

Отечественная и зарубежная **педагогика**

Отечественная и зарубежная педагогика



СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	6			
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ				
А.М.Атаян, Т.Н.Гурьева, Л.Ю.Шарабаева	Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски			
М. А. Манокин, Е. А. Шенкман	Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации			
Т.А.Гольцова, Е.А.Проценко	Применение веб-квест технологии при обучении межкультурной профессиональной коммуникации			
О.А.Французова	Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры			
РЕЦЕНЗИИ				
И.М.Елкина	Рецензия на статью О. А. Французовой 67			
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ				
Н.А.Ванюшина	Психотерапевтический подход в обучении русскому языку как иностранному73			
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ				
Н.Ф.Ильина, В.А.Попова	Программа подготовки студента педагогического колледжа к организации проектной деятельности младших школьников 82			
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ				
Е. Ю. Рогачева	Международное признание историка педагогики Виталия Григорьевича Безрогова 96			
Б. Е. Степанов	Конструирование образа города в учебниках по родиноведению (1870-е — 1910-е годы) 112			
А. П. Милошенко	Вопросы самообучения и самовоспитания в философской прозе Сенеки130			

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

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

Учредитель

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

Адрес редакции

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

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

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз. Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский

Формат 60х90/16. Подписано в печать 12.04.2021 г.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 162 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

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)

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

Главный редактор

Выпускающий редактор

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических <u>наук</u>

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **Елкина И. М.**, кандидат педа-

гогических наук **Лазебникова А. Ю.,**

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент **Ломакина Т. Ю.,** доктор педа-

Редакционный совет

профессор

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

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

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

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

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

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

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

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор 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 [Ткаченко Е. В.], академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

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

Члены редколлегии

гогических 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 пе

пикитина 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, лоцент

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И.А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia) Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

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

ЦИТАТА НОМЕРА



Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни.

Долгий путь обучения с помощью теорий, краткий и эффективный с помощью примеров.

Сколько бы ты не жил, всю жизнь следует учиться.

Луций Анней Сенека

УДК 378.14

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: проблемы, возможности, ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ

В статье рассматриваются проблемы образовательного процесса в период цифровой трансформации. Проведен анализ возможных рисков цифровизации образовательного процесса, в том числе использования цифрового следа обучаемого и изменения роли преподавателя. Для этой цели рассматриваются технология OSINT — одна из важных технологий «глубинного сбора» разноуровневой и разноформатной информации; цифровые решения Coursera и Университета 20.35 по сбору и анализу цифрового следа в сфере образования, а затем созданию на основе полученных результатов компетентностных моделей. Отмечены важные для вузов особенности данных цифровых платформ в качестве ориентиров на востребованных на рынке труда специалистов.

Сформулированы компетенции педагогических кадров, востребованных при цифровой трансформации системы образования. Качественная цифровизация требует изменения всей архитектуры образования, грандиозной методической подготовки, работы с педагогическими кадрами, изменения управления и педагогического проектирования, переоценки образовательных целей, применения новых технологий педагогического дизайна.

Исследуются различные подходы к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории на основе технологий искусственного интеллекта.

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



А. М. Атаян

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и электронного обучения Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, университета им. А. И. Герцена, доцент кафедры бизнес-информатики Санкт-Петербургского университета телекоммуникаций им. М. А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург E-mail: anush-atayan@inbox.ru

Anush M. Atayan PhD (Education), Associate Professor at the Chair of Information Technologies and E-learning, Herzen State University, Associate Professor at the Business Informatics Chair, the Bonch-Bruevich Saint-Petersburg State University of Telecommunications, St. Petersburg, Russia



Т. Н. Гурьева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-инфор-матики Северо-Западного института управления — филиала РАНХиГС, г. Санкт-Петербург E-mail: tguryeva@yandex.ru

PhD (Education), Associate Professor at the Business Informatics Chair, North-West Institute of Management — Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg,

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ...



Л.Ю. Шарабаева

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры бизнес-информатики Северо-Западного института управления — филиала РАНХиГС, г. Санкт-Петербург Е-mail: Ала _ Iu@mail.ru

Lyubov Yu. Sharabaeva PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor at the Business Informatics Chair, North-West Institute of Management — Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia Раскрывается роль геймификации и использования группового обучения.

Обоснована необходимость соотнесения компетенций профессионального стандарта и образовательной программы, разработки новых методов педагогического дизайна, целесообразность развития цифровых навыков независимо от направлений подготовки.

Цель исследования — рассмотреть перспективные направления и возможности цифровой трансформации высшего образования, проблемы и риски последствий этого глобального процесса.

Ключевые слова: высшее образование, цифровая трансформация, модель компетенций, педагогический дизайн, цифровой след, индивидуальная траектория обучения.

Введение

Проходящие в последнее время конференции и форумы, посвященные проблемам образования, свидетельствуют о глобальных социальных изменениях и ускорении перехода к новому технологическому укладу, которые обнажила ситуация карантина (COVID-19) [16]. Например, этому вопросу посвящены материалы VII Международного форума технологического развития [14].

Изменения должны затронуть технологические основы обучения, процессы преподавания и вза-имодействия участников, а также управленческие процедуры. Сложившаяся ситуация обострила существующие противоречия в системах высшего образования в глобальном масштабе и должна отразиться на жизни миллионов людей, среди них — 200 миллионов студентов высших учебных заведений [7]. По мере того как по всему миру начнут восстанавливать рабочие места и экономику, необходимо понять и осознать влияние кризиса на сферу профессиональных навыков. На наш взгляд, для успешного результата в этих условиях как ни-

когда важно сотрудничество вузов, предприятий и профессиональных сообществ на рынке труда.

Некоторые изменения уже неминуемо внедрились в образование. Это дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и электронное обучение (ЭО), использование LMS для более эффективной работы в аудитории и в смешанном формате. Появляются интересные предложения массовых открытых онлайн-курсов (МООСs) и внутривузовских онлайн-курсов (SPOCs), конкурсов, студенческих проектов. Многие российские учреждения высшего образования широко используют облачные и туманные вычисления, виртуализацию для предоставления обучаемым выхода по индивидуальному паролю на свой рабочий стол и получения доступа к необходимому лицензированному программному обеспечению, создают условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий [1, с. 427].

Однако опыт дистанционной работы в период вынужденного карантина свидетельствует о том, что переформатирование образовательного процесса не принимает большое количество студентов и преподавателей вузов [13].

При этом 85,7% преподавателей отметили существенное возрастание нагрузки, а 34% — отсутствие условий для дистанционной работы. Отмечено, что неоправданно усилился контроль деятельности преподавателей и студентов, а также возросла отчетность.

Очевидно, что простой параллельный перенос существующего образовательного процесса в цифровые формы невозможен, а порою бессмыслен. Качественная цифровизация требует изменения всей архитектуры образования, грандиозной методической подготовки, работы с педагогическими кадрами, изменения управления и педагогического проектирования, переоценки образовательных целей, применения новых технологий педагогического дизайна. То есть речь уже идет не о более активном внедрении средств ИКТ в образовательный процесс, а о цифровой трансформации образования.

Чрезмерное увлечение цифровой темой порождает тревогу: не забыта ли основная цель образования, не станет ли цифровизация самоцелью? Не потеряем ли мы под шквалом новых терминов и понятий саму цивилизационную суть, роль и значение системы образования? Конечно, для управленческих структур, которые ставят во главу угла прибыль и снижение издержек, ДОТ соблазнительны: цифровые платформы снимают

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ... |

проблему аудиторного фонда и позволяют экономить на других ресурсах. И даже с точки зрения сити-менеджмента переход на дистанционные формы обучения и работы позволяет снизить нагрузку на городскую инфраструктуру — менее плотный транспортный поток на дорогах, менее плотный пассажиропоток, что очень значимо для мегаполисов. Но надо помнить, что цифровая трансформация образования имеет смысл только в том случае, если изменение его содержания и методов смогут повысить качество подготовки специалистов, способных самостоятельно решать задачи и оперативно обучаться новому и обладающих профессиональными компетенциями, востребованными на рынке труда.

Методология и методы исследования

Проведение исследования связано с системным анализом теоретических источников информации, сайтов и вебинаров, посвященных проблемным вопросам высшего образования. Много внимания в отечественной и зарубежной научной педагогической литературе уделяется теме перехода на индивидуальные траектории в обучении студентов [3; 5; 11; 19]. Персонализированное обучение подразумевает целенаправленное конструирование педагогического дизайна, подходящего под запросы, цели, таланты и интересы обучающихся. Использование искусственного интеллекта (ИИ) предоставит возможности для анализа навыков обучения [17]; для персонализации учебного контента могут применяться различные методы, в том числе машинное обучение [20].

Большие надежды для развития этого направления возлагаются на применение искусственного интеллекта и когнитивного анализа цифрового следа обучающихся [7; 18; 20].

Новую форму крупномасштабного обучения, изменяющую ландшафт высшего образования, представляют массовые открытые онлайн-курсы (МООС) [8, с. 177–178].

Большую роль ряд исследований отводят геймификации и использованию группового обучения [2, с. 12–13]. Мотивация обучающихся в этом случае повышается за счет диагностики в игре, развития «мягких навыков», сбора данных, получения и осмысления нового опыта в безопасных условиях.

В ходе исследования авторы использовали поиск и анализ источников информации, анализ собственного опыта участия в «Летней школе», наблюдение, опросы студентов, сравнение, обобщение.

Результаты исследования

Вынужденный, без предварительной подготовки переход от классической образовательной модели к дистанционному формату обучения 24 миллионов пользователей России — 1,5 миллиона преподавателей из школ и вузов, 16 миллионов школьников и 7 миллионов студентов — весной 2020 года показал, что пришло время новых смыслов в педагогическом пространстве. Нужны новые цели, методологии, технологии, формы и способы взаимодействия между всеми заинтересованными сторонами образовательной деятельности. Но готовых решений и моделей пока нет.

По мнению экспертов, в перечень компетенций педагогических кадров, востребованных при цифровой трансформации системы образования, помимо необходимого уровня владения ключевыми компетенциями цифровой экономики, должны войти:

- владение технологиями педагогического дизайна;
- навыки формирования образовательных сообществ и проектной работы;
- навыки работы с цифровыми образовательными платформами;
- умение работать с Big Data и понимание возможностей управления образовательным процессом на их основе: от агрегирования данных об обучающихся до формирования на их базе индивидуальных образовательных траекторий [15].

Интерес к индивидуальным образовательным траекториям возникает в связи с тем, что студенческая аудитория очень неоднородна. Молодые люди развиваются в разном темпе. В первые годы обучения в вузе студенты начинают осознавать интерес к будущей деятельности, понимать цели, следовать общепринятым нормам, учиться взаимопониманию. Мотивация должна быть связана с самосознанием, пересмотром и уточнением целей. Большую роль в этом играет оценка собственных результатов. Балльно-рейтинговая система оценки знаний не способствует росту мотивации к изучению трудных разделов учебного плана. Многие студенты пытаются легким путем получить высокие баллы, выбирая легкие задания, используя плагиат.

Предполагается, что индивидуальная образовательная траектория, выбранная студентом, откроет новые возможности и каким-то образом привлечет его интерес и усилит вовлеченность. Однако существует опасность, что студенты будут сознательно выбирать более легкие модули дисциплин для того, чтобы получить более высокие баллы.

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ... |

Безусловно, индивидуальный подход в сочетании с возможностью постоянно находиться в студенческой среде, общаться с преподавателями, выполнять научную работу — это идеальный путь, но осуществить его в условиях больших ограничений (аудиторный фонд, преподавательский состав) довольно сложно на старой технологической основе.

Деловые игры по результату можно разделить на следующие виды, которых в учебном процессе может быть несколько:

- проектные, когда происходит погружение в новую деятельность через игровую модель;
- мотивационные, когда происходит изменение отношения к деятельности через игровую модель;
- аналитические, когда появляется возможность оценить деятельность;
- навыковые, когда происходит отработка навыков в игровой среде.

Однако это тоже не может быть одинаково привлекательным для всех студентов. Опыт преподавания с использованием смешанного обучения показывает, что многие студенты не любят выполнять работу «напоказ», например писать в форум дисциплины (разве что за получение баллов), создавать wiki-элементы, высказываться. В электронных курсах деятельность человека заметнее, она фиксируется и остается там, пока есть курс. С другой стороны, никто не может заставить человека быть открытым, искренним в электронной среде.

Традиционное образование для оценки образовательных результатов преимущественно ориентируется на показатели академической успеваемости, которые довольно легко поддаются измерению и анализу. Причем преимущественно используются линейные модели анализа. Однако жизнь в целом и каждый отдельный человек гораздо сложнее, закономерности разнообразнее. Например, немаловажное значение имеет социально-психологическое и эмоциональное благополучие обучающихся, ведь они сильно влияют на степень продуктивности любой деятельности человека в любом возрасте.

Для развития индивидуальных способностей необходимы индивидуальные подходы, основанные на всестороннем анализе личности, в том числе учет его психофизиологических особенностей и эмоциональной вовлеченности [19].

Одним из перспективных направлений исследований в области анализа результатов образования является сбор «цифрового следа».

Цифровой след — это комплексная информация о действиях пользоватиля в цифровом пространстве. После использования информационных систем, посещения сайтов могут сохраняться персональные данные пользователей, личные профили в соцсетях, фотографии, личные сообщения и комментарии, а также прочая виртуальная активность.

Производители услуг и товаров могут по цифровому следу строить Look-alike профили потребителей — цифровых моделей людей. Look-alike используется в технологии таргетинговой рекламы для формирования предложения услуг и/или товаров пользователям, по многим показателям схожим с существующими, специально отобранными рекламодателем клиентами. На основе анализа поведения потребителя, при использовании математического моделирования проводится поиск пользователей с идентичными либо похожими поведенческими характеристиками, и им предлагается реклама.

«Цифровые двойники» воспроизводят потребителя с позиции не только поведенческих характеристик, но и модели физических тел людей, что способствует созданию компаниями предложений, которые больше всего подходят для определенных потребительских групп.

В большинстве программ применяются алгоритмы коллаборативной фильтрации, основу которых составляет предположение, что пользователи, схожие по определенным характеристикам, скорее всего отдадут предпочтение схожим товарам, поскольку их поведение как покупателей будет одинаковым.

По сути, мы получаем новые возможности для подготовки любых решений. Одним из способов ведения технической разведки при помощи мониторинга информации из открытых источников, ее анализа, подготовки и своевременного предоставления конечного продукта лицам, принимающим решения, является технология Open Source Intelligence (OSINT) — разведка на базе открытых источников [4].

OSINT представляет собой одну из важных технологий «глубинного сбора» разноуровневой разноформатной информации, а также создания на ее основе принципиально новых знаний с последующей их визуализацией. Безусловно, в условиях высокой неопределенности и больших объемов данных сбор и анализ данных невозможен без автоматизированных программных средств. Поэтому, работая в таких условиях, необходимо использование цифровых инструментов для многократного повышения эффективности деятельности аналитиков.

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ...

И сейчас, в эпоху информационных платформ, сервисов и социальных сетей, OSINT доступна всем с помощью некоторых интернет-утилит либо приложений, которые могут быть установлены на ПК [9].

Визуализация результатов осуществляется с помощью дэшбордов. Дэшборд — это аналитическая панель с понятным интерфейсом для интерактивного взаимодействия с огромным количеством постоянно изменяющихся показателей. Мощные средства аналитики обрабатывают данные, сравнивают цифры и выдают человеку перед монитором индивидуально настроенные визуализации.

Таким образом, сбор и анализ цифрового следа уже активно используется для решения широкого спектра задач в различных отраслях цифровой экономики, при этом в таких видах деятельности, как интернет-торговля, таргетинг, политтехнологии, он является системообразующим.

Серьезный запрос на аналитиков такого рода привел к тому, что уже в конце июня 2020 года Минтруд РФ вынес на общественное обсуждение проект нового профессионального стандарта «Специалист по моделированию, сбору и анализу данных цифрового следа», где основной трудовой функцией определяется «сбор цифрового следа в соответствии с моделью деятельности человека (группы людей) и информационно-коммуникационных систем (ИКС)» [12].

Исследованиями в области сбора и обработки цифрового следа — тех данных и информации, которые оставляет человек в процессе своей деятельности в сети Интернет — на цифровых платформах, в корпоративных информационных системах и социальных сетях, а также в информационных образовательных системах — занимаются разные учреждения, в том числе Университет национальной технологической инициативы (НТИ) «20.35», цифровые структуры Сбербанка.

Предполагается использовать результаты анализа цифрового следа для будущих прогнозов в разной деятельности, в том числе в обучении. По цифровому следу моделируется цифровой профиль человека. Для образовательных целей учитываются такие компетенции, как понимание, связанное с использованием изученного на практике; умение — возможность применять знания; отношение, определяющее мотивацию. Выделяются ценностные ориентиры. В результате анализа полученных данных цифровой портрет сравнивается с идеальным вариантом, определяется вектор развития студента в зависимости от его интересов и необходимости дополнения обучения. Модели цифрового

следа предложили Coursera и Университет 20.35.

В марте 2019 года известная образовательная онлайн-платформа Coursera опубликовала первый выпуск своего Global Skills Index — модели компетенций Coursera (GSI), который представляет собой подробный анализ тенденций и показателей навыков по всему миру, результат семи лет сбора данных и трех лет анализа цифрового следа сорока миллионов человек, обучающихся на этих онлайн-курсах [17].

Центральное место в GSI занимают график навыков и методики сравнительного анализа для оценивания уровня квалификации в различных странах, отраслях и областях обучения. Используя запатентованный алгоритм, специалисты Coursera определяют уровень компетенции обучаемых каждой страны, отрасли и области обучения для рейтинга. На данный момент ранжируют 60 стран, 10 отраслей и 11 областей обучения.

Россияне, согласно фактам рейтинга GSI-2020 по основным навыкам, применяемым в бизнесе, технологиях и науке о данных, показывают высокий уровень, а в области технологий и Data Science — лидируют среди 60 стран. Модель компетенций Coursera позволит ежегодно понимать основные тренды и выстраивать образовательную деятельность согласно глобальным мировым тенденциям.

Группа специалистов Университета 20.35 разработала свою методику сбора цифрового следа и его обработки на основе онтологического анализа, построения рубрикаторов тестов участников педагогического процесса [10]. С помощью технологий искусственного интеллекта по полученному цифровому профилю обучаемого определяется степень достижения цели по уровням: уровень оценки, уровень мнений, уровень компетенций. Обучаемый может получить карту достижений и траекторию дальнейшего развития в зависимости от образовательных интересов.

В основу этой методики легло цифровое решение, способное в реальном времени собирать свежие данные с порталов кадровых агентств и сайтов работодателей, анализировать их и строить общую онтологию высокотехнологичных предметных областей. Эта платформа называется «Цифровая модель компетенций» [6, с. 99–100]. С ее помощью была построена основа профессиональных стандартов «Специалист по моделированию, сбору и анализу цифрового следа», о котором уже упоминалось, и «Специалист по внедрению технологий искусственного интеллекта». Особенность этих стандартов — возможность мгновенного обновления на основе потока данных из всех источников. Их внедре-

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ...

ние в образовательных организациях — это выход на новый уровень адаптивности образовательных программ, скорости их обновления, требующий компетенций по работе с данными у руководителей образовательных программ.

Университет 20.35 ставит задачу развития культуры и компетенций педагогического сообщества, создания стандартов и образовательных программ по работе с цифровым следом и извлечению ценностей из его анализа. В 2020 году на регулярной основе начала работать школа Education Data Engineer, началось использование открытого технологического стандарта цифрового следа, были запущены совместные с вузами программы в области работы с данными в образовании. Университет 20.35 проводит обучение по направлениям «Образовательный дата инжиниринг» и «Цифровой педагогический дизайн» в формате ДПО. В партнерстве с более чем 40 вузами организованы проектно-образовательные интенсивы, на которых также осуществляется сбор и анализ цифрового следа проектной работы и персональных траекторий развития.

В июле 2020 года Университет 20.35 проводил летнюю школу педагогического дизайна для учителей и преподавателей. Участники отбирались с помощью анализа собранного цифрового следа через специальный сервис личного кабинета преподавателя на платформе университета. Часть из них прошла недельное онлайн-обучение с экспертами и методологами педагогического дизайна, а другая часть была приглашена для участия в заключительном этапе — экспериментальной лаборатории, где прошедшие обучение педагогические дизайнеры должны были провести отчетные образовательные мероприятия и показать свой уровень сформированности нужных компетенций. Полученный опыт участия в экспериментальной лаборатории был весьма необычным, вызвал неоднозначные впечатления и заставил задуматься о некоторых аспектах цифровизации образования и ее последствиях.

Существенную поддержку и помощь в развитии цифровых навыков и компетенций вузам решил оказать и Сбербанк России, который фактически превращается на наших глазах в современную ИТ-компанию. Корпоративный университет Сбербанка в сотрудничестве с Минобрнауки объявил конкурсный отбор для преподавателей информационных технологий на дистанционное повышение квалификации в июле-августе 2020 года по трем образовательным трекам — Data Science, Data Engineering, Java Development. На обучение было отобрано около 700

преподавателей разных вузов. Обучение также проходит на собственной платформе, состоит из лекций, практических и самостоятельных работ. И также ведется сбор и анализ цифрового следа обучающихся, оценка их поведения и результатов учебной деятельности. Уровень и качество учебных курсов в основном можно оценить как довольно высокие.

Таким образом, можно говорить о консолидации всех движущих сил и заинтересованных сторон цифровизации образования для преодоления уже существующих и возможных в ближайшее время глобальных вызовов.

Заключение

Опираясь на проведенный анализ состояния и тенденции цифровизации высшего образования, можно сделать вывод о том, что принципиальная цифровая трансформация еще не состоялась, но и традиционные модели образовательного процесса уже не отвечают запросам высокой технологической и социальной динамики. Использование ИТинструментов обеспечения и проведения привычных форм занятий не приведет автоматически к цифровой трансформации. Как в цифровой экономике управление и принятие решений осуществляется преимущественно на основе технологий больших данных, так и в цифровом образовании повышение эффективности связано с применением сбора и анализа больших данных, в том числе находящихся за внешними рамками самой системы образования.

Можно говорить о формировании новых потребностей системы высшего образования, о появлении новых, наиболее дефицитных и востребованных профессий для создания, развития и поддержки цифровой образовательной среды. Это специалист по педагогическому дизайну, дата-инженер в образовании, специалист по внедрению и сопровождению систем LMS, специалист по стратегическому маркетингу в образовании и EdTech, продакт-менеджер цифровых образовательных решений, руководитель / специалист цифровой трансформации (CDTO).

Но, к сожалению, академическое сообщество в своем большинстве остается несколько в стороне от инновационных разработок технологий и методологий цифровизации образования. Этому, безусловно, есть объяснения в виде сильной инертности больших традиционных систем, каковыми являются большинство вузов, большой загруженности преподавателей и организаторов учебного процесса обеспечением

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ...

все формальных требований со стороны Минобрнауки, чрезвычайно тяжелый документооборот, даже если он уже электронный, неизменно растущая в последние годы учебная нагрузка и требования эффективного контракта, неуклонное повышение среднего возраста преподавателей, недостаточность штатного состава ИТ-подразделений вузов.

Весьма перспективным направлением является применение технологии сбора и анализа цифрового следа в образовании. Например, целесообразно использовать достижения цифрового маркетинга с использованием технологии OSINT, «цифровой след / цифровая тень» в приемных кампаниях вузов, особенно в условиях перехода на дистанционное обучение. Такой подход позволит сразу работать со своей целевой аудиторией, что неизбежно повысит качество осознанности выбора профессии и позволит избежать снижения мотивации обучающихся при первых случаях неуспеваемости.

Опыт участия в экспериментальной лаборатории летней школы Университета 20.35 оставляет тревогу. Предложенная методология педагогического дизайна, весьма интересная и привлекательная в виде теоретической модели, в школьных экспериментальных мероприятиях не произвела должного впечатления. На занятиях были показаны преимущественно интерактивные инструменты, но они никоим образом не относились к разработке нового педагогического дизайна. К сожалению, сложилось впечатление, что вся летняя школа была проведена с целью сбора цифрового следа участников при несовпадении заявленных целей и организованной деятельности, не было обратной связи с участниками педагогического эксперимента.

Одной из причин этого можно назвать отсутствие однозначного понимания цифрового портрета обучающегося. Цифровой портрет может сильно отличаться от личностного портрета обучаемого. Не всем свойственна открытость. Многие студенты не любят демонстрировать себя и могут выдавать на обозрение не соответствующие цели данные. Результаты образовательной деятельности не всегда могут свидетельствовать о качестве самой деятельности. Любой человек развивается и растет через совершение ошибок и их исправление, а сейчас все его «промахи» буду навсегда впечатаны в его цифровой портрет. Если работодатель вначале будет знакомиться с цифровым двойником, то ведь дело может и не дойти до встречи с реальным человеком. Может ли сумма цифровых проекций личности в разных видах деятельности

описывать полноценно саму личность? Вовлечение обучаемых в групповую работу в онлайн-формате скорее формирует цифровые компетенции, компетенции овладения средой или инструментом, но в очень маленькой степени — компетенции социальные и коммуникативные. Именно это подтвердил личный опыт участия авторов в эксперименте Университета 20.35.

Не стоит забывать об этической и юридической стороне вопроса. На самом деле использование технологий сбора и анализа «цифрового следа» более полезно тому, кто хочет получить как можно больше информации и применить ее в дальнейшем для других целей. А вот интереса со стороны тех, о ком собирается информация, не наблюдается.

С 2014 года в Евросоюзе действует закон о праве на забвение. Теперь все граждане ЕС могут потребовать от Google удалить порочащую их информацию из результатов поиска. Действие закона распространяется на ссылки с недостоверными или неактуальными данными о заявителе. В России такого закона пока нет, а значит, прежде чем вводить в практику использование «цифрового следа», необходимо осуществить правовую защиту людей. Все эти вопросы требуют тщательной проработки.

Литература

- 1. Атмаян А. М., Гурьева Т. Н. О технических возможностях реализации индивидуальных образовательных траекторий в вузе в условиях цифровой экономики // Развитие и взаимодействие реального и финансового секторов экономики в условиях цифровой трансформации: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2019. С. 425–429.
- 2. Атаян А. М., Филатова И. Б. Геймификация как современная технология бизнес-образования в условиях трансформации рынка труда и сферы образования // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства: сб. тр. III Нац. науч.-метод. конф. с междунар. уч. Ч. II / под ред. проф. И. А. Максимцева, проф. В. Г. Шубаевой, проф. Л. А. Миэринь. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. С. 12–17.
- 3. Байбородова Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. Теория и методика профессионального образования. 2016. № 2. С. 35–46.
- 4. Балуев Д. Г., Новоселов А. А. Анализ разведданных из открытых источников: уч.-нагл. пособие. Н. Новгород: НИИ кризисных информационных систем, 2011. 127 с.
- 5. Вергун Т.Е., Колосова О.Ю., Гончаров В. Н. Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12 (ч. 2). С. 313–317 [Электронный ресурс]. URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36442 (дата обращения: 09.08.2020).
- 6. *Гурьева Т. Н., Шарабаева Л. Ю.* О необходимости соотнесения образовательных и профессиональных стандартов в период цифровой трансформации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, N 6. C. 98–109.
- 7. Дорохов Ю. Цифровой след: новые задачи системы образования в эпоху данных // Хабр [Электронный ресурс]. URL: https://habr.com/ru/post/513616/ (дата обращения: 09.08.2020).
- 8. Захарова У.С., Танасенко К.И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 176–202.

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ...

