавания в онлайн-среде немногим уступает традиционному формату. Весной студенты имели иное ощущение: 44% респондентов считали, что качество онлайн-обучения сильно уступает качеству традиционного обучения.

Выводы. В целом студенты как весенней, так и осенней выборки положительно оценивали умения преподавателей, связанные с обучением в онлайн-среде, по некоторым аспектам выше, чем оценили себя преподаватели (организация парной работы, коммуникация между занятиями). Однако студенты низко оценили свой опыт обучения в онлайн-формате по аспектам вовлеченности, мотивации, учета индивидуальных потреб-

ностей обучающихся, рационального использования времени и организации синхронных занятий (медианное значение 2 из 4). Оценки по этим аспектам показывают средние и высокие величины парных корреляций, т.е. можно сделать вывод об их зависимости друг от друга.

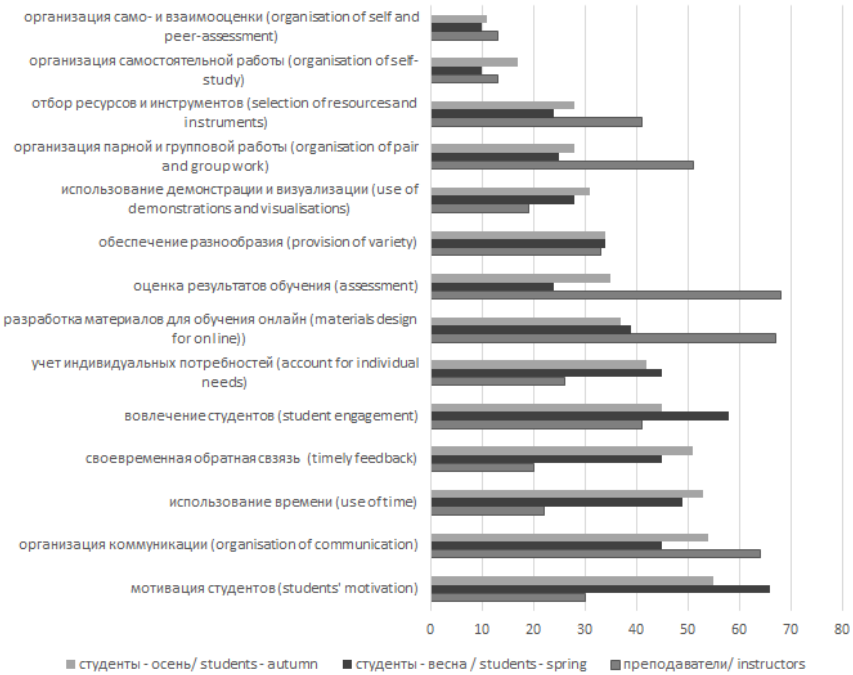


Рисунок 3. Основные умения, которые необходимы при преподавании онлайн (по мнению студентов и преподавателей)

Вовлеченность — сложный конструкт, зависящий от многих факторов: аффективных (энтузиазм, интерес, чувство вовлеченности), когнитивных (обучение, саморегуляция), поведенческих (взаимодействие, участие), социальных [14]. Именно чувство социальной принадлежности является необходимым элементом общей вовлеченности. Для обеспечения вовлеченности и удовлетворенности студентов при обучении в асинхронном формате необходима постоянная обратная связь [3].

Возможно, на вовлеченность студентов отрицательно влияли ограниченные возможности для коммуникации с преподавателями, а также невозможность полноценного участия в синхронных занятиях из-за технических ограничений и недостаточных организационных умений преподавателей. Хотя преподаватели обеспечили доступ к контенту своих курсов, студенты были перегружены материалами для самостоятельного изучения, что вызывало отторжение и демотивацию.

Другие исследования также отражают склонность преподавателей фокусироваться на материалах учебного курса и упускать из виду необходимость мотивации и социализации обучающихся при обучении в онлайн-среде [7]. В режиме аврального перехода в онлайн преподаватели, скорее всего, сконцентрировались на обеспечении доступа студентов к материалам курсов, а не на том, насколько это содержание структурировано или насколько качественно оно доносится до аудитории, и обучение стало более центрированным на преподавателе, а не нуждах студентов. Студенты в других образовательных контекстах в связи с непредвиденным переходом в онлайн также отмечают проблемы с мотивацией, недостаточный контакт с преподавателями, невозможность полноценного обсуждения и освоения учебного материала [18]. Весенний опрос более десяти тысяч студентов российских вузов выявил такие проблемные аспекты, как нехватка общения с преподавателями и другими студентами, технические проблемы, трудности с самоорганизацией [1].

Снижение удовлетворенности студентов при перенесении учебных курсов из традиционного формата в онлайн может быть вызвано неудовлетворенностью непривычной средой обучения, а не преподаванием [10]. Действительно, студенты отмечали, что вне учебной аудитории появляются множественные отвлекающие факторы. Однако нельзя не признать, что опыт обучения во многом зависит от умений преподавателя организовать синхронное и асинхронное обучение, обеспечить регулярную коммуникацию и своевременную обратную связь.

Хотя показано, что опыт обучения в онлайн-формате является предиктором самоэффективности и удовлетворенности обучением в данной среде [25], различие между оценками образовательного опыта студентами весенней и осенней выборки отличаются мало. Первокурсники позитивно относились к формату, но выражали еще большую потребность в коммуникации с другими участниками учебного процесса, чем студенты старших курсов. Вероятно, преподаватели недооценивают

необходимость коммуникации, поддержки и вовлечения при обучении в дистанционном формате и онлайн-среде. Важно предложить преподавателям инструменты, обеспечивающие социально-конструктивистскую организацию процесса обучения в онлайн-формате. Невозможно слепо копировать привычные приемы аудиторного обучения, преподавая онлайн. Необходимо осознавать ограничения формата и применять соответствующие техники для компенсации отсутствующих социальных и коммуникативных компонентов. Следует учитывать, что технологии — лишь инструмент, а умения и действия преподавателей играют решающую роль в обеспечении эффективности образовательного процесса и удовлетворенности студентов.

Литература

1. *Атаян А. М., Гурьева Т. Н., Шарабаева Л. Ю.* Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 7–22.

2. *Груздев И. А., Камальдинова Л. Р., Калинин Р. Г.* Взгляд студентов и преподавателей на новый режим обучения, работы и жизни // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 62–80.

3. *Манокин М. А., Шенкман Е. А.* Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 23–37.

4. *Назаренко А. Л., Дугарцыренова В. А.* Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества проблемы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1. С. 71–76.

5. *Титова С. В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 240 с.

6. *Alqurashi E.* Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // Distance Education. 2019. Vol. 40, No. 1. P. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562.

7. *Arrosagaray M., González-Peiteado M., Pino-Juste M.,* et al. A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes // Computers & Education. 2019. Vol. 134. P. 31–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.01.016.

8. *Damayanti F. L., Rachmah N.* Effectiveness of online vs offline classes for EFL classrooms: a study case in a higher education // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures. 2020. Vol. 3. P. 19–25. DOI: 10.20527/jetall.v3i1.7703.

9. *Garrison D. R., Kanuka H.* Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. No. 2. P. 95–105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001.

10. *Guest R., Rohde N., Selvanathan S.,* et al. Student satisfaction and online teaching // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43, No. 7. P. 1084–1093. DOI: 10.1080/02602938.2018.1433815.

11. *Hartley J.* Some thoughts on Likert-type scales // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2014. Vol. 14, No. 1. P. 83–86. DOI: 10.1016/S1697–2600(14)70040–7.

12. *Hodges C., Moore S., Lockee B.,* et al. The difference between emergency remote teaching and online learning // Educause Review. 2020. Vol. 27 [Электронный ресурс]. URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (дата обращения: 11.02.2021).

13. *Joosten T., Cusatis R.* Online learning readiness // American Journal of Distance Education. 2020. Vol. 34, No. 3. P. 180–193. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167.

14. *Kahu E. R.* Framing student engagement in higher education // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 38, No. 5. P. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505.

15. *Kohnke L., Moorhouse B. L.* Facilitating synchronous online language learning through Zoom // RELC Journal. 2020. DOI: 10.1177/0033688220937235.

16. *Kuo Y. C., Walker A., Schroder K.,* et al. Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses // Internet and Higher Education. 2014. Vol. 20. P. 35–50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.10.001.

17. *Lamy M.-N.* Distance CALL online // Contemporary Computer-Assisted Language Learning. London: Continuum, 2013. P. 141–158.

18. *Means B., Neisler J.* Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic. San Mateo, CA: Digital Promise, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf (дата обращения: 11.02.2021).

19. *Morreale S. P., Thorpe J., Westwick J. N.* Online teaching: Challenge or opportunity for communication education scholars? // Communication Education. 2020. Vol. 70, No. 1. P. 117–119. DOI: 10.1080/03634523.2020.1811360.

20. *Muir T., Milthorpe N., Dyment J.,* et al. Chronicling engagement: Students' experience of online learning over time // Distance Education. 2019. Vol. 40, No. 2. P. 262–277. DOI: 10.1080/01587919.2019.1600367.

21. *Murphy L. M., Shelley M. A., White C. J.,* et al. Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher // Distance Education. 2011. Vol. 32, No. 3. P. 397–419. DOI: 10.1080/01587919.2011.610290.

22. *Rasheed R. A., Kamsin A., Abdullah N. A.* Challenges in the online component of blended learning: a systematic review // Computers & Education. 2020. Vol. 144. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.

23. *Rayens W., Ellis A.* Creating a student-centered learning environment online // Journal of Statistics Education. 2018. Vol. 26, No. 2. P. 92–102. DOI: 10.1080/10691898.2018.1475205.

24. *Redecker C.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017 [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (дата обращения: 11.02.2021).

25. *Shen D., Cho M.-H., Tsai Ch.-L.,* et al. Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction // The Internet and Higher Education. 2013. Vol. 19. P. 10–17. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.04.001.

ANALYSIS OF STUDENTS' ONLINE LEARNING EXPERIENCE (AT A UNIVERSITY IN RUSSIA) AT THE TIME OF THE PANDEMIC

Introduction. In spring 2020 tertiary education in Russia underwent an unexpected transition online. The second transition, which was not that sudden, happened in autumn 2020. This study aims to examine students' experience of online learning in these periods of study. Having revealed the features of online instruction, the author analysed if these aspects were taken into consideration when university classes were moved online. The factors which influenced the perception of learning experience at the time of the pandemic were identified.

Methods. Data collection was two-staged. At the time of the first transition in March, 2020 a questionnaire was administered to HSE university instructors (N=69) in which they were required to self-assess the skills related to online teaching and to identify the skills that instructors need to develop. A month later a similar questionnaire was completed by HSE students (N=159). The students evaluated their instructors' medium-related skills and their learning experience. First-year students (N=71) completed the same questionnaire in November 2020. For quantitative data, descriptive statistics and pair correlations were calculated. The qualitative data were subject to semantic and thematic analysis.

Results. The students' evaluation of their instructors' online teaching skills was, in general, positive, and corresponded with the instructors' self-assessment. However, the evaluation of the

online learning experience was negative in such aspects as learner motivation and involvement, individual approach to students, organisation and the use of time during synchronous classes. Students' commentaries revealed that the communication with the instructors was insufficient. The students noted that the instructors' technology-related and organisational skills defined the perception of the effectiveness of online instruction.

Conclusions. The research revealed the instructors' tendency to focus on structural aspects of online teaching and to neglect the socio-constructivist aspect of online learning. When classes are moved online, instructors should become aware of the features inherent to the format to ensure students' full participation and adequate use of time.

Keywords: online instruction, distance learning, blended learning, student motivation, student engagement, communication, instructor competencies.