- 9. Инструменты и сервисы для OSINT [Электронный ресурс]. URL: http://uplink.motd. org/?p=278/ (дата обращения: 01.08.2020).
- 10. Комиссаров А. Данные в образовании практики Университета 2035 [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/5n6lfyorj3g (дата обращения: 03.07.2020).
- 11. Кочеткова И.С., Терская Л.А. Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в электронной образовательной среде для поликультурных студенческих групп // Азимут научных исследований: педагогика и психология 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede-dlya-polikulturnyh-studencheskih-grupp/viewer (дата обращения: 05.08. 2020).
- 12. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по моделированию, сбору и анализу данных цифрового следа» // Федеральный портал проектов нормативных правовых актов [Электронный ресурс]. URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=105301 (дата обращения: 01.08.2020).
- 13. Померанцева Н. Почему студенты и преподаватели невзлюбили дистанционное обучение// Ведомости/ 29.05.2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.vedomosti.ru/management/articles/2020/05/28/831354-distantsionnoe-obuchenie (дата обращения 2.08.2020).
- 14. Технопром 2019: материалы форума. [Электронный ресурс]. URL: http://forumtechnoprom.com / results / summary (дата обращения: 05.08. 2020).
- 15. Эксперты назвали востребованные компетенции и специальности в сфере образования для цифровой экономики. 24.04.2020 // Национальная технологическая инициатива. 20.35. Информбюро [Электронный ресурс]. URL: https://ntinews.ru/news/unti/eksperty-nazvalivostrebovannye-kompetentsii-i-spetsialnosti-v-sfere-obrazovaniya-dlya-tsifrovoy-eko.html (дата обращения: 03.08.2020).
- 16. Education: From COVID-19 learning disruption to recovery: A snapshop of UNESCO's work in education in 2020 // UNESCO [Электронный ресурс]. URL: https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unescos-work-education-2020 (дата обращения: 07.08.2020).
- 17. Introducing the Coursera Global Skills Index [Электронный ресурс] URL: https://blog.coursera.org/introducing-the-coursera-global-skills-index/ (дата обращения: 01.08.2020).
- 18. Han Yu H., Miao Ch., Leung C., et al. Towards AI-powered personalization in MOOC learning // Science of Learning. 2017. No. 2 (1) [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/321436191_Towards_AI-powered_personalization_in_MOOC_learning (дата обращения: 01.08.2020)
- 19. *Klašnja-Milićević A. Ivanovic M., Vesin B.*, et. al.. Enhancing e-learning systems with personalized recommendation based on collaborative tagging techniques // Applied Intelligence. 2018. No. 48. P. 1519–1535. DOI: 10.1007/s10489–017–1051–8.
- 20. Nusbaum A., Gloria C. Wilson A., et al. Induced Positive Mood and Cognitive Flexibility: Evidence from Task Switching and Reversal Learning // Collabra Psychology. 2018. No. 4 (1). DOI: 10.1525/collabra.150.

DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: CHALLENGES, OPPORTUNITIES, PROSPECTS AND RISKS

The article considers the problems of the educational process during the period of digital transformation. The authors describe possible risks of digitalization of the educational process, use of the digital trace of the educational process and a change in the teacher role. The new technologies of collecting and analyzing digital footprint, suggested by Coursera and the University 20.35 is supposed to be used for completed modeling of necessary direction of development. Important features of special digital platforms for these technologies were describes in the article. The technology is noted as guidelines for specialists of labor market. There are listed demanded competencies of pedagogical personnel for digital transformation in education. The role of gamification and the use of group training is described. The authors discussed various approaches for creating individual educational trajectories based on artifi-

А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева, Л. Ю. Шарабаева

cial intelligence technologies. Qualitative digitization requires a change in the entire architecture of education, methodological training, work with pedagogical personnel, in management and pedagogical design, re-evaluation of educational goals.

The purpose of the study is to consider the promising directions and opportunities for the digital transformation of higher education, the problems and risks of the consequences of this global process.

Key words: higher education, digital transformation, competency model, pedagogical design, digital footprint, individual learning trajectory.

References

- Atayan A. M., Filatova I. B. Gejmifikaciya kak sovremennaya tekhnologiya biznes-obrazovaniya v usloviyah transformacii rynka truda i sfery obrazovaniya // Arhitektura universitetskogo obrazovaniya: sovremennye universitety v usloviyah edinogo informacionnogo prostranstva: sb. tr. III Nac. nauch.metod. konf. s mezhdunar. uch. Ch. II / pod red. prof. I. A. Maksimceva, prof. V. G. Shubaevoj, prof. L. A. Mierin'. SPb.: Izd-vo SPbGEU, 2019. C. 12–17. [In Rus].
- Atayan A. M., Gur'eva T. N. O tekhnicheskih vozmozhnostyah realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh
 traektorij v vuze v usloviyah cifrovoj ekonomiki // Razvitie i vzaimodejstvie real'nogo i finansovogo sektorov ekonomiki v usloviyah cifrovoj transformacii: mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.
 Orenburg: Izd-vo OGU, 2019. S. 425–429. [In Rus].
- Bajborodova L. V. Principy organizacii individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. 2016. № 2. S. 35–46. [In Rus].
- Baluev D. G., Novoselov A. A. Analiz razveddannyh iz otkrytyh istochnikov: uch.-nagl. posobie. N. Novgorod: NII krizisnyh informacionnyh sistem, 2011. 127 s. [In Rus].
- *Dorohov Yu.* Cifrovoj sled: novye zadachi sistemy obrazovaniya v epohu dannyh // Habr [Elektronnyj resurs]. URL: https://habr.com/ru/post/513616/ (data obrashcheniya: 09.08.2020). [In Rus].
- Education: From COVID-19 learning disruption to recovery: A snapshop of UNESCO's work in education in 2020 // UNESCO [Elektronnyj resurs]. URL: https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unescos-work-education-2020 (data obrashcheniya: 07.08.2020).
- Eksperty nazvali vostrebovannye kompetencii i special'nosti v sfere obrazovaniya dlya cifrovoj ekonomiki. 24.04.2020 // Nacional'naya tekhnologicheskaya iniciativa. 20.35. Informbyuro [Elektronnyj resurs]. URL: https://ntinews.ru/news/unti/eksperty-nazvali-vostrebovannye-kompetentsii-i-spetsial-nosti-v-sfere-obrazovaniya-dlya-tsifrovoy-eko.html (data obrashcheniya: 03.08.2020). [In Rus].
- Gur'eva T. N., Sharabaeva L. Yu. O neobhodimosti sootneseniya obrazovatel'nyh i professional'nyh standartov v period cifrovoj transformacii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 6. S. 98–109. [In Rus].
- Han Yu N., Miao Sh., Leung S., et al. Towards AI-powered personalization in MOOC learning // Science of Learning. 2017. No. 2 (1) [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/321436191_Towards_AI-powered_personalization_in_MOOC_learning (data obrashcheniya: 01.08.2020)
- Instrumenty i servisy dlya OSINT [Elektronnyj resurs]. URL: http://uplink.motd.org/?p=278/ (data obrashcheniya: 01.08.2020). [In Rus].
- Introducing the Coursera Global Skills Index [Elektronnyj resurs] URL: https://blog.coursera.org/introducing-the-coursera-global-skills-index/ (data obrashcheniya: 01.08.2020).
- Klašnja-Milićević A., Ivanovic M., Vesin B., et. al. Enhancing e-learning systems with personalized recommendation based on collaborative tagging techniques // Applied Intelligence. 2018. No. 48. P. 1519–1535. DOI: 10.1007/s10489-017-1051-8.
- Kochetkova I. S., Terskaya L. A. Formirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov v elektronnoj obrazovatel'noj srede dlya polikul'turnyh studencheskih grupp // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede-dlyapolikulturnyh-studencheskih-grupp/viewer (data obrashcheniya: 05.08. 2020). [In Rus].

Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, ...

- Komissarov A. Dannye v obrazovanii praktiki Universiteta 2035 [Elektronnyj resurs]. URL: https://youtu.be/5n6lfyorj3g (data obrashcheniya: 03.07.2020). [In Rus].
- Nusbaum A., Gloria S. Wilson A., et al. Induced Positive Mood and Cognitive Flexibility: Evidence from Task Switching and Reversal Learning // Collabra Psychology. 2018. No. 4 (1). DOI: 10.1525/ collabra.150.
- Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist po modelirovaniyu, sboru i analizu dannyh cifrovogo sleda» // Federal'nyj portal proektov normativnyh pravovyh aktov [Elektronnyj resurs]. URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=105301 (data obrashcheniya: 01.08.2020). [In Rus].
- Pomeranceva N. Pochemu studenty i prepodavateli nevzlyubili distancionnoe obuchenie// Vedomosti/ 29.05.2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.vedomosti.ru/management/ articles/2020/05/28/831354-distantsionnoe-obuchenie (data obrashcheniya 2.08.2020). [In Rus].
- Tekhnoprom 2019: materialy foruma. [Elektronnyj resurs]. URL: http:// forumtechnoprom.com / results / summary (data obrashcheniya: 05.08. 2020). [In Rus].
- Vergun T. E., Kolosova O. Yu., Goncharov V. N. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii studentov v vysshej shkole: k postanovke problemy // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2016. № 12 (ch. 2). S. 313–317 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36442 (data obrashcheniya: 09.08.2020). [In Rus].
- Zaharova U. S., Tanasenko K. I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej // Voprosy obrazovaniya. 2019. № 3. S. 176–202. [In Rus].

УДК 372.8

СИНХРОННЫЙ И АСИНХРОННЫЙ ФОРМАТЫ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

Пандемия 2020 года заставила университеты изменить традиционный формат обучения и перевести большую часть курсов на дистанционную основу. Настоящее исследование призвано проанализировать накопленный на данный момент опыт перевода курсов в онлайн, сравнить разные формы онлайн-обучения и сформулировать рекомендации по их применению.

Обобщение предыдущих исследований проводится с помощью теоретической модели коммуникации Шеннона: относительно источника коммуникации, получателя, канала коммуникации, передаваемого по нему сообщения и обратной связи. При этом отдельно проводится анализ синхронного и асинхронного форматов обучения, а также анализируется возможность совмещения синхронной и асинхронной модели в рамках единого образовательного курса.

На основании данного исследования можно сделать вывод, что проведение онлайн-курсов любого формата положительно сказывается на эффективности образовательного процесса в целом. Однако нельзя сделать вывод о том, какой из двух форматов работы — синхронный или асинхронный — более предпочтителен с точки зрения как преподавателей (источника), так и слушателей (получателя), а также эффективности обратной связи. Более того, разные форматы являются предпочтительными для изучения разного материала и приобретения различных компетенций.

Как ципировать статью: 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.



М. А. Манокин

Кандидат культурологии, старишй преподаватель департамента менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая икола экономики», г. Пермь, старишй преподаватель кафедры журналистики и массовых коммуникаций, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь Е-mail: MAManokin@hse.ru

Mikhail A. Manokin PhD (Theory and History of Culture), Senior Lecturer, School of Management, National Research University Higher School of Economics, Perm, Senior Lecturer, Department of Journalism, Perm State University, Perm, Russia



Е. А. Шенкман

Старший преподаватель департамента экономики и финансов, Национальный иследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Пермь E-mail: ea_popova@hse.ru

Evgeniya A. Shenkman Senior Lecturer, School of Economics and Finance, National Research University Higher School of Economics, Perm, Russia

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ...

Поэтому в работе сделан вывод о том, что именно совмещение, а не отдельное применение синхронных и асинхронных методов обучения способствует повышению эффективности обучения. Однако это возможно только при наличии специальных компетенций у преподавателей, их умения работать в онлайне и использовать его каналы коммуникации.

Ключевые слова: онлайн-обучение, синхронный формат обучения, асинхронный формат обучения, управление образованием, теория коммуникации, модель Шеннона, высшее образование.

Введение

Пандемия 2020 года по-новому поставила вопрос организации онлайн-образования. Условия изоляции заставили учебные заведения начать интенсивный перенос образования на онлайн-платформы [9], превратить онлайн из экзотического направления в нормальную форму работы. Это актуализировало необходимость анализа академического опыта по изучению онлайн-образования.

Данная статья посвящена проблеме сравнения синхронного и асинхронного онлайн-преподавания в высших учебных заведениях [1; 6; 28]. Можно найти десятки работ, посвященных опыту применения синхронного и асинхронного форматов, в которых изучаются их возможные преимущества и недостатки относительно влияния на образовательный процесс в целом и успеваемость студентов в частности. Однако теоретические обобщения по данной теме не сформулированы и исследования сводятся, по существу, к обсуждению результатов отдельных экспериментов, проведенных преподавателями [3].

Поэтому целью данной публикации выбрано обобщение предыдущих исследований. Для ее реализации были решены следующие задачи: сравнительный анализ синхронных и асинхронных форм онлайн-обучения, изучение возможностей объединения этих форматов, формулировка рекомендаций по их применению. В качестве особенности проведенной работы необходимо выделить анализ и интерпретацию онлайн-обучения как коммуникации.

1. Определение центральных понятий

На основании существующих публикаций можно сформулировать рабочие определения синхронных и асинхронных онлайн-курсов.

Синхронными называют курсы, в которых взаимодействие препо-

давателя и студентов происходит здесь и сейчас, по фиксированному расписанию [24]. Такой формат наиболее близок традиционному формату аудиторных занятий: преподаватель и студенты общаются лицом к лицу [28]. Формат обеспечивает преподавателей и студентов мгновенной обратной связью, так как дает студенту возможность задать вопрос во время занятия, а преподавателю — ответить на вопрос или дать задание, чтобы оценить качество освоения материала [23; 24]. При этом ответственность за успешность занятия здесь несут преподаватели: именно от их умения взаимодействовать с аудиторией зависит успешность курса.

Асинхронными называют курсы, в которых преподаватели и слушатели разделены «не только в пространстве, но и во времени» [28]. Проще говоря, это курсы, в которых лекции и задания доступны в формате записи: видео, аудиозаписи, письменного текста, на изучение которых отводится время. Студенты могут изучать лекции и выполнять задание в удобном для них месте и в удобное время [28]. При этом ответственность за качество обучения ложится на студента, а не на преподавателя [16].

И синхронные, и асинхронные формы обучения отличает от аудиторных активное применение специализированных технических средств для взаимодействия со слушателями: компьютеров, камер, микрофонов, специализированных приложений [4]. Если в синхронном формате обучения они необходимы для организации конференционной связи [6], в асинхронном формате они служат для передачи информации слушателям и получения обратной связи.

В последнее время появилась новая форма обучения, которая в данном исследовании называется *смешанной* [17; 23]. Первоначально ее целью являлась экономия времени при традиционной форме обучения за счет самостоятельного изучения студентами части материала по принципу «перевернутого класса» [30]. Иначе говоря, обычное аудиторное занятие дополнялось асинхронными методами обучения [15; 19]. Сейчас в рамках *смешанного* формата одна дисциплина может совмещать асинхронные и синхронные занятия, что позволяет нивелировать недостатки отдельных онлайн-форматов.

2. Методология исследования

Различные форматы обучения, как и образование в целом, являются формой взаимодействия между людьми, нацеленного на обмен опытом. Это взаимодействие осуществляется с помощью вербальных и невербальных

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ...

сообщений [21]. Поэтому нам кажется естественным рассуждать о данных формах обучения как коммуникации между преподавателем и студентом. Следовательно, их можно смоделировать, как и любую коммуникацию.

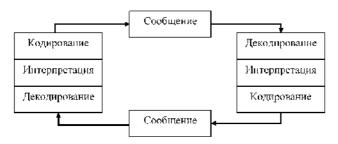


Рис. 1. Коммуникационная модель Шрамма

Одной из самых часто используемых моделей образовательной коммуникации является модель У. Шрамма [19] (см. Рис. 1). Она подчеркивает, что образование — не просто «передача» информации от преподавателя к студенту, а обмен информацией, включающий и поступление информации от студента к преподавателю.

Но в случае онлайн-коммуникации, как синхронной, так и асинхронной, данная модель становится менее пригодной. В онлайн-коммуникации огромную конструирующую роль играет канал коммуникации [21], технология передачи информации. Поэтому для анализа онлайн-коммуникации мы предлагаем воспользоваться моделью Шеннона [27]. Модель (см. Рис. 2) делает акцент на процессах внутри канала коммуникации: не только на передаче информации от источника получателю, но и на самом сообщении и обратной связи.

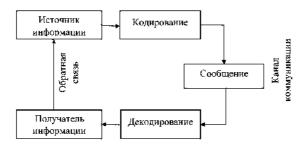


Рис. 2. Коммуникационная модель Шеннона

3. Результаты исследования

В данном разделе приведены результаты сравнительного анализа синхронных и асинхронных онлайн-курсов в разрезе модели Шеннона.

3.1. Источник сообщения в онлайн-обучении

Роль источника сообщений в образовательном процессе играет преподаватель. Именно он создает сообщения в форме лекций, заданий, консультирует студентов, то есть создает информацию, которую получает студент [10].

Очевидно, что возможности преподавателя в онлайн-обучении отличаются от существующих в офлайне. Это связано, во-первых, с дистанцией, которая разделяет преподавателя и студента [8], во-вторых, с инструментами контроля во время занятия. И если в синхронных онлайн-курсах позиция преподавателя практически ничем не отличается от позиции аудиторных занятий [6; 24], то в асинхронных курсах взаимодействие со студентами изменяется в корне.

В асинхронных курсах основная задача коммуникации [12] сводится к организации диалога между студентами и преподавателем, а также между самими студентами. У преподавателей есть множество инструментов, например: форумы, чаты, сервисы типа Slack или Trello, но из-за отсроченного характера коммуникации у них нет возможности оперативно реагировать на сообщение студентов. Как следствие, при такой форме обучения студенты часто оказываются предоставлены сами себе, они могут находиться на разных этапах изучения темы, и это потенциально осложняет объяснение материалов [23].

Впрочем, эта проблема решаема. Во-первых, решением может являться дополнительная подготовка преподавателя в области психологии и культуры коммуникации, а также изучение тем и проблем, которые вызывают у студентов наибольший интерес. Во-вторых, решением становится поиск компромиссов со студентами и применение новых технологий для обратной связи [29]. В-третьих, это изучение новых форм привлечения интереса студентов.

3.2. Получатели сообщений в онлайн-обучении

Роль получателя информации в образовательном процессе принадлежит студентам. При сравнении разных форм онлайн-обучения можно выделить два фактора, влияющих на эффективность коммуникации

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ...

для получателей: восприятие студентами себя как части сообщества и легкость материала.

Важность *первого фактора* обусловлена тем, что признание себя частью сообщества чаще всего положительно коррелирует с успеваемостью студентов и легкостью материала [7].

Исследования демонстрируют, что при синхронных занятиях студентов характеризует разобщенность; в онлайне каждый работает сам по себе и часто без визуального контакта с другими студентами [6]. Как следствие, они меньше отождествляют себя с сообществом, в котором состоят. Некоторые авторы утверждают обратное: при синхронном формате изучение материала проходит одновременно с другими студентами, что, наоборот, помогает ощутить себя частью сообщества [17].

Аналогично нельзя сделать однозначный вывод и про асинхронный формат обучения. С одной стороны, студенты, разделенные временем и пространством, не обязаны встречаться и общаться для качественного усвоения курса [28]. Но, как показывает опыт виртуального общения в интернете, например на форумах, письменная коммуникация дает достаточно времени и возможностей, чтобы познакомиться с другими людьми, установить с ними эмоциональный контакт, ощутить себя частью одной с ними группы [25].

Впрочем, сама идея организации сообщества совместного изучения материала студентами внутри онлайн-курса выглядит весьма продуктивной. И несмотря на сложность организации такого сообщества, представляется логичным, что преподавателям стоит внедрять данный образовательный элемент в онлайн-курсы.

Второй фактор связан с особенностями форм обучения, которые помогают студентам лучше усваивать информацию.

Некоторые исследователи утверждают, что синхронные курсы направлены в первую очередь на изучение отдельных фактов, идей, понятий. Это связано с характером коммуникации «здесь и сейчас» и необходимостью моментально реагировать на новые данные и изменения в заданиях [18].

Асинхронные курсы направлены на выявление глубинных связей между фактами, идеями и понятиями и, более того, на формирование аналитического мышления и производство новых знаний [11; 18]. Асинхронный формат обучения предоставляет студентам дополнительное время на ознакомление с материалами курса, делает восприятие информации более рефлексивным [8; 14]. Однако в отношении этих

суждений есть сомнения. Существует мнение, что коммуникация при асинхронном обучении осложняет усвоение концептов, связанных со сложно формализуемыми идеями [7]. Кроме того, характерная для интернета анонимность может создавать эффект вседозволенности, приводить к хаосу на форумах и снижать эффективность курса [25].

В целом, при выборе формата курса необходимо учитывать особенности материала. Для обучения базовым концепциям и обзора теории в целом стоит выбирать синхронный формат обучения, для глубинного обучения прикладным темам и сложно-формализуемых концепций — асинхронный формат, но если в рамках курса требуется и то, и другое, то целесообразно воспользоваться смешанным форматом обучения.

3.3. Сообщения в онлайн-обучении

В образовательном процессе роль сообщения играет материал курса. Форма и рекомендуемая система изучения материала в синхронном и асинхронном обучении содержательно различаются.

В синхронном обучении сообщение представляет собой уже собранные и оформленные данные, структурированные идеи и материалы, передаваемые от преподавателя к студенту, то есть целостный нарратив, рекомендуемый к изучению.

В асинхронном обучении сообщение работает несколько иначе, вместо жесткого нарратива студентам подается множество материалов. С одной стороны, студенты могут изучать материалы так, как рекомендовано преподавателем (по аналогии с синхронным обучением). С другой стороны, студенты могут обрабатывать их в том порядке, который посчитают более целесообразным [28]. Таким образом, при асинхронном обучении студентам предоставляется свобода в последовательности получения и обработки сообщений.

3.4. Каналы коммуникации в онлайн-обучении

Каналы коммуникации представляют собой способ передачи информации, и в онлайн-обучении это реализуется за счет технологических решений.

Важным свойством любого канала коммуникации и соответствующих технологических решений является скорость передачи сообщения от источника к получателю и обратно (скорость обратной связи). Каналы образовательной коммуникации, характеризующиеся высокой скоростью

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ...

передачи, свойственны синхронным форматам онлайн-обучения [14; 15], тогда как каналы коммуникации для асинхронного формата обучения характеризуются существенным временным разрывом между отправкой и получением сообщения. В Таблице 1 подробно представлены отдельные технологические решения каналов для разных форм онлайн-обучения.

Таблица 1. Особенности и ограничения отдельных инструментов коммуникации

Инструмент коммуникации	Пример ПО	Особенности	Ограничения			
Синхронный формат обучения						
Видео-конфе- ренция	Zoom, MSTeams	Позволяет видеть аудиторию, оперативно отвечать на вопросы, демонстрировать работу приложений	Технические проблемы, прерывающие коммуни- кацию			
Живой чат (Live chat)	Как отдельные чаты (Telegram), так и встроенные в видео-конференц системы (в MS Teams и в Zoom)	Позволяет оперативно отвечать на вопросы	Возможность неверной интерпретация материала из-за особенностей текстовой передачи информации			
Интерактив- ные доски	Miro	Совместная работа над проектами	Возможность неверной интерпретация материала из-за особенностей текстовой и визуальной передачи информации			
Приложения для совмест- ной работы (подробнее в [1])	Google Doc, Overleaf	Совместная работа в приложениях с возможностью контроля версий	1) Позволяет работать только над одной задачей в рамках курса; 2) Ограниченное количество пользователей.			
	Асинхронный формат обучения					
Электронная почта	Любой почтовый агент	Распространение материалов курса «один-на-один», либо «один-всем»	1) Трудоемкость исполь- зования при большом количестве слушателей; 2) Сложно создать авто- матическую рассылку.			

Learning management system (LMS)	Moodle	Распространение материалов курса «один-всем», возможность автоматической рассылки, возможность задокументировать активность слушателей.	Сложно контролировать уровень вовлеченности слушателей
Группы в соци- альных сетях	Facebook, VK	Распространение материалов курса «один-всем», возможность обсуждения материала и документирования	1) Сложно контролировать уровень вовлеченности слушателей; 2) Проблематично контролировать обсуждение.

Очевидно, что передача информации с помощью синхронных и асинхронных каналов помогает осваивать изучаемые явления с разных сторон. Например, синхронные каналы можно использовать для работы в группах и обучения работе в команде. Асинхронные каналы полезны для более индивидуализированного труда. Например, преподаватель может поручить студенту вести блог и следить за тем, как развиваются логика и понимание предмета [14]. Таким образом, совмещение синхронных и асинхронных каналов коммуникации кажется идеальным вариантом, поскольку оно придает курсу большую гибкость.

3.4. Обратная связь в онлайн-обучении

Показателем качества обратной связи в образовании выступает уровень вовлеченности студентов. Вовлеченность в процесс обучения считается одним из самых сильных индикаторов успеваемости и персонального развития студента [28] и часто рассматривается как показатель эффективности курса.

Вовлеченность зависит, во-первых, от взаимосвязи между слушателями курса и их ощущения себя частью сообщества [20]. Во-вторых, от транзакционного расстояния — коммуникационной дистанции между учителем и учеником. Чем больше дистанция, тем ниже качество обучения [22]. В-третьих, от удовлетворенности слушателей, оцениваемой с помощью опросов по итогам курса [20]. Наконец, она зависит от результативности по итогам курса, измеряемой формальными метриками

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ... |

обучения: оценками, фактом завершения онлайн-курса.

К настоящему времени по первым двум факторам эффективности накоплено недостаточно эмпирических данных для изучения, тогда как по третьему и четвертому факторам существует целый ряд исследований.

Удовлетворенность слушателей как критерий эффективности обучения

Э. Бакстон сравнивал удовлетворенность слушателей онлайн-курсом по фармакологии в синхронном и асинхронном формате. Автор пришел к выводу, что слушатели асинхронного формата более позитивно относились к обучению [5]. К аналогичным результатам пришли М. Гриффитс и П. Грэм, объяснившие это удовлетворенностью от обратной связи, которую студенты воспринимают как «заботу», и неудобством расписания в синхронном формате [13]. С. Храстински отмечает, напротив, более высокую удовлетворенность студентов в синхронных курсах, подтвердив положительное и значимое влияние взаимодействия в рамках учебного сообщества на вовлеченность в курс [14].

При этом ко всем приведенным выше результатам стоит относиться с осторожностью, поскольку слушатели сами выбирали формат обучения [13] и результаты могли быть подвергнуты ловушке самоотбора.

Формальная результативность по итогам курса как критерий эффективности обучения

С. Бриертон и соавторы изучали влияние формата обучения на оценки итоговой работы по курсу. Авторы пришли к выводу, что в синхронном формате материал изучается глубже и итоговая работа получает оценку выше, чем в асинхронном [4]. Противоположный результат был получен К. Швинхерстом: он увидел, что в асинхронной формате курс завершали чаще, чем в синхронном [26]. Однако Э. Кирияки, В. Дерри и П. Антониу не нашли статистического различия в успеваемости между разными онлайн-формами при обучении педагогов, хотя обнаружили, что успеваемость на онлайн-курсах была выше, чем в офлайне [11].

Интересные результаты получены в исследовании С. Абрамс: эффекты изучения иностранного языка гетерогенны в зависимости от выбранных формальных критериев результативности курса. Так, оценка устной речи показала лучший результат при синхронном формате, а оценка других метрик статистически значимого различия между форматами не выявила [2].

Однозначный вывод о преимуществе того или иного формата онлайн-обучения сделать нельзя ни по одному из факторов эффективности. В синхронном формате обучения студенты более качественно прорабатывают материал, что сказывается на понятности материалов курсов, требующих глубокого понимания. В асинхронном формате эффективнее оценка базовых компетенций, которые необходимо «заучить», и в этом случае качественно организованная обратная связь повышает удовлетворенность студентов.

Оценка эффективности обучения смешанного формата

На данный момент все больше курсов предлагают слушателям смешанный формат обучения. Известны всего несколько попыток эмпирически оценить его эффективность. Б. Гизберс и соавторы показали, что вовлеченность студентов в синхронное обучение положительно влияет на вовлеченность в асинхронный формат обучения в рамках того же курса, и наоборот. Исследование доказывает, что именно комбинация форматов может привести к более высокому качеству обучения [12].