References

- *Alqurashi E.* Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // Distance Education. 2019. Vol. 40, No. 1. P. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562.
- *Arrosagaray M., González-Peiteado M., Pino-Juste M.,* et al. A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes // Computers & Education. 2019. Vol. 134. P. 31–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.01.016.
- *Atayan A. M., Gur'eva T. N., Sharabaeva L. Yu.* Cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya: problemy, vozmozhnosti, perspektivy i riski // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 7–22. [In Rus].
- *Damayanti F. L., Rachmah N.* Effectiveness of online vs offline classes for EFL classrooms: a study case in a higher education // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures. 2020. Vol. 3. P. 19–25. DOI: 10.20527/jetall.v3i1.7703.
- *Garrison D. R., Kanuka H.* Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. No. 2. P. 95–105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001.
- *Gruzdev I. A., Kamal'dinova L. R., Kalinin R. G.* Vzglyad studentov i prepodavatelej na novyj rezhim obucheniya, raboty i zhizni // Shtorm pervyh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii. M.: NIU VShE, 2020. C. 62–80. [In Rus].
- *Guest R., Rohde N., Selvanathan S.,* et al. Student satisfaction and online teaching // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43, No. 7. P. 1084–1093. DOI: 10.1080/02602938.2018.1433815.
- *Hartley J.* Some thoughts on Likert-type scales // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2014. Vol. 14, No. 1. P. 83–86. DOI: 10.1016/S1697–2600(14)70040–7.
- *Hodges C., Moore S., Lockee B.,* et al. The difference between emergency remote teaching and online learning // Educause Review. 2020. Vol. 27 [Elektronnyj resurs]. URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (data obrashcheniya: 11.02.2021).
- *Joosten T., Cusatis R.* Online learning readiness // American Journal of Distance Education. 2020. Vol. 34, No. 3. P. 180–193. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167.
- *Kahu E. R.* Framing student engagement in higher education // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 38, No. 5. P. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505.
- *Kohnke L., Moorhouse B. L.* Facilitating synchronous online language learning through Zoom // RELC Journal. 2020. DOI: 10.1177/0033688220937235.
- *Kuo Y. C., Walker A., Schroder K.,* et al. Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses // Internet and Higher Education. 2014. Vol. 20. P. 35–50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.10.001.
- *Lamy M.-N.* Distance CALL online // Contemporary Computer-Assisted Language Learning. London: Continuum, 2013. P. 141–158.
- *Manokin M. A., Shenkman E. A.* Sinhronnyj i asinhronnyj formaty onlajn-obucheniya v kontekste teorii

kommunikacii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 23–37. [In Rus].
- *Means B., Neisler J.* Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic. San Mateo, CA: Digital Promise, 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf (data obrashcheniya: 11.02.2021).
- *Morreale S. P., Thorpe J., Westwick J. N.* Online teaching: Challenge or opportunity for communication education scholars? // Communication Education. 2020. Vol. 70, No. 1. P. 117–119. DOI: 10.1080/03634523.2020.1811360.
- *Muir T., Milthorpe N., Dyment J.*, et al. Chronicling engagement: Students' experience of online learning over time // Distance Education. 2019. Vol. 40, No. 2. P. 262–277. DOI: 10.1080/01587919.2019.1600367.
- *Murphy L. M., Shelley M. A., White C. J.,* et al. Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher // Distance Education. 2011. Vol. 32, No. 3. P. 397–419. DOI: 10.1080/01587919.2011.610290.
- *Nazarenko A. L., Dugarcyrenova V. A.* Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam: principy, preimushchestva problemy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2005. № 1. S. 71–76. [In Rus].
- *Rasheed R. A., Kamsin A., Abdullah N. A.* Challenges in the online component of blended learning: a systematic review // Computers & Education. 2020. Vol. 144. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.
- *Rayens W., Ellis A.* Creating a student-centered learning environment online // Journal of Statistics Education. 2018. Vol. 26, No. 2. P. 92–102. DOI: 10.1080/10691898.2018.1475205.
- *Redecker C.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (data obrashcheniya: 11.02.2021).
- *Shen D., Cho M.-H., Tsai Ch.-L.,* et al. Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction // The Internet and Higher Education. 2013. Vol. 19. P. 10–17. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.04.001.
- *Titova S. V.* Cifrovye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika. M.: Editus, 2017. 240 s. [In Rus].

УДК 378.147

О ДИДАКТИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

А. В. Малюгина

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж E-mail: malyugina-anna@yandex.ru

Anna Malyugina
PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of the Russian and Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia

В статье поднимаются проблемы дидактического обеспечения преподавания дисциплины «Иностранный язык» в образовательных организациях системы МВД России. Рассматривается классификация современных дидактических средств и их потенциал в обучении иностранным языкам. Автор показывает возможности использования ИКТ, учебников и учебно-методических изданий, разрабатываемых преподавателями кафедр иностранных языков; описывает основные преимущества и сложности их использования в ведомственных вузах. В статье подчеркивается ключевая роль применения ИКТ в преподавании иностранного языка на современном этапе. Описывается инновационный опыт создания электронных учебно-практических пособий в программе didapages 1.2, впервые использованной для обучения сотрудников правоохранительных органов. Отмечается, что одним из наиболее эффективных классических видов дидактического обеспечения в преподавании иностранного языка в образовательных организациях системы МВД России являются хрестоматии-практикумы, содержащие подобранные материалы по изучаемым темам, с возможностью работы непосредственно в них. Автор также обосновывает эффективность авторских рабочих тетрадей курсантов на занятиях по иностранному языку. В качестве практических рекомендаций приводится пример

Как цитировать статью: Малюгина А. В. О дидактическом обеспечении преподавания иностранного языка в образовательных организациях системы МВД России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4 (77). С. 123–136. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-123-136.

ведения таких тетрадей с курсантами, обучающимися на юридическом факультете. В заключение автор делает вывод о том, что грамотное использование и комбинирование дидактических средств с учетом достижений современной эпохи и особенностей образовательного учреждения способствует усилению интенсивности учебного курса, формированию обширной базы доступных учебных ресурсов и повышению мотивации обучающихся.

Ключевые слова: *дидактическое обеспечение, дидактические средства, иностранный язык, курсант, полиция, электронные пособия, хрестоматии-практикумы, авторские рабочие тетради.*

Введение

Каждая эпоха сопровождается определенными эволюционными изменениями в обществе, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образование. Современное общество переживает период глобальной компьютеризации и информатизации, борьбы с пандемией коронавируса, возрастающего значения дистанционного обучения.

В соответствии с требованиями времени система образования постоянно обновляется [19, с. 230]. Инновационные тенденции затрагивают не только содержание многих дисциплин, но и методику преподавания в образовательных организациях высшего образования [4]. Сегодня обозначилась потребность в поиске наиболее эффективных форм, методов и средств обучения в условиях внедрения в образовательные учреждения современных информационных и телекоммуникационных технологий, с одной стороны, и постоянной угрозы перехода на дистанционное обучение — с другой. Классические общедидактические принципы изменяются в соответствии с новыми образовательными стандартами, целями и задачами, условиями обучения, а также под влиянием интеграции интернет-технологий в учебный процесс [14, с. 8].

Современный вектор развития дидактического обеспечения преподавания дисциплины «Иностранный язык» курсантам образовательных организаций системы МВД России также во многом определяется уровнем информатизации образования и вызовами пандемии обществу.

Постановка проблемы, цель статьи

Эффективность овладения обучающимися дисциплиной в значительной степени зависит от выбора преподавателем дидактических средств

[26]. Как правило, под ними понимают учебные и наглядные пособия, рабочие тетради, тестовые материалы, демонстрационные устройства, технические средства и др. [20, с. 73]

Эффективные дидактические инструменты и теоретические основы обучения иностранным языкам рассматривались в трудах Б. М. Айтбаевой, А. О. Мусиной [2], В. В. Верхотуровой [6], И. С. Волегжаниной [7], Л. М. Роппель, В. А. Ефановой [16], Т. В. Селизовой [17] и др.

Информатизацию в организациях высшего образования и обучение иностранным языкам, в частности, изучали П. Ш. Алиева [3], В. Б. Балабанов [4], Ф. Р. Имамутдинова [9], М. Камиллери [22], К. Китао [23] и др. [10; 11; 18; 25]

Большое число трудов и разнообразный спектр исследования вопроса дидактического обеспечения образовательного процесса по иностранным языкам объясняется тем фактом, что правильный выбор преподавателем дидактических средств напрямую влияет на уровень организации учебной и познавательной деятельности обучающихся.

Обучение иностранным языкам и выбор дидактического обеспечения в ведомственных образовательных организациях высшего образования имеет ряд особенностей ввиду специфики таких вузов.

Цель статьи состоит в анализе дидактических средств, используемых в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» курсантам и слушателям образовательных организаций системы МВД России, обозначении проблемных моментов, описании инновационного опыта создания электронных учебно-практических пособий в программе didapages 1.2, впервые использованной для обучения английскому языку сотрудников правоохранительных органов.

Методология и методы исследования

В работе использовались разнообразные методы исследования: логико-теоретический анализ научной литературы, посвященной проблеме дидактического обеспечения образовательного процесса и преподавания иностранного языка в частности; систематизация и обобщение теоретических источников; анкетирование. Описан личный опыт работы по созданию и использованию электронных учебно-практических пособий на занятиях по иностранному языку с курсантами и слушателями образовательных организаций системы МВД.

Результаты исследования

Характеристика дидактических средств в обучении иностранному языку

Главные субъекты образовательного процесса — преподаватели и обучающиеся. С помощью рабочей программы по дисциплине преподаватель определяет основной круг знаний, умений и навыков, которые должны освоить обучающиеся, и выбирает или создает сам наиболее эффективные для этого приемы и средства, т.е. создает дидактическое обеспечение [15].

Существуют различные критерии классификации средств обучения. Так, например, по роли в учебном процессе они подразделяются на основные и вспомогательные.

Наиболее значимыми элементами дидактического обеспечения, формирующими процесс преподавания и обучения, являются учебники [24]. Стоит отметить, однако, что для узкоспециализированных профессиональных направлений аутентичных иностранных учебников, как правило, мало или нет вообще. Немаловажно и то, что оригинальная учебная литература имеет высокую стоимость, поэтому образовательные организации не могут закупать ее в объеме, позволяющем обеспечить каждого студента.

Ввиду терминологических особенностей преподавания иностранного языка для специальных целей часто основными дидактическими средствами становятся учебные, учебно-методические и учебно-практические пособия, разрабатываемые сотрудниками кафедр иностранных языков для студентов определенных факультетов.

В качестве вспомогательных средств обучения иностранному языку выступают дополнительные материалы, включающие оригинальные художественные книги, газеты, информационные брошюры и другие материалы на изучаемом языке [24]. Аутентичные материалы обогащают преподавание, максимально приближают процесс обучения языку к реальной коммуникации [8, с. 210].

По каналу связи дидактические средства подразделяются на слуховые (звуковые), визуальные (зрительные) и визуально-слуховые. К визуальным средствам обучения относят рисунки, таблицы, диафильмы. К звуковым — различные аудиоматериалы: фрагменты радиопередач, интервью и др. Примерами аудиовизуальных средств являются различные фильмы со звуковым сопровождением [5, с. 188].

Одна из главных целей современной методики обучения иностранным языкам заключается в создании искусственной иноязычной среды, максимально приближенной к реальности. Для достижения этой цели активно используются технические средства обучения [1, с. 9]. Сегодня трудно представить успешное современное занятие по иностранному языку без интерактивной доски, проектора, интернета и пр. Объединяя в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение, пространственное моделирование и анимацию, интерактивная доска обусловливает качественно новый уровень восприятия информации [9, с. 55].

Печатный формат дидактических средств неуклонно уступает свое место электронным образовательным ресурсам [4]. Их популярность связана с экономическими и временны́ми преимуществами, массовым использованием цифровых технологий в повседневной жизни и профессиональной деятельности, широкими возможностями, которые предоставляют ИКТ при изучении иностранных языков.

Стоит отметить, однако, что по результатам опросов преподавателей и обучающихся, классическая учебная книга с линейным текстом остается востребованной, поэтому можно предположить, что «хорошо написанные» учебные тексты будут пользоваться спросом и в будущем [7, с. 313].

Практика показывает, что высокой результативностью обладает комбинирование классической методики обучения иностранным языкам с инновационными подходами, связанными с внедрением в учебный процесс ИКТ [4]. Создаются гибридные пособия по изучению иностранных языков, в которых элементы традиционных методов сочетаются с элементами цифрового обучения [3, с. 91].

Особенности дидактического обеспечения преподавания иностранного языка в образовательных организациях системы МВД России

Как уже отмечалось ранее, обучение иностранным языкам в ведомственных образовательных организациях высшего образования отличается от обучения в гражданских вузах. Курсанты имеют четко обозначенный распорядок дня, в течение которого им приходится совмещать выполнение учебных и служебных обязанностей. Как правило, время на подготовку к занятиям ограничено. Для многих курсантов выход за пределы образовательного учреждения (особенно в период пандемии)

проблематичен, как следствие, возможности библиотечных фондов города сводятся к посещению институтской библиотеки. Работа в читальных залах на компьютерах тоже связана с ограничениями, т.к. невозможно обеспечить доступ к оборудованию всем курсантам одновременно.

Отношение курсантов к дисциплине «Иностранный язык» также имеет свою специфику. Ввиду того что предмет непрофильный и его практическая значимость невысокая, мотивация к изучению низкая.

Трудности, обусловленные спецификой преподавания иностранного языка в ведомственной образовательной организации, приводят к необходимости поиска методов, приемов и форм работы, обеспечивающих высокую эффективность учебного процесса. Одну из самых важных ролей в этом играют дидактические средства обучения.

Электронные издания

В настоящее время основное внимание преподавателей кафедр иностранных языков в ведомственных вузах сосредоточено на обеспечении практических занятий и самостоятельной работы курсантов современными электронными дидактическими материалами. Преимущества работы именно с этим видом дидактического обеспечения для курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД состоят в точном определении объема учебного материала и его дозированном введении.

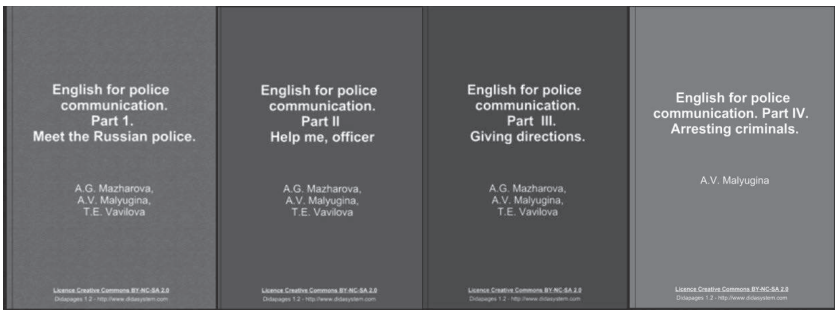
Опытные составители электронных учебников по иностранному языку утверждают, что учебный материал в них должен быть изложен в сжатой форме и подаваться порционно [21, с. 25]. Ввиду ограниченного времени курсантов на подготовку к занятиям акцент на ключевую информацию в небольших объемах играет важную роль в эффективном усвоении учебного материала.

К проблемным моментам использования электронных изданий в образовательных организациях системы МВД можно отнести ограничение на использование определенных технических средств, например мобильных телефонов, из-за режима секретности. Доступ к электронным изданиям у многих курсантов, проживающих в казарме, возможен только в читальном зале, оснащенном компьютерами, или в специальных аудиториях на занятиях.

Кроме определения целей, содержания и структуры электронных изданий, очень важно выбрать увлекательный и многофункциональный электронный формат. Сегодня для создания электронных изданий

используют файлы различных форматов, например открытого формата (FlipBook, OpenDocument, SGML, XML, FictionBook, PDF, ExeBook, Mobipocket и др.), растровой графики (JPEG, DjVu) и мультимедийных книг (SWF, EXE) [3, с. 92].

Преподаватели кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России в сотрудничестве с программистами с помощью программного обеспечения для редактирования мультимедийных цифровых книг didapages 1.2 разработали несколько электронных учебно-практических пособий, представляющих собой мультимедийные книги, направленные на активизацию знаний курсантов в различных профессиональных областях [12; 13].



Согласно рекомендациям методистов пособия включают три блока: информационный, тренировочный и контролирующий [21, с. 25]. В информационном блоке представлены модели — образцы речевого поведения сотрудника полиции в определенной ситуации: установлении контакта с гражданами, оказании помощи иностранным туристам, ориентировании в городе, преследовании и задержании правонарушителей. В информационном блоке также вводится ключевая лексика по теме с возможностью прослушивания.

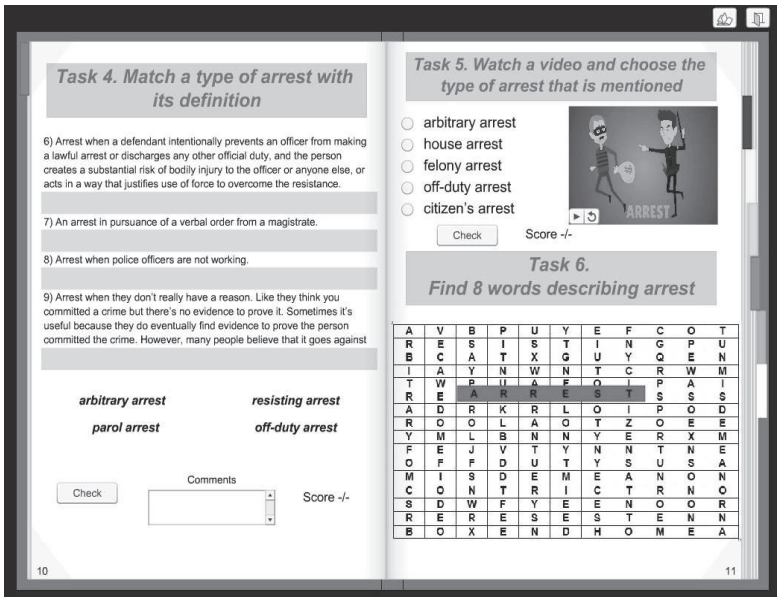
Тренировочный блок содержит разнообразные интерактивные упражнения, нацеленные на активизацию лексического материала, отработку произношения. Эта часть пособий самая объемная.

На каждой странице есть функция проверки, позволяющая использовать пособие и для организации самостоятельной работы обучающихся.

Особое практическое значение имеют разработанные в сотрудничестве с преподавателями профильных юридических кафедр зада-

ния, проверяющие успешность формирования профессиональных коммуникативных навыков в рамках темы.

Планируется создание комплексного электронного цикла материалов для обучения сотрудников полиции английскому языку в профессиональных целях. Разработка электронных пособий осуществляется согласно выявленным в ходе анкетирования курсантов и слушателей Воронежского института МВД России профессиональным направлениям, предполагающим использование английского языка. В настоящее время разрабатывается 5-я часть, посвященная проверке документов.



Опыт создания электронных учебно-практических пособий в программе didapages 1.2 является инновационным, т.к. такой формат еще не использовался для создания дидактических средств, предназначенных для обучения сотрудников правоохранительных органов.

Нетехнические дидактические средства

Дидактическое обеспечение преподавания иностранного языка в образовательных организациях системы МВД России включает не только набирающие все большую популярность электронные ресурсы

и материалы, но и традиционные нетехнические средства.

Одним из наиболее эффективных классических видов дидактического обеспечения в преподавании иностранного языка образовательных организаций системы МВД России являются сброшюрованные хрестоматии-практикумы, содержащие ключевые раздаточные материалы по изучаемым темам, с возможностью работы непосредственно в них. Хрестоматии-практикумы предоставляют обучающимся большие возможности для обработки материалов: в них можно выделять цветом главную информацию или новую лексику, подписывать произношение рядом с незнакомым словом, рисовать схемы, систематизируя данные и пр. В этом отношении функциональность хрестоматий-практикумов для курсантов шире учебной литературы из библиотеки, поскольку работа с учебниками и пособиями основана на чтении и составлении кратких записей в тетради. По окончании семестра курсанты возвращают книги в библиотеку, и у них, как правило, остаются только эти записи. В случае с хрестоматиями-практикумами курсант «работает» на себя в течение всего курса изучения дисциплины «Иностранный язык»: аккумулирует опорные тексты и решенные упражнения с авторскими пометами и создает необходимую информационную базу для подготовки к экзамену.

Работа с хрестоматиями-практикумами отвечает современным требованиям индивидуализации образования, т.к. каждый курсант прорабатывает учебные материалы сам, в объеме, обусловленном его знаниями и мотивацией. Особую значимость сброшюрованные хрестоматии-практикумы имеют для курсантов ведомственных вузов, потому что в случаях пропуска занятий по причине нарядов или командировок у них остается аккумулированный учебный материал, в отличие от тех ситуаций, когда преподаватель приносит на занятия пособия или отдельные страницы раздаточных материалов.

К недостаткам использования хрестоматий-практикумов можно отнести только их одноразовость и, следовательно, проблему распечатки и оформления (в отдельную папку по темам или с использованием брошюровки).

Эффективным дидактическим средством на занятиях по иностранному языку являются также авторские рабочие тетради курсантов. В тех случаях, когда не удается организовать работу по хрестоматиям-практикумам, их могут заменить рабочие тетради курсантов. Для этого необходимо разделить тетрадь с помощью канцелярских стикеров на блоки: темати-

ческий, грамматический и лексический — и наполнять ее в соответствии с этими блоками (делать записи, приклеивать / степлировать раздаточные материалы и пр.). Так, например, курсанты юридического факультета оформляют опорные тексты и упражнения к ним в первую часть тетради, выписывают юридические термины, устойчивые выражения, фразовые глаголы в активный словарик на последних страницах, решают упражнения по грамматике в грамматическом блоке в середине тетради.

Заключение

Дидактические средства, которые преподаватель обоснованно и гармонично интегрирует в учебный процесс, являются необходимым компонентом эффективного построения образовательного процесса по иностранному языку.

В ходе решения поставленных исследовательских задач рассмотрена специфика обучения иностранному языку курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России и определены наиболее эффективные дидактические инструменты.

Современные тенденции в образовании обусловливают разработку и использование эффективных дидактических средств, связанных в первую очередь с применением информационно-коммуникационных технологий. Мультимедийные и интерактивные электронно-образовательные издания по иностранному языку, разрабатываемые для курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России, являются элементами нового поколения учебно-методического обеспечения и помогают компенсировать отсутствие или недостаток необходимых современных узконаправленных учебных материалов, связанных с деятельностью полиции. Как следствие, повышается результативность формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Мультимедийная основа описанных электронных учебно-практических пособий обеспечивает максимальную рационализацию процесса обучения иностранному языку курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России, что особенно актуально для данной категории обучающихся ввиду дефицита времени на самостоятельную подготовку.

Разработанные электронные пособия являются гибким дидактическим инструментом и могут быть использованы в разных формах обучения английскому языку, в том числе дистанционной.

Кроме электронных изданий, к наиболее эффективным элементам дидактического инструментария обучения иностранному языку в образовательных организациях системы МВД России также относятся хрестоматии-практикумы и авторские рабочие тетради. Оба вида дидактических средств обеспечивают индивидуальный подход к обработке и усвоению учебных материалов.

Грамотное использование и комбинирование дидактических средств с учетом достижений современной эпохи и особенностей образовательного учреждения способствует усилению интенсивности учебного курса, формированию обширной базы доступных учебных ресурсов и повышению мотивации обучающихся.

В заключение подчеркнем, что разработка и внедрение в учебный процесс дидактических средств, отвечающих современным требованиям к образовательным результатам, способствующим формированию высокой профессиональной компетентности будущих сотрудников органов правопорядка, являются одним из основных вопросов при обучении иностранному языку в образовательных организациях системы МВД России.

Литература

1. *Абдурахманова П. Д., Гасанова Ш. С., Идрисова П. Г.* Дидактический потенциал современных средств обучения иностранным языкам учащихся младших классов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58). С. 9–11 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-sovremennyh-sredstv-obucheniya-inostrannym-yazykam-uchaschihsya-mladshih-klassov (дата обращения: 09.03.2021).

2. *Айтбаева Б. М., Мусина А. О., Садырбаева А. З.* Дидактические основы дистанционного обучения английского языка в вузах // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2–1. С. 102–104.

3. *Алиева П. Ш.* Дидактические возможности цифровых учебников при изучении иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 91–93.

4. *Балабанов В. Б.* О некоторых особенностях совершенствования подходов к обучению иностранным языкам под влиянием глобальных тенденций информатизации общества // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2019/06/25897 (дата обращения: 09.03.2021).