Дж. Пуллен и П. Сноу сравнили успеваемость студентов на курсах по информационным технологиям в традиционном и смешанном форматах обучения. Было обнаружено отсутствие статистического различия между форматами, но опрос студентов показал нежелание большинства менять дистанционный формат обучения на традиционный [23]. Более комплексное исследование провели Ф. Ходапараст и Н. Гафурниа, изучив влияние разных форматов на изменение словарного запаса иностранного языка. Наиболее эффективным оказался смешанный формат обучения, за ним — синхронный и асинхронный, между которыми не было статистического различия [17].

Таким образом, большинство существующих исследований демонстрируют эффективность смешанного формата онлайн-обучения в сравнении с синхронным или асинхронным. Но во всех исследованиях студентам предоставлялся выбор формата обучения, что, хотя и представляется абсолютно обоснованным с точки зрения педагогики, не выявляет причинно-следственные связи в полученных результатах. А значит, вопрос требует дальнейшего изучения.

Заключение

Проблема применения синхронных и асинхронных методов обу-

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ...

чения до сих пор исследована недостаточно. В данной работе через призму теории коммуникации проведен один из первых сравнительных анализов этих методов. Сравнение позволяет заключить, что введение онлайн-курсов любых форматов положительно сказывается на эффективности обучения в сравнении с традиционными формами. Но однозначно лучшего варианта при выборе между синхронной или асинхронной формами выявить нельзя.

Так, с точки зрения источника и получателя, а также транслируемого сообщения образовательной коммуникации синхронный формат подходит задачам жесткого информирования студентов о центральных концептах. Асинхронный формат больше подходит задачам обучения студентов творческой работе.

Анализ показывает, что оптимальным вариантом при реализации онлайн-курсов будет совмещение той и другой технологии для решения задач, возникающих в процессе обучения. При этом для эффективного внедрения смешанного формата онлайн-обучения в образовательный процесс требуется не только содержательная перестройка курса, но и техническая поддержка со стороны менеджеров университета.

Следует отметить, что наши выводы выступают скорее в качестве ориентиров, при внедрении необходимо учитывать как индивидуальный стиль конкретного преподавателя, так и особенности аудитории. Более того, данные рекомендации требуют специального исследования и уточнения для каждого отдельного случая.

Литература

- 1. Максименкова О. В., Незнанов А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1–2. С. 101-110.
- 2. Abrams Z. I. The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German // The Modern Language Journal. 2003. No. 87 (2). P. 157-167.
- 3. Aparicio M., Bacao F., Oliveira T. An e-Learning Theoretical Framework // Journal of Educational Technology & Society. 2016. No. 1 (19). P. 292–307.
- 4. Brierton S., Wilson E., Kistler M.J., et al. A Comparison of Higher Order Thinking Skills Demonstrated in Synchronous and Asynchronous Online College Discussion Posts // NACTA Journal. 2016. No. 60 (1). P. 14–21.
- 5. Buxton E. P. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs // American Journal of Pharmaceutical Education. 2014. No. 78 (1). P. 1–7.
- 6. Chen N.-S., Ko H.-C., Kinshuk, et al. A model for synchronous learning using the Internet // Innovations in Education and Teaching International. 2005. No. 2 (42). P. 181–194.
- 7. Chou P.P. A Comparative Content Analysis of Student Interaction in Synchronous and Asynchronous Learning Networks // Proceedings of the 35th annual Hawaii international conference on

- system sciences. IEEE, 2002. P. 1795-1803.
- 8. Coppola N. W., Hiltz S. R., Rotter N. G. Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks // Journal of Management Information Systems. 2002. No. 4 (18). P. 169–189.
 - 9. Daniel S. J. Education and the COVID-19 pandemic // Prospects. 2020. P. 1-6.
- 10. Denton K. Beyond the Lore: A Case for Asynchronous Online Tutoring Research // The Writing Center Journal. 2017. No. 2 (36). P. 175–203.
- 11. *Kyriaki E., Derry V., Antoniou P.*, et al. Comparison between Synchronous and Asynchronous Instructional Delivery Method of Training Programme on In-Service Physical Educators' Knowledge // Turkish Online Journal of Distance Education. 2012. No. 13 (4). P. 193–208.
- 12. Giesbers B., Rienties B., Tempelaar D., et al. A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation // Journal of Computer Assisted Learning. 2014. No. 30 (1). P. 30–50.
- 13. Griffiths M., Graham P. Using asynchronous video to achieve instructor immediacy and closeness in online classes: Experiences from three cases // International Journal on E-learning. 2010. No. 9 (3). P. 325–340.
- 14. $\it Hrastinski$ S. Asynchronous and synchronous e-learning // Educause quarterly, 2008. No. 31 (4). P. 51–55.
- 15. *Johnson G. M.* Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: A review of recent research // TechTrends. 2006. No. 4 (50). P. 46–53.
- 16. $Kauffman\ H$. A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning // Research in Learning Technology. 2015. No. 23. 13 p.
- 17. *Khodaparast F., Ghafournia N.* The effect of asynchronous/synchronous approaches on English vocabulary achievement: A study of Iranian EFL learners // English Language Teaching. 2015. No. 8 (4). P. 117–127.
- 18. Kienle A. Intertwining synchronous and asynchronous communication to support collaborative learning-system design and evaluation // Education and Information Technologies. 2009. No. 14 (1). P. 55–79.
- 19. *Lim F. P.* An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning // Advanced Science and Technology Letters. 2017. No. 143. P. 230–234.
- 20. *McDaniels M., Pfund P., Barnicle K.* Creating dynamic learning communities in synchronous online courses: One approach from the Center for the Integration of Research, Teaching and Learning (CIRTL) // Online Learning, 2016. No. 20 (1). P. 110–129.
- 21. McQuail D. McQuail's mass communication theory. 6th edition, London: Sage Publications, 2010. 621 p.
- 22. Moore M. G. Toward a theory of independent learning and teaching // The Journal of Higher Education. 1973. No. 44 (9). P. 661–679.
- 23. *Pullen J. M.*, *Snow P.* Integrating synchronous and asynchronous internet distributed education for maximum effectiveness // Education and Information Technologies. 2007. No. 12 (3). P. 137–148.
- 24. Raymond D., Kanenishi K., Matsuura K., et al. A Model for Content and Communication Management in Synchronous Learning // Journal of Educational Technology & Society. 2005. No. 3 (8). P. 187–205.
- 25. Rovai A. P. Building and sustaining community in asynchronous learning networks // The Internet and Higher Education. 2000. No. 4 (3). P. 285–297.
- 26. Schwienhorst K. Learner autonomy and tandem learning: Putting principles into practice in synchronous and asynchronous telecommunications environments // Computer assisted language learning. 2003. No. 16 (5). P. 427–443.
- 27. Shannon P. E. A Mathematical Theory of Communication // Bell System Technical Journal. 1948. No. 3 (27). P. 379–423.
- 28. Watts L. Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature // Quarterly Review of Distance Education. 2016. No. 17 (1). P. 23–32.
- 29. Woo Y., Reeves T. P. Interaction in Asynchronous Web-Based Learning Environments // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2008. No. 12. P. 179–194.
- 30. Young T.P., Bailey C.J., Guptill M., et al. The Flipped Classroom: A Modality for Mixed Asynchronous and Synchronous Learning in a Residency Program // Western Journal of Emergency

Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения ...

Medicine. 2014. No. 7 (15). P. 938-944.

SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS FORMAT OF ONLINE LEARNING: INTERPRETATION THROUGH COMMUNICATION THEORY

The 2020 pandemic has forced universities to change their traditional teaching format and move most of the courses to the distance learning format. This study aims to analyze the experience gained so far in translating courses online, compare different forms of online learning and formulate recommendations for their application.

Generalization of previous studies is carried out using Shannon's theoretical model of communication: message is transmitted through channel of communication to the recipient by the source with the feedback. At the same time, the analysis of synchronous and asynchronous learning formats is carried out separately, and the possibility of combining the synchronous and asynchronous models within the framework of a single educational course is analyzed.

Based on the study, we can conclude that the use of online courses of any format has a positive effect on the effectiveness of the educational process as a whole. However, there is no evidence to which of the two work formats — synchronous or asynchronous — is more preferable both from the point of view of teachers (both the source) and listeners (recipient) and the effectiveness of feedback. Moreover, different formats are preferable for learning different material and acquiring different competencies. Therefore, in the work, it is concluded that it is the combination, instead of the separate application of synchronous and asynchronous teaching methods, that contributes to an increase in the effectiveness of teaching. However, this is possible only if teachers have special competencies, their ability to work online and use its communication channels.

Keywords: online learning, synchronous learning format, asynchronous learning format, education management, communication theory, Shannon model, higher education.

References

- Abrams Z. I. The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German // The Modern Language Journal. 2003. No. 87 (2). P. 157–167.
- Aparicio M., Bacao F., Oliveira T. An e-Learning Theoretical Framework // Journal of Educational Technology & Society. 2016. No. 1 (19). P. 292–307.
- Brierton S., Wilson E., Kistler M. J., et al. A Comparison of Higher Order Thinking Skills Demonstrated in Synchronous and Asynchronous Online College Discussion Posts // NACTA Journal. 2016. No. 60 (1). P. 14–21.
- Buxton E. P. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs // American Journal of Pharmaceutical Education. 2014. No. 78 (1). P. 1–7.
- Chen N.-S., Ko H.-C., Kinshuk, et al. A model for synchronous learning using the Internet // Innovations in Education and Teaching International. 2005. No. 2 (42). P. 181–194.
- Chou P.P. A Comparative Content Analysis of Student Interaction in Synchronous and Asynchronous Learning Networks // Proceedings of the 35th annual Hawaii international conference on system sciences. IEEE, 2002. P. 1795–1803.
- Coppola N. W., Hiltz S. R., Rotter N. G. Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks // Journal of Management Information Systems. 2002. No. 4 (18). P. 169–189.
- Daniel S. J. Education and the COVID-19 pandemic // Prospects. 2020. P. 1–6.
- Denton K. Beyond the Lore: A Case for Asynchronous Online Tutoring Research // The Writing Center Journal. 2017. No. 2 (36). P. 175–203.

М. А. Манокин, Е. А. Шенкман

- Giesbers B., Rienties B., Tempelaar D., et al. A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation // Journal of Computer Assisted Learning. 2014. No. 30 (1). P. 30–50.
- Griffiths M., Graham P. Using asynchronous video to achieve instructor immediacy and closeness in online classes: Experiences from three cases // International Journal on E-learning. 2010. No. 9 (3). P. 325–340.
- Hrastinski S. Asynchronous and synchronous e-learning // Educause quarterly. 2008. No. 31 (4). P. 51–55.
- Johnson G. M. Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: A review of recent research // TechTrends. 2006. No. 4 (50). P. 46–53.
- Kauffman H. A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning // Research in Learning Technology. 2015. No. 23. 13 p.
- Khodaparast F., Ghafournia N. The effect of asynchronous/synchronous approaches on English vocabulary achievement: A study of Iranian EFL learners // English Language Teaching. 2015. No. 8 (4). P. 117–127.
- Kienle A. Intertwining synchronous and asynchronous communication to support collaborative learning-system design and evaluation // Education and Information Technologies. 2009. No. 14 (1). P. 55–79.
- *Kyriaki E., Derry V., Antoniou P.*, et al. Comparison between Synchronous and Asynchronous Instructional Delivery Method of Training Programme on In-Service Physical Educators\'Knowledge//Turkish Online Journal of Distance Education. 2012. No. 13 (4). P. 193–208.
- Lim F.P. An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning // Advanced Science and Technology Letters, 2017. No. 143. P. 230–234.
- Maksimenkova O. V., Neznanov A. A. Kollaborativnye tekhnologii v obrazovanii: kak vystroit' effektivnuyu podderzhku gibridnogo obucheniya? // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2019. T. 23, № 1–2. S. 101–110. [In Rus].
- McDaniels M., Pfund P., Barnicle K. Creating dynamic learning communities in synchronous online courses: One approach from the Center for the Integration of Research, Teaching and Learning (CIRTL) // Online Learning. 2016. No. 20 (1). P. 110–129.
- McQuail D. McQuail's mass communication theory. 6th edition, London: Sage Publications, 2010. 621 p.
- Moore M. G. Toward a theory of independent learning and teaching // The Journal of Higher Education. 1973. No. 44 (9). P. 661–679.
- Pullen J. M., Snow P. Integrating synchronous and asynchronous internet distributed education for maximum effectiveness // Education and Information Technologies. 2007. No. 12 (3). P. 137–148.
- Raymond D., Kanenishi K., Matsuura K., et al. A Model for Content and Communication Management in Synchronous Learning // Journal of Educational Technology & Society. 2005. No. 3 (8). P. 187–205.
- Rovai A. P. Building and sustaining community in asynchronous learning networks // The Internet and Higher Education. 2000. No. 4 (3). P. 285–297.
- Schwienhorst K. Learner autonomy and tandem learning: Putting principles into practice in synchronous and asynchronous telecommunications environments // Computer assisted language learning. 2003. No. 16 (5). P. 427–443.
- Shannon P.E. A Mathematical Theory of Communication // Bell System Technical Journal. 1948. No. 3 (27). P. 379–423.
- Watts L. Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature // Quarterly Review of Distance Education. 2016. No. 17 (1). P. 23–32.
- Woo Y., Reeves T.P. Interaction in Asynchronous Web-Based Learning Environments // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2008. No. 12. P. 179–194.
- Young T. P., Bailey C. J., Guptill M., et al. The Flipped Classroom: A Modality for Mixed Asynchronous and Synchronous Learning in a Residency Program // Western Journal of Emergency Medicine. 2014. No. 7 (15). P. 938–944.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.1



Т. А. Гольцова

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж Е-таіl: tgolzowa@yandex.ru

Tatyana A. Goltsova PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Home Affairs of Russia, Voronezh, Russia



Е. А. Проценко

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж E-mail: procatherine@mail.ru

Ekaterina A. Protsenko
PhD (Philology), Associate
Professor, Associate Professor
at the Chair of Foreign
Languages, Voronezh Institute
of the Ministry of Home Affairs
of Russia, Voronezh, Russia

ПРИМЕНЕНИЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена проблеме совершенствования процесса обучения межкультурной профессиональной коммуникации. Авторы подчеркивают необходимость формирования готовности и способности к осуществлению межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности у выпускников образовательных организаций высшего образования. В статье особое внимание уделяется интеграции в процесс обучения иностранному языку инфокоммуникационных технологий для создания поликультурной информационной образовательной среды. Авторы статьи обосновывают целесообразность в отдельных случаях изменения традиционного формата занятий путем применения современных технологий. Цель данной статьи — показать эффективность внедрения такой педагогической технологии, как веб-квест, в образовательный процесс и указать на преимущества ее использования на занятиях по иностранному языку. В статье описаны особенности интеграции квест-технологии в образовательный процесс, цели ее внедрения, требования, которые необходимо учитывать при разработке образовательного веб-квеста, виды квестов. Кроме того, в качестве наглядного примера положительного опыта применения описываемой педагогической технологии на занятиях по иностранному языку в нелингвистической образовательной организации высшего образова-

Как ципировать статью: Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Применение веб-квест технологии при обучении межкультурной профессиональной коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 38–51.

ния в статье представлен разработанный авторами веб-квест для контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на завершающем этапе обучения. В статье подробно описываются все этапы работы над квестом, объясняются цели разработки проблемных заданий для обучающихся и демонстрируются преимущества применения веб-квеста перед традиционными видами учебных занятий. Представленный опыт применения веб-квест технологии может быть применен на занятиях по иностранному языку в нелингвистических образовательных организациях с целью оптимизации процесса обучения межкультурной профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурная профессиональная коммуникации, информационно-коммуникационные технологии, педагогическая технология, технология веб-квест, интерактивная технология.

Введение

Создание единого мирового экономического пространства, расширение границ международного сотрудничества, активное внедрение информационно-коммуникационных сетей, глобализация современного мира — все эти факторы выдвигают на первый план необходимость межкультурной коммуникации в различных сферах (экономической, социально-политической и других). Следовательно, уровень профессиональной подготовки выпускников учебных заведений должен соответствовать требованиям современного общества. В связи с этим обучение иностранному языку в образовательных организациях высшего образования, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, нацелено на формирование готовности и способности будущего специалиста к осуществлению межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Для успешной реализации поставленной задачи необходимо в первую очередь следовать принципам коммуникативного и практико-ориентированного обучения. Важно максимально приблизить обучение иностранному языку к реальным условиям межкультурной коммуникации, включая различные профессиональные ситуации. В данной связи особое значение приобретают различные инфокоммуникационные технологии, которые позволяют создать поликультурную информационную образовательную среду. По мере того как совершенствуются технологии в современном мире, они находят свое применение во всех отраслях деятельности человека.

Применение веб-квест технологии при обучении ...

Постановка проблемы, цель статьи

Элементы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сочетании с интенсивными и интерактивными методами широко применяются с образовательной целью и особенно популярны при обучении иностранному языку. При этом технологии, применяемые в девяностых годах XX века, полностью отличаются от современных [21]. Актуальность представленного исследования определена необходимостью интеграции в учебный процесс современных технологий, возможности которых позволяют оптимизировать процесс обучения межкультурной коммуникации, реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, индивидуализировать и дифференцировать работу обучающихся с учетом их особенностей и уровня знаний как на аудиторных занятиях, так и в ходе самостоятельной работы.

Ключевая задача межкультурной коммуникации — обеспечить взаимопонимание между представителями различных стран, носителями разных языков. На сегодняшний день эта проблема представляет одно из наиболее актуальных направлений междисциплинарных исследований как в России [2; 5; 14], так и за рубежом [16; 22]. Особое место в рамках данного направления занимает межкультурная профессиональная коммуникация, призванная обеспечить общение специалистов в рамках профессиональной деятельности. В связи с необходимостью обеспечения охраны общественного порядка на многочисленных мероприятиях (политических, спортивных, культурных) европейского и международного уровня, проводимых в нашей стране, в структуре компетентностной модели сотрудника органов внутренних дел профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция носит базовый характер. Работа в такого рода условиях предполагает плотное взаимодействие с иностранными гражданами, что требует от полицейских определенных коммуникативных навыков. В связи с этим при обучении иностранному языку на этапе подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел следует реализовывать модели ситуативно-обусловленного речевого общения в определенных коммуникативных ситуациях.

Авторы статьи поставили своей целью показать эффективность применения технологии веб-квест в процессе обучения межкультурной профессиональной коммуникации и продемонстрировать ее преимущества перед традиционными формами работы в процессе языковой подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел.

На сегодняшний день все больше педагогов сходятся во мнении, что в некоторых случаях целесообразно изменить традиционный формат занятий: организовать различного рода совместные исследовательские работы [7; 19], проводить онлайн-тесты [8], интегрировать в учебный процесс игровые элементы [11; 15], технологию веб-квестов [6; 23], использовать материалы иноязычных сайтов (блогов, форумов) [13; 18], что значительно повышает мотивацию к изучению языка, развивает креативные способности обучающихся и их навыки самостоятельной работы.

В последнее время в процессе обучения иностранному языку все большую популярность приобретает такая интерактивная технология, как веб-квест. Она может применяться не только при обучении разным дисциплинам, но и даже быть межпредметной. Образовательный квест представляет собой педагогическую технологию, состоящую из набора проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются ресурсы сети Интернет. Применение этой технологии в учебном процессе позволяет максимально интегрировать интернет-ресурсы по любым дисциплинам на всех этапах обучения.

Методология и методы исследования

В основе используемой в данном исследовании методологии лежит концепция системного развития способностей и готовности обучающихся к профессиональной межкультурной коммуникации. В процессе работы был обобщен опыт формирования у обучающихся в нелингвистических образовательных организациях межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, проведен анализ применения инфокоммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку в России и за рубежом, а также описан конкретный пример использования веб-квест технологии в учебных целях.

Представленный в статье опыт применения веб-квест технологии может быть применен на занятиях по иностранному языку в нелингвистических образовательных организациях с целью оптимизации процесса обучения межкультурной профессиональной коммуникации.

Результаты исследования

Термин «квест» известен еще с древних времен. В мифологии под квестом понимали достижение какой-либо цели путем преодоления целого

Применение веб-квест технологии при обучении ...

ряда трудностей. В образовательном процессе эта технология появилась благодаря компьютерным технологиям. Компьютерные игры послужили толчком для применения квестов в учебных целях. Компьютерная компания Sierra в 90-е годы прошлого века выпустила серию игр — King's Quest, Space Quest, Police Quest и другие, которые пришлись по вкусу геймерам [12].

Основоположником метода веб-квест как образовательной технологии является Берни Додж, профессор Университета Сан-Диего (США). Он разрабатывал интернет-приложения, которые могли бы использоваться в процессе обучения различным дисциплинам. Квестом был назван сайт, содержащий проблемное задание, выполнение которого предполагало самостоятельный поиск информации в интернете. Берни Додж различал квесты по длительности выполнения (кратковременные и долгосрочные), по предметному содержанию (монопроекты, которые используются при работе только по одной проблеме, теме или предмету, а также межпредметные) и по типу заданий (пересказ, подготовка плана или проекта по заданным условиям, творческое задание, головоломка, исследование, компиляция и другие) [17].

В российском образовании технология веб-квестов стала применяться относительно недавно, однако становится все более популярной на всех уровнях обучения. В работах отечественных ученых нет единого определения этого понятия. Суть метода объясняется исходя из дословного перевода термина с английского языка («поиск в сети Интернет»). Применительно к обучению иностранному языку данным вопросом последнее время занимается ряд современных исследователей, которые дают общие рекомендации по применению веб-квест технологии в образовательном процессе [3; 12], предлагают использовать эту форму работы для контроля усвоения изученного материала [1], а также как один из способов организации самостоятельной работы над темой [4; 6].

Веб-квест может быть нацелен как на индивидуальную работу, так и на работу в команде. Другими словами, задачи квеста должны мотивировать обучающихся развивать навык как индивидуальной работы, так и участия в групповом проекте. Квесты, в которых участник сам выполняет все задания от начала до конца, помогают развивать самостоятельность, инициативность, умение принимать решения и брать на себя ответственность на каждом этапе выполнения работы, а также в ходе проекта в целом. В командных проектах каждый участник имеет

свою роль, а соответственно, собственные задачи, за которые он отвечает. Такое сотрудничество помогает научиться делиться информацией и идеями, помогать друг другу, потому что, несмотря на четкое распределение обязанностей, конечный результат важен каждому.

В процессе разработки образовательного веб-квеста необходимо учитывать следующие требования:

Веб-квест должен включать в себя уникальную задачу, которая должна увлечь всех обучающихся.

. Необходимо использовать материалы заранее указанных преподавателем веб-сайтов. Огромный объем доступной в интернете информации создает не только проблему выбора, но и проблему оценки ее качества и достоверности. Необходимо помнить, что размещение информации в Сети доступно любому пользователю, а точность данных и их объективность никем не контролируется. Именно поэтому со стороны преподавателя должна быть проведена серьезная работа по отбору материала для участников квеста, которая бы позволила им правильно сориентироваться в медиапространстве. Источниками могут быть не только веб-страницы, но и материалы книг, фильмов, подкастов. При этом не должно быть никакой лишней информации: перед обучающимися поставлена четко сформулированная цель и предоставлен обзор ресурсов. Немаловажное значение имеет и уровень сложности подачи материала в предлагаемых источниках. Он должен соответствовать возрасту и уровню подготовки обучающихся, потому что в данном случае они будут использовать информацию, а не искать ее самостоятельно.

Процедура выполнения квеста может включать несколько этапов, при этом работа на каждом из них должна быть направлена на достижение конечной цели. Перед обучающимися должна быть четко поставлена задача, но при этом предусматривается возможность творческой реализации личности, потому что квест-технология ориентирована не только на результат работы, но и на сам процесс.

Критерии оценки выполняемой работы должны быть определены для каждого этапа и доступны всем участникам квеста, так как это позволяет им оценивать и свою собственную деятельность, и работу других участников.

Цели внедрения квест-технологий в образовательный процесс наглядно показывает следующая схема (Рисунок 1):

Применение веб-квест технологии при обучении ... |



Рисунок 1. Цели применения квест-технологии

Применение квест-технологий в обучении иностранному языку помогает решить одновременно несколько проблем. Задачи, поставленные перед обучающимися в ходе работы, выполняют мотивирующую функцию. Как правило, задания в квесте воспринимаются как реальные и полезные, если они имеют практическую направленность и связаны с будущей профессиональной деятельностью. В процессе выполнения веб-квеста у обучающихся должны формироваться профессиональная и межкультурная иноязычная коммуникативная компетенции. Кроме того, правильная организация работы положительно влияет на психологическую составляющую учебного процесса. Успех в работе повышает личностную самооценку и помогает осознать свою роль в команде. Относительная свобода выбора стратегии поведения позволяет участникам реализовать свой творческий потенциал.

На сегодняшний день в сети Интернет можно найти множество уже разработанных преподавателями веб-квестов и применить их на своих занятиях [http://abc-english-abc.blogspot.com/p/blog-page_5623.html]. Однако для активного применения этого метода на практике необходимо уметь разрабатывать веб-квест самостоятельно. В первую очередь, следует определить тему проекта, тщательно продумать его сюжет, план работы участников квеста и распределение ролей. После разработки системы оценивания на каждом этапе и отбора необходимых ресурсов нужно создать сайт и разместить его в сети Интернет.

В качестве примера предлагается рассмотреть веб-квест под названием «Расследование преступления (Crime detection)», подготовленный

авторами статьи и используемый в Воронежском институте МВД РФ на завершающем этапе обучения иностранному языку курсантов по специальности «Правоохранительная деятельность». Он имеет стандартную структуру, включая введение с указанием темы, задание проблемного характера, описание последовательности работы, необходимые для выполнения задания материалы, критерии оценки результатов, страницы для размещения результатов работы и комментарии со стороны преподавателя и других участников. Задание квеста — найти преступника, ограбившего банк, и раскрыть преступление. Для этого необходимо провести ряд мероприятий: осмотреть место происшествия, опросить свидетелей, установить личность подозреваемого и определить его причастность к преступлению.

На каждом этапе квеста перед его участниками стоит четко сформулированная задача, для решения которой преподавателем разработаны различного рода задания; подготовлен необходимый лексико-грамматический материал, который размещен во вкладке «Ресурсы». Все виды работы оцениваются согласно критериям, с которыми участники могут ознакомиться заранее (правильность употребления лексических единиц, речевых клише, грамматических категорий, последовательность и логичность изложения содержания и т.д.). Обучающиеся выкладывают свои работы в свободном доступе, поэтому комментарии может оставить не только преподаватель, но и другие участники квеста.

Любое расследование начинается с выезда на место преступления. Поэтому на первом этапе работы над квестом перед обучающимися стоит задача подготовить текст протокола осмотра места происшествия. Для этого необходимо выполнить трансформационное условно-речевое упражнение. В качестве образца для работы выступает текст протокола осмотра квартиры, где когда-то было совершено ограбление. В ходе выполнения задания обучающиеся составляют предложения по определенной модели либо могут перефразировать уже имеющиеся с помощью других речевых образцов и словосочетаний. Во вкладке «Ресурсы» для этого есть необходимый вокабуляр: название на английском языке лиц, участвующих в следственных действиях (detective, divisional inspector, crime scene technician, medical expert), глаголы и словосочетания с ними для обозначения и описания действий участников процесса (to seek, to develop fingerprints, to interrogate suspect и т.д.). Целью упражнения является контроль сформированности у обучающихся навыка употребления

Применение веб-квест технологии при обучении ... |

лексических единиц по изученной теме. Перед участниками квеста стоит задача продемонстрировать, насколько они осознают значение слов в заданном контексте, умеют их применять и комбинировать друг с другом.

На втором этапе работы над квестом преподавателем разработано речевое трансформационное упражнение для контроля усвоения обучающимися грамматических структур. Участники квеста знакомятся с текстами допроса свидетелей преступления, представленными в виде диалогов со следователем. Задача обучающихся состоит в подготовке отчета о показаниях очевидцев, где им следует использовать предложенный преподавателем материал — лексические единицы, речевые клише для расширения структуры предложения или, наоборот, его компрессии. Обучающиеся должны продемонстрировать умение понять и передать основные структурно-логические моменты текста различными способами. Кроме того, преобразование прямой речи в косвенную требует умения использовать различные формы этого грамматического явления (союзные и бессоюзные предложения), соблюдать правила согласования времен при трансформации предложений [10]. Переход от диалога к монологу является довольно сложной задачей, так как если диалогическая речь по своим характеристикам более ситуативна, то монологическая является развернутым типом речи, который заставляет выстроить алгоритм высказывания.