5. *Бегунова Я. А.* Видеоматериалы как средство обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24 (2). С. 187–190.

6. *Верхотурова В. В.* Дидактический потенциал использования электронных и дистанционных образовательных ресурсов в обучении иностранному (английскому) языку // Молодой ученый. 2015. № 14 (94). С. 447–449 [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/94/21202/ (дата обращения: 09.03.2021).

7. *Волегжанина И. С.* Трансформация форм представления знаний в дидактическом обеспечении процесса обучения английскому языку в транспортном вузе // Бюллетень науки и практики. 2018. Т. 4, № 3. С. 311–320 [Электронный ресурс]. URL: http://www.bulletennauki.com/volegzhanina (дата обращения: 09.03.2021).

8. *Гриднева Н. А.* Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 210–214.

9. *Имамутдинова Ф. Р.* Особенности использования интерактивной доски в обучении иностранным языкам // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014. № 2 (2). С. 54–57.

10. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сб. науч. тр. под ред. М. В. Щербаковой. В 2-х ч. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019. Ч. 1. 418 с.

11. Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. науч. ст. Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2020. 327 с.

12. *Мажарова А. Г., Малюгина А. В., Вавилова Т. Е.* English for police communication: учеб.-практ. пособие для обучающихся по специальностям юридического профиля [Электронный ресурс]. Воронеж, 2019. 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

13. *Малюгина А. В.* English for police communication. Arresting criminals. Part IV: учеб.-практ. пособие по профессиональной устной коммуникации в правоохранительной деятельности [Электронный ресурс]. Воронеж, 2020. 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

14. *Нещадим И. О., Иванова Л. И.* Обновление содержания обучения и учебно-методического обеспечения с учетом возможностей цифровой среды // Мир науки. 2018. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/25PDMN318.pdf (дата обращения 09.03.2021).

15. *Одинцова Л. А., Бронникова Л. М.* Дидактическое обеспечение управления очно-дистанционным образовательным процессом по математике первокурсников педвуза // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5 [Электронный ресурс]. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=30009 (дата обращения: 05.03.2021).

16. *Роппель Л. М., Ефанова В. А.* К вопросу о дидактическом обеспечении образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе: сб. науч. тр. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2018. Ч. 2. С. 146–151.

17. *Селизова Т. В.* Специфика преподавания иностранного языка с учетом ФГОС // Развитие науки, национальной инновационной системы и технологий: сб. науч. тр. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2020. С. 73–77 [Электронный ресурс]. URL: https://apni.ru/article/717-spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazika (дата обращения: 09.03.2021).

18. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2019. 449 с.

19. *Стуколова Е. А.* Инструментальное обеспечение преемственности уровней общего и высшего образования в обучении иностранному языку // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (33). С. 230–243 [Электронный ресурс]. URL: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/20_33_2020.pdf (дата обращения: 05.03.2021).

20. *Туликова С. К.* Дидактические средства обучения как компонент педагогического процесса // Достижения науки и образования. 2019. № 1 (42). С. 73–74.

21. *Широбокова М. В.* Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку // Текст. Книга. Книгоиздание. 2013. № 2. С. 24–34.

22. *Camilleri M. A., Camilleri A. C.* Digital learning resources and ubiquitous technologies in education // Technology, Knowledge and Learning. 2017. No. 22 (1). P. 65–82 [Электронный ресурс]. URL: shorturl.at/lDV08 (дата обращения: 03.03.2021).

23. *Kitao K.* Selecting and Developing Teaching / Learning Materials // The Internet TESL Journal. 1997. Vol. IV, No. 4 [Электронный ресурс]. URL: http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html (дата обращения: 01.03.2021).

24. Learning and teaching materials // Learning Portal [Электронный ресурс]. URL: shorturl.at/forW7 (дата обращения: 01.03.2021).

25. New perspectives on teaching and working with languages in the digital era / A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, P. Rodríguez-Arancón (Eds.). Dublin, Research-publishing.net, 2016. 408 p. [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565799.pdf (дата обращения: 04.03.2021).

26. *Viswanathan R.* Designing learning materials for students — a gateway to teacher development // Journal of Technology for ELT. 2013. Vol. 3, No. 1 [Электронный ресурс]. URL: shorturl.at/tuGHR (дата обращения: 07.03.2021).

THE CHOICE OF EDUCATIONAL MATERIALS IN TEACHING ENGLISH AT POLICE ACADEMIES

The article identifies the problems of provision and choice of educational materials when teaching English at police academies. It also considers the classification of modern instructional materials, describes their usage in EFL classroom. The author shows the educational potential of computer and mobile technologies, textbooks and teaching materials developed by teachers of foreign languages departments; describes the main advantages and difficulties of their use at police academies. The article describes the innovative experience of creating electronic training manuals in the program didapages 1.2, used for training law enforcement officers. It is noted, that one of the most effective kinds of educational aids in teaching a foreign language is a systematic collection of selected materials on the studied topics with the possibility of working directly in them. The author also proves the effectiveness of personalized workbooks kept according to individual needs. There is also an example of the organization of such exercise books with cadets studying at the Faculty of Law in the article. Great importance is attached to the key role of IT in teaching English at the present stage. In conclusion, the author states that the proper use and combination of teaching / learning materials, taking into account the modern scientific achievements and peculiarities of the educational institution, enhances the intensity of the training course, builds an extensive base of available training resources and increases students' motivation.

Keywords: provision of teaching / learning materials, teaching and learning aids, foreign language, cadet, police, electronic training manuals, hands-on educational aids, personalized workbooks.

References

- *Abdurahmanova P. D., Gasanova Sh. S., Idrisova P. G.* Didakticheskij potencial sovremennyh sredstv obucheniya inostrannym yazykam uchashchihsya mladshih klassov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. № 3 (58). S. 9–11 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-sovremennyh-sredstv-obucheniya-inostrannym-yazykam-uchaschihsya-mladshih-klassov (data obrashcheniya: 09.03.2021). [In Rus].
- *Ajtbaeva B. M., Musina A. O., Sadyrbaeva A. Z.* Didakticheskie osnovy distancionnogo obucheniya anglijskogo yazyka v vuzah // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2017. № 2–1. S. 102–104. [In Rus].
- *Alieva P. Sh.* Didakticheskie vozmozhnosti cifrovyh uchebnikov pri izuchenii inostrannyh yazykov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 2 (75). S. 91–93. [In Rus].
- *Balabanov V. B.* O nekotoryh osobennostyah sovershenstvovaniya podhodov k obucheniyu inostrannym yazykam pod vliyaniem global'nyh tendencij informatizacii obshchestva // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2019. № 6 [Elektronnyj resurs]. URL: http://human.snauka.ru/2019/06/25897 (data obrashcheniya: 09.03.2021). [In Rus].
- *Begunova Ya. A.* Videomaterialy kak sredstvo obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2018. T. 24 (2). S. 187–190. [In Rus].
- *Camilleri M. A., Camilleri A. C.* Digital learning resources and ubiquitous technologies in education // Technology, Knowledge and Learning. 2017. No. 22 (1). P. 65–82 [Elektronnyj resurs]. URL: shorturl.at/lDV08 (data obrashcheniya: 03.03.2021).
- *Gridneva N. A.* Ispol'zovanie autentichnyh materialov v obuchenii inostrannomu yazyku na urovne A1 // Samarskij nauchnyj vestnik. 2017. T. 6, № 4 (21). S. 210–214. [In Rus].
- *Imamutdinova F. R.* Osobennosti ispol'zovaniya interaktivnoj doski v obuchenii inostrannym yazykam // Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2014. № 2 (2). S. 54–57. [In Rus].
- Innovacionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizaciya sovremennyh FGOS: sb. nauch. tr. pod red. M. V. Shcherbakovoj. V 2-h ch. Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2019. Ch. 1. 418 s. [In Rus].
- *Kitao K.* Selecting and Developing Teaching / Learning Materials // The Internet TESL Journal. 1997.

Vol. IV, No. 4 [Elektronnyj resurs]. URL: http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html (data obrashcheniya: 01.03.2021).
- Learning and teaching materials // Learning Portal [Elektronnyj resurs]. URL: shorturl.at/forW7 (data obrashcheniya: 01.03.2021).
- Lingvodidaktika v neyazykovom vuze: tradicionnye i innovacionnye podhody: sb. nauch. st. Yaroslavl': Izd-vo YaGTU, 2020. 327 s. [In Rus].
- *Malyugina A. V.* English for police communication. Arresting criminals. Part IV: ucheb.-prakt. posobie po professional'noj ustnoj kommunikacii v pravoohranitel'noj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs]. Voronezh, 2020. 1 elektr. opt. disk (CD-ROM). [In Rus].
- *Mazharova A. G., Malyugina A. V., Vavilova T. E.* English for police communication: ucheb.-prakt. posobie dlya obuchayushchihsya po special'nostyam yuridicheskogo profilya [Elektronnyj resurs]. Voronezh, 2019. 1 elektr. opt. disk (CD-ROM). [In Rus].
- *Neshchadim I. O., Ivanova L. I.* Obnovlenie soderzhaniya obucheniya i uchebno-metodicheskogo obespecheniya s uchetom vozmozhnostej cifrovoj sredy // Mir nauki. 2018. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/25PDMN318.pdf (data obrashcheniya 09.03.2021). [In Rus].
- New perspectives on teaching and working with languages in the digital era / A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, P. Rodríguez-Arancón (Eds.). Dublin, Research-publishing.net, 2016. 408 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565799.pdf (data obrashcheniya: 04.03.2021).
- *Odincova L. A., Bronnikova L. M.* Didakticheskoe obespechenie upravleniya ochno-distancionnym obrazovatel'nym processom po matematike pervokursnikov pedvuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=30009 (data obrashcheniya: 05.03.2021). [In Rus].
- *Roppel' L. M., Efanova V. A.* K voprosu o didakticheskom obespechenii obrazovatel'nogo processa po inostrannomu yazyku v voennom vuze: sb. nauch. tr. Novosibirsk: Novosibirskij voennyj institut imeni generala armii I. K. Yakovleva vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii, 2018. Ch. 2. S. 146–151. [In Rus].
- *Selizova T. V.* Specifika prepodavaniya inostrannogo yazyka s uchetom FGOS // Razvitie nauki, nacional'noj innovacionnoj sistemy i tekhnologij: sb. nauch. tr. Belgorod: Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij, 2020. S. 73–77 [Elektronnyj resurs]. URL: https://apni.ru/article/717-spetsifika-prepodavaniya-inostrannogo-yazika (data obrashcheniya: 09.03.2021). [In Rus].
- *Shirobokova M. V.* Vozmozhnosti elektronnyh uchebnikov v effektivnom obuchenii inostrannomu yazyku // Tekst. Kniga. Knigoizdanie. 2013. № 2. S. 24–34. [In Rus].
- Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov: sb. nauch. st. / otv. red. N. V. Kormilina, N. Yu. Shugaeva. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. 449 s. [In Rus].
- *Stukolova E. A.* Instrumental'noe obespechenie preemstvennosti urovnej obshchego i vysshego obrazovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 1 (33). S. 230–243 [Elektronnyj resurs]. URL: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/20_33_2020.pdf (data obrashcheniya: 05.03.2021). [In Rus].
- *Tulikova S. K.* Didakticheskie sredstva obucheniya kak komponent pedagogicheskogo processa // Dostizheniya nauki i obrazovaniya. 2019. № 1 (42). S. 73–74. [In Rus].
- *Verhoturova V. V.* Didakticheskij potencial ispol'zovaniya elektronnyh I distancionnyh obrazovatel'nyh resursov v obuchenii inostrannomu (anglijskomu) yazyku // Molodoj uchenyj. 2015. № 14 (94). S. 447–449 [Elektronnyj resurs]. URL: https://moluch.ru/archive/94/21202/ (data obrashcheniya: 09.03.2021). [In Rus].
- *Viswanathan R.* Designing learning materials for students — a gateway to teacher development // Journal of Technology for ELT. 2013. Vol. 3, No. 1 [Elektronnyj resurs]. URL: shorturl.at/tuGHR (data obrashcheniya: 07.03.2021).
- *Volegzhanina I. S.* Transformaciya form predstavleniya znanij v didakticheskom obespechenii processa obucheniya anglijskomu yazyku v transportnom vuze // Byulleten' nauki i praktiki. 2018. T. 4, № 3. S. 311–320 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.bulletennauki.com/volegzhanina (data obrashcheniya: 09.03.2021). [In Rus].