Следующий этап работы — это составление на основе показаний свидетелей фоторобота подозреваемого для установления его личности. При описании внешности злоумышленника необходимо правильно описать его черты лица, цвет кожи и волос, отличительные черты родинки, шрамы и т.п. На основании словесного портрета с помощью специальных программ создается фоторобот подозреваемого, который передается сотрудникам полиции и используется в поимке преступника. На данном этапе работы над квестом обучающимся предлагается идти от обратного — по имеющемуся фотороботу подготовить словесный портрет. Участники квеста просматривают видеоролик из программы Breaking News о поиске человека, подозреваемого в ограблении банка [20]. В видеосюжете присутствуют фотографии и данные разыскиваемого. Составить словесный портрет поможет необходимый для этого набор лексических единиц и речевых клише во вкладке «Ресурсы». Использование в данном случае аутентичного видеоматериала способствует развитию у обучающихся социокультурной и коммуникативной

компетенций, а также позволяет обеспечить обучающихся необходимым набором языковых и речевых средств по обсуждаемой теме. При этом появляется возможность совершенствовать фонетические, лексические и грамматические навыки [9].

Важным этапом в работе по уголовному делу, когда установлен и задержан подозреваемый, является вывод следователя о его причастности к преступлению. На основании имеющейся информации следователь выносит решение о передаче дела в суд, если считает, что главный подозреваемый совершил преступление, или освобождает его при недостаточном для обвинения количестве улик. Заключительным заданием для участников квеста является подготовка текста заключения о причастности подозреваемого. Для этого обучающиеся должны выполнить грамматическое подстановочное упражнение. Следует помнить, что обучение грамматической стороне речи не может происходить изолированно, оно является частью общего контекста общения. Текст заключения по уголовному делу уже составлен, но необходимо употребить модальные глаголы и их эквиваленты, то есть определить наполнение предложений. Таким образом, участники квеста могут сами решить, каким должно быть окончательное решение по отношению к задержанному. Все результаты работы выкладываются на страницу веб-квеста и размещаются в сети Интернет.

Описанный квест предназначен для индивидуальной работы и является линейным — обучающийся получает новое задание после выполнения предыдущего и так до получения конечного результата. Кроме того, он относится к межпредметным и практико-ориентированным квестам, что позволяет участникам оказаться в конкретной жизненной ситуации, связанной с будущей профессиональной деятельностью, а также на практике применить свои знания и умения по различным дисциплинам.

Заключение

Как показывает опыт, решить проблемы в процессе обучения межкультурной профессиональной коммуникации помогает использование нестандартных форм работы на занятиях по иностранному языку. Интеграция в образовательный процесс современной педагогической технологии и отказ от традиционных форм контроля в данном случае позволили разнообразить образовательный процесс, сделать его не только более живым и интересным, но и сформировать у курсантов

Применение веб-квест технологии при обучении ...

положительное эмоциональное отношение к учебному процессу. Квесттехнология дает возможность оценить не только и не столько объем усвоенного обучающимися на занятиях по иностранному языку материала, но и их способность применить его для достижения поставленной цели в процессе межкультурной профессиональной коммуникации. Изменение привычных видов работы путем внедрения в образовательный процесс современных технологий способствует овладению прочными знаниями, позволяет обучающимся проявить инициативность и самостоятельность, а также развивает позитивную внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка и формированию профессиональной культуры будущих специалистов.

Литература

- 1. Багузина Е. И. Определение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе веб-квест технологии // Вестник университета. 2011. № 1. С. 302–306.
- 2. Бекетова А. П., Куприна Т. В., Петрикова А. Развитие межкультурной коммуникативной толерантности студентов в полиязычной образовательной среде вуза // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. С. 108–124.
- 3. Белоног Ю. Веб-квесты на уроках английского [Электронный ресурс]. URL: https://skyteach.ru/2018/12/03/vebkvesty-na-urokah-anglijskogo/ (дата обращения: 01.02.2020).
- 4. Беляева В.А. Веб-квест как средство достижения образовательных результатов по английскому языку [Электронный ресурс] // Пермский педагогический журнал. 2018. № 9. С. 122–125 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-kak-sredstvo-dostizheniya-obrazovatelnyh-rezultatov-po-angliyskomu-yazyku (дата обращения: 13.03.2020).
- 5. *Гальскова Н. Д.* Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2016. № 2 (95). С. 17–21.
- 6. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1. С. 101–108.
- 7. *Егоров Е. Е.*, *Анисенко А. В.*, *Бурлакова Ю. В.* и др. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению // Мир науки. 2016. Т. 4, № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf (дата обращения: 13.03.2020).
- 8. *Маслова О. В.* Индивидуальный подход при проведении online-тестирования на занятиях по иностранному языку // Решетневские чтения. 2016. Т. 2. С. 528–530.
- 9. *Мутовкина О. М.* Аутентичные видеоматериалы как средство формирования социокультурной компетенции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 55–61.
- 10. Османов У.Ю., Муталибов А.Ш. Лингвистические предпосылки обучения косвенной речи в английском языке // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12, № 2. С. 82–87 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-predposylki-obucheniya-kosvennoy-rechi-v-angliyskom-yazyke/viewer (дата обращения: 13.03.2020).
- 11. Палецкая С. А., Фрезе О. В. Использование игровых технологий для формирования навыков говорения на уроках английского языка // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сб. мат-лов науч.-практ. конф. Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2018. С. 50–52.
 - 12. Рыбникова Е. В. Применение веб-квест технологии в современной школе [Электронный

Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко

- pecypc]. URL: https://multiurok.ru/index.php/files/primienieniie-vieb-kviest-tiekhnologhii-v-sovriemi. html (дата обращения: 24.05.2020).
- 13. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Концепт. 2017. № 8. С. 61–66.
- 14. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
- 15. *Buck M.* Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf // Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 2017. № 2. S. 268–282 [Электронный ресурс]. URL: https://www.fachportalpaedagogik.de/literatur/vollanzeige.html? FId=1133466#vollanzeige (дата обращения: 24.05.2020).
- 16. Di Pardo Léon-Henri D., Bhawana J.Role Play: A Practical Way to Teach Intercultural Communication // Jeux et langues dans l'enseignement supérieur. 2017. Vol. 36, No. 2 [Электронный ресурс]. URL: https://journals.openedition.org/apliut/5746?lang=en (дата обращения: 07.05.2020).
- 17. *Dodge B.* Some thoughts about WebQuests [Электронный ресурс]. URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 07.05.2020).
- 18. Frost B. Bloggen im Unterricht. Warum Blogprojekte in die Bildungsarbeit gehören // Kooperative Berlin [Электронный ресурс]. URL: https://www.kooperative-berlin.de/2017/02/bloggen-im-unterricht-warum-blogprojekte-in-die-bildungsarbeit-gehoeren/ (дата обращения: 04.07.2020).
- 19. *Pham T.* Project-based learning: from theory to EFL classroom practice // Proceedings of the 6th International OpenTESOL Conference. 2018. P. 327–339 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/331071691_PROJECT-BASED_LEARNING_FROM_THEORY_TO_EFL_CLASSROOM_PRACTICE (дата обращения: 29.12.2019).
- 20. Police: Bank Robbery Suspect Matches Fugitive's Description [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=yuwNNv0oFZM (дата обращения: 21.02.2020).
- 21. Seddiki A. Zur Verankerung der Informations- und Kommunikationstechnolo-gien (IKT) im Spracherwerb [Электронный ресурс] // TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 2019. № 22. URL: http://www.inst.at/trans/22/zur-verankerung-der-informations-und-kommunikationstechnologien-ikt-im-spracherwerb/ (дата обращения: 07.05.2020).
- 22. Sharifian F. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language // Multilingual Education. 2013. Vol. 3. P. 1–11 [Электронный ресурс]. URL: https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191–5059–3–7 (дата обращения: 07.05.2020).
- 23. Siko K. L. Webquests in the English Classroom: How Do They Affect Student Learning? // Carolina Digital Repository. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/bv73c0534 (дата обращения: 04.04.2020).

USING WEB-QUEST TECHNOLOGY IN TEACHING INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of improving the process of teaching intercultural professional communication. The authors underline the necessity to form the ability and capability of graduates from higher educational organizations to intercultural communication in the context of their professional activity. Special attention is given to the integration of information and communication technologies within the process of teaching foreign languages in order to create a multicultural information educational environment. The authors justify the necessity to change from time to time traditional teaching methods by using modern technologies. The article aims to show the effectiveness of implementing in the educational process such technology as a web-quest and point out the advantages of using it during English lessons. The article describes the peculiarities of integrating web-quest technology in the educational process, the aims of its implementation, the requirements to be considered while creating a web-quest and types of quests. Moreover, a particular web-quest created by the authors in order to control the formation of foreign communicative competence at the

Применение веб-квест технологии при обучении ...

final stage of learning is presented in the article as an example of a successful practice of using the above-mentioned educational technology during English lessons in non-linguistic higher education organizations. The article describes in detail all the stages of the work, highlights the objectives of problem-oriented tasks prepared for students and shows the advantages of using a web-quest over a traditional form of lessons. Presented in the article case study of implementing web-quest technology may be used during English lessons in non-linguistic higher education organizations in order to improve the process of teaching intercultural professional communication.

Keywords: foreign language, intercultural professional communication, information and communication technologies, pedagogical technology, web-quest technology, interactive technology.

References

- Baguzina E. I. Opredelenie sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov na osnove veb-kvest tekhnologii // Vestnik universiteta. 2011. № 1. S. 302–306. [In Rus].
- Beketova A. P., Kuprina T. V., Petrikova A. Razvitie mezhkul'turnoj kommunikativnoj tolerantnosti studentov v poliyazychnoj obrazovatel'noj srede vuza // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20, № 2. S. 108–124. [In Rus].
- *Belonog Yu*. Veb-kvesty na urokah anglijskogo [Elektronnyj resurs]. URL: https://skyteach.ru/2018/12/03/vebkvesty-na-urokah-anglijskogo/ (data obrashcheniya: 01.02.2020). [In Rus].
- Belyaeva V. A. Veb-kvest kak sredstvo dostizheniya obrazovateľnyh rezuľtatov po anglijskomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Permskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 9. S. 122–125 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-kak-sredstvo-dostizheniya-obrazovateľnyh-rezultatov-po-angliyskomu-yazyku (data obrashcheniya: 13.03.2020). [In Rus].
- Buck M. Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf // Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche P\u00e4dagogik. 2017. № 2. S. 268–282 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www. fachportalpaedagogik.de/literatur/vollanzeige.html? FId=1133466#vollanzeige (data obrashcheniya: 24.05.2020).
- Di Pardo Léon-Henri D., Bhawana J. Role Play: A Practical Way to Teach Intercultural Communication //
 Jeux et langues dans l'enseignement supérieur. 2017. Vol. 36, No. 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://
 journals.openedition.org/apliut/5746?lang=en (data obrashcheniya: 07.05.2020).
- *Dodge B.* Some thoughts about WebQuests [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (data obrashcheniya: 07.05.2020).
- Egorov E. E., Anisenko A. V., Burlakova Yu. V. i dr. Proektnaya deyatel'nost' kak innovacionnaya tekhnologiya v sisteme sovremennyh podhodov k obucheniyu // Mir nauki. 2016. T. 4, № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf (data obrashcheniya: 13.03.2020). [In Rus].
- Frost B. Bloggen im Unterricht. Warum Blogprojekte in die Bildungsarbeit gehören // Kooperative Berlin [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kooperative-berlin.de/2017/02/bloggen-im-unterrichtwarum-blogprojekte-in-die-bildungsarbeit-gehoeren/ (data obrashcheniya: 04.07.2020).
- Gal'skova N.D. Lichnostno-razvivayushchij potencial mezhkul'turnogo podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam // Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny. 2016.
 № 2 (95). S. 17–21. [In Rus].
- Gol'cova T. A., Procenko E. A. Ispol'zovanie veb-kvesta v processe podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1. S. 101–108. [In Rus].
- Maslova O. V. Individual'nyj podhod pri provedenii online-testirovaniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku // Reshetnevskie chteniya. 2016. T. 2. S. 528–530. [In Rus].
- *Mutovkina O. M.* Autentichnye videomaterialy kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2017. № 3. S. 55–61. [In Rus].
- · Osmanov U. Yu., Mutalibov A. Sh. Lingvisticheskie predposylki obucheniya kosvennoj rechi v anglijs-

| Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко

- kom yazyke // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologopedagogicheskie nauki. 2018. T. 12, № 2. S. 82–87 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-predposylki-obucheniya-kosvennoy-rechi-v-angliyskom-yazyke/viewer (data obrashcheniya: 13.03.2020). [In Rus].
- Paleckaya S. A., Freze O. V. Ispol'zovanie igrovyh tekhnologij dlya formirovaniya navykov govoreniya na urokah anglijskogo yazyka // Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: sb. mat-lov nauch.-prakt. konf. Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet im. F. M. Dostoevskogo, 2018. S. 50–52. [In Rus].
- *Pham T.* Project-based learning: from theory to EFL classroom practice // Proceedings of the 6th International OpenTESOL Conference. 2018. P. 327–339 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/331071691_PROJECT-BASED_LEARNING_FROM_THEORY_TO_EFL_CLASSROOM_PRACTICE (data obrashcheniya: 29.12.2019).
- Police: Bank Robbery Suspect Matches Fugitive\'s Description [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=yuwNNv0oFZM (data obrashcheniya: 21.02.2020).
- Rybnikova E. V. Primenenie veb-kvest tekhnologii v sovremennoj shkole [Elektronnyj resurs]. URL: https://multiurok.ru/index.php/files/primienieniie-vieb-kviest-tiekhnologhii-v-sovriemi.html (data obrashcheniya: 24.05.2020). [In Rus].
- Seddiki A. Zur Verankerung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Spracherwerb [Elektronnyj resurs] // TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 2019.
 № 22. URL: http://www.inst.at/trans/22/zur-verankerung-der-informations-und-kommunikation-stechnologien-ikt-im-spracherwerb/ (data obrashcheniya: 07.05.2020).
- Sharifian F. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language // Multilingual Education. 2013. Vol. 3. P. 1–11 [Elektronnyj resurs]. URL: https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191–5059–3–7 (data obrash-cheniya: 07.05.2020).
- Siko K. L. Webquests in the English Classroom: How Do They Affect Student Learning? // Carolina Digital Repository. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/bv73c0534 (data obrashcheniya: 04.04.2020).
- Strokan' V.I. Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku // Koncept. 2017. № 8. S. 61–66. [In Rus].
- *Ter-Minasova S. G.* Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie. M.: Slovo/Slovo, 2000. 624 s. [In Rus].

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.02



О. А. Французова

Кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры философии образования философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва Е-mail: frantsuzovao@ mail.ru

Olga A. Frantsuzova PhD (History), Senior Lecturer of the Chair of Philosophy of Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ПЕДАГОГ И УЧАЩИЙСЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ПРЕФИГУРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Нынешнее образование претерпевает значительные изменения, оно открывает новую страницу своего развития, при этом оставаясь органической частью культуры человечества. Важной составляющей этого процесса является субъект образования, который выступает и как специалист, и как преподаватель, выстраивающий отношения с учащимися.

Современный мир рождает множество новшеств, явлений и феноменов, образовательный процесс в условиях цифровизации создает множество совершенно новых ситуаций, с которыми приходится сталкиваться преподавателю и учащемуся. Изменения, которые протекают в образовании, носят глобальный характер, но и меняют формальную сторону жизни субъектов образования, которые зачастую оказываются неприспособленными к подобным изменениям.

Вытеснение очного обучения гибридным (смешанным) и дистанционным обучением, оцифрованными видеокурсами и перенос обучения на электронные платформы сопровождается рядом сопутствующих проблем. С одной стороны, мировые тенденции направлены на внедрения новых технологий в современный образовательный процесс, в то же время зарождается проблема целесообразности таких изменений и соотнесения их с требованиями, предъявляемыми к качеству образования. Возникает вопрос — позволит ли такая система сохранить ценностный ориентир гуманизации образования?

Информатизация в настоящее время внедря-

Как цитировать статью: Французова О. А. Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 52–66.

ется практически во все сферы жизнеобеспечения человека. Новейшие вычислительные технологии, блокчейн-технологии (технология структурирования блоков информации), Big Data (технология структурирования большого количества информации), искусственный интеллект, иммерсивные технологии (виртуальная и дополненная реальность) определяют изменения в технологическом укладе и требуют соответствующих изменений в образовании.

Высшее образование становится более доступным, а цифровизация и коллаборация помогают цифровым мигрантам преодолевать трудности, связанные с ограниченностью возможностей регионального доступа к лучшим практикам и флагманам образования, поддерживают творческий потенциал, стремится к обеспечению широкого спектра подходов к оценке, поощрению обучения в университетской и во внеуниверситетской среде, привлечению и созданию разнообразных мультимедийных материалов, предоставлению возможности использовать новые ресурсы для взаимодействия субъектов образования друг с другом в глобальном контексте и с миром оцифрованной информации.

Ключевые слова: цифровизация образования, префигуративная культура, цифровой мигрант, гибридое образование, коллаборативная фильтрация в образовании, философия образования.

Введение

Цифровизация разных сфер жизни человека носит глобальный характер и требует быстрого реагирования и гибкости со стороны субъектов образовательного процесса.

Цифровизация образовательного процесса рассматривается авторами как трансформация образования, в том числе связанная с переходом на электронную, дистанционную систему обучения [13]; как инструмент инновационного развития системы образования [10]; как ресурс реализации образовательных стандартов [15].

Современные новшества в цифровом образовательном процессе связаны с возникновением новых ситуаций, с которыми приходится сталкиваться преподавателю и учащемуся. Вытеснение очного обучения дистанционным неизменно сопровождается несколькими сопутствующими проблемами, решение которых находится в фокусе внимания современных исследователей.

Диджитализация (информатизация) данной сферы заключается в применении новейших технологий с целью перехода к индивидуализированному и нацеленному на результат образовательному процессу[14];

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры

появляются новые компоненты, сама образовательная среда меняется и трансформируется.

Одной из форм цифровизации образовательной среды учебных учреждений является перевод уже имеющихся учебных курсов, учебных и методических материалов, средств контроля знаний в электронную форму [5]. Данный материал может быть ориентирован на учащихся всех форм обучения (очной, очно-заочной, заочной) с применением различных образовательных технологий[7], в том числе дистанционного обучения, в соответствии с учебными планами и рабочими программами соответствующих дисциплин [3]. При этом в рамках гибридного (смешанного, очно-заочного) обучения меняется форма проведения лекционных, практических, семинарских занятий, что требует высокой квалификации преподавательского состава, а также развития и повышения навыков в информационной сфере.

Постановка проблемы

Современные новшества в цифровом образовательном процессе связаны с возникновением новых ситуаций, с которыми приходится сталкиваться преподавателю и учащемуся, как правило, с изменением формально-технологической стороны жизни, вместе с тем оставляющими самого субъекта образования практически не приспособленным к меняющимся реалиям.

Вытеснение очного обучения дистанционным обучением, автоматизированными системами обучения неизменно сопровождается сопутствующими проблемами, связанными с глобальной тенденцией внедрения образовательных цифровых инноваций, но, с другой стороны, возникают вопросы о том, как в ближайшей перспективе эффективность такого процесса будет соотноситься с требованиями, предъявляемыми к качеству образования, и сохранится ли гуманизация образования в условиях цифровой среды как ценностный ориентир.

Цель

Целью исследования является выявление особенностей личностной ориентированности субъект-субъектных взаимодействий преподавателя и учащегося в условиях цифровизации образовательного процесса, пути минимизации трудностей, обусловленных таким изменением образовательной среды.

Методы исследования

При проведении исследования использовались системно-деятельностный, культуросообразный, практико-ориентированный подходы; проводился комплексный анализ научно-педагогической, философской, психологической, методической литературы.

Результаты

Цифровизация образовательной среды высших учебных учреждений связана с интенсификацией разработки новых учебных инструментов в дистанционной форме и выходит за рамки перевода материала для обучающихся в электронный.

Развитие кадрового потенциала является важным аспектом перехода к цифровому образованию, так же как и создание методологии внедрения цифровых технологий и программ, планирование, проектирование цифровых систем и разработка новых систем управления обучением.

Распространяясь практически в любых сферах жизнедеятельности, инновационные технологии внедряются в среднее и высшее образование, что тесно связано с преобразованием модели учебного учреждения, при которой такие технологии могут рассматриваться и в качестве источника конкурентного преимущества, и в качестве инструмента модернизации системы образования в цифровой среде префигуративной культуры.

Термин «префигуративная культура» был предложен американским психологом Маргарет Мид, разработавшей теорию трех типов культуры: постфигуративной культуры, в которой дети учатся у взрослых, конфигуративной культуры, в которой дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной культуры, в которой взрослые учатся у своих детей [6]. Среди характеристик деятельности современной молодежи в условиях префигуративной культуры мы можем отметить такие черты, как:

- опережающее освоение технологических новинок,
- беспрепятственное преодоление пространственно-временных рамок в сфере оцифрованной информации и виртуальной реальности,
- свободное преодоление языковых, культурных и психологических коммуникативных барьеров в виртуальной интернет-среде.

В любом случае новые технологии должны быть грамотно интегрированы в существующую систему организации образовательного процесса учебного учреждения.

Цифровые технологии помогают сделать преподавание более эффектив-

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры

ным благодаря:

- поддержанию инициативного, самостоятельного и совместного, творческого обучения;
- применению широкого спектра подходов к оценке достигнутых результатов;
- поощрению самостоятельного обучения вне стен университета.

Применение цифровых технологий будет наиболее эффективным в случае создания новых типов учебных программ с учетом дистанционного обучения, перевода уже имеющихся учебных курсов, учебных и методических материалов, средств контроля знаний в электронную форму, применения различных образовательных технологий, улучшения их взаимодействия и налаживании эффективной обратной связи, усиления ее эффективной и актуальности, например посредством коллаборативной фильтрации.

Коллаборативная фильтрация — метод построения рекомендаций и прогнозирования на основе анализа предпочтений группы пользователей. Коллаборативная фильтрация в высшем образовании понимается автором статьи как метод построения моделей и траекторий обучения с учетом предпочтений учащихся в выборе учебных дисциплин и форм их изучения, получения конкретных профессиональных навыков (hard kills) и гибких (мягких) навыков (soft skills) при получении высшего образования.

Коллаборативный подход в цифровизации образования делает образовательный процесс более гибким и эффективным, отчасти минимизируя потенциальные риски. В этом аспекте цифровые технологии расширяют возможности учащихся, предоставляя разнообразную и поддерживающую среду для улучшения обучения.

Делая высшее образование более доступным, цифровизация и коллаборация преодолевают трудности, связанные с ограниченностью возможностей регионального доступа к лучшим практикам и флагманам образования, улучшают преподавание и обучение благодаря поддержке творческого потенциала, обеспечению широкого спектра подходов к оценке, поощрению обучения в университетской и во внеуниверситетской среде, привлечению и созданию разнообразных мультимедийных материалов, предоставлению возможности использовать новые ресурсы для взаимодействия субъектов образования друг с другом в глобальном контексте и с миром оцифрованной информации.

Существует необходимость исследовать риски и пути преодоления снижения качества образования за счет полного или частичного замещения очной формы обучения. Совсем недавно предполагалось, что у субъектов образования — преподавателей, учащихся и их родителей, администрации — достаточно времени на адаптацию к цифровому образованию и постепенному переходу к гибридному образованию (смешанному, очно-дистанционному), но из-за последних глобальных событий этот процесс ускорился. Внедрение технических новинок в этой сфере прошло за несколько месяцев пандемии такой путь, который в иных условиях мог длиться десятки лет.

В настоящее время сфера образования в России в целом смогла преодолеть трудности ситуации экстренного перехода на дистанционное обучение, во многом благодаря разработкам инновационных технологических компаний и программному обеспечению, также удалось сохранить традиционную преподавательскую деятельность (обучение и воспитание) посредством электронных средств обучения.

Роль преподавателя-человека все еще велика. Однако мы допускаем мысль о предстоящем в ближайшем будущем выборе ответов на вопросы — как, когда и зачем искусственный интеллект (artificial intelligence) войдет в сферу среднего и высшего образования и останется ли место человеку-учителю-педагогу-преподавателю в этом процессе?

Обучение с помощью искусственного интеллекта происходит уже сейчас, когда компьютерные программы рассылают обучающие материалы, проверяют задания с помощью автоматизированных тестов, дают рекомендации, «подстраиваются» под образовательные потребности учащихся — что надо доучить, расширить и углубить.

Инновации искусственного интеллекта начинают влиять на сферы, далекие от мира информационных технологий, например, внедряясь в сферу образования. Уже изобретены и получают распространение роботы, которые пишут статьи, картины, музыку, преподают ученикам иностранный язык и проверяют их сочинения. Внедрение компьютерных алгоритмов в творческую деятельность впечатляет. Но заменит ли когда-нибудь полностью искусственный интеллект преподавателя-человека?

Ответ на этот вопрос не будет односложным — с одной стороны, это упростит и удешевит процесс образования, но с другой стороны, все больше учащихся не хотят общаться с искусственным интеллектом, с чат-ботами и учиться у них и хотят учиться у учителя-человека, а не

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры

у запрограммированной машины или искусственной (электронной) нейросети.

Очный способ протекания образовательного процесса более востребован субъектами образования. Согласно последним проводимым исследованиям [13], учащиеся и преподаватели выбирают очное и гибридное обучение, если нет угрозы здоровью или иных факторов, представляющих опасность.

Гибридное (смешанное) обучение — форма организации учебного процесса, при которой часть занятий проводится в учебном учреждении (школе, вузе) в очной форме, другая часть занятий переносится в дистанционный формат.

Российские студенты предпочитают отказываться от дистанционного образования в пользу гибридного (очно-заочного) или очного. Отчасти этот выбор связан с формализацией процесса обучения, усилением дисциплинарного управления образовательным пространством. С одной стороны, дистанционное обучение предлагает траектории для индивидуализации обучения, разворачивается к личностно-ориентированному образованию, с другой стороны, дистанционный формат ведет к «цифровому расчеловечиванию»: обезличиванию преподавателя и студента в интернет-пространстве лекции или семинара, делегированию памяти, внимания, воли и мышления виртуальности, виртуальной среде. И как результат — еще большая формализация деятельности и подконтрольность всех субъектов образования.

Учебный процесс в этом случае объективирует студента, который обязан продемонстрировать нужные знания, отсеять случайные [1]. Преподаватели, наделенные властными полномочиями, получают реальную возможность отсеивания неуспевающих и незнающих учащихся, осуществления ранжирования студентов по уровню их развития, опираясь на формальные количественные показатели. Переход к полностью дистанционному обучению усилил эти тенденции [2], связанные с выводом индивидуальности в формальное поле процедур [9]. Обучение как ведущий компонент образования становится механизмом, детерминированным цифровизацией и формализацией.

Вместе с тем появляются модели многовариантности образовательных технологий, связанных с усилением прагматической тенденции, в которой образование ориентируется прежде всего на подготовку квалифицированного, компетентного специалиста и профессионала.

Внедрение адаптивного обучения, обучения с помощью компьютерных алгоритмов искусственного интеллекта, когда система предоставляет индивидуальные образовательные ресурсы, определяет дефициты и оповещает преподавателя о трудностях в понимании материала, является одним из перспективных направлений внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс [12]. Вместе с тем алгоритмизированная программа пока не имеет возможность проверить креативность студента.

Развитие искусственного интеллекта идет очень быстро, но на текущий момент самообучаемость роботов заходит в тупик под натиском стихийного человеческого интеллекта. Все это несет определенные опасности и вполне осязаемые риски (потеря рабочих мест, киберпреступления, экзистенциональные опасности). Однако мы предполагаем, что сфера образования будет одной из последних, куда будут внедряться такие технологии, поскольку ошибки в сфере образования вызывают риски, хотя и отложенные во времени.

Современный цифровой образовательный процесс характеризуется, с одной стороны, объединением людей из разных частей света в образовательном пространстве, у молодежи возникает общность опыта, которой никогда не было у прошлых поколений. Такой разрыв между поколениями является совершенно новым и глобальным, поскольку имеет всеобщий характер. Если же между преподавателем и студентом складываются отношения сотрудничества, взаиморегуляции равных субъектов взаимодействия, то этот процесс может выступать в качестве позитивной составляющей [11].

Подготовленность преподавателя к профессиональному ведению диалога со своими учениками и воспитанниками в контексте цифровизации — важное условие субъект-субъектного взаимодействия, но зачастую студенты, активно пользуясь новыми цифровыми технологиями, обладают такими навыками в диджитал (цифровой) сфере, которых нет у преподавателя [4]. Такое положение дел меняет отношение учащихся к преподавателю, преподавателей к студентам.

Современные межличностные отношения и уважение к преподавателю находятся в зависимости от того, есть ли у студентов интерес к учебе и лично к преподавателю. Большое количество информации в интернете, множество оцифрованных справочников и учебников позволяют студентами подготовиться к экзаменам самостоятельно, и если со школьниками дела обстоят не так критично, сложность изучаемых

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры |

дисциплин требует объяснений преподавателя, то в высшей школе встречаются такие ситуации, когда студенты зачастую нивелируют значимость труда педагога, считая, что роль преподавателя сводится только к пересказу уже известной им информации и принятию зачетов или экзаменов.

Однако образование не может быть системным, последовательным и качественным без педагога как субъекта образовательной деятельности. Педагог ориентирует студентов в смысловом и содержательном назначении учебной дисциплины, анализируя и учитывая новейшие достижения науки и практики; педагог учит системному видению процессов и явлений в преподаваемой учебной дисциплине, чего зачастую не хватает учащимся [10]; педагог помогает преодолеть стихийность, хаос и неупорядоченность в образовательном процессе; педагог профессионально оценивает и контролирует достигнутые результаты обучения.

Информированность, алгоритмичность, доступность и скорость — вот характеристики социальной медиареальности, которая составляет информационный ареал нынешней молодежи, что не может не учитываться преподавателем. Старшее поколение не успевает занимать флагманские позиции, оно не справляется, — настолько быстро развивается мир.

В таких условиях дистанционное обучение во многом выступает как ответ на вызовы времени, поскольку этот способ преподавания, с одной стороны, ограничивает субъект-субъектное взаимодействие [2], а с другой стороны, позволяет по-новому выстраивать профессиональные и учебные отношения между преподавателем и студентами в условиях информационной образовательной среды.

Специфика такого взаимодействия обусловлена такими факторами, как пространственная разделенность студента и лектора, двунаправленное взаимодействие, подбор материалов с учетом дистанционного обучения. Дистанционное преподавание и отношения между преподавателем и учащимся приобретают такие основные черты, как:

- гибкость (возможность проводить занятия в удобное время, слушать запись лекции в нерегламентированный отрезок времени);
- модульность как возможность формировать, моделировать образовательную траекторию;
- охват (позволяет вовлечь в образовательный процесс большее количество учащихся);
- эргономичность и технологичность как эффективное использова-

ние образовательных аудиторий и технических средств; в целом мультимедийные источники информации снижают трудозатраты и временные затраты участников образовательного процесса; делают более доступным широкое пространство информационной среды;

• роль преподавателя (преподаватель вуза в условиях дистанционного обучения должен координировать образовательный процесс, совершенствуя навыки, поскольку технологии не стоят на месте, и технические знания катастрофически быстро устаревают; повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями).

И во многом здесь преподаватель ощущает себя первопроходцем, поскольку молодое поколение свободно пользуется технологиями, а преподавателю постоянно приходится адаптироваться и проявлять определенную когнитивную гибкость для разработки новых авторских учебных материалов с учетом новых открывающихся реалий, раскрывая потенциал своего предмета в новой электронной среде обучения.

В большей степени неготовность субъектов образовательного процесса, например преподавателя, к работе в новых условиях связана с тем, что основные навыки и компетенции [7], основные привычки и паттерны формировались в сензитивном периоде, с возрастом преподавателю становится сложнее приобретать новые навыки, особенно навыки, связанные с освоением новых технологий и управлением посредством этих технологий в дистанционном образовательном процессе групповой динамикой, то есть совокупностью внутригрупповых социально-психологических процессов, характеризующих жизнедеятельность малой группы, например учебного класса или студенческого коллектива.

С серьезными затруднениями сталкиваются не только преподаватели. До эпидемии в восприятии учащихся интернет воспринимался преимущественно как средство развлечения и коммуникаций, а концентрация внимания и обучения практически всегда проходила в очном режиме.

Учащиеся недостаточно адаптированы к учебной деятельности в дистанционной интернет-среде, поскольку сама интернет-среда не воспринимается ими как образовательная. За счет того что студенты быстрее, чем преподаватели, осваивают интернет-технологии, быстрее овладевают программным обеспечением, складывается иллюзия того, что учащиеся более эффективны в образовательной интернет-среде. Однако студенты

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры

ощущают даже бо́льшие затруднения, чем преподаватели, при переходе образовательного процесса в дистанционную онлайн-форму.

Односторонний процесс воздействия преподавателя на студента отличается в дистанционном онлайн-формате от того процесса, который происходил совсем недавно в очном обучении. Отсутствие моментальной реакции в виде эмоций или вербального отклика на вопрос преподавателя создает затруднения и для преподавателя, и для учащегося.

В условиях быстрого перехода к дистанционному образованию изменилась групповая динамика, поменялись ролевые модели, появились новые лидеры, новые аутсайдеры, поменялись процессы принятия групповых решений и групповые нормы. Такой слом социального консенсуса повлиял на групповую динамику вовлеченности учебной группы, отразился на поляризации внутри группы.

Переход на непривычный формат заставляет учащихся вести себя нетипично, все чаще проявляется состояние эмоционального беспокойства из-за «изолированности» и ограниченности очных контактов внутри учебной группы, затрудненность в соотнесениии собственных ролей с ролями других учеников, низким уровнем взаимодействия с преподавателем, минимализацией индивидуального внимания со стороны преподавателей. Происходит кратковременное снижение концентрации, усиление невовлеченности, возникает иллюзия отсутствия контроля, усиливается клиповость мышления и поверхностность восприятия информации [13]. В таких условиях групповая дискуссия, обсуждение учебных задач группой становятся более эффективными с точки зрения управления групповой динамикой.

Постоянно увеличивающиеся объемы учебной информации, которую ученики не успевают осваивать, вызывают у них тревожность, имеющую признаки «синдрома дилетантизма». Синдром дилетантизма понимается нами как реакция учащихся на большие массивы учебной информации, связанная с недостаточным умением планировать свою работу и управлять учебным временем. Стремясь успеть выполнить задания, студенты открывают на рабочем компьютере или ноутбуке множество интернет-вкладок. Одновременно в браузере могут быть открыты от 5 до 200 вкладок для синхронной работы и подготовки домашних заданий по различным предметам. Однако условия многозадачности и ограниченности времени не позволяют учащемуся углубиться в информацию и вынуждают останавливаться и переключать внимание

с одного источника на другой. Это влияет на восприятие массивов информации как излишних, хаотичных, недостаточно систематизированных и структурированных, что приводит учащихся к неуверенности в своих силах и осознанию недостаточности подготовки, отсутствию глубины и проработанности содержательной составляющей учебного предмета. Наблюдается общая связь восприятия «избыточности» информации с самоотношением и уверенностью в себе.

У молодого поколения, начиная со старших классов школы и далее, наблюдается противоречие между сензитивностью, т.е. повышенной чувствительностью, и тревожностью в отношении к внешним событиям, с одной стороны, и в определенной степени безразличием к воздействию внешних факторов и мнению окружающих, с другой стороны, отчасти нежеланием адаптироваться и приспосабливаться к каким-либо значительным трудностям.

В таких условиях социальная активность личности приобретает несколько иную траекторию развития, но все еще сохраняется доверие к преподавателю и его авторитету. У студентов сохраняется восприятие преподавателя как специалиста, обладающего широким спектром накопленных знаний в разных областях, как специалиста, понимающего сложные взаимосвязи и доступно объясняющего это другим, от преподавателя ожидают помощи в овладении навыками и компетенциями.

Заключение

Таким образом, выявлен ряд существенных противоречий между возможностями дистанционного образования и потребностями учащихся и преподавателей (флуктуация внимания, иллюзия отсутствия контроля, усиление клиповости мышления и поверхностного восприятия информации). Данные факторы оказывают негативное влияние на эмоциональную устойчивость и стабильность, позитивное восприятие онлайн-обучения, усложняют взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Путями преодоления сложностей дистанционного обучения, повышения эффективности интеграции педагога и учащегося в цифровой среде префигуративной культуры могут служить усиление визуального компонента и роли интерактивных инструментов в обучении, использование геймификации в качестве инструмента обучения, внесение разнообразия в контроль результатов обучения.

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры |

Эффективность использования цифровых технологий будет увеличиваться, если будут созданы новые типы учебных программ с учетом перехода на гибридное и дистанционное обучение, внедрена проверка верифицируемых результатов обучения с помощью электронных средств и гибкая система оценок и рейтинговой системы, обеспечено качественное, гибридное (смешанное) обучение, усилено взаимодействие субъектов образования и налажена эффективная, быстрая и контекстуализированная обратная связь между ними.

Литература

- 1. *Брызгалина Е. В.* Человек как фронтир науки и образования будущего // Методология в науке и образовании: мат-лы Всерос. конф. ун-тов и акад. ин-тов РАН. М., 2017. С. 3–8.
- 2. *Елкина И. М.* Современное онлайн- и офлайн-образование с позиции видения философии образования // Ценности и смыслы. 2020. № 6 (70). С. 9–22 [Электронный ресурс]. URL: http://tsennosti.instet.ru/images/Tcennosti_i_smysly_6_70.pdf (дата обращения: 04.01.2020).
- 3. *Иванова С. В., Бокова Т. Н.* Высшие «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) // Педагогика. 2020. № 6. С. 35–47.
- 5. *Мариносян Т.* Э. Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases // Философские науки. 2018. № 6. С. 7–30. DOI: https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30.
- 6. Французова О. А. Конвергенция в образовании: soft skills или неакадемические (жизненные) навыки школьников // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф. В 2-х ч. Ч. 1. М.: МГПУ, 2019. С. 278–283.
- 7. Becton J., Walker H., Jones-Farmer A. Generational differences in workplace behavior // Journal of Applied Social Psychology. 2014. Vol. 44. P. 175–189.
- 8. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. Boston, 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/318430582_Four-Dimensional_Education (дата обращения: 04.01.2020).
- 9. Frantsuzova O., Trubitsyna L. Upon the educational potential of the informational environment of educational institutions and some problems of its use // SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. Art. 01024. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901024.
- 10. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution: Development Vector, Prospects and Challenges for Russia // Space and Culture, India. 2018. Vol. 7, No. 5. P. 70–79. DOI: https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.703.
- 11. Marinosyan T. E., Elkina I. M. Significance of the Irrational in Education // 7th icCSBs 2018 The Annual International Conference on Cognitive Social, and Behavioural Sciences. Conference proceedings. 2019. P. 9–16.
- 12. Renz A., Krishnaraja S., Gronau E. Demystification of Artificial Intelligence in Education How much AI is really in the Educational Technology? // International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education. 2020. Vol. 2, No. 1. P. 14–31. DOI: https://doi.org/10.3991/ijai.v2i1.12675.
- 13. Rikel A. M. Perception of Social Maturity Criteria, Self-perception and Value Orientations among Russian Millennials // Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17, No. 3. P. 491–503. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503.
 - 14. Robert I. V. Pedagogical Feasibility of Using Systems on the Web-interface for Implementating the

Interdisciplinary Nature of Training // Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018). 2018. P. 36–40. DOI: https://doi.org/10.2991/iceder-18.2018.8.

15. Wark C., Krebs D. The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life // Journal of Moral Education. 2000. Vol. 29, No. 1. P. 5–21.

TEACHER AND STUDENT IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF A PREFIGURATIVE CULTURE

Current education undergoes significant changes. It is opening the new page of its development, staying the integral part of the human culture at the same time. The important part of this process is the subject of education acting both as specialist and the teacher establishing relationships with other subjects, which are secondary school or university students.

Modern world creates many innovations, events and phenomena. The educational process creates many completely new situations which the teachers and students have to encounter within the digitalization conditions. Changes occurring in the education are not only of the universal nature; they change the formal side of life of the subjects of education, often leaving them not adapted to such changes.

The substitution of traditional educational process with hybrid (combined) and remote online education, digitalized video courses and transfer of education to e-platforms are accompanied with the range of associated problems. On the one hand, the global tendencies are directed at introduction of new technologies to the modern educational process; at the same time there is a problem of reasonability of such changes and their correlation with the requirements to the quality of education. The question if such system allows keeping the value orientation to the education humanization arises.

The process of informatization is currently implemented in practically all the areas of human life support. The latest computer technologies, blockchain technologies (technologies of information block structuring), Big Data (technology of structuring of the great volume of information), artificial intelligence and immersive technologies (virtual and alternate reality) determine the changes in the technological paradigm and required corresponding changes of education.

Higher education becomes more available, and digitalization and collaboration help the digital immigrants to overcome difficulties related to the limited possibilities of regional access to the best practices and showpieces of education, support the creative potential and is determined to ensure the wide range of approaches to assessment, support the education in university and extra-university environment, attract and create various multimedia materials and provide the opportunity to use the new resources for the subjects of education to cooperate with each other in the universal context and with the world of digitalized information.

Keywords: digital immigrants, digitalization of education, prefigurative culture, philosophy of education, teacher and student, hybrid learning, deep-learning, collaborative filteringin education

References

- Becton J., Walker H., Jones-Farmer A. Generational differences in workplace behavior // Journal of Applied Social Psychology. 2014. Vol. 44. P. 175–189.
- Bryzgalina E. V. Chelovek kak frontir nauki i obrazovaniya budushchego // Metodologiya v nauke i obrazovanii: mat-ly Vseros. konf. un-tov i akad. in-tov RAN. M., 2017. S. 3–8. [In Rus].

Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры |

- Elkina I. M. Sovermennoe onlajn- i oflajn-obrazovanie s pozicii videniya filosofii obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2020. № 6 (70). S. 9–22 [Elektronnyj resurs]. URL: http://tsennosti.instet.ru/images/ Tcennosti_i_smysly_6_70.pdf (data obrashcheniya: 04.01.2020). [In Rus].
- Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. Boston, 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/318430582 Four-Dimensional Education (data obrashcheniya: 04.01.2020).
- Francuzova O. A. Konvergenciya v obrazovanii: soft skills ili neakademicheskie (zhiznennye) navyki shkol'nikov // Sovremennye vektory razvitiya obrazovaniya: aktual'nye problemy i perspektivnye resheniya: sb. nauch. tr. XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2-h ch. Ch. 1. M.: MGPU, 2019. S. 278–283. [In Rus].
- Frantsuzova O., Trubitsyna L. Upon the educational potential of the informational environment of educational institutions and some problems of its use // SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. Art. 01024. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901024.
- Ivanova S. V., Bokova T. N. Vysshie «shkoly budushchego» v postmodernistskom rakurse (na osnove komparativistskih issledovanij) // Pedagogika. 2020. № 6. S. 35–47. [In Rus].
- Ivanova S. V., Ivanov O. B. Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution: Development Vector, Prospects and Challenges for Russia // Space and Culture, India. 2018. Vol. 7, No. 5. P. 70–79. DOI: https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.703.
- *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].
- Marinosyan T. E. Sub"ekt-ob"ekt obrazovatel'nogo processa v realiyah sovremennosti, ili IP Aliases //
 Filosofskie nauki. 2018. № 6. S. 7–30. DOI: https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30. [In Rus].
- Marinosyan T. E., Elkina I. M. Significance of the Irrational in Education // 7th icCSBs 2018 The Annual International Conference on Cognitive — Social, and Behavioural Sciences. Conference proceedings, 2019. P. 9–16.
- Renz A., Krishnaraja S., Gronau E. Demystification of Artificial Intelligence in Education How much
 AI is really in the Educational Technology? // International Journal of Learning Analytics and Artificial
 Intelligence for Education. 2020. Vol. 2, No. 1. P. 14–31. DOI: https://doi.org/10.3991/ijai.v2i1.12675.
- Rikel A. M. Perception of Social Maturity Criteria, Self-perception and Value Orientations among Russian Millennials // Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17, No. 3. P. 491–503. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503.
- Robert I. V. Pedagogical Feasibility of Using Systems on the Web-interface for Implementating
 the Interdisciplinary Nature of Training // Proceedings of the International Conference on the
 Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018). 2018. P. 36–40. DOI:
 https://doi.org/10.2991/iceder-18.2018.8.
- Wark C., Krebs D. The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life // Journal of Moral Education. 2000. Vol. 29, No. 1. P. 5–21.

РЕЦЕНЗИЯ

на статью кандидата исторических наук, старшего преподавателя кафедры философии образования философского факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (МГУ), О. А. Французовой «Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры»

Статья «Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры» Ольги Александровны Французовой, старшего преподавателя кафедры философии образования философского факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (МГУ), затрагивает очень важные проблемы современного образования, обострившиеся в период пандемии в связи со срочной необходимостью перехода в режим онлайн. Хотя неизбежность цифровизации давно описана во многих педагогических исследованиях и форсайтах, реальность показывает, что не все риски и достоинства этого процесса были учтены.

Ольга Александровна отмечает, что новая ситуация, когда педагоги и ученики вдруг оказались виртуальной картинкой на мониторе домашнего компьютера, показала неприспособленность и первых, и вторых к цифровым реалиям. В контексте образовательного процесса очень важными являются не только его субъекты, но и среда, создаваемая и возникающая между субъектами, способствующая образованию. Автор задается вопросами, насколько качество онлайн-обучения будет соотноситься с требованиями, предъявляемыми к качеству образования; насколько перспективны шансы гуманизации образования в условиях цифровой среды остаться в качестве его ценностного ориентира; каким образом трансформируется образовательная среда.

В этой связи исследование минимизации возникающих рисков, выявление особенностей личностной ориентированности субъект-субъектных взаимодействий учителя и учащегося в условиях цифровизации образовательного процесса представляется очень перспективным для выработки методик или рекомендаций для успешной организации та-

Рецензия |

кого взаимодействия.

В настоящее время хорошо разработаны различные инструменты для работы в цифровом формате на различных уровнях образования. Это не только электронные учебные пособия, это и видеолекции по различным дисциплинам, инфоуроки, даже обучающие игры. Действительно, переход на цифровую платформу облегчает внедрение элемента креативности в задания для обучающихся, способствует облегчению и повышению эффективности их самостоятельной работы, расширению спектра методов оценивания результатов обучения.

В дистанционном образовании уже достаточно давно используются образовательные программы по различным специальностям, обеспечивающие получение качественного высшего образования, включающие еще не ставшие повсеместно применяемыми такие формы взаимодействия с обучающимися, как проверка результатов обучения с помощью электронных средств, обратная связь при формирующем оценивании, гибкая система оценок и балльно-рейтинговая система. Они облегчают рутинный труд преподавателя по проверке стандартных тестов, позволяют ему скорректировать и индивидуализировать задания для студентов для успешного освоения программы.

Автор, рассуждая об инновациях, связанных с цифровизацией образования, обращается к понятиям коллаборативного подхода и коллаборативной фильтрации как к устоявшимся ярлыкам современности.

Коллаборативный подход в русскоязычной педагогической литературе понимается как подход, основанный на тесном взаимодействии группы обучающихся или обучающихся и преподавателя в процессе обучения, позволяющий получать знания путем совместного поиска информации и обсуждения смысла усвоенного материала. Это определение заимствовано из иноязычной литературы вместе с калькированным названием подхода и ассоциируется с гибридной педагогикой (не гибридными формами обучения!), сочетающей самые разные методы обучения и взаимодействия субъектов образовательного процесса. О гибридной педагогике и сотрудничестве педагогов и обучающихся и групп обучающихся во время образовательного процесса речь ведется давно, однако стоит отметить, что такой подход описан и применяется не только за рубежом. Педагогике взаимодействия и сотрудничества посвящены многие труды российских ученых, да и примеров практического его применения, показывающих его эффективность, достаточно — стоит

хотя бы вспомнить В. К. Дьяченко и его опыт.

Термин «коллаборативная фильтрация» уже вошел в словарь ITспециалистов, и метод получил свое применение в информационных технологиях, однако применительно к образованию он еще не настолько распространен, хотя и отражает современные тенденции социума. В целом его понимают как метод, позволяющий предсказать неизвестные предпочтения пользователя на основе известных оценок и/или поведения других пользователей. В официальных словарях не удалось найти определения коллаборативной фильтрации в педагогике. Ольга Александровна предлагает собственное определение: коллаборативная фильтрация в высшем образовании — метод построения моделей и траекторий обучения, использующих предпочтения учащихся в выборе профессиональных образовательных учебных дисциплин и форм их изучения, направленных на получение конкретных профессиональных навыков при условии успешного освоения предпрофильных базовых образовательных предметов при получении высшего образования. Основываясь на этом представлении, можно предположить, что с развитием применения технологий обработки больших данных в образовательном процессе коллаборативная фильтрация станет одним из тех методов, который наиболее эффективно обеспечит индивидуализацию обучения и повысит его качество для каждого конкретного обучающегося.

В связи с упоминанием информационных технологий в образовании автор также обращается к проблеме использования искусственного интеллекта. Не отрицая всех положительных сторон адаптивного обучения, алгоритмизированные программы которого помогают облегчить как для педагогов, так и для обучающихся образовательный процесс и повысить качество образования, хочется все же отметить, соглашаясь с автором, что искусственный интеллект в роли преподавателя, видимо, пока картинка из фантастического романа. Можно ИИ «наделить свойствами» эмпатии, можно «научить» логике, и среднестатистический человек еще и проиграет ему в решении логических задач. Но внедрить в искусственный интеллект человеческое бессознательное, иррациональное мышление, способность к озарению, алогичности поступков, состраданию и стремлению помочь, к любви, в конце концов... Как говорил профессор Преображенский в знаменитом романе М. А. Булгакова «Собачье сердце»: «Объясните мне, пожалуйста, зачем нужно искусственно фабриковать Спиноз, когда любая баба может его родить когда угодно»... Нет, конечно, эта задача

Рецензия |

может оказаться по силам демиургу от программирования в далеком будущем, и не стоит отказываться от решения этой проблемы, но и автор статьи верно замечает, что «...алгоритмизированная программа пока не имеет возможность проверить креативность». Да и многое другое, касающееся человеческих взаимоотношений. Здесь есть еще один аспект внедрения цифровизации в образование, о нем тоже упоминает автор. Речь идет о «расчеловечивании», которое, к сожалению, уже проявляется в реальности. И дело не только в отсеве студентов по формальным признакам. Отчуждение студентов и преподавателей — гораздо более серьезный негативный фактор, влияющий на качество образования, на построение межличностного общения. Уход от диалога к монологу, потеря взаимопонимания, разрыв во взаимообмене интерпретациями, возврат к традиционной односторонней передаче информации, как это происходит при традиционном обучении, — это опасность, о которой говорят многие философы образования.

Интересно, что трудности общения возникают именно при наличии третьего «участника», программы, обеспечивающей удаленное подключение пользователей. Как пишет О. А. Французова, обе стороны, и педагоги, и студенты, оказались не готовы к резкому переходу в виртуальную реальность. В самом деле, попытки прямо переносить формы и методы организации и проведения обучения из класса в ZOOM (любую другую программу, обеспечивающую многостороннюю связь) подвергаются заслуженной критике, так как условия удаленного общения резко отличаются от той атмосферы, что создается при непосредственном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, при непосредственном контакте. Ольга Александровна подчеркивает в этой связи еще одну особенность, которая также проявляется в цифровой образовательной среде,— переход к префигуративной культуре в образовании.

М. Мид, вводя представления о трех типах культуры — постфигуративной, кофигуративной и префигуративной, — не связывала их с определенным периодом развития общества, однако описание каждого из типов четко характеризует взаимоотношения поколений. Постфигуративный тип характерен для доцивилизационных народов или для очень закрытых, традиционных диаспор или сект, где старики передают молодым знание и пережитый ими опыт. Кофигуративная культура, где сверстники учатся у сверстников, может появиться там, где по каким-либо причинам отсутствует старшее поколение, например в сообществе

мигрантов. Понятно, что префигуративная культура должна отразить тот тип взаимоотношений «отцов» и «детей», когда дети оказываются в роли обучающих.

Безусловно, трудности «общения» с компьютером характерны для многих педагогов, чья профессиональная подготовка проходила до широкого распространения электронных цифровых устройств в быту (компьютеров, планшетов, смартфонов). В самом деле, молодое поколение гораздо быстрее осваивается в цифровой среде, чем это делают люди старшего возраста. Однако так ли велика опасность того, что сам педагог будет выглядеть таким же устаревшим, как и его неудачные взаимоотношения с Webex'ом или другой программой? О. А. Французова справедливо пишет, что зачастую студенты, лучше ориентируясь в источниках информации, предоставляемых интернет-ресурсами, могут оказаться более подкованными в какой-либо дисциплине, чем педагог, видящий главной своей задачей снабдить своих студентов информацией, исходящей исключительно от него самого.

Такой ситуации можно избежать, если каждый из участников образовательного процесса готов принять иную роль, иные «должностные инструкции», по сравнению с традиционными ролями внимающего ученика и информирующего учителя.

Об этом уже много написано, что в постиндустриальном обществе, в информационном обществе, когда объем информации велик и существует множество ее источников, роль учителя должна смениться на роль фасилитатора, помогающего в развитии, облегчающего «путь» ученика в информационном контенте, превращая его в диалоге и обсуждении в контент образовательный, а ученик должен быть готов принять ответственность за свое обучение и его результаты, готов к интенсивному самообучению.

В модельной номадологической концепции, предложенной Ж. Делезом сначала в «Логике смысла», а затем совместно с Ф. Гваттари в работе «Капитализм и шизофрения», описываются установки отказа от жесткой структурной организации бытия, бинаризма, перехода к ацентризму и неодетерминизму. На примере свойств / принципов ризомы (картографичности и отказа от калькирования, декалькомании) можно проинтерпретировать поведение номада в незнакомой местности. Применительно к образовательному процессу так же будет вести себя и «новый ученик», движущийся по незнакомой ему местности образовательного контента,

Рецензия |

строя свою личную карту, не повторяя, не копируя свою образовательную траекторию с чужих образцов, добывая самостоятельно новое знание.

Можно считать вышеприведенное философское отступление литературной аллегорией. А можно преобразовывать, трансформировать образовательный процесс в соответствии с жизнью в постиндустриальном обществе. Тогда учиться у своих детей и вместе с ними будет не стыдно, а интересно и даже весело.

И. М. Елкина,

доцент кафедры по глобальному образованию, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

УДК 372.881.161.1

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматривается вопрос использования психотерапевтического подхода в методике преподавания русского языка как иностранного в высшей школе в целях создания наиболее благоприятной психологической обстановки для студентов мультинациональной группы. Русский язык и образование на русском являются одним из экспортируемых продуктов и способствуют укреплению позиций нашей страны на международной арене. Обучение русскому языку как иностранному рассматривается как многоаспектный и интегративный процесс, содержащий не только языковой, но и поведенческий компоненты. Описываются различные методы и их применение в практической деятельности преподавателя. Развитие эмоционального интеллекта студентов азиатского региона и работа в рамках лингвопсиходраматургии способствуют внутреннему раскрепощению и более продуктивному участию студентов в дискуссионном общении с учетом позиции оппонента. Применяемый метод «Шесть шляп» дает возможность рассмотреть проблему с разных точек зрения, примерив на себя одну из ролей. Наличие учебной роли позволяет дистанцироваться от собственного «Я» и демонстрировать новый стиль поведения, независимо от поведения человека в реальной жизни. Проведенный эксперимент подтверждает результативность такой работы. В работе с возрастными студентами применяется суггестопеди-



Н. А. Ванюшина

Кандидат филологических наук, доцент кафедры стажировки иностранных специалистов ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина», г. Москва Е-mail: wanjuschina@ yandex.ru

Natalia A. Vanyushina PhD (Linguistics), Associate Professor at the Foreign Specialist Internship Chair, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Как ципировать статью: Ванюшина Н. А. Психотерапевтический подход в обучении русскому языку как иностранному // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 73–81.