УДК 13.00.08, 519.866

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ СТУДЕНТАМ ИНФОРМАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л. А. Сазанова

Кандидат физико-математических наук, доцент Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург
E-mail: sazanovalarisa@rambler.ru

Larisa Sazanova
PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, the Ural State Economic University, Ekaterinburg, Russia

Предметом исследования данной работы являются вопросы, связанные с преподаванием учебной дисциплины «Математическая экономика» студентам вузов, обучающимся по направлению «Прикладная информатика». Определены ее связи с родственными научными направлениями и соответствующими учебными дисциплинами бакалавриата и магистратуры. Актуальность выбранной темы исследования объясняется практической значимостью работы. Рассматриваются проблемы и особенности содержания и преподавания данной дисциплины в контексте современности и междисциплинарного подхода. Указанный подход представляется полезным для обобщения знаний в области моделирования и исследования экономических систем и решения соответствующих прикладных задач. Представлен обзор традиционных для данной дисциплины тем, предложены рекомендации по углублению и расширению знаний и навыков обучающихся с учетом различных видов контактного и удаленного взаимодействия, а также осуществления ими научно-исследовательской работы. При проведении исследования использованы общесистемные методы анализа и синтеза, обобщения и аналогии, экономико-математического моделиро вания. Представленный в статье анализ тематики, востребованности и особенностей преподавания дисциплины является результатом обобщения педагогического опыта автора. Понимание основных положений математической экономики и умение применять на практ ике соответству-

Как цитировать статью: Сазанова Л. А. Особенности преподавания математической экономики студентам информационных специальностей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 137–149. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-137-149.

ющие методы моделирования и анализа способствуют более целостному восприятию студентами изучаемого материала, успешному ведению ими научно-исследовательской работы, помогают качественно осуществлять постановку задачи и анализ проблемы, проводить обоснование выбора используемого инструментария в период подготовки бакалаврских выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

Ключевые слова: *математическая экономика, моделирование, междисциплинарность, межотраслевой баланс, производственные функции, преподавание.*

Введение. Целью представленного ниже исследования является анализ особенностей преподавания учебной дисциплины «Математическая экономика» студентам информационных специальностей с точки зрения концепции межпредметных связей и в контексте междисциплинарного подхода [2; 7]. Процесс исследования включает как рассмотрение традиционно изучаемых тем, отвечающих содержанию данной дисциплины, так и поиск возможностей для повышения интереса со стороны обучающихся к тематике предлагаемого материала с учетом современных условий. Выбор темы исследования продиктован соотнесением содержимого учебных планов и рабочих программ с возможностями преподавателей и с потребностями нынешних студентов-информатиков. Проектирование образовательного процесса в текущих обстоятельствах предполагает использование новых способов организации информационно-образовательного взаимодействия, что увеличивает число часов на самоподготовку студентов и вызывает неизбежную потребность в модернизации и обновлении ряда дисциплин, традиционно преподаваемых в вузах (в том числе математической экономики), по форме и содержанию. В свете сказанного выбранная тема исследования является актуальной.

Постановка проблемы. Математическая экономика как область научного знания представляет собой синтез теоретической и прикладной составляющих, отвечающих цели формализованного изучения экономических объектов, процессов и явлений с применением всевозможных математических методов в процессе создания и анализа экономико-математических моделей [5]. Дисциплина «Математическая экономика» относится к вариативной части блока «Дисциплины по выбору» и преподается в Уральском государственном экономическом университете студентам, обучающимся по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика» в шестом либо седьмом семестрах.

Изучение дисциплины имеет своей целью расширение и углубление знаний обучающихся, полученных ранее в области экономики и моделирования. Анализ рабочих программ дисциплины «Математическая экономика» за 2000–2021 гг., показал, что традиционно в рамках дисциплины происходит знакомство студентов с моделями межотраслевого баланса (далее — МОБ), такими, как классическая модель Леонтьева [1] и ее варианты, например двойственная модель МОБ, смешанная задача и задача учета расхода ресурсов, дискретная динамическая модель МОБ [15]. При наличии достаточного количества учебных часов удается также изучить методы решения оптимизационных задач, которые могут быть поставлены в рамках модели МОБ, и провести соответствующие численные эксперименты.

В настоящее время существует достаточно много программных реализаций, автоматизирующих расчет МОБ. Например, решение задачи прогнозирования для распределения продуктов производства в рамках модели Леонтьева на языке C# [4] или имитационная динамическая модель МОБ [8]. Казалось бы, в связи с этим потребность в умении составлять межотраслевой баланс вручную несколько теряет свою актуальность. Однако будущим разработчикам информационных систем полезно понимать, как должны работать создаваемые или усовершенствуемые ими программные средства, в частности, насколько правильно реализован в них соответствующий математико-экономический инструментарий. Также современный специалист-информатик должен уметь анализировать взаимосвязи элементов экономической системы, самостоятельно выбирать методы моделирования, исследовать созданные модели, прогнозировать с их помощью поведение экономических процессов и адекватно оценивать полученные результаты. Все эти задачи не теряют своей актуальности, вследствие чего изучение математической экономики как дисциплины и области научного знания представляется целесообразным и необходимым.

В свете вышесказанного перед преподавателями встает непростая задача: сделать интересной подачу учебного материала как с учетом потребностей студентов, так и в свете компетенций, реализуемых образовательной программой. При этом следует учитывать современные реалии учебного процесса, а именно:

— тенденции перехода большинства вузов на частично или полностью удаленную (дистантную) форму обучения;

— зависимость содержания рабочей программы дисциплины от количества часов активной нагрузки, меняющегося в учебных планах почти каждый год;

— постоянно меняющиеся соотношения между временем, выделенным на контактную и на самостоятельную работу;

— необходимость применения новых форм подачи материала (мастер-классы, дискуссии, проведение круглых столов и т.д.).

Соответственно, выбор конкретных тем практических и контрольных работ может вызвать у преподавателя определенные трудности. При этом нельзя забывать про необходимость обеспечения практикоориентированности дисциплин [9] и наличия межпредметных связей между ними.

Методология. В ходе исследовательской работы был задействован теоретический метод анализа образовательных проблем преподавателей и студентов, в частности, анализа возможностей удовлетворения их потребностей на основании изученных отечественных источников и личного опыта автора. Также использованы: метод целенаправленного педагогического наблюдения (проводимого как в аудиторное, так и во внеаудиторное время), с помощью которого был собран эмпирический материал, свидетельствующий о характере и особенностях деятельности студентов во время проведения занятий и выполнения индивидуальных заданий; прогностические методы (моделирование и прогнозирование); анализ результатов внедрения новых организационных форм преподавания и развития исследовательского потенциала студентов в практику обучения. Произведены систематизация и обобщение личного опыта автора статьи в ходе подготовки бакалавров при написании и защите ими выпускных квалификационных работ.

Результаты исследования. Целью освоения учебной дисциплины «Математическая экономика», согласно рабочей программе, является формирование у обучающихся знаний и умений в области экономики и математического моделирования экономических систем. К задачам, решаемым для достижения указанной цели, можно отнести: развитие у студентов навыков проведения научного исследования при разработке ими проектов в области экономико-математического моделирования; знакомство с различными методами экономико-математического анализа, а также с особенностями их компьютерной реализации; приобретение опыта адекватной постановки задач с экономико-математическим содержанием и опыта анализа результатов моделирования.

При построении и исследовании соответствующих моделей используется инструментарий высшей математики, знание таких ее разделов, как алгебра и математический анализ, теория вероятностей и математическая статистика, дифференциальные и разностные уравнения, методы приближенных вычислений, исследование операций. Кроме того, к моменту начала преподавания математической экономики необходимо, чтобы обучающиеся владели знаниями, полученными при изучении экономической теории, теории систем и системного анализа, а также основ информатики и программирования. В дальнейшем умения и навыки, приобретенные в ходе освоения математической экономики, полезны студентам при написании ими статей, рефератов, выпускных квалификационных работ, поскольку они помогают выработке аналитических способностей и усовершенствуют владение программными средствами (например, статистическими пакетами, инструментами имитационного моделирования). Таким образом, изучение математической экономики способствует формированию целостного восприятия экономической области знаний, а также облегчает магистрантам, обучающимся по программе «Бизнес-модели и цифровые решения» (направление 09.04.03 «Прикладная информатика») изучение дисциплины «Методы и модели принятия решений».

Следует заметить, что в современных условиях интерес студентов к математическим дисциплинам несколько снижен. Это обстоятельство объясняется, с одной стороны, постоянным сокращением числа часов на аудиторное преподавание и контактную работу с обучающимися. С другой стороны, многие будущие специалисты в области информационных технологий уже с младших курсов стремятся уделять больше времени заданиям и проектам, напрямую связанным, по их мнению, с программированием, использованием интернет-технологий и позиционированием себя в интернет-сообществах. К перечисленным выше областям деятельности далеко не все разделы высшей математики и экономики, изучаемые в вузе, имеют прямое отношение. Выбирая узкую специализацию и стремясь совершенствоваться в том направлении, к которому они испытывают максимальный интерес, многие студенты выполняют лишь минимально допустимый набор контрольных работ. В этой связи преподаватели дисциплин, связанных с математическим моделированием, сталкиваются с проблемой: как в доступной форме, не снижая качества преподавания и не жертвуя временем, объяснить

студентам необходимый материал, поддерживая на должном уровне интерес и мотивацию с их стороны?

Например, на вопрос студента: «Зачем современному специалисту-информатику уметь составлять таблицу межотраслевого баланса и понимать ее структуру и назначение?» не так уж легко дать однозначно убедительный ответ. Возможна следующая аргументация. Изучение экономики возможно с учетом различных ее уровней — отдельных предприятий, потребителей, отраслей, регионов. Согласно Д. В. Кузютину, использование модели МОБ дает возможность исследовать перераспределение ресурсов и продукции (выпускаемой для производственного и конечного потребления) между участниками экономического процесса в предположении, что объемы выпусков регулируются спросом на продукцию [3]. При этом модель Леонтьева адекватно отражает взаимосвязи, возникающие между объемами выпусков в отраслях и производственными затратами этих отраслей. Первоначально составляемая таблица «затраты — выпуск» является инструментом анализа межотраслевых зависимостей цен на конечный продукт, помогает сделать прогнозы изменения этих цен с учетом системы межотраслевых взаимодействий, учесть колебания совокупного индекса цен. Подобные расчеты позволяют исследовать чувствительность отраслей экономики к изменению цен в различных отраслях — энергетике, ЖКХ, транспортном хозяйстве, промышленности и т.д.

Использование модели МОБ можно рассматривать как в статистическом, так и в аналитическом аспектах [12]. Аналитическая функция дает возможность исследовать динамику производственных процессов, вырабатывать и анализировать возможные сценарии развития экономики на различных уровнях. Статистическая «роль» модели выражается в проверке с ее помощью согласованности информации, поступающей от объектов анализа (через данные бюджетов фирм, таможенных платежей, инвестиций предприятий в развитие и модернизацию и др.), которая напрямую характеризует потоки производимых продуктов в отраслях и между отраслями. Естественно, при этом нужна различная степень детализации информации, методам обработки которой и учатся студенты на старших курсах в рамках освоения дисциплин «Статистика и эконометрика», «Технологии обработки и анализа данных» и других. Умение использовать такой инструмент, как таблица МОБ, и анализировать различные типы модели Леонтьева углубляет и расширяет экономические знания и исследовательские качества обучающихся, позволяет выбирать

более широкий круг тем для создания индивидуальных проектов, написания статей, конкурсных работ, участия в коллективных проектах, помогает более грамотно делать технико-экономическое обоснование информационных систем, проектируемых в рамках выпускных квалификационных работ.