Психотерапевтический подход в обучении русскому языку ...

ческий метод, разработанный болгарским педагогом и психологом Георгием Лозановым. Это дает возможность привнести некоторую степень инфантилизации в работу, что призвано минимизировать страх сделать ошибку. Приемы мнемотехники способствуют увеличению объема запоминаемого лексического и грамматического материала, что положительным образом сказывается на повышении мотивации у студентов данной возрастной группы.

Ключевые слова: экспорт российского образования, «мягкая сила», русский как иностранный, речевая деятельность, межкультурный диалог, лингвопсиходраматургия, эмоциональный интеллект, суггестопедия.

Введение. Российское образование завоевало прочные позиции на мировой арене образовательных услуг, многие годы подряд вузы России включаются в престижные рейтинги лучших образовательных заведений мира, нередко занимая лидирующие места. Целью приоритетного проекта «Экспорт образования» является повышение конкурентоспособности российского образования и тем самым наращивание несырьевого экспорта страны. Изучение русского языка как иностранного и возможность обучения на русском в данной ситуации являются актуальными вопросами.

Многие учебные заведения предлагают образовательные программы, разработанные и реализуемые на английском языке. Такой подход позволяет исключить дополнительные материальные и энергозатраты иностранного абитуриента на изучение русского языка, повышая привлекательность образования в нашей стране. Однако исключение обучения языку лишает страну так называемой «мягкой силы». Данный термин — «мягкая сила» (soft power) — получил широкое распространение благодаря работе Джозефа Наема Bound to Lead: The Changing Nature of American Power, в которой автор описывает его как оказываемое внешнеполитическое влияние отдельного государства путем формирования культурно-идеологической симпатии у других участников мирового сообщества [18]. Достичь желаемого влияния возможно, лишь имея сильные ресурсы — культуру, ценностные ориентации и идеологию. Таким образом, распространение и внедрение культурного наследия и ценностей в зарубежных странах и популяризация языка являются ключевыми факторами в этой связи.

Цель. Бесспорен тот факт, что изучение русского языка и получение специальности в российском вузе сопряжено со многими трудностями,

поскольку русский является одним из самых сложных языков. В целях поиска оптимального пути минимизации стресса при работе над языком в данной статье рассматривается применение психотерапевтического подхода и некоторых приемов. В нашей работе мы опираемся на то, что механизмы формирования речи являются общими как для ее развития в процессе онтогенеза, так и для развития речи на иностранном языке с точки зрения акмеологии. Таким образом, обучение иностранному языку, в частности русскому, должно быть многоаспектным и интегративным, включая языковой, поведенческий и психический компоненты. Такой подход должен развивать языковую и речевую способности, опираясь на знание процессов речепорождения с учетом психологических законов формирования речи и возможную психокоррекцию. Данное исследование проводится с целью обогащения опыта обучения иноязычной речи. Говоря об обучении иноязычной речи, которая могла бы выступать в качестве одного из компонентов «мягкой силы», мы имеем в виду развитие речевой способности при помощи психолингвистических средств и затрагивающее психическое состояние личности. Способность говорить заложена в нас природой, но формируется и обогащается она социально. Обучение речи не может быть рассмотрено в отрыве от человека, от личности, поскольку важным представляется не только овладение семиотическим кодом, но и влияние нового языка на деятельность и поведение, что способствует формированию вторичной языковой личности. Основной гипотезой нашего исследования является возможность стимуляции формирования речевой способности на русском языке при помощи психологических методов и средств, поскольку мы исходим из того, что речь является не просто семиотической системой, но частью психики, специфической формой деятельности, отражающей поведение и личностные характеристики носителя.

Методология. Известный американский психолог Карл Рэнсон Роджерс видел в обучении возможность раскрытия внутреннего потенциала каждого человека, его самоактуализацию, проводя определенные параллели между обучением и своего рода психотерапией. Основная работа в этом процессе возлагается на преподавателя, именно он, обладая способностью сопереживать и сочувствовать, должен инициировать стремление студента к поиску ответа, к приобретению новых знаний [8]. Процесс обучения в этом случае рассматривается как двустороннее действие — преподаватель и студент учатся друг у друга, должно происходить взаимообогащение.

Психотерапевтический подход в обучении русскому языку ...

Именно в такой атмосфере слушатель, стремясь поделиться знаниями, учится сам. На занятиях по русскому языку как иностранному наиболее ярко процесс взаимообучения происходит в мультинациональных группах, если преподавателю удалось создать благоприятную психологическую обстановку и наладить межкультурный диалог. Одной из проблем, с которой сталкиваются преподаватели, работающие с азиатской аудиторией, является неготовность этой категории студентов к демонстрации чувств, их внутренняя скованность и неготовность к эмоциональному взаимодействию. Бесспорно, что причины таких паттернов поведения коренятся в национальных традициях, воспитании, этнопсихологических особенностях. Эти причины и обусловливают специфику работы — на первый план выходит необходимость формирования способности демонстрировать свои чувства и эмоции, умения строить общение, основываясь на учете эмоционального состояния собеседника, развития эмоционального интеллекта. Если говорить о китайских студентах, на данный момент зачастую формирующих большую часть группы, то следование устоявшимся образцам и моделям поведения считается одной из важных частей воспитания нового поколения. Так, великий учитель Мо Цзы утверждает, что «при выполнении дел в Поднебесной нельзя обойтись без подражания образцу. Без подражания образцу не было завершено ни одно дело. Даже мудрейшие служилые, будучи полководцами или советниками правителя, — все они следовали определенному методу» [5, с. 178]. Как для высококонтекстной культуры, согласно теории Эдварда Холла, для Китая важен исторический опыт прошлых поколений, поэтому слова Мо Цзы остаются актуальными и на сегодняшний день. Как отмечает Н. А. Спешнев, «стремление китайцев подражать образцу привело к формированию стереотипного способа мышления <...>. Образец, клише, формула, стандарт, рамки, раз и навсегда принятое правило есть определенный эталон для поведения и даже творчества» [11, с. 88]. Именно эти специфические особенности усугубляют сложности при обучении диалогической и монологической речи, при выполнении собственно речевых упражнений без опоры на образец. Свойственный китайской культуре холизм ставит интересы личности на второй план, тем самым обедняет индивидуальность, творческую инициативу отдельно взятого человека. Таким образом, сталкиваясь с разными культурами на территории страны изучаемого языка, эта группа обучающихся получает удвоенный стресс, что негативно сказывается на процессе обучения.

Работая с данной группой, необходимо уделить особое внимание развитию эмоционального интеллекта. Основы изучения эмоционального интеллекта заложил немецкий философ и психолог Генрих Майер в своей работе Psychologie des emotionalen Denkens, в которой он классифицирует виды мышления, детально описывая существенные характеристики каждого из них [14]. Формирование умений понимать эмоции собеседника и регулировать свои в зависимости от конкретной ситуации общения, а следовательно, и развитие адаптивных способностей личности путем эмоционального взаимодействия с другими является важным пунктом в процессе коммуникации, а также может рассматриваться и как возможность прогнозировать возникающие сбои в различных видах социальной активности [4; 13; 16; 17]. Начиная с периода античности эмоциональная сфера рассматривается как особая часть психической жизни, подчеркивается взаимосвязь аффективной и когнитивной сфер, причем эмоции имеют негативное влияние на процесс познания [7]. В отечественной науке вопросами эмоционального интеллекта, психологическими условиями формирования эмоционального интеллекта личности и особенностями базовых компонентов эмоционального интеллекта занимались А.И. Савенков [9], И.Н. Андреева [2], А.В. Карпов, А.С. Петровская [6], И.С. Степанов [12], О.А. Айгунова [1]. Известный отечественный психолог Л. С. Выготский подчеркивал взаимосвязь эмоциональной и интеллектуальной сторон личности, указывая на онтогенез соотношения эмоций и разума в процессе взросления личности и невозможность отделения одного от другого. В работе «Психология» автор пишет: «Аффективные и интеллектуальные процессы представляют собой единство, но оно не есть неподвижное и постоянное. Оно изменяется. И самым существенным для всего психологического развития ребенка как раз является изменение отношений между аффектом и интеллектом» [3, с. 52].

Говоря об измерении уровня сформированности эмоционального интеллекта, выделяют три категории его адаптивных способностей: 1) оценка и выражение эмоций; 2) регулирование эмоций; 3) использование эмоций в мышлении и деятельности» [10; 15]. Исходя из личного опыта, отмечу, что использование методов лингвопсиходраматургии положительным образом сказывается на развитии эмоционального интеллекта. Такая работа, основанная на психотерапевтическом подходе американского психолога Якоба Леви Морено, нацелена не столько на репродуктивность изученного материала, сколько на творческий подход

Психотерапевтический подход в обучении русскому языку ...

и спонтанность в его воспроизведении [19].

Результаты исследования. Работа показала, что особый интерес в студенческой аудитории вызывают темы, редко обсуждаемые в их странах или даже табуированные. При работе над темой «Чайлдфри» возникли некоторые сложности с арабской частью группы, поскольку основные столпы института семьи и брака этих стран отличаются от европейских и азиатских. Таким образом, в процессе занятия происходит не только расширение лексического запаса и отработка грамматических конструкций, но и знакомство с новыми культурами. Преподаватель должен дать студентам возможность обсудить вопрос с разных точек зрения, невозможно выделение одной позиции, это повлекло бы исключение из общения некоторых членов группы. Важно сочетать возможность выбора учебной темы, касающейся личного опыта и переживаний слушателя, и требования программы учебной дисциплины. Такой подход к построению процесса, повышающий личностную значимость содержания обучения, решает и психотерапевтические задачи, повышая самооценку, способствуя самовыражению и стабилизации эмоционального состояния и создавая психологический комфорт.

В качестве эксперимента мы проводили обучение студентов азиатского региона с помощью метода «Шесть шляп мышления» (Six Thinking Hats), который был разработан британским психологом Эдвардом де Боно. Этот подход позволяет разделить ход мысли на шесть направлений — обзор информации и фактов, высказывание критических суждений или описание эмоциональных переживаний, в каждом из которых актуализируются те или иные аспекты обсуждаемого вопроса. Рассмотрим некоторые из них. Так, например, студент, получивший роль синей шляпы, выполняет функции фасилитатора, координируя процесс обсуждения, «черная шляпа» указывает на возможные трудности в решении вопроса, «желтая шляпа» имеет противоположную «черной» роль и выделяет только лишь положительные моменты, «зеленая шляпа» отвечает за творческий компонент проекта. Такое дробление позволяет сфокусировать внимание на конкретных аспектах вопроса и рассмотреть их все. Цель нашего эксперимента заключалась в том, чтобы научить студентов строить дискуссию, выбирать свою линию поведения в зависимости от конкретной роли, что позволяет устранить некоторую стихийность течения мысли, сомнения и переживания, и сконцентрироваться на продуктивном решении описанной задачи. Этот метод позволяет, например, китайскому студенту,

для которого так важно понятие «сохранения лица», дистанцироваться от своего «Я» и, примерив предложенную преподавателем роль, смело действовать в рамках установленного задания. Такое «отстранение» дает возможность более ярко выразить свои эмоции, не боясь выйти за рамки своего обычного поведения в реальности. В целях проверки гипотезы и получения достоверного результата данный эксперимент проводился в течение трех лет со студентами азиатского потока. Была выделена экспериментальная группа, в которой обучение дискуссии проводилось с применением метода «Шесть шляп». В качестве итоговой верификации выступает урок-дискуссия, в котором принимают участие контрольная и экспериментальная группы. Мы видим, что получившим одинаковое с контрольной группой задание — принять участие в дискуссии на одну из актуальных тем современности, участникам экспериментальной группы был легче начать коммуникацию, отстаивать свою точку зрения, учитывая мнение оппонента и его эмоциональное состояние. Метод Эдварда де Боно является частью лингвопсиходраматургического подхода к обучению иностранным языкам и дает учащимся прекрасную возможность выразить свою индивидуальность в процессе обучения. Участники учебного процесса усваивают язык в процессе совместной деятельности, таким образом, язык выступает и учебной задачей, и средством межкультурной коммуникации.

При работе со слушателями, чей возраст превышает средний возраст студентов, и которые имеют некоторые профессиональные достижения, мы используем суггестопедический метод, разработанный болгарским педагогом и психологом Георгием Лозановым. Одним из главных барьеров в обучении данной группы студентов является их излишняя боязнь ошибок, а метод Лозанова помогает повысить степень доверия преподавателю. Для активизации внутренних резервов психики и увеличения объема запоминания лексического и грамматического материала на занятии используются приемы мнемотехники.

Заключение. Таким образом, мы приходим к выводу, что применение психотерапевтического подхода в обучении русскому языку как иностранному способствует существенной интенсификации учебного процесса, повышению мотивации студентов и получению более высоких результатов. Создаваемая благоприятная психологическая обстановка в мультинациональной группе оказывает благоприятное воздействие на скорейшее появление возможности полноценного диалога для всех

Психотерапевтический подход в обучении русскому языку ... |

участников образовательного процесса, что положительным образом сказывается на успешности межкультурной коммуникации.

Литература

- 1. Айгунова О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГПУ, 2011. 193 с.
- 2. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
 - 3. Выготский Л. С. Психология. М., 2006. 230 с.
- 4. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П.Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
- 5. Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах. Т. 1 / под ред. Литвиновой Л. В. М.: Мысль, 1972. 363 с.
- 6. *Карпов А. В., Петровская А. С.* Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 344 с.
- 7. Платон. Федон // Собрание сочинений. В 3-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. Т. 2. М., 2010. С. 25.
 - 8. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 528 с.
- 9. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практического психологического образования. 2006. N 1 (6). С. 30–38.
- 10. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT V2.0) // Психологические исследования. 2009. № 6 (8) [Электронный ресурс]. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6-8/243-sergienko-vetrova8. html (дата обращения: 01.10.2020).
 - 11. Спешнев Н. А. Китайцы: особенности национальной психологии. СПб.: КАРО, 2018. 336 с.
- 12. Степанов И. С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: автореф. дис. . . . канд. психол. наук. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2010. 24 с.
- 13. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence // Handbook of intelligence / R. J. Sternberg (Ed.). 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2010. P. 359–379.
 - 14. Maier H. Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1908. 826 S.
- 15. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. Vol. 63, No. 6. P. 503–517.
- 16. Moskowitz G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. New York: Harper Collins Publishers, 2011.343 p.
- 17. Neubauer A. C., Freudenthaler H. H. Sind emotionale Traits als Fähigkeiten messbar? // Zeitschrift für Personalpsychologie. 2012. vol. 1, No. 4. S. 177–178.
 - 18. Nye J. S. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. Basic Books, 2011. 307 p.
- 19. Psychodramaturgy for Language Acquisition // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. by M. Byram. London, New York: Routledge, 2013. P. 365–367.

PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article discusses the use of psychotherapeutic approach in the methodology of teaching Russian as a foreign language in higher education in order to create the most favorable psychological environment for students of a multinational group. Russian Russian language and education are one of the exported products and contribute to strengthening the position of our country in the international arena. Teaching Russian as a foreign language is considered as a multidimensional and integrative process that contains not only language, but also behavioral components. Various methods and their application in the practical activity of the teacher are described. Developing the emotional intelligence of students in the Asian region and working

within the framework of linguopsychodramaturgy contributes to internal emancipation and more productive participation of students in discussion communication, taking into account the position of the opponent. The "Six hats" method makes it possible to consider the problem from different points of view, trying on one of the roles. Having a training role allows you to distance yourself from your own "I" and demonstrate a new style of behavior, regardless of the person's behavior in real life. The conducted experiment confirms the effectiveness of such work. The suggestopedic method developed by the Bulgarian teacher and psychologist Georgi Lozanov is used in working with age-related students. This gives you the opportunity to bring some degree of infantilization in work that is intended to minimize fear of making mistakes. Mnemonics techniques help to increase the volume of memorized lexical and grammatical material, which has a positive effect on increasing the motivation of students of this age group.

Keywords: export of Russian education, "soft power", Russian as a foreign language, speech activity, intercultural dialogue, linguopsychodrama, emotional intelligence, suggestopedia.

References

- Ajgunova O. A. Osobennosti bazovyh komponentov emocional'nogo intellekta matematicheski odarennyh yunoshej s raznoj uchebnoj uspeshnost'yu: dis. ... kand. psihol. nauk. M.: MGPU, 2011. 193 s. [In Rus].
- Andreeva I. N. Ob istorii razvitiya ponyatiya «emocional'nyj intellekt» // Voprosy psihologii. 2008. № 5.
 S. 83–95. [In Rus].
- Drevnekitajskaya filosofiya. Sobranie tekstov v dvuh tomah. T. 1 / pod red. Litvinovoj L. V. M.: Mysl', 1972. 363 s. [In Rus].
- Goulman D. Emocional'nyj intellekt / per. s angl. A. P. Isaevoj. M.: AST: AST MOSKVA; Vladimir: VKT, 2009. 478 s. [In Rus].
- Karpov A. V., Petrovskaya A. S. Psihologiya emocional'nogo intellekta: teoriya, diagnostika, praktika: monografiya. Yaroslavl': YarGU, 2008. 344 s. [In Rus].
- Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence // Handbook of intelligence / R. J. Sternberg (Ed.). 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2010. P. 359–379.
- Maier H. Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1908. 826 S.
- *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.* Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. Vol. 63, No. 6. P. 503–517.
- Moskowitz G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. New York: Harper Collins Publishers, 2011. 343 p.
- Neubauer A. C., Freudenthaler H. H. Sind emotionale Traits als Fähigkeiten messbar? // Zeitschrift für Personalpsychologie. 2012. Vol. 1, No. 4. S. 177–178.
- Nye J. S. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. Basic Books, 2011. 307 p.
- Platon. Fedon // Sobranie sochinenij. V 3-h t. / pod obshch. red. A. F. Loseva, V. F. Asmusa. T. 2. M., 2010. S. 25. [In Rus].
- Psychodramaturgy for Language Acquisition // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. by M. Byram. London, New York: Routledge, 2013. P. 365–367.
- Rodzhers K., Frejberg Dzh. Svoboda uchit'sya. M.: Smysl, 2002. 528 s. [In Rus].
- Savenkov A. I. Emocional'nyj i social'nyj intellekt kak prediktory zhiznennogo uspekha // Vestnik prakticheskogo psihologicheskogo obrazovaniya. 2006. № 1 (6). S. 30–38. [In Rus].
- Sergienko E. A., Vetrova I. I. Emocional'nyj intellekt: russkoyazychnaya adaptaciya testa Mejera–Seloveya–Karuzo (MSCEIT V2.0) // Psihologicheskie issledovaniya. 2009. № 6 (8) [Elektronnyj resurs]. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6–8/243-sergienko-vetrova8.html (data obrashcheniya: 01.10.2020). [In Rus].
- Speshnev N. A. Kitajcy: osobennosti nacional'noj psihologii. SPb.: KARO, 2018. 336 s. [In Rus].
- Stepanov I. S. Psihologicheskie usloviya formirovaniya emocional'nogo intellekta lichnosti: avtoref. dis.
 ... kand. psihol. nauk. Novosibirsk: Novosibirskij gos. ped. un-t, 2010. 24 s. [In Rus].
- Vygotskij L. S. Psihologiya. M., 2006. 230 s. [In Rus].

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.8



Н.Ф. Ильина

Доктор педагогических наук, проректор КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», г. Красноярск Е-mail: ilina@kipk.ru

Nina F. Ilyina Dr. Sc. (Education), Prorector of Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Retraining of Education Workers, Professor at the Chair of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia



В. А. Попова

Преподаватель КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького», г. Красноярск Е-таі!: popova@kpk1.ru

Vlada A. Popova Teacher, Maxim Gorky Krasnoyarsk Pedagogical College № 1, Krasnoyarsk, Russia

ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В статье обоснована необходимость подготовки студента педагогического колледжа к организации проектной деятельности младших школьников, раскрыты особенности данной подготовки. Целью исследования является обоснование подходов к разработке и реализации рабочей программы профессионального модуля «Организация проектной деятельности».

Методология. Определен состав проектировочной и методической компетенций, представлены основания выделения умений, составляющих основу данных компетенций и показана их взаимосвязь, выделены основные пути формирования профессиональных компетенций и умений. Охарактеризован рефлексивно-деятельностный подход, который положен в основу разработки программы профессионального модуля наряду с техническим заказом работодателя.

Результаты. Структура программы представлена через компоненты: первый компонент — освоение основ проектной деятельности, разработка и согласование технических заказов работодателей, второй компонент — организация студентами проектной деятельности младших школьников в период прохождения производственной и преддипломной практик согласно техническому заказу, третий компонент — рефлексия и анализ организации студентами проектной деятельности младших

Как ципировать статью: Ильина Н. Ф., Попова В. А. Программа подготовки студента педагогического колледжа к организации проектной деятельности младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 82–95.

школьников в соответствии с техническим заказом образовательной организации в рамках производственной и преддипломной практик. Раскрыты этапы реализации программы. Представлены результаты диагностики знаний и навыков студентов, освоивших программу профессионального модуля «Организация проектной деятельности» и анализ результатов производственной практики.

Заключение. Анализ результатов производственной и преддипломной практик показывает, что программа профессионального модуля «Организация проектной деятельности» и способ ее реализации обеспечивают подготовку студентов к прохождению производственной практики согласно техническому заказу, поступившему от образовательной организации, продуктивное взаимодействие с работодателями в части проведения дипломных исследований (выполнения дипломных проектов), формирование у заказчиков (работодателей) потребности в выпускниках колледжа, у студентов — в трудоустройстве по специальности на территории края.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход, организация проектной деятельности, программа профессионального модуля, проектировочная и методическая компетенции, технический заказ.

Введение. Обеспечение качественного обновления содержания образования и достижение новых образовательных результатов является актуальной задачей на всех уровнях системы образования.

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности Преподавание в начальных классах (далее — $\Phi \Gamma O C$) в качестве одного из результатов освоения программы подготовки специалистов среднего звена обозначена «Организация внеурочной деятельности и общения учащихся» [10]. В большей своей части внеурочная деятельность строится на основе технологий проектной деятельности младших школьников. Обобщенные трудовые функции педагога, оформленные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, педагог)», так или иначе связаны с проектированием [11]. Кроме того, считаем важным отметить, что в краевые диагностические работы для обучающихся 4-х классов в Красноярском крае включено задание «Групповой проект», в котором оцениваются группы регулятивных и коммуникативных учебных действий. При этом в диагностике используются два типа групповых проектов: исследовательский и соци-

Программа подготовки студента педагогического колледжа ...

альный. Проект предусматривает опору на знания предметной области и ключевые компетенции. Все вышеобозначенное актуализирует необходимость создания программы подготовки студента педагогического колледжа к организации проектной деятельности младших школьников.

Методология исследования. Прежде всего определимся с составом компетенций, которые должен освоить студент педагогического колледжа для того, чтобы успешно организовывать проектную деятельность младших школьников.

В соответствиями с ФГОС среднего профессионального образования по педагогическим специальностям к выпускникам педагогических колледжей в части освоения профессиональных компетенций по организации проектной деятельности школьников предъявляются следующие требования: иметь практический опыт участия в деятельности исследовательского и проектного характера; уметь планировать исследовательскую и проектную деятельность в области начального общего образования; использовать методы и методики педагогического исследования и проектирования, подобранные совместно с руководителем; оформлять результаты исследовательской и проектной работы [10]. Требования ФГОС начального общего образования предполагают организацию проектной деятельности обучающихся в рамках каждого предмета. При этом сама проектная деятельность рассматривается нами как одно из важнейших средств формирования личностных качеств студента, определяющих его профессиональную готовность к педагогической деятельности.

Таким образом, для организации проектной деятельности младших школьников студент педагогического колледжа должен владеть проектировочной компетенцией и методикой организации данной деятельности обучающихся.

С опорой на труды Г. А. Лебедевой, Т. Г. Новиковой, П. В. Сысоева мы выделили в составе проектировочной компетенции аналитические, прогностические, исследовательские, креативные и рефлексивные умения [6; 8; 15]. Организаторские и коммуникативные умения в рамках методической компетенции позволяют обеспечить включение как отдельных школьников, так и детского коллектива в разработку и реализацию проектов [5; 18].

Приведем основания выделения обозначенных выше умений в составе проектировочной и методической компетенций и их функции. При помощи аналитических умений студентом извлекаются знания из

теории и практики. Данные умения позволяют выделить в педагогическом явлении составляющие его элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.), вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и находить способы ее оптимального решения. Прогностические умения будущего педагога проявляются в способности к предвидению результата действий еще до того, как они будут осуществлены, и во многом определяют успешность целеполагания. Данные умения способствуют выдвижению педагогических целей и задач, отбору способов достижения планируемых результатов, они позволяют спрогнозировать результат, возможные проблемы и трудности его достижения. Умения прогнозирования требуют от педагога сформированности исследовательских умений, которые проявляются в оформлении проблем, выдвижении гипотез, проведении мыслительного эксперимента и пр. Многообразие творческих ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них профессиональных задач. Творческий характер педагогической деятельности выступает ее важнейшей объективной характеристикой [17]. Поэтому в проектировочной компетенции мы выделяем креативные умения, которые проявляются в способности студентов продуцировать новые идеи, находить оригинальные решения. Рефлексивные умения позволяют осуществлять оценочную деятельность в отношении себя. Они предполагают объективный анализ своих суждений, действий и в целом всей деятельности с позиции их соответствия замыслу и условиям.

Организаторские умения направлены на включение обучающихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива. Организаторские умения педагога неразрывно связаны с коммуникативными, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с обучающимися, педагогами-коллегами, родителями. Коммуникативные умения педагога структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения и педагогической техники.

Из вышеизложенного следует, что каждое умение включает совокупность профессиональных навыков, составляющих его содержательные характеристики. Кроме того, каждое умение имеет и уровневые характеристики.

Анализ научных трудов Адольфа В. А., Степановой И. Ю., Малышевой Н. В. позволил нам выделить два основных пути формирования

Программа подготовки студента педагогического колледжа ... |

профессиональных компетенций и умений: 1) отработка социально-профессиональных алгоритмов самовыражения студентов при разрешении репродуктивных и творческих дидактических задач; 2) технологическое, рефлексивно-деятельностное разрешение профессиональных задач [1; 7; 14]. На наш взгляд, эти два подхода не противоречат друг другу и есть возможность их совместить при формировании профессиональных умений студентов.

Для формирования у студентов педагогического колледжа проектировочной и методической компетенций необходимо создавать определенные организационно-педагогические условия [12; 20]. Одним из таких условий, на наш взгляд, является разработка и реализация совместно с работодателями (руководителями и заместителями руководителей образовательных организаций региона) рабочей программы профессионального модуля «Организация проектной деятельности».

В основу разработки программы профессионального модуля «Организация проектной деятельности» положен рефлексивно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать рефлексию в качестве механизма развития и реализации деятельности, а деятельность в рамках данного подхода является предметом рефлексии. Данный подход способствует развитию субъектной позиции студента, позволяет ему осознавать собственные затруднения и осваивать способы их преодоления. Рефлексивно-деятельностный подход позволил соединить идеи о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова и др.), представления об интериоризации знаний и опыта (в рамках теории поэтапного формирования П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной), представление о преодолении неадекватных способов действия на материале решения творческих задач (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, В. К. Зарецкий и др.), разработку структуры деятельности, предложенную В. И. Слободчиковым [2; 3; 4; 9; 13; 16]. Данный подход послужил базисом для создания программы. Программа профессионального модуля представляет собой многокомпонентную структуру, включающую несколько уровней, каждый из которых входит в последующий по принципу вложенных целостностей. Особенностью данной программы является то, что ее разработка и реализация осуществляется с привлечением будущих работодателей. По сути, будущие работодатели оформляют заказ на содержание практической части программы и способов ее реализации на базе образовательной организации, а также по окончании

ее реализации участвуют в «приемке» результатов.

Для оформления технического заказа образовательных организаций в рамках производственной и преддипломной практик проводятся семинары с участием руководителей практик от педагогических колледжей, студентов, руководителей (заместителей руководителей) образовательных организаций, являющихся базами практик, цель которых — согласование содержания и форматов реализации практик, в частности ученических проектов, которые студенты будут разворачивать со школьниками. Данные семинары проводятся в течение полугодия, и одновременно реализуется программа профессионального модуля «Организация проектной деятельности». Содержание программы и семинаров взаимно дополняют друг друга.

Результаты исследования. Программа имеет многокомпонентную структуру: первый компонент — освоение основ проектной деятельности, разработка и согласование технических заказов работодателей на проектирование и реализацию студентами отдельных видов деятельности (проектов, курсовых и дипломных исследований), второй компонент — организация студентами проектной деятельности младших школьников в период прохождения производственной и преддипломной практик согласно техническому заказу, согласованному образовательной организаций — баз практик), третий компонент — рефлексия и анализ организации студентами проектной деятельности младших школьников в соответствии с техническим заказом образовательной организации в рамках производственной и преддипломной практик.

Содержанием первого компонента являются онтологические и концептуальные основы проектной деятельности. Студентами изучаются приемы и способы организации проектной деятельности младших школьников, моделируются возможные варианты организации проектной деятельности и занятий младших школьников в рамках производственной и преддипломной практик, осуществляется разработка и согласование технических заданий по организации проектной деятельности младших школьников на базах практик [19].

Работа строится в несколько этапов. Первый этап предназначен для освоения основ проектной деятельности и актуализации ее возможностей в образовательной деятельности на уровне начального общего образования.

Программа подготовки студента педагогического колледжа ... |

 $Ha\ nepsom\ этапe$ преподавателем читаются импульс-лекции по основам проектной деятельности и особенностям ее организации. Далее проводятся практические занятия по отработке проектировочных умений студентов. Студенты в малых группах разрабатывают проекты по заданным преподавателем темам. Затем в формате дискуссий обсуждаются возможности проектной деятельности младших школьников в формировании образовательных результатов в рамках основной образовательной программы начального общего образования. Дискуссии предшествует самостоятельная работа студентов по анализу планируемых результатов Φ ГОС НОО и образовательных программ школ — баз практик. На этом этапе у студентов формируются не только знания об основах проектной деятельности и ее организации, но и аналитические, прогностические и коммуникативные умения.

Второй этап предназначен для согласования технического заказа работодателей на организацию проектной деятельности младших школьников в рамках практик. Данный этап начинается с анализа студентами образовательных программ школ — баз практик. Занятия проводятся с участием представителей школ (чаще всего это заместители руководителей образовательных организаций или учителя, которые являются руководителями практик от образовательных организаций). Уточнение технического заказа, осуществляемое через взаимодействие с образовательными организациями, направлено на устранение возможных проблем и препятствий в организации проектной деятельности младших школьников. Формирование групп студентов для работы в проекте предусматривает учет условий, сложившихся в образовательных организациях. Например, наполняемость классов, количество классов-комплектов, социальный состав классов и т.п.

Общее обсуждение заданий на практику и планов их реализации осуществляется совместно с работодателями. Данный этап работы позволяет сопоставить онтологические и концептуальные основы организации проектной деятельности с реальной практикой, которая есть в той или иной образовательной организации. Общегрупповое обсуждение направленно на выявление проблем и трудностей в организации проектной деятельности младших школьников. Например, очень часто обнаруживается несоответствие выбранных студентами форм содержанию организации проектной деятельности младших школьников, недостаточность теоретических обоснований заявленных проектов.

Появляются практические вопросы: какие приемы мотивации к осуществлению проектной деятельности необходимо использовать, какие виды рефлексии возможно использовать с зависимости от возраста обучающихся? Какие образовательные дефициты имеет конкретный студент для качественной организации проектной деятельности младших школьников? (что ему необходимо освоить?) и т.п. Из выделенной проблематики возникает необходимость повышения учебной мотивации студента к освоению нового содержания. На данном этапе наряду с аналитическими и прогностическими умениями формируются исследовательские, креативные.

На следующем этапе студентами разрабатываются программы и алгоритмы организации проектной деятельности младших школьников за счет взаимодействия друг с другом и с преподавателями. Каждый день заканчивается рефлексией, где обсуждаются способы, содержание работы. Такая работа направлена методическое оснащение студента по проблеме организации проектной деятельности младших школьников.

Работа на заключительном этапе строится в несколько тактов. Первый такт — итоговая рефлексия. Второй — сборка оптимального алгоритма организации проектной деятельности и проектирование возможных вариантов организации проектной деятельности младших школьников. Финальный этап — проведение руководителями семинара экспертизы программ организации проектной деятельности младших школьников. На данном этапе у студентов формируются в большей степени прогностические и рефлексивные умения.

После этого проводится экспертный семинар. В семинаре принимают участие две экспертные группы: внешняя (заместители руководителей, учителя школ — баз практик) и внутренняя (преподаватели колледжа и обучающиеся вторых курсов). Работа организуется следующим образом:

- 1. Представление собственной авторской программы организации проектной деятельности младших школьников.
 - 2. Уточнение содержания программы через вопросы экспертов.
- 3. Экспертное заключение на программы проектной деятельности по итогам выступления представителей экспертных групп и их обсуждение.

Представленные программы по итогам экспертизы дорабатываются. Доработка программ сопровождается консультациями учителей и руководителей практики. После этого происходит окончательное согласование технического заказа на организацию данных работ в ходе

Программа подготовки студента педагогического колледжа ... |

производственной или преддипломной практик. При этом выстраивается сотрудничество между образовательной организацией и колледжем (учитель — студент — руководитель практики).

Второй компонент включает прохождение производственной и преддипломной практики студентами, в ходе которой реализуются разработанные и согласованные программы и алгоритмы организации проектной деятельности младших школьников. На период практики студентам ставились следующие задачи: разработать содержание внеурочного занятия в форме межпредметной проектной задачи и содержание урока в форме предметной проектной задачи; организовать обучающихся на выполнение проектных задач; осуществить с обучающимися рефлексию по итогам выполнения проектных задач. Обязательным являлось взаимопосещение студентами занятий друг друга. Ежедневная рефлексия позволяет при необходимости оперативно корректировать деятельность практикантов. При реализации второго компонента у студентов в большей степени формируются организаторские и рефлексивные умения.

Третий компонент программы включает рефлексию и анализ организации студентами проектной деятельности младших школьников. После завершения практики в колледже результаты организации студентами проектной деятельности младших школьников обсуждаются на конференции, в которой также принимают участие работодатели (учителя, заместители руководителей, руководители практики). В ходе конференции за счет общего обсуждения каждый имеет возможность найти свой вариант решения проблем в организации проектной деятельности младших школьников.

Конференция начинается с работы в малых группах. В малых группах каждый студент сопоставляет свою деятельность в ходе производственной практики с концептуальными основаниями и программой. Целью такой работы является выявление расхождений реальной практики и ее оснований, обсуждение достижений, проблем и трудностей каждого. Затем организуется общее обсуждение и подводятся итоги практики, оформляются рекомендации по дальнейшему развитию компетенций студентов в организации проектной деятельности младших школьников.

При освоении студентами программы профессионального модуля «Организация проектной деятельности» обеспечивается направленность на развитие профессиональных компетенций, которые позволяют решать следующие профессиональные задачи:

- разрабатывать и реализовывать курс внеучебной деятельности, используя такие форматы, как события, мастерская или проектная задача, согласно полученным от образовательной организации техническим заказом и требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [11];
- создавать задания, направленные на формирование метапредметных умений и личностных достижений учащихся;
- применять контрольно-измерительные материалы, позволяющие диагностировать метапредметные умения и личностные достижения ния школьников.

Для диагностики освоения студентами учебного материала в рамках теоретической части программы профессионального модуля «Организация проектной деятельности» нами использовался тест, содержащий открытые и закрытые вопросы, задания на соотнесение. Тест позволил выявить знания о типах и структуре проекта, существенных признаках проектов, отличия проектной задачи от проекта. Анализ результатов показал, что все 45 студентов, принявших участие в диагностике, имеют представление о проектной деятельности, при этом 28 студентов ответили верно на все 20 вопросов, а у 17 студентов возникли затруднения в части указания критериев для определения типа проекта. Самым сложным было задание открытого типа, предполагающее развернутый ответ с указанием досто-инств и недостатков технологии проектной деятельности.

Для диагностики освоения практической части модуля нами было предложено решение проектной задачи в модельных ситуациях. Отметку «отлично» получили 22 студента, «хорошо» — 20 студентов, «удовлетворительно» — 3 студента. Анализ решения проектных задач позволил выделить сильные и слабые стороны подготовки студентов. Все студенты справились с разработкой проектных задач с учетом одного из предложенных направлений. Студенты демонстрировали модельную ситуацию запуска проектной задачи через постановку проблемы и организацию обучающихся на выполнение системы заданий. Среди достижений студентов — использование игровых приемов, видеоматериалов, позволяющих обнаружить проблему. Трудности студентов обнаруживались в удержании возрастных особенностей младших школьников, что проявлялось в чрезмерной доступности в изложении проблемы либо в сложном стиле изложения подготовленного материала. В разработке системы заданий замечено в ряде случаев нарушение логической последовательности.

Программа подготовки студента педагогического колледжа ...

Содержание практики было направлено на формирование у студентов навыков поиска, анализа и оценки информации, групповой работы; умений формулировать и решать задачи профессионального и личностного развития; ставить цели, мотивировать на деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса; разрабатывать и реализовывать проекты, проектные задачи; оценивать результативность проектного обучения обучающихся.

Проанализировав результаты производственной и преддипломной практик, мы пришли к выводу, что от 80% до 96% студентов смогли успешно применить приобретенные в ходе производственной практики после освоения программы профессионального модуля «Организация проектной деятельности младших школьников» знания и умения.

Тем не менее методистом по практике были выделены следующие трудности студентов в разработке проектной задачи: неоригинальность в выборе темы проектной задачи, шаблонные проектные продукты (книжки, альбомы, буклеты, памятки); искусственное «притягивание» предметных областей в межпредметную проектную задачу (например, на материале учебного предмета «Математика» проектная задача используется для решения примеров, а не как поиск способов решения квазиреальной ситуации).

Заключение. Таким образом, рабочая программа профессионального модуля «Организация проектной деятельности» является средством формирования подготовленности студента к организации проектной деятельности младших школьников.

Предложенная нами программа профессионального модуля «Организация проектной деятельности» и способ ее реализации обеспечивают:

- Максимальное ориентирование содержания профессиональных модулей программы подготовки специалистов среднего звена специальности 44.02.02 Учитель начальных классов на учет требований работодателей.
- Получение технических заказов от работодателей на проектирование и реализацию студентами отдельных видов деятельности (проектов, курсовых и дипломных исследований) с учетом возможностей образовательной организации. Включение соответствующих заданий в программы профессиональных модулей.

- Подготовку студентов к прохождению производственной практики согласно техническому заказу, поступившему от образовательной организации.
- Организацию преддипломной практики по месту будущего трудоустройства студента на основании договора о целевом обучении и технического заказа на проведение дипломного исследования.
- Формирование у заказчиков (работодателей) потребности в выпускниках колледжа, у студентов в трудоустройстве по специальности в территории края.
- Содействие заключению договоров о целевом обучении (либо соглашений о намерениях по трудоустройству) между муниципальными образованиями края, образовательными организациями и студентами, обучающимися в колледже.

Литература

- 1. А∂ольф В. А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
- 2. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. докт. псих. наук: 19.00.13. М., 2002. 36 с.
- 3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ: Астель, 2010. 671 с.
- 4. Зарецкий В. К. Использование рефлексии в практике организации решения проблем // Чтения памяти Г. П. Щедровицкого 2004—2005 гг. / сост. В. В. Никитаев. М.: Фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2006. С. 305—320.
- 5. *Кудинова О. С., Скульмовская Л. Г.* Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. *С.* 1–3.
- 6. Лебедева Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию // Педагогика. 2002. № 1. С. 68–75.
- 7. *Малышева Н. В.* Проектный метод обучения и проектное мышление педагога: поиск новых подходов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1. С. 48–56.
- 8. Новикова Т. Г. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. № 7. С. 151–157.
 - 9. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: уч. для вузов. М.: Юрайт, 2020. 460 с.
- 10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1353 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах» (зарегистр. в Минюсте России 24.11.2014 № 34864) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_118588/ (дата обращения: 11.01.2020).
- 11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (зарегистр. в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 11.01.2020).
- 12. *Разливинских И. Н.*, *Жданова Н. М.* Подготовка будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности в условиях образовательных стандартов нового поколения // Мир науки. 2016. Т. 4, № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://mir-nauki.com/

Программа подготовки студента педагогического колледжа ... |

PDF/16PDMN316.pdf (дата обращения: 11.01.2020).

- 13. Слободчиков В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 3–18.
- 14. Степанова И. Ю. Опережающее образование педагога: индивидуально-личностный аспект: монография. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2020. 244 с.
- 15. *Сысоев П. В.* Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121–131.
- 16. Управление познавательной деятельностью учащихся: сб. статей / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 262 с.
- 17. Hanushek E. A., Piopiunik M., Wiederhold S. The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance // Journal of Human Resources. 2019. Vol. 54, No. 4. P. 857–899.
- 18. Kalisch C., Kaiser F. Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse (Berufsbildung, Arbeit, Innovation). WBV Media, 2019. 318 S.
- 19. Ladd H. F., Sorensen L. C. Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School // Education Finance and Policy. 2017. Vol. 12, No. 2. P. 241–279. DOI: https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194.
- 20. Tenberg R., Riedl A. Berufspädagogische Praxis in wissenschaftlicher Reflexion. Deutschland. Franz Steiner Verlag; 1. Auflage 2013. 231 S.

THE PROGRAM OF PREPARATION OF THE STUDENT OF PEDAGOGICAL COLLEGE TO THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Introduction. The article substantiates the need to prepare a student of a pedagogical college to organize the project activities of junior schoolchildren, reveals the features of this training. The purpose of the study is to substantiate the approaches to the development and implementation of the work program of the professional module "Organization of project activities."

Methodology. The composition of design and methodological competencies has been determined, the basis for identifying the skills that form the basis of these competencies and their relationship has been shown, the main ways of forming professional competencies and skills have been highlighted. The reflexive-activity approach is described, which is the basis for the development of the professional module program along with the technical order of the employer.

Results. The structure of the program is presented through components: the first component is the implementation of the basics of project activities, development and coordination of technical orders of employers, the second component is the organization by students of the project activities of junior schoolchildren during the course of industrial and pre-diploma practices according to the technical order, the third component — reflection and analysis of the organization by students of the project activities of junior schoolchildren in accordance with the technical order of the educational organization within the framework of production and pre-diploma practices. The program implementation stages are disclosed. The results of diagnostics of knowledge and skills of students who have mastered the program of professional module "Organization of project activity" and analysis of results of production practice are presented.

Conclusion. An analysis of the results of production and pre-diploma practices shows that the program of the professional module "Organization of project activity" and the way of its implementation ensure the preparation of students to undergo industrial practice according to the technical order received from the educational organization, productive interaction with employers in terms of conducting diploma studies (execution of diploma projects), formation of the need for customers (employers) in college graduates, for students — the need for employment in a specialty in the territory of the region.

Keywords: reflexive-activity approach, organization of project activity, professional mod-

ule program, design and methodological competence, technical order.

References

- Adol'f V. A. Podgotovka budushchego pedagoga k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah vnedreniya professional'nogo standarta // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2015. № 1 (31). S. 5–11. [In Rus].
- Alekseev N. G. Proektirovanie uslovij razvitiya refleksivnogo myshleniya: avtoref. dis. dokt. psih. nauk: 19.00.13. M., 2002. 36 s. [In Rus].
- Hanushek E. A., Piopiunik M., Wiederhold S. The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance // Journal of Human Resources. 2019. Vol. 54, No. 4. P. 857–899.
- Kalisch C., Kaiser F. Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse (Berufsbildung, Arbeit, Innovation). WBV Media, 2019. 318 S.
- *Kudinova O. S., Skul'movskaya L. G.* Proektnaya deyatel'nost' v vuze kak osnova innovacij // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 4. S. 1–3. [In Rus].
- Ladd H. F., Sorensen L. C. Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School // Education Finance and Policy. 2017. Vol. 12, No. 2. P. 241–279. DOI: https://doi. org/10.1162/EDFP_a_00194.
- Lebedeva G. A. Tekhnologiya obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu // Pedagogika. 2002.
 № 1. S. 68–75. [In Rus].
- Malysheva N. V. Proektnyj metod obucheniya i proektnoe myshlenie pedagoga: poisk novyh podhodov// Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2019. № 1. S. 48–56. [In Rus].
- Novikova T. G. Proektnye tekhnologii na urokah i vo vneurochnoj deyatel'nosti // Narodnoe obrazovanie. 2000. № 7. S. 151–157. [In Rus].
- Obuhova L. F. Vozrastnava psihologiya: uch. dlya vuzov. M.: Yurajt, 2020. 460 s. [In Rus].
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 27 oktyabrya 2014 g. № 1353 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah» (zaregistr. v Minyuste Rossii 24.11.2014 № 34864) // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_118588/ (data obrashcheniya: 11.01.2020). [In Rus].
- Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" (zaregistr. v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550) // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/upload-files/profstandart/01.001.pdf (data obrashcheniya: 11.01.2020). [In Rus].
- Razlivinskih I. N., Zhdanova N. M. Podgotovka budushchih uchitelej nachal'nyh klassov k organizacii vneurochnoj deyatel'nosti v usloviyah obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya // Mir nauki. 2016. T. 4, № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN316.pdf (data obrashcheniya: 11.01.2020). [In Rus].
- Slobodchikov V. I. Vyyavlenie i kategorial'nyj analiz normativnoj struktury individual'noj deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 2000. № 2. S. 3–18. [In Rus].
- Stepanova I. Yu. Operezhayushchee obrazovanie pedagoga: individual'no-lichnostnyj aspekt: monografiya. Krasnoyarsk: KGPU im. V. P. Astaf'eva, 2020. 244 s. [In Rus].
- Sysoev P. V. Obuchenie po individual'noj traektorii // Yazyk i kul'tura. 2013. № 4 (24). S. 121–131. [In Rus].
- Tenberg R., Riedl A. Berufspädagogische Praxis in wissenschaftlicher Reflexion. Deutschland. Franz Steiner Verlag; 1. Auflage 2013. 231 S.
- Upravlenie poznavatel'noj deyatel'nost'yu uchashchihsya: sb. statej / pod red. P. Ya. Gal'perina i N. F. Talyzinoj. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1972. 262 s. [In Rus].
- Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. M.: AST: Astel', 2010. 671 s. [In Rus].
- Zareckij V. K. Ispol'zovanie refleksii v praktike organizacii resheniya problem // Chteniya pamyati G. P. Shchedrovickogo 2004–2005 gg. / sost. V. V. Nikitaev. M.: Fond «Institut razvitiya im. G. P. Shchedrovickogo», 2006. S. 305–320. [In Rus].

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-37+378



Е. Ю. Рогачева

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир Е-mail: erogacheva@ hotmail.com

Yelena Yu. Rogacheva Dr. Sc. (Education), Professor, Professor at the Chair of Education, Vladimir State University named after Alexander and Nickolay Stoletov, Vladimir, Russia

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРИЗНАНИЕ ИСТОРИКА ПЕДАГОГИКИ ВИТАЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА БЕЗРОГОВА

Статья посвящена памяти выдающегося ученого, историка педагогики В. Г. Безрогова (1958-2019), специалиста в области западноевропейской медиевистики, члена-корреспондента РАО. Анализируется научный путь Виталия Григорьевича, его международное признание как ученого, историка педагогики, тематика его историко-педагогических проектов и участие в рабочей группе историков педагогики при Постоянной Международной конференции историков педагогики ISCHE. Отмечается, что начиная с 1990 года В. Г. Безрогов был активным членом этой группы и сотрудничал с крупнейшими историками педагогики из Европы и США, уделял много времени организации международных семинаров и конференций, выступал редактором международных изданий. Подчеркивается, что Виталий Григорьевич внес большой вклад в подготовку специалистов в области истории зарубежной педагогики, выступая научным руководителем аспирантов. Делается вывод о том, что активное участие в многочисленных проектах международного уровня обеспечило ему возможность завоевать высокую международную репутацию. Его педагогическое наследие, представленное в 700 научных публикациях, связанных с проблемами методологии истории педагогики, истории зарубежной педагогики, истории детства, истории учебников, станет в будущем стимулом для дальнейших научных разработок его коллег и последователей.

Как ципировать статью: Рогачева Е. Ю. Международное признание историка педагогики Виталия Григорьевича Безрогова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 96–111.

Ключевые слова: история педагогики, западноевропейская медиевистика, международные проекты, международная репутация.

14 ноября 2019 года международное сообщество историков педагогики понесло огромную утрату. Ушел из жизни талантливый ученый, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, специалист в сфере истории зарубежной педагогики и образования, автор более 700 научных трудов Виталий Григорьевич Безрогов. Ему было всего 60 лет, он был на взлете своей научной карьеры.

Тематическое поле В. Г. Безрогова многогранно. Проблемы истории

образования, методологические аспекты истории педагогики, история детства, история учебной литературы. Среди наиболее знаковых публикаций В. Г. Безрогова: «Учитель и его ученики в текстах Нового Завета», «Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии», «Сравнительная педагогика: неинституализированные формы обучения в образовательных традициях стран Африки, Азии, Европы», «Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях», он является создателем порядка 20 хрестоматий по этой проблематике. Тесное сотрудничество с Научной педагогической библиотекой им. К. Д. Ушинского, другими библиотеками позволило Виталию Григорьевичу создавать на их основе каталоги учебной литературы. Выпускник исторического факультета Московского государственного педагогического института им В.И. Ленина 1981 года, Виталий Григорьевич до 1987 года работал учителем истории в средней школе и методистом по работе с общественными музеями в Музее истории и реконструкции г. Москвы. С 1987 года он стал младшим научным сотрудником в лаборатории истории зарубежной педагогики в институте общей педагогики АПН СССР под руководством члена-корреспондента РАО Кадрии Исмаиловны Салимовой (1924–2013). Именно в это время и началось мое сотрудничество с членами этой лаборатории. С самого начала у нас с Виталием сложились теплые, дружеские отношения. Приветливый и внимательный Виталий всегда был рад поделиться новостями научной жизни столицы, рассказать об интересных событиях и встречах, показать интересную книгу. Последние годы Виталий Григорьевич работал в Москве главным научным сотрудником Лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Благодаря его усилиям постоянно пополнялась публикационная база этого научно-исследовательского учреждения, расширялись международные связи. В данной статье в центре внимания будет аспект международной деятельности Виталия Григорьевича Безрогова, его участие в работе группы историков педагогики при Постоянной международной конференции историков педагогики (ISCHE), так как этот аспект его научной работы мне известен лучше, чем некоторые другие.

Международная конференция (ISCHE) была впервые организована в 1978 году с целью интенсифицировать международное сотрудничество в области истории педагогики. В качестве основных задач были объявлены следующие: усилить исследования в области истории педагогики; расширить международные контакты, обмен информацией и стимулировать сотрудничество между теми научными работниками, для которых история педагогики стала областью исследований. Требовалось развитие понимания и признание важности истории педагогики и ее вклада в общественное и образовательное развитие. Эта конференция стремилась усилить значение истории педагогики в учебных планах образовательных учебных заведений. Именно поэтому в рамках этой конференции устраивались сессии, семинары, организовывались исследовательские группы, встречи, задумывались публикации, в рамках которых и планировалось достигать поставленных целей. Ежегодное проведение этой конференции, на которую приезжали участники со всего мира, стало поистине знаковым явлением в научном мире. Конференция ежегодно проходила в различных городах Европы вплоть до 1999 года. В тот год ее решили провести в Сиднее (Австралия). В том случае, когда набиралось десять и более индивидуальных членов, желающих сосредоточить внимание на специальных предметах исследования в межкультурном контексте, организовывались международные рабочие группы. На Международной конференции историков педагогики, состоявшейся в Праге в августе 1990 года, как раз и была создана рабочая группа историков педагогики, которая сыграла, на мой взгляд, большую роль в научной карьере В. Г. Безрогова. Она дала толчок развитию его международной репутации как историка педагогики, ученого-медиевиста. Это была первая возможность для специалистов в области истории педагогики из России выехать в Европу. Началась «эра Горбачева», открывались границы, появлялась возможность работать в архивах европейских университетов, Россия попала в эпицентр внимания и интересов европейцев, японцев,

американцев, австралийцев и других народов, мир кардинально менялся, изменялись и отношения в рамках научного мира. Эпоха «холодной войны», породившая множество мифов, блокировавшая объективный научный анализ и диалог, завершилась. Начался период взаимодействия и продуктивного научного диалога ученых разных стран.

Уже в конце 1980-х годов Виталий Григорьевич целиком отдавался научной работе в Лаборатории зарубежной школы и педагогики, активно заботился о научных трудах, участвовал в «Очерках истории школы и педагогики за рубежом» [13; 14], в которых принимали участие многие члены этой удивительной лаборатории. Внимание В. Г. Безрогова концентрировалось на истории образования и педагогики Западной Европы. Защитив в 1988 г. кандидатскую диссертацию «Хозяйственная жизнь ирландского общества III–VIII вв.», Виталий Григорьевич вступил на тропу западноевропейской медиевистики, которой служил верой и правдой всю свою жизнь. Замечательно, что Виталий Григорьевич имел и опыт работы учителем в школе. Это обеспечило ему понимание насущных проблем учительства, оградило от простого теоретизирования в кресле. Ему знакома была вся эта «кухня учителя», ее сложности и радости за ученические победы.

В 1989 году, после успешного прохождения процедуры обсуждения моей кандидатской диссертации в Лаборатории зарубежной школы и педагогики, а потом и защиты в феврале 1990 года, мы стали чаще общаться с Виталием и другими коллегами — историками педагогики: Б. М. Бим-Бадом, Г. Б. Корнетовым. Мое участие в научных трудах Лаборатории усилилось, мне хотелось внести свой посильный вклад в педагогическую американистику [15]. Мои визиты в Лабораторию всегда доставляли мне радость как в плане профессионального, так и человеческого общения. Ведь в этой лаборатории трудились уникальные личности: Г. Б. Корнетов, О. Е. Кошелева, И. И. Огородникова, Л. В. Мошкова. Из стен этой лаборатории вышли и стали позднее академиками Борис Михайлович Бим-Бад и Александр Наумович Джуринский. Виталий Григорьевич всегда очень ответственно относился к своим обязанностям в Лаборатории, постоянно делился книжными находками, выступал инициатором многих проектов по созданию авторских коллективов.

В начале 1990-х Лаборатория во главе с членом-корреспондентом К.И. Салимовой получила возможность выехать в Чехословакию всем своим составом. Виталий Григорьевич был среди приглашенных. При

поддержке Госкомитета по образованию мне также удалось стать участницей ISCHE XII. Мы все успешно выступили на этой замечательной конференции в Праге на базе старейшего Карлова университета. В течение нескольких дней мы слушали интереснейшие публичные выступления, участвовали в работе различных секций, встречались с учеными разных стран, общались в университетской гостинице после конференции в неформальной обстановке. В свободное время мы наслаждались достопримечательностями этого удивительного города, гуляли по Карлову мосту, хотя нашу прогулку уже тогда омрачила картина перевернутого советского танка на одной из улиц этого города. Чехословакия политически менялась, это был знак новой эры в мировой истории.