Анализируя структуру и особенности дисциплины «Математическая экономика», можно отметить следующее. Во-первых, обилие межпредметных связей ее со смежными дисциплинами предоставляет достаточно широкий выбор тем при планировании лекций, лабораторных и практических занятий и контрольных работ. Таким образом, математическая экономика имеет определенное преимущество перед более «узкоспециализированными» дисциплинами. Предлагая наиболее интересные студентам инструменты программной реализации моделей, преподаватель получает возможность сделать акцент на использовании современных программных средств при проведении соответствующих численных экспериментов. Последние могут иметь место при рассмотрении различных вариантов модели межотраслевого баланса с достаточно большим числом переменных. Предоставляя студенту свободу в выборе программного средства для автоматизации вычислений и создания удобного при вводе-выводе информации интерфейса, преподаватель стимулирует обучающихся к применению и закреплению знаний и навыков, полученных ранее при изучении в рамках дисциплин «Информатика» и «Программирование».

Во-вторых, математическая составляющая данной области знания предоставляет в ходе обучения широкие возможности применения разнообразного «прикладного инструментария», позволяя при этом учесть различный уровень подготовки студентов. Сложность и разнообразие предлагаемых заданий напрямую зависят от знаний обучающихся в области экономики, высшей математики, а также от их стремления к самообразованию, от их будущей специализации и темы научных исследований. Решая модельные задачи, студент учится анализировать и моделировать проблемные ситуации в рамках экономических систем различного масштаба (цех, подразделение, предприятие, отрасль), исследовать структуру систем, в некоторых случаях — собирать необходимую информацию (в частности, понимать, какие именно статистические данные нужны для корректной интерпретации той или иной модели и из каких источников и с какой периодичностью их нужно извлекать),

и, наконец, оценивать адекватность полученных результатов, вскрывая причинно-следственные связи.

Некоторые задания предполагают необходимость заполнения ряда однотипных таблиц, отражающих, например, степени производственной матрицы (при изучении темы «Теорема о разложении» [11]) или меняющиеся показатели в течение нескольких периодов. Поэтому для проведения качественных расчетов желательно создание программы на любом языке программирования, выбранном по желанию студента.

Примеры заданий для лабораторной работы. Ниже представлены примеры заданий на тему «Задачи прогнозирования, решаемые в рамках модели Леонтьева», выполняемых студентами с применением средств автоматизации расчетов. Занятие проводится в компьютерных классах, задания рекомендуется выполнять, используя программное средство Excel или другой инструментарий для работы с электронными таблицами.

Задание 1. По известной матрице прямых затрат и заданному вектору конечных продуктов необходимо найти вектор валового выпуска в некоторой трехотраслевой модели экономики. Далее требуется осуществить прогноз развития экономической системы в предположении, что в течение указанного периода произойдет снижение материальных затрат на продукцию второй отрасли на 10%, в третьей отрасли изменений не будет, а в первой ожидается увеличение соответствующих затрат на 20%. Объемы валовых выпусков всех отраслей в следующем году предполагаются неизменными. Составить таблицы межотраслевого баланса по двум годам и провести их сравнительный анализ.

Задание 2. По известной матрице прямых затрат некоторой трехотраслевой экономической системы и данных о конечных выпусках требуется:

а) построить таблицу МОБ;

б) ответить на вопрос: как должны измениться величины валового выпуска каждого из продуктов, если выпуск конечной продукции в первой отрасли вырастет на 15%, во второй — сохранит свой объем, в третьей — увеличится на 20%?

в) определить, каким именно образом нужно изменить цену каждого продукта в предположении, что в последующий период норма добавленной стоимости вырастет в первой отрасли на 15%, во второй — не изменится, в третьей — вырастет на 10%.

В процессе защиты работы возможны дополнительные вопросы. Например, какие условия в постановке задачи являются искусственными, и какие обстоятельства, по мнению студента, можно было бы дополнительно учесть при моделировании.

Процедура защиты работы с ответами на дополнительные вопросы способствует более глубокому осмыслению модели МОБ, закреплению знаний в области прогнозирования, развитию навыков системного мышления. Проводимые расчеты являются иллюстрацией наглядного представления экономических и информационных взаимосвязей, существующих в рамках модели, необходимых для оценки состояния экономики и ее отраслей. Полученные результаты могут быть далее использованы при разработке сценариев развития ситуации, а также при проведении SWOT-анализа либо для решения других исследовательских задач.

Направления дальнейшего расширения тематики дисциплины. В настоящее время число часов, отводимых на аудиторное взаимодействие с обучающимися, постоянно сокращается. При этом, естественно, большая ответственность ложится как на студента в плане качества его самостоятельной работы, так и на преподавателя, поскольку от него требуется адекватный выбор форм контроля изучения материала. Для наиболее мотивированных студентов целесообразно расширение перечня изучаемых тем с включением в него оптимизационных задач, динамической модели Леонтьева, модели расширяющейся экономики Дж. фон Неймана. Также желательно знакомство с основными положениями теории полезности и наиболее известными функциями полезности [14]. В их числе — производственные функции, такие как функция Леонтьева, линейная производственная функция, а также функция Кобба-Дугласа [6], используемая во многих экономических моделях. Для адекватного подбора ее параметров студентам потребуются более глубокие знания в области статистики и эконометрики, основы которых изучаются информатиками в четвертом-пятом семестре. Последнее обстоятельство объясняет, почему математическую экономику, согласно учебному плану, целесообразно преподавать не ранее шестого семестра.

Применение удаленных форм преподавания способно на новом качественном уровне решить задачу сопровождения обучающегося по его индивидуальной образовательной траектории. Так, более успевающим студентам можно предложить задания с элементами научного исследо-

вания, проведения экспериментов, подбора параметров, программной реализации модели, как, например, сравнение состояния агент-ориентированной модели МОБ в ситуациях различного поведения объектов микроуровня, представленное в работе [10]. При этом, если преподавание проводится в удаленной форме, его преимуществом является возможность демонстрации результатов исследований для всей заинтересованной аудитории в удобное время путем проведения групповой видеоконференции, с последующим обсуждением проблемных моментов и предложением идей по дальнейшему развитию модели. При наличии достаточного количества часов можно дополнительно изучить родственную леонтьевской, но более сложную, модель фон Неймана [13]. В то же время удаленная форма общения имеет и свои недостатки. К таковым можно отнести затруднения в получении преподавателем обратной связи от некоторых обучающихся а также технические и организационные сложности, возникающие у обеих сторон при использовании программных средств.

Выводы. Математическая экономика — развивающаяся отрасль современного научного знания. В связи с этим одноименная учебная дисциплина остается востребованной, но при этом должна трансформироваться в направлении, связанном с использованием удаленного формата преподавания, подстраиваясь под интересы и потребности студентов современных вузов. Перечень тем, предлагаемых к изучению на практических занятиях, может быть скорректирован в зависимости от особенностей вуза, специальности, уровня математической подготовки студентов, что дает преподавателю определенную свободу выбора. Относительно форм проведения занятий можно констатировать, что наблюдается естественное в нынешних реалиях смещение акцента от лекций в их традиционной (аудиторной) реализации к интерактивным способам подачи теоретического материала в виде прохождения студентами онлайн-курсов, проведения совместных видеоконференций, организации групповой работы в удаленной форме. Указанные способы взаимодействия требуют от преподавателей определенного уровня подготовки и увеличивают время, затраченное на проверку работ, однако позволяют в то же время более гибко выстраивать процесс обучения. Для студентов, заинтересованных в выполнении научно-исследовательских проектов и дальнейшем поступлении в магистратуру, предоставляются широкие возможности в плане выбора тем для углубленного изучения.

Указанные выше обстоятельства должны быть учтены при модерни-

зации учебной программы дисциплины. Междисциплинарный характер математической экономики и ее взаимосвязанность с рядом как базовых дисциплин, так и дисциплин вариативного блока, также предоставляют преподавателю достаточно широкие возможности в процессе формирования тем лекционной части курса. Последнее особенно важно при подготовке студентов информационных специальностей, т.к. способствует закреплению навыков использования ими программных средств, обеспечивая межпредметные связи между экономической теорией, высшей математикой и дисциплинами информационного блока. Для формирования профессиональных компетенций, информационной и организационной культуры будущих специалистов в области прикладной информатики приоритетное значение имеет включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в виде написания научных статей и выпускных квалификационных работ. Можно утверждать, что изучение математической экономики способствует повышению уровня экономических знаний обучающихся, развитию у них аналитических способностей и критического мышления, а также ответственного отношения к выполнению в будущем своих профессиональных обязанностей.

Таким образом, на примере исследования особенностей преподавания математической экономики можно заключить, что наличие как традиционных, так и инновационных компонентов в образовательном процессе поможет реализовать цели профильного обучения студентов вуза, осуществлять проектно-исследовательскую деятельность, подтверждая ее ценность и поддерживая на должном уровне мотивацию к приобретению знаний.

Литература

1. *Благовисная А. Н., Дусакаева С. Т., Тяпухина О. А.* Модель Леонтьева многоотраслевой экономики. Оренбург: ОГУ, 2010. 58 с.

2. *Брешковская К. Ю., Декина Е. В., Кувырталова М. А.* Методологические основы междисциплинарного подхода к проблеме практической подготовки студентов-бакалавров в педвузе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6 [Электронный ресурс]. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27163 (дата обращения: 05.04.2021).

3. *Кузютин Д. В.* Модели межотраслевого баланса и макроэкономической динамики [Электронный ресурс]. URL: http://www.apmath.spbu.ru/ru/staff/kuzyutin.d/files/EMM_ch7_Macroeconomic_Dynamics.pdf (дата обращения: 05.04.2021).

4. *Лукьяненко Т. В., Крамаренко Т. А., Лабинцева В. Р.* Программная реализация модели В. В. Леонтьева на языке C# // Научный журнал КубГАУ. 2017. № 7 (131) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/programmnaya-realizatsiya-modeli-v-v-leontieva-na-yazyke-s/viewer (дата обращения: 05.04.2021).

5. *Рогожникова В. Н., Тутов Л. А.* Дилемма «Экономист или математик»: взгляд философии // Вестник Московского университета. Сер. 6 Экономика. 2018. № 1. С. 3–17.

6. *Сазанова Л. А.* Анализ особенностей производственной функции Кобба-Дугласа // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки. М, 2020. С. 120–123.

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

8. *Тараненко Ю. К., Ризун Н. О., Гудим М. В.* Имитационная динамическая модель межотраслевого баланса Леонтьева // Економічний нобелівський вісник. 2014. № 1 (7) [Электронный ресурс]. URL: https://docplayer.ru/51460870-Imitacionnaya-dinamicheskaya-model-mezhotraslevogo-balansa-leonteva.html (дата обращения: 05.04.2021).

9. *Филимонова Е. А.* Практикоориентированность высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. № 1 (25). С. 143–148.

10. *Шевчук Г. К.* Агент-ориентированное моделирование межотраслевого баланса Леонтьева // Информационные технологии, телекоммуникации и системы управления: сб. докл. 2-й Междунар. конф. студентов, аспирантов и мол. ученых. Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 225–230.

11. *Шелехова Л. В., Блягоз З. У., Нагоев А. В.* и др. Межотраслевой баланс и модель «затраты — выпуск»: история создания и перспективы развития // Науковедение. 2015. Т. 7, № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/114EVN215.pdf (дата обращения: 05.04.2021).

12. A Brief Introduction to Input-Output Tables [Электронный ресурс]. URL: https://adepteconomics.com.au/a-brief-introduction-to-input-output-tables/ (дата обращения: 05.04.2021).

13. *Heilmann C.* Ivan Moscati. Measuring Utility and the Philosophy of Economics // Open Edition Journals. Economia. 2019. P. 109–117 [Электронный ресурс]. URL: http://journals.openedition.org/oeconomia/5065 (дата обращения: 05.04.2021).

14. *Kogelschatz H.* A Dynamic Input-Output Model with Variable Production Structure // Proceedings of an International Seminar Held at the University at Karlsruhe May — July 1973 / W. Eichhorn, R. Henn, O. Opitz, R. W. Shephard (eds.). Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1974. P. 109–120 [Электронный ресурс]. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978–3–642–80864–7_9 (дата обращения: 05.04.2021).

15. *Monsalve F., Ortiz M., Cadarso M.-Á.,* et al. Nesting a city input-output table in a multiregional framework: a case example with the city of Bogota // Journal of Economic Structures. 2020. Vol. 9. Article 8. DOI: https://doi.org/10.1186/s40008–020–0185–8.

THE FEATURES OF TEACHING MATHEMATICAL ECONOMY TO STUDENTS OF INFORMATION SPECIALTIES

The subject of this work is the issues related to the teaching of the academic discipline "Mathematical Economics" to university students studying in the direction of "Applied Informatics". Its connections with related scientific areas and the corresponding academic disciplines of bachelor's and master's degrees have been determined. The relevance of the chosen research topic is explained by the practical significance of the work. The problems and features of the content and teaching of this discipline in the context of modernity and an interdisciplinary approach are considered. This approach seems to be useful for generalizing knowledge in the field of modeling and researching economic systems and solving the corresponding applied problems. An overview of topics traditional for this discipline is presented, as well as recommendations for deepening and expanding the knowledge and skills of students, taking into account various types of contact and remote interaction with students, as well as their research work. The study used system-wide methods of analysis and synthesis, generalization and analogy, economic and mathematical modeling. The analysis of the subject matter, the relevance and peculiarities of teaching the discipline presented in the article is the result of a generalization of the author's pedagogical experience. An understanding of the main provisions of mathematical economics and the ability to apply in practice the appropriate methods

of modeling and analysis contribute to a more holistic perception of the studied material by students, their successful conduct of research work, help to qualitatively formulate the problem and analyze the problem, justify the choice of the tools used during the preparation of bachelor's graduations qualification works and master's theses.

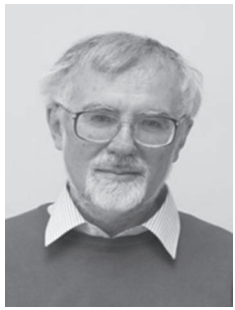
Keywords: mathematical economics, modeling, interdisciplinarity, intersectoral balance, production functions, teaching.

References

- A Brief Introduction to Input-Output Tables [Elektronnyj resurs]. URL: https://adepteconomics.com.au/a-brief-introduction-to-input-output-tables/ (data obrashcheniya: 05.04.2021).
- *Blagovisnaya A. N., Dusakaeva S. T., Tyapuhina O. A.* Model' Leont'eva mnogootraslevoj ekonomiki. Orenburg: OGU, 2010. 58 s. [In Rus].
- *Breshkovskaya K. Yu., Dekina E. V., Kuvyrtalova M. A.* Metodologicheskie osnovy mezhdisciplinarnogo podhoda k probleme prakticheskoj podgotovki studentov-bakalavrov v pedvuze // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 6 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27163 (data obrashcheniya: 05.04.2021). [In Rus].
- *Filimonova E. A.* Praktikoorientirovannost' vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy // Vestnik sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tekhnologij. 2018. № 1 (25). S. 143–148. [In Rus].
- *Heilmann C.* Ivan Moscati. Measuring Utility and the Philosophy of Economics // Open Edition Journals. Economia. 2019. P. 109–117 [Elektronnyj resurs]. URL: http://journals.openedition.org/oeconomia/5065 (data obrashcheniya: 05.04.2021).
- *Kogelschatz H.* A Dynamic Input-Output Model with Variable Production Structure // Proceedings of an International Seminar Held at the University at Karlsruhe May — July 1973 / W. Eichhorn, R. Henn, O. Opitz, R. W. Shephard (eds.). Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1974. P. 109–120 [Elektronnyj resurs]. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978–3–642–80864–7_9 (data obrashcheniya: 05.04.2021).
- *Kuzyutin D. V.* Modeli mezhotraslevogo balansa i makroekonomicheskoj dinamiki [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.apmath.spbu.ru/ru/staff/kuzyutin.d/files/EMM_ch7_Macroeconomic_Dynamics.pdf (data obrashcheniya: 05.04.2021). [In Rus].
- *Luk'yanenko T. V., Kramarenko T. A., Labinceva V. R.* Programmnaya realizaciya modeli V. V. Leont'eva na yazyke C# // Nauchnyj zhurnal KubGAU. 2017. № 7 (131) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/programmnaya-realizatsiya-modeli-v-v-leontieva-na-yazyke-s/viewer (data obrashcheniya: 05.04.2021). [In Rus].
- *Monsalve F., Ortiz M., Cadarso M.-Á.*, et al. Nesting a city input-output table in a multiregional framework: a case example with the city of Bogota // Journal of Economic Structures. 2020. Vol. 9. Article 8. DOI: https://doi.org/10.1186/s40008–020–0185–8.
- *Rogozhnikova V. N., Tutov L. A.* Dilemma «Ekonomist ili matematik»: vzglyad filosofii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 6 Ekonomika. 2018. № 1. S. 3–17. [In Rus].
- *Sazanova L. A.* Analiz osobennostej proizvodstvennoj funkcii Kobba-Duglasa // Aktual'nye tendencii i innovacii v razvitii rossijskoj nauki. M, 2020. S. 120–123. [In Rus].
- *Shelekhova L. V., Blyagoz Z. U., Nagoev A. V.* i dr. Mezhotraslevoj balans i model' «zatraty — vypusk»: istoriya sozdaniya i perspektivy razvitiya // Naukovedenie. 2015. T. 7, № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/114EVN215.pdf (data obrashcheniya: 05.04.2021). [In Rus].
- *Shevchuk G. K.* Agent-orientirovannoe modelirovanie mezhotraslevogo balansa Leont'eva // Informacionnye tekhnologii, telekommunikacii i sistemy upravleniya: sb. dokl. 2-j Mezhdunar. konf. studentov, aspirantov i mol. uchenyh. Ekaterinburg: UrFU, 2016. S. 225–230. [In Rus].
- *Snopkova E. I.* Aktual'nost' mezhdisciplinarnogo podhoda v pedagogicheskih issledovaniyah: nauchnoe obosnovanie // Integraciya obrazovaniya. 2015. T. 19, № 1. S. 111–117. [In Rus].
- *Taranenko Yu. K., Rizun N. O., Gudim M. V.* Imitacionnaya dinamicheskaya model' mezhotraslevogo balansa Leont'eva // Ekonomichnij nobelivs'kij visnik. 2014. № 1 (7) [Elektronnyj resurs]. URL: https://docplayer.ru/51460870-Imitacionnaya-dinamicheskaya-model-mezhotraslevogo-balansa-leonteva.html (data obrashcheniya: 05.04.2021). [In Rus].

УДК 37.015.3

ОТ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ К РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ XXI ВЕКА: ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ



С. Д. Поляков

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Sergei Polyakov
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia,

И. Ю. Шустова

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: innashustova@yandex.ru

Inna Shustova
Dr. Sc. (Education), Leading researcher of the Strategy and Theory of Personality Social Education Center, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В настоящее время вопросы воспитания приобретают все большее значение, наблюдается тяготение школы к возвращению в прошлое и использованию направлений и форм школьного воспитания, которые были характерны для советского периода нашей страны. Конечно, перенос прежних форм и методов не может носить механический характер, быть слепым копированием, требует глубокого осмысления и понимания, что и в какой мере может затронуть современных детей, быть для них актуальным. Обозначенная тема позволяет выйти на обобщение и рефлексию накопленного отечественной школой опыта, найти важные позиции, которые не зависят от времени, поддерживают внутренние стремления школьников: быть лучше, знать больше, уважать себя и других, вести себя достойно и развивать способность к творчеству.

Данная статья — отражение работы Второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания», которая проходила в г. Ульяновске 8–9 апреля 2021 г.

Учредителями конференции выступили ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания РАО», Министерство просвещения и воспи-

Как цитировать статью: Поляков С. Д., Шустова И. Ю. От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 150–158.

тания Ульяновской области, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», МБОУ «Гимназия № 33 г. Ульяновска».

Конференция прошла в детско-взрослом формате, при активном участии старшеклассников гг. Ульяновска, Москвы, Нижнего Новгорода. Они открыли дискуссию «Российская школа XXI века: сохранить ценное или внедрить новое?» со своим проектом школы нашего времени, участвовали в работе других дискуссионных площадок, в рефлексии дня.

В работе конференции приняли участие представители пяти стран: России, США, Белоруссии, Казахстана, Италии, и 25 регионов Российской Федерации.

В рамках конференции очно выступили ведущие ученые и практики в области воспитания: Поляков Сергей Данилович, д.п.н., профессор, профессор кафедры психологии УлГПУ — «*Миссия школы в воспитании человека XXI века*»; Шакурова Марина Викторовна, д.п.н., профессор, зав. кафедрой социальной педагогики ВГПУ — «*Смыслы и ценности в воспитании (декларирование и проживание)*»; Иоффе Андрей Наумович, д.п.н., профессор, зав. лабораторией развития личностного потенциала в образовании МГПУ — «*Современный школьник и развитие его личностного потенциала*»; Куприянов Борис Викторович, д.п.н., профессор, МГПУ — «*Советская школа: практики воспитания*»; Пейсахович Григорий Ефимович, к.п.н., генеральный директор ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский», заслуженный учитель РФ — «*Школа нашего века, вопросы воспитания*»; Зуева Светлана Витальевна, к.п.н., УлГПУ — «*Воспитательный потенциал урока и учебной деятельности*»; Александрова Екатерина Александровна, д.п.н., профессор, зав. кафедрой методологии образования СГУ — «*Семья и школа: проблемы и перспективы взаимодействия*»; Шустова Инна Юрьевна, д.п.н., вед.н.с. ИСРО РАО — «*Воспитание в коллективе: вчера и сегодня*»; Степанова Ирина Викторовна, к.п.н., с.н.с. ИСРО РАО — «*Программа воспитания в школе: от проекта к способам реализации*»; Круглов Владимир Витальевич, к.п.н., доцент, с.н.с. ИСРО РАО — «*Воспитание в эпоху цифровизации: риски и возможности*».

Данные темы пронизывали всю работу конференции, важные идеи были обозначены на пленарных докладах, по ним продолжилась работа по секциям, они были затронуты в работе дискуссионных площадок второго дня. Это позволило удержать целостность конференции, не рассеяться

в множественности позиций, характеризующих школу на современном этапе. Наиболее значимой стала позиция, что воспитание — это всегда непосредственное взаимодействие взрослых и детей, объединенных общей деятельностью, системой человеческих отношений.

Смысл и ценность воспитания состоят в том, что они выступают ведущим механизмом передачи позитивного социального опыта, сохранения приоритета культуры и социума как пространства жизнетворчества человека; сохраняют эталоны и нормы как ориентиры для освоения культуры и социальности; удерживают социальность в широком смысле (включая культуру) как на уровне отдельных личностей, так и для человечества в целом. Сохранение социальной ткани общества — актуальная задача, решаемая прежде всего в процессе воспитания.

Выделены удачные практики воспитания советского времени, которые не потеряли свою актуальность и сегодня: вовлеченность в школьную жизнь через интенсивное проживание событий (школьные праздники); вовлеченность школьников в познавательные занятия благодаря событиям, организованным учителями; вовлеченность школьников в познавательные занятия благодаря событиям-путешествиям (поездки, экскурсии).

Сделан акцент на введение в практику взаимодействия педагогов с современными родителями новых форматов и приемов: прямые эфиры в «Инстаграме»; ролики на «Ютьюбе»; использование возможностей «Тик-Ток»; странички в социальных сетях; создание групп онлайн-общения и прочее.

В рамках конференции проходил круглый стол «Рабочая программа воспитания: реализация в школе и регионе». В нем приняли участие более 50 педагогов городских и сельских школ. Наиболее острым в обсуждении стал вопрос о региональном сопровождении учебных заведений в написании и реализации рабочих программ воспитания.

В рамках конференции работало пять секций.

Секция 1. «Актуальные вопросы и тенденции развития воспитания в школе». Было представлено десять докладов. Наибольший интерес вызвали сообщения Новичковой Н. М., к.п.н, доцента, проф. кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск — «*Человечность как духовный фермент в воспитании школьников*»; Тыртышной М. А., к.п.н., заместителя генерального директора ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола — «*Ключевые*

дела: как они объединяют детей и взрослых»; Халетовой Е. В., зам. директора по УВР МБОУ «Лицей № 87 им. Л. И. Новиковой», г. Нижний Новгород — «*Реализация рабочей программы воспитания в формате дистанционного обучения: плюсы и минусы*»; Фируллиной Л. В., заместителя директора МБОУ «Радищевская СШ № 2 им. А. Н. Радищева», п. Радищево Ульяновской области — «*Проблемы воспитания в школе*»; Лапшовой В. А., заслуженного учителя РФ, директора МБОУ «СОШ с. Акшуат», с. Акшуат Ульяновской области — «*Коллективные творческие дела школы*».

Секция 2. «Работа классного руководителя: направления и формы работы, критерии результативности». Было представлено девять докладов в онлайн- и офлайн-формах. Наибольший интерес вызвали сообщения Демаковой И. Д., д.п.н., профессора, профессора кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва — «*Деятельность классного руководителя в пространстве современного детства*»; Петренко Е. Л, к.п.н., доцента, доцента кафедры менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск — «*Классное руководство современности: призвание, должность, наказание*»; Щербакова А. В., к.п.н., ст. н. с. кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск — «*Организация проблемно-ценностного общения в коллективе класса*»; Гурьяновой С. Т., учителя истории, МБОУ «Радищевская СШ № 2 им. А. Н. Радищева», п. Радищево Ульяновской области — «*Классное руководство: новое в старом, старое в новом*»; Юрковой Е. В., учителя истории и обществознания МАОУ «СОШ № 91», г. Пермь — «*Формирование социально активной личности школьника (из опыта работы классного руководителя)*»; Солодовниковой С. Ю., учителя русского языка и литературы, МБОУ «Гимназия № 34», г. Ульяновск — «*Как добиться успеха и избежать неудач в деятельности классного руководителя*»; Әкіміш Д. Е., магистранта Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Республика Казахстан — «*Особенности разрешения конфликтных ситуаций между учащимися младшего школьного возраста*».

Секция 3. «Ресурсы и возможности повышения воспитательного потенциала учебной деятельности современных школьников». Было представлено девять докладов. Наибольший интерес вызвали сообщения Малышевой И. А., учителя русского языка и литературы МБОУ

«Гимназия № 33», г. Ульяновск — «*Воспитание на уроке*»; Потаповой М. А., педагога-психолога ФГКОУ УГСВУ МО РФ, г. Ульяновск — «*Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся поколения Z*»; Шульжик Е. В., учителя информатики ГБОУ «СОШ № 436 им. Е. Б. Ефета», г. Санкт-Петербург — «*Интегрированный урок как средство повышения воспитательного и развивающего потенциала учебного процесса в современной школе*»; Суворовой И. Н., учителя истории МБОУ «Гимназия № 33», г. Ульяновск — «*Воспитательный вектор современного урока истории*»; Тасимовой Н. В., заместителя директора МБУДО «ЦДТТ № 1», г. Саратов — «*Приобщение к ценностям и смыслам в совместной проектной деятельности на примере конкурса творческих проектов*», Жигловой О. А., учителя биологии МОУ «Тушнинская СШ», с. Тушино Ульяновской области — «*Магические очки: проблемы и преимущества VR-воспитания в школе*».

Секция 4. «Семья и школа: проблемы и перспективы взаимодействия, школьный управленческий совет». Было представлено девять онлайн- и офлайн-докладов. Наибольший интерес вызвали сообщения Сафроновой Е. М., д.п.н., профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград — «*Педагогическая студия как оптимальная форма работы с родительским сообществом*»; Романенковой С. П., к.п.н., заместителя директора ГБОУ «Школа № 69», г. Москва — «*Работа современного классного руководителя с родителями*»; Рубцовой О. В., к.п.н., ректора Академии инновационного образования и развития, главного редактора журнала «Внешкольник», члена Общественного совета при уполномоченном при Президенте по правам ребенка, г. Москва — «*Роль управляющего совета в разработке и внедрении программы воспитания*»; Ванько Т. В., учителя биологии, ОГБОУ «Гимназия № 1 имени В. И. Ленина», г. Ульяновск — «*Активные формы работы с родителями*»; Дагилис Я. А., учитель начальных классов МБОУ «Гимназия № 33», г. Ульяновск — «*Ценности: вчера и сегодня*».

Секция 5. «Какой должна быть программа воспитания в современном детском саду?» Было представлено восемь онлайн- и офлайн-докладов. Наибольший интерес вызвали доклады Тепловой А. Б., к.псих.н., в.н.с. ФГБНУ «ИИДСВ РАО», г. Москва — «*Разработка программы воспитания для ДОО. Поиск оснований*»; Сидорчук Т. А., к.п.н., научного руководителя общественной организации «Волга — ТРИЗ» Международной

ассоциации ТРИЗ, г. Ульяновск— «*Воспитание ребенка — восхождение от сложного к простому*»; Ряшиной В. В., к.псих.н., в.н.с. ФГБНУ «ИИДСВ РАО», г. Москва — «*Проблема воспитания в инклюзивном дошкольном образовании с позиции гуманитарно-антропологического подхода*»; Гуткович И. Я., заведующей МБДОУ № 186, г. Ульяновск — «*Развитие современного дошкольника*». В работе секции отчетливо проявилась проблема соотношения образовательной программы ДОО и программы воспитания, у участников конференции возник запрос — уточнить, как будет осуществляться процесс апробации и внедрения программ воспитания в детских садах, в которых отделить воспитание от образовательной программы чрезвычайно сложно.

Все дискуссионные площадки проходили с участием старшеклассников и педагогов, цель таких дискуссий — создать пространство диалога между педагогами и старшеклассниками, где школьники могут уточнить и прояснить наше видение теоретических вопросов в области теории воспитания, представить свое понимание.

Первая дискуссия началась с представления школьниками своего проекта Школы XXI века. Вел дискуссию методист Центра детского творчества № 2 г. Ульяновска В. Г. Косяков. Из размышлений старшеклассников — участников конференции: «Наибольшее внимание было уделено школьной форме, которую мы предложили сохранить, но повысить ее вариативность и ориентированность на современные тренды, а также формальному школьному самоуправлению, которое решено было сделать более подвижным и значимым, оно должно стать как бы центром генерирования предложений школьников и служить пунктом связи между учениками и руководством школы… Отдельно стоит рассказать о нашем предложении сделать взаимодействие между педагогами и учениками более тесным и неформальным: мы хотим видеть в учителе не просто человека, который дает знания, но и наставника, который поддержит и поговорит».

Вторую дискуссию — «*Школьник XX и XXI вв.: сходства и отличия*» — вел Б. В. Куприянов. В перекрестном представлении позиций педагогов и старшеклассников развернулась большая дискуссия, в ходе которой они нашли не только различие, но и схожие позиции. Из размышлений старшеклассников: «К моему удивлению, у нас оказалось больше общих черт, чем я предполагала… Современные школьники обладают мировоззренческим плюрализмом, более независимы, т.е. привыкли опираться

только на себя, и терпимы, более заинтересованы в получении высшего образования, поскольку не рассчитывают на поддержку государства… На дискуссии мы смогли преодолеть ту грань недопонимания, которая обычно возникает между взрослыми и детьми».

Третью дискуссию — «*Человечная цифра в школе: утопия или цель действия*» — вел В. В. Круглов. Дискуссия прошла в формате упражнения «Джефа». Ведущий задает вопрос или утверждение и предлагает ответить на него, заняв место в одной из трех локаций — «Да», «Нет» и «Может быть». Локации обозначены соответствующими табличками. После самоопределения каждого участника с выбранной позицией, ведущий по очереди предлагает участникам каждой группы высказаться о мотивах своего выбора, прояснить свою позицию. Разговор шел о наиболее острых вопросах цифровизации современной школы. Из размышлений старшеклассников: «Удивительно, но оказалось, что многие подростки настроены несколько консервативно и не готовы полностью заменять очный формат обучения, а педагоги, наоборот, готовы идти вперед… Данная дискуссия заставила меня задуматься над вопросом: в какой степени школа сможет реализовать потенциал компьютерных технологий и всем ли это будет удобно и комфортно?».

На заключительном этапе конференции был проведен «Открытый микрофон», на котором выступило более 25 участников — педагогов и старшеклассников. Здесь участники отмечали следующие содержательные позиции: необходимость открытого взаимодействия учителей и школьников в школьной жизни, уважительного отношения друг к другу, ориентации на людей (живые инициативы, интересы, позиции); значимость возвращения идей коллективного воспитания в школе; важность пересмотра работы классного руководителя в изменяющихся условиях, необходимость его сотрудничества с учителями-предметниками и родителями; новое видение современного урока, наполнение его воспитывающим содержанием, его ориентация на запрос школьников, их активность; выделены определенные трудности и ресурсы современной школы (отдельных ее субъектов); обозначены инварианты, важные позиции, которые должны быть в школе независимо от времени и места ее существования. Школьники — участники конференции отмечали следующее: понимание, что педагоги тоже люди и имеют свои сильные и слабые черты; значимость и большую роль педагога в их жизни; осознание трудной задачи, которая стоит перед современным учителем;

значение отношений равенства и взаимного уважения между педагогами и школьниками, которые могут наполнять жизнь в школе. Школьники предложили к следующей конференции привлечь еще и родителей.

На основании работы конференции участниками единогласно была принята следующая резолюция:

«Участники конференции:

- отмечают актуальность проблематики конференции „От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания“ для практики образования и научного анализа;
- считают необходимым продолжить поиски форм воспитания, ориентированных на построение открытых, доверительных, уважительных отношений с воспитанниками, основанных на взаимном интересе и совместной деятельности;
- считают заслуживающей дальнейшего развития форму проведения педагогических конференций с совместным равноправным участием педагогов и школьников;
- считают необходимым создание региональных моделей сопровождения реализации образовательными организациями рабочих программ воспитания, обеспечение возможности обмена между школами лучшими практиками такой работы;
- считают целесообразным уточнение функционала классного руководителя, а также вариантов поддержки его администрацией школы и другими педагогами, отмечают необходимость конкретизации современных направлений деятельности классного руководителя;
- призывают восстановить практику деятельности освобожденных классных воспитателей (ОКВ) в школах, гимназиях и лицеях;
- отмечают необходимость доведения до педагогической общественности результатов современных психолого-социальных исследований;
- считают необходимым развивать взаимодействие педагогов и родителей на основе равноправного социального партнерства;
- отмечают значимость продолжения педагогического поиска по теме „Воспитательный потенциал современного урока“;
- отмечают необходимость уточнения процессов апробации и внедрения программ воспитания в детских садах, в которых отделить воспитание от образовательной программы чрезвычайно сложно».

Конференция выражает благодарность ФГБНУ «Институт страте-

гии развития образования РАО», ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания РАО», Министерству просвещения и воспитания Ульяновской области, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», МБОУ «Гимназии № 33 г. Ульяновска», ее администрации, педагогическому и ученическому коллективам, клубу педагогов Ульяновской области «Импульс».

Важной чертой конференции являлось продуктивное взаимодействие теории и практики, что делало ее по-настоящему научно-практической. Не случайно второй день конференции проходил на базе гимназии № 33 города Ульяновска, участие в конференции школьников на равных с педагогами сделали конференцию ближе к реальному образовательному пространству, позволило увидеть перспективные пути развития школьной реальности. Многие участники отмечали, что для них было значимым участие в конференции старшеклассников, поиск единомышленников, появление возможности представить свою работу в широкой профессиональной аудитории, получить отклик от коллег-практиков и ученых.

Хотим выразить большую благодарность всем участникам конференции за открытые и интересные выступления, за ту общую атмосферу понимания и научно-практического творчества, которая позволила выйти на новые интересные идеи, на новые педагогические размышления, социальное партнерство и сотрудничество.

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. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета**. 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:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621–33–74
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2021 году диссертаций по научным специальностям:

- 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатизация образования);
- 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки кандидатской диссертации:

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится с 1 сентября по 30 апреля ежегодно.

ДОКТОРАНТУРА
для подготовки докторской диссертации:

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приема документов для проведения конкурсного отбора:
– с 26 апреля по 10 мая;
– с 1 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка.
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) 625-33-74