На конференцию приехало множество участников из США, Австралии, Канады, Японии, Великобритании, Германии, Франции, Италии, Испании, Бельгии, Дании и других стран. Эта конференция была судьбоносным событием для многих их нас, она стимулировала наши международные научные проекты. Создание в Праге международной рабочей группы историков педагогики, которую возглавила профессор Кадрия Исмаиловна Салимова, дало толчок развитию международных контактов, организации международных конференций и участию в них. Виталий Григорьевич стал активным членом этой международной группы. Надо отметить, что Виталий Григорьевич погрузился параллельно и в процесс совершенствования своих знаний в области иностранных языков. Перед ним открывался путь в зарубежные архивы и библиотеки. Он понимал, что без этого он не сможет расширить свою источниковую базу. Виталий уделял этому очень большое внимание: ко всем своим выступлениям он относился очень серьезно, ведь надо было представать перед зарубежной аудиторией, отвечать на вопросы.

К публикациям Виталий всегда относился очень ответственно, просил несколько раз проверить текст его тезисов на английском языке. Позднее, получив возможность работать за рубежом по научным грантам, он уделял внимание чтению книг и на немецком языке, находясь в Германии на стажировке. Результаты были впечатляющими. С каждой поездкой на международную конференцию Виталий говорил на иностранных языках все увереннее.

В рамках рабочей группы историков педагогики состоялось знакомство Виталия Григорьевича и с профессором из Бельгии Марком Депапом. Виталий Григорьевич сохранял контакты с Марком почти до конца своей

жизни. Впервые встретившись с Марком в Праге в 1990 году, Виталий особенно подружился с ним в апреле 1991 года на международном семинаре под Суздалем, куда приехали многие представители созданной в Праге рабочей группы историков педагогики. Этот международный семинар был организован по инициативе члена-корреспондента РАО К. И. Салимовой и профессора тогда еще Владимирского педагогического института, члена-корреспондента Ф. А. Фрадкина, моего научного руководителя по кандидатской диссертации. Ведущей этого семинара выступила К.И. Салимова, а мне представилась честь переводить на русский язык выступления англоговорящих коллег и быть переводчиком в рамках дискуссии. На семинар приехали ведущие специалисты в области истории педагогики из России, США, Италии, Бельгии, Японии, Испании, Норвегии. На семинаре присутствовали коллеги из Лаборатории зарубежной школы и педагогики О.Е. Кошелева, Л. В. Мошкова, И. И. Огородникова, Л. М. Максимук и др. Последние две коллеги активно помогали в переводе с немецкого и испанского языков. В рамках семинара обсуждались вопросы, связанные со статусом истории педагогики как научной дисциплины, вопросы методологии, а также специфика преподавания истории педагогики в университетах Европы, США, Японии и отечественных вузах. Профессора Пере Сола (Каталония), Эрвин Йоханинмейер (США), Джовани Дженовезе (Италия) и другие зарубежные участники делились своим преподавательским университетским опытом, а также представляли свои взгляды на методологические аспекты истории педагогики, демонстрировали источниковую базу. К тому же многие впервые были в нашей стране. Для них Россия была загадочной и неизвестной. Эта встреча стала для всех участников открытием друг друга.

Профессор Марк Депап, будучи специалистом в области историографии образования, читал курсы в университетах Кортрика (Kortrijk) и Левена (Leuven) в Бельгии, включая курс «История современных образовательных систем» (History of Modern Educational Systems). Он представил на семинаре доклад, связанный с методологическими проблемами в области истории педагогики, а также спланировал в будущем исследовательский международный проект в области изучения педологии. Эта тема очень сблизила Марка Депапа и профессора Ф. А. Фрадкина. Марк Депап был активным членом нескольких научных организаций. Он и в настоящее время является членом Международной академии

образования (a Fellow of the International Academy of Education), а также с 1990 года главным редактором журнала Paedagogica Historica.

Семинар под Суздалем был очень продуктивным. Он позволил начать диалог в области методологических аспектов истории педагогики, показал разницу в подходах к преподаванию этой учебной дисциплины в западных и отечественных высших учебных заведениях, дал толчок к осуществлению многочисленных международных проектов. Виталий Григорьевич принял самое активное участие в редактировании материалов этого семинара [10].

Следующая встреча рабочей группы, на которой обсуждались античная педагогика и школа, состоялась в 1991 году в Швейцарии, в Цюрихе, на базе Кантонского университета (ISCHE XIII). Виталий Григорьевич участвовал и в этом событии. Профессор Петер Хагер, член международной группы историков педагогики, и его коллеги организовали содержательные пленарные выступления и интересные секции. На этой встрече присутствовали и выступали с докладами такие известнейшие историки педагогики, как Ричард Олдрич (Richard Aldrich) и Брайан Саймон (Великобритания). Эти ученые пользуются очень высокой репутацией в научном мире. В период с 1978 по 1982 год Брайан Саймон был президентом Постоянной международной конференции историков педагогики (ISCHE). С 1988 по 1991 год пост президента занимал американский ученый Юрген Хербст. Профессор Марк Депап из Бельгии был президентом с 1991 по 1994 год, а до этого — секретарем конференции. В период с 1994 по 1997 год пост президента занимал англичанин Ричард Олдрич. Как участникам международной рабочей группы нам выпала возможность лично общаться с этими выдающимися историками педагогики, участвовать в дискуссиях, открывать для себя новые зарубежные источники, учиться слушать и слышать другого. Возвращение из Цюриха самолетом в Москву 19 августа 1991 года совпало с одним из значимых событий в истории нашей страны — путчем.

Очень памятной была и поездка на конференцию историков педагогики в Барселону в 1992 году (ISCHE XIV). Вместе с профессором К.И. Салимовой мы отправились туда чуть раньше, чем остальные члены рабочей группы из России. Нас встречали в Барселоне почитатели Эвальда Васильевича Ильенкова, занимавшиеся в тот момент переводом его философских трудов на испанский язык. Мы проехали с К.И. Салимовой из Мадрида в Барселону на автобусе, любуясь пей-

зажами, оливковыми рощами. В тот год в Испании прошли очередные Олимпийские игры. Поездка была хоть и достаточно длительной, но не утомительной, так как были приятные остановки на лоне природы. После приезда в Барселону нас ждал теплый прием, организованный испанскими философами. На следующий день нас отвезли на виллу, где мы жили вместе с японскими коллегами — профессором Тошио Накаучи, Джошио Катагири и Кейко Секи. С нами тесно общались ученые Эльза Крюгер из Южно-Африканской Республики и исследовательница из Норвегии Гюндем Бьорк, а также каталонский профессор Пере Сола. Виталий Григорьевич и другие сотрудники Лаборатории зарубежной школы и педагогики прибыли чуть позднее. Именно на этой конференции в рамках рабочей группы обсуждался международный научный сборник «Зачем изучать историю педагогики?», созданный нашим международным исследовательским коллективом и изданный позднее на русском, английском и китайском языках [12; 16; 17; 20]. Организаторы конференции подготовили замечательную культурную программу. Виталий был счастлив посетить Жирону, увидеть статую Колумба, архитектурные строения Гауди, включая собор Саграда Фамилия. По вечерам мы бродили по уютным улочкам Барселоны, общались с нашими зарубежными коллегами.

Виталий Григорьевич Безрогов участвовал в конференции историков педагогики ISCHE XVI в Амстердаме в 1994 году. Эта конференция совпала с моей стажировкой на базе университета Лейдена по гранту Научного общества Нидерландов, а конференция историков педагогики проходила на базе Открытого университета в Амстердаме. Было очень приятно узнать, что Виталий Григорьевич будет участвовать в этой конференции наряду с Г. Н. Волковым, К. И. Салимовой. Мне удалось познакомить К. И. Салимову с голландским ученым Нанном Додде из университета Утрехта, с которым мы плотно общались во время моей стажировки. Он выразил желание стать соредактором К.И. Салимовой в книге «Педагогика народов мира». Все главы этого совместного труда были написаны учеными из разных стран. Кроме содержательных пленарных докладов и секций членам рабочей группы удалось посетить могилу Я. А. Коменского в Наадене и посмотреть уникальную музейную экспозицию, посвященную великому чешскому педагогу. В ней Я. А. Коменский был представлен как ученый — педагог, теолог и писатель. Именно в рамках этой конференции было решено подготовить мемориальные статьи в память об ушедшем из жизни в декабре 1993 года члене-корреспонденте РАО Ф. А. Фрадкине. Профессор Марк Депап представил в историко-педагогический журнал, редактором которого был коллега из Испании Пере Сола, статью под названием «Неоконченная симфония» [14]. В Суздале в апреле 1991 года Марк Депап и Ф. А. Фрадкин планировали совместный проект по проблемам педологии в России и на Западе, но осуществить его так и не удалось. Мемориальные статьи вышли позднее в каталонском журнале Educacio і Historia и материалах международной конференции памяти профессора Ф. А. Фрадкина [1; 19].

После конференции Виталий Григорьевич сохранял научные связи с Марком Депапом. И того и другого интересовали проблемы методологии историко-педагогического исследования (вопросы границ предмета истории педагогики; историко-педагогические источники и методы работы с ними; востребованность результатов историко-педагогических исследований; концептуальные подходы познания педагогического прошлого; эволюция педагогической науки и образовательных практик; исторические пути развития образования и педагогики и др.). Разрабатывая методологические характеристики истории образования, В. Г. Безрогов отмечал ее междисциплинарный характер и подчеркивал, что это «промежуточное» положение порождает целый спектр возможностей, но и создает множество проблем, прежде всего необходимость выстраивания научной методологии между «Сциллой педагогики и Харибдой истории» [5].

Виталий Григорьевич участвовал в конференции ISCHE XVII в Берлине в 1995 году. Помню, как бросились нам в глаза различия между районами, когда-то называвшимися Восточный и Западный Берлин. Наша гостиница находилась в бывшем Восточном Берлине, а конференция проходила в Открытом университете на территории, когда-то считавшейся Западным Берлином. Каждый раз, делая пересадку в метро на Александер Плац, мы как бы попадали в другую страну.

В 1996 году представители рабочей группы встречались в Краковском университете (ISCHE XVIII, Krakow, Poland. Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives). Виталий Григорьевич с восторгом исследовал архитектурный ансамбль университетского кампуса, беседовал с коллегами из других стран. Мне было поручено выступить в пленарном заседании [18]. Всем нам было очень приятно

пообщаться с активным участником нашей рабочей группы Чеславом Майореком — другом и коллегой, уделившим всем большое внимание в период конференции. С огромным интересом изучали мы с Виталием особенности архитектурных сооружений средневекового университета, сидели во внутреннем дворике, где студенты воспроизводили в эпоху Средневековья логику утренних лекций. Виталий с упоением рассказывал нам об особенностях организации средневекового университета. Записывать лекции средневековым студентам не разрешалось. Все надо было только слушать и запоминать. Было очень интересно беседовать со знатоком средневековой школы. Виталия Виталий Григорьевич вместе с некоторыми коллегами из Лаборатории участвовал также и в конференции в Дублине в 1997 году (ISCHE XIX, Dublin, Eire. Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives). Его всегда интересовала история этой страны. Ведь кандидатская диссертация Виталия Григорьевича была посвящена именно Ирландии. В центре внимания исследователя был аспект хозяйственной жизни ирландского общества III-VIII вв. И в последующие годы В. Г. Безрогов старался не пропускать возможности участвовать в заседаниях ISCHE, хотя это было финансово не так-то просто.

В 1990-х годах Виталий Григорьевич заведовал кафедрой педагогической антропологии Университета Российской академии образования. Его внимание было сосредоточено на истории детства. О. Е. Кошелева и В. Г. Безрогов сумели подготовить учебные пособия для чтения одноименного курса. Одна из конференций, организованных Виталием Григорьевичем, была посвящена теме «История детства как предмет исследования: памяти Филиппа Арьеса».

Нам удалось несколько раз встретиться с Виталием Григорьевичем во время его работы в Университете Российской академии образования. Я приезжала туда на встречу с Борисом Михайловичем Бим-Бадом и Григорием Борисовичем Корнетовым после стажировки в США по гранту корпорации Карнеги, чтобы обсудить издание, посвященное американскому реформатору Джону Дьюи. Атмосфера там была удивительно творческая. Виталий Григорьевич был очень рад рассказать мне о своих новых задумках. Он был полон энергии, чувствовал себя востребованным, и историко-педагогическая тематика его проектов набирала силу. Перейдя со временем на кафедру истории и теории культуры РГГУ, где в учебном плане значился курс по всемирной истории культуры, Виталий

Григорьевич основал в этом университете Центр по изучению истории и культуры детства, при котором начал работу семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики». Он постоянно информировал историков педагогики, как отечественных так и зарубежных, о новинках научного семинара по этой проблематике, присылал мне и коллегам из других городов интересные материалы. Вскоре он возглавил еще один международный междисциплинарный проект по исследованию истории учебной литературы в сфере начального образования, объединивший более 300 исследователей из разных стран [11]. Его особенно интересовала «явленная в знаке мудрость и тайна» учебников древнего мира и средних веков, «Алкуинова рукопись» в аспекте филологического образования эпохи Каролингов, использование, представленность текстов античных поэтов в учебниках раннего Средневековья, позднеготические фигурные алфавиты в качестве азбук. Об интересе В. Г. Безрогова к античной педагогике и педагогике Средневековья свидетельствуют и последние работы ученого [2].

После защиты докторской диссертации в 2004 году Виталий Григорьевич весь ушел в архивную работу, писал статьи по методологическим аспектам истории педагогики. Появилась возможность работать в зарубежных библиотеках, получать гранты, выезжать на ежегодные конференции историков педагогики, встречаться и общаться с зарубежными друзьями. В. Г. Безрогов становился очень значимой фигурой среди исследователей в области истории образования, ученым с большой буквы. Он был чрезвычайно требовательным к себе, по-хорошему дотошным в своих научных изысканиях и удивительно трудоспособным, несмотря на отсутствие крепкого здоровья. Виталий Григорьевич умело и трепетно руководил аспирантами. Международная репутация В. Г. Безрогова росла с каждым годом. В 2006 году он стал членом-корреспондентом Российской академии образования. В этом году же году состоялась защита моей докторской диссертации в Институте истории и теории образования на Корчагина, 7. Виталий Григорьевич стимулировал мое решение защищаться в этом специализированном совете, ведь 16 лет назад я защищала там и свою кандидатскую диссертацию. Он всячески поддерживал меня, присутствовал на защите вместе с другими членами Лаборатории и ее руководителем Григорием Борисовичем Корнетовым.

В. Г. Безрогов выступал и как переводчик и как составитель библиографических указателей, был автором научных комментариев, обзоров

и около трех сотен работ по истории педагогики и образования. Он был научным руководителем и оппонентом множества диссертационных исследований, членом редколлегий нескольких научных журналов: «Отечественная и зарубежная педагогика», «Проблемы современного образования», «Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика, психология», «Психолого-педагогический поиск», «Историко-педагогический журнал», «Исследователь / Researcher», Reading Primers International. В октябре 2017 года в Аугсбурге (Германия) Виталий Григорьевич был единогласно избран вице-президентом Международного общества по изучению школьных учебников и образовательных медиа (International Society for Historical and Systematic Research on Textbooks and Educational Media). Он являлся членом Греческого общества историков педагогики, Международного экспертного совета университета Иоаннины (University of Ioannina, Греция), бюро Научного совета по истории образования и педагогической науке РАО.

Под руководством Виталия Григорьевича Безрогова был осуществлен сравнительный анализ российских и европейских (главным образом немецких) пособий для обучения грамоте, выявлены общие тенденции и особенности развития педагогической мысли и практик книгоиздания — на уровне государственной политики, национального менталитета, культурных традиций. Анализ включает и методический аспект, содержит характеристики отдельных авторов-составителей учебных изданий [6; 7; 8; 9].

Участниками международного коллектива, в который вошли представители России, Беларуси, Латвии, Эстонии, Польши, Германии, Италии, США и других стран, под руководством Виталия Григорьевича проанализированы школьные учебники, созданные эмигрантами в период с 1800-го по 2000 г. в Латвии, Польше, Германии, Италии. В трудах этой группы представлен богатый опыт эмигрантского учебного книгоиздания и его педагогический контент. Авторами доказывается зависимость содержания книг от социокультурного и политического контекстов.

Виталий Григорьевич был частым участником конференций в разных городах России, в Белоруссии, во многих европейских странах. Его всегда были рады видеть на национальных конференциях, организованных профессором Г.Б. Корнетовым при Академии социального управления в Москве. Помню его всегда куда-то бегущим с охапкой книг — либо на встречу с аспирантами, либо в архив, где отложенные книги уже ждали

своего внимательного читателя. Виталия Григорьевича ценили и любили как зарубежные, так и российские коллеги. Будучи всегда занятым кропотливой архивной работой, он порой участвовал заочно в международных научно-практических конференциях, организованных во Владимире на кафедре педагогики ВлГУ. Виталий Григорьевич высоко ценил труды профессора Ф. А. Фрадкина и его научной школы, знал его лично, дружил с его учениками. В феврале 2019 года Виталий Григорьевич заочно принял участие в нашей конференции памяти Ф. А. Фрадкина. На пленарном заседании конференции блестяще выступил член-корреспондент РАО М. В. Богуславский — коллега и друг Виталия Григорьевича. Послание участникам прислал бельгийский ученый почетный профессор Марк Депап, академик и друг Ф. А. Фрадкина Борис Михайлович Бим-Бад также прислал статью в сборник этой конференции. Профессор Марк Депап считается сегодня одним из наиболее выдающихся историков педагогики своего поколения. В 1994 году ему вручили медаль (the Sarton Medal) университета Гента (the University of Ghent); в 2015 году он стал почетным доктором Рижского университета (Латвия). Он активно участвовал в работе летней школы докторантов в области истории образования (History of Education Doctoral Summer School). Виталий Григорьевич внимательно следил за научной карьерой бельгийского коллеги. Статья В. Г. Безрогова в сборнике материалов Международной конференции «Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы», проходившей во Владимире, была посвящена букварям зарубежной России [4].

Позднее, в июне 2019 года, Марку Депапу представилась возможность приехать в Москву в качестве гостевого лектора Высшей школы экономики. Мы планировали встретиться, обсудить планы на будущее сотрудничество, я должна была передать Марку сборник материалов прошедшей конференции. В письме к Виталию Григорьевичу я сообщила о предстоящей встрече с Марком, пригласила его принять в ней участие, но, к сожалению, он страдал сильнейшей аллергией и был «в вынужденном домашнем заточении». Получив в подарок сборник конференции памяти Ф. А. Фрадкина со своей статьей и обращением, Марк с радостью увидел в блоке содержания и статью своего коллеги Виталия Безрогова. Увидеться Марку Депапу с Виталием Григорьевичем в этот день не пришлось.

Надо отметить, что по природе В. Г. Безрогов был удивительно роб-

ким, застенчивым человеком, внимательным к людям, очень скромным и деликатным. Он никогда не восхвалял свои заслуги, просто верой и правдой служил науке, занимался своим любимым делом. В. Г. Безрогов долго шел к своей мечте — стать специалистом в области западноевропейской педагогики средних веков, и стал одним из лучших. Всю жизнь его жизненное пространство заполняли книги, работа в архивах, организация конференций самого разного уровня и участие в них, встречи с интересными людьми, неформальные посиделки с близкими по духу родными и коллегами. Осенью 2019 года В. Г. Безрогов работал в архиве Лейденского университета, изучая рукопись Яна Амоса Коменского. Кто бы мог подумать, что именно там случится беда. Накануне своего отлета домой в Москву В. Г. Безрогов скоропостижно скончался. Жизнь талантливого ученого и замечательного человека оборвалась так внезапно. И хотя сделано Виталием Григорьевичем достаточно много, осталось столько нереализованных планов и интересных проектов. Думаю, что Виталий Григорьевич вписал достойные страницы в историю педагогики и как науку, и как учебный предмет, оставил достойных учеников, которые с честью будут продолжать дело своего учителя и коллеги.

Литература

- 1. Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания к диалогизму современного педагогического процесса: сб. статей международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. РАО Ф. А. Фрадкина. 2–3 февр. 2004 г. Владимир: ВГПУ, 2004. 378 с.
- 2. Антология педагогического наследия Древней Греции и Древнего Рима / авт.-сост. В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов; под ред. В. К. Пичугиной. М.: Русское слово учебник, 2019. 448 с.
- 3. \rlap{E} везрогов В. Г. Выйти из боя? Дыхание войны в российских учебниках для начальной школы // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2015. № 4 (16). С. 86–117.
- 4. Безрогов В. Г. Заповедное vs диалогичное: «свое» и «чужое» в букварях зарубежной России // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. С. 87–95.
- 5. *Безрогов В.Г*. История образования между Сциллой педагогики и Харибдой истории // Образование и общество. 2009. № 5. С. 104–108.
- 6. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. «Детский мир» Ушинского в контексте германских первоисточников // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 64–79.
- 7. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. От двенадцати в «Детском мире» К. Д. Ушинского к тридцати пяти в «Нашем друге» Н. А. Корфа: разговор русского барона с немецкими учителями // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3. С. 84–110.
- 8. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Что немцу диалог, то русскому учитель: от «Естественной истории» Г. К. Раффа к «Детскому миру» К. Д. Ушинского // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 58–70.
- 9. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. «Gab ihnen der liebe Gott...»: или Бог и природа в немецких и русских учебниках // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2018. № 48. С. 19–48.
 - 10. История педагогики как наука и как учебный предмет: Подготовительные материалы

Международное признание историка ... Виталия Григорьевича Безрогова

к конференции рабочей группы постоянно действующей Конференции по истории педагогики (Москва — Суздаль, 14–19 апреля 1991 года) / отв. ред. К. И. Салимова, В. Г. Безрогов. М.: Изд-во АПН СССР, 1991. 78 с.

- 11. «Начало учения детем...» Роль книги для начального обучения в истории образования и культуры: сб. мат-лов междунар. науч. конф. (8-12 окт. 2014) / сост. В. Г. Безрогов, Т. С. Макарова. М., 2014. 466 с.
- 12. Рогачева Е.Ю. Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущих учителей // История педагогики как учебный предмет: учеб. пособие (международный опыт) / под ред. К.И. Салимовой. М.: Роспедагентство, 1996. С. 121–131.
- 13. Рогачева Е.Ю., Салимова К.И., Бим-Бад Б. М. и др. Педагогика прагматизма в теории и практике образования в США // Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней): эксперт. учеб. пособие. В 3-х т. Т. 3. М.: Изд-во АПН СССР, 1991.
- 14. *Рогачева Е. Ю., Салимова К. И., Бим-Бад Б. М.* и др. Становление педагогики прагматизма в США // Очерки истории школы и педагогики за рубежом (XVIII–XX вв.): эксперт. учеб. пособие. В 3-х т. Т. 2. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 194–202.
- 15. Bezrogov V. Consolidating childhood: children and warpage in Soviet and post-Soviet reading primers 1945–2008 // History of Education and Children's Literature. 2014. Vol. 9, No. 2. S. 151–162.
- 16. Rogatcheva E. J. Dewey's Educational Experiment and its Relevance for Intending Teachers // History of Education as a Field of Research and Teaching subject. 14th ISCHE. Materials of the International Working Group Barcelona. Spain, 1992.
- 17. Rogatcheva E. Physical Education in Russian and American Experimental Schools // 14th Congress of ISCHE. Notes, Abstracts and Conference Working Papers. Barcelona. Spain, 1992.
- 18. Rogatcheva E. Progressivism and European School // Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (1750–1996) ISCHE XVIII. Krakow. 1996.
- 19. Rogatcheva E. Y. Tribute to the «Teacher of Soviet Teachers» // Educacio i Historia. Revista d' historia de l'educacio. Num. 3. Barcelona: 1997–1998. P. 141–142.
- 20. Why Should We Teach History of Education? / eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeir. Moscow: International Academy of Self-Improvement, 1993. P. 305.

INTERNATIONAL RECOGNITION OF HISTORIAN OF EDUCATIO VITALY BEZROGOV

The paper is devoted to the memory of outstanding scientist, historian of education V. G. Bezrogov (1959–2019), a specialist in Western European Medieval Pedagogy, a membercorrespondent of Russian Academy of Education. V. G. Bezrogov's scientific way, international recognition as a historian of education, thematic field of his history of educational projects and his participation in the International Standing Conference of the Historians of Education (ISCHE) are in the focus of author's attention. It is stressed that since 1990-s V. G. Bezrogov has been an active member of the group and had contacts with many outstanding historians of education from Europe and USA, paying much attention to organizing international seminars and conferences, editing international materials. V. Bezrogov's great contribution to preparation of history of education abroad is mentioned as he was a scientific supervisor of post-graduate students. The conclusion is made that his active participation in numerous international projects made possible for him to reach a high level. international reputation. His educational legacy presented in 700 scientific publications and revealing his educational thematic field, connected with methodology of history of education, history of school and education abroad, history of childhood, history of textbooks will definitely be a stimulus to future research of his colleagues and followers.

Keywords: history of education, Western European medievistics, international projects, international reputation.

References

- Aktual'nye problemy istorii pedagogiki: ot dialogizma istoriko-pedagogicheskogo poznaniya k dialogizmu sovremennogo pedagogicheskogo processa: sb. statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 70-letiyu d-ra ped. nauk, prof., chl.-kor. RAO F. A. Fradkina. 2–3 fevr. 2004 g. Vladimir: VGPU, 2004. 378 s. [In Rus].
- Antologiya pedagogicheskogo naslediya Drevnej Grecii i Drevnego Rima / avt.-sost. V.K. Pichugina, V.G. Bezrogov; pod red. V.K. Pichuginoj. M.: Russkoe slovo — uchebnik, 2019. 448 s. [In Rus].
- Bezrogov V. Consolidating childhood: children and warpage in Soviet and post-Soviet reading primers 1945–2008 // History of Education and Children's Literature. 2014. Vol. 9, No. 2. S. 151–162.
- Bezrogov V. G. Istoriya obrazovaniya mezhdu Scilloj pedagogiki i Haribdoj istorii // Obrazovanie i obshchestvo. 2009. № 5. S. 104–108. [In Rus].
- Bezrogov V. G. Vyjti iz boya? Dyhanie vojny v rossijskih uchebnikah dlya nachal'noj shkoly // Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo. 2015. № 4 (16). S. 86–117. [In Rus].
- Bezrogov V. G. Zapovednoe vs dialogichnoe: «svoe» i «chuzhoe» v bukvaryah zarubezhnoj Rossii // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste sovremennyh problem obrazovaniya i vysshej shkoly: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vladimir: Izd-vo VlGU, 2019. S. 87–95. [In Rus].
- Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. Chto nemcu dialog, to russkomu uchitel': ot «Estestvennoj istorii» G. K. Raffa k «Detskomu miru» K. D. Ushinskogo // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2017. № 3 (43). S. 58–70. [In Rus].
- Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. «Detskij mir» Ushinskogo v kontekste germanskih pervoistochnikov // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 1. S. 64–79. [In Rus].
- *Bezrogov V. G., Tendryakova M. V.* «Gab ihnen der liebe Gott…»: ili Bog i priroda v nemeckih i russkih uchebnikah // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4: Pedagogika. Psihologiya. 2018. № 48. S. 19–48. [In Rus].
- Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. Ot dvenadcati v «Detskom mire» K. D. Ushinskogo k tridcati pyati v «Nashem druge» N. A. Korfa: razgovor russkogo barona s nemeckimi uchitelyami // Psihologopedagogicheskij poisk. 2019. № 3. S. 84–110. [In Rus].
- Istoriya pedagogiki kak nauka i kak uchebnyi predmet: Podgotovitel'nye materialy k konferencii rabochej gruppy postoyanno dejstvuyushchej Konferencii po istorii pedagogiki (Moskva Suzdal', 14–19 aprelya 1991 goda) / otv. red. K. I. Salimova, V. G. Bezrogov. M.: Izd-vo APN SSSR, 1991. 78 s. [In Rus].
- «Nachalo ucheniya detem...» Rol' knigi dlya nachal'nogo obucheniya v istorii obrazovaniya i kul'tury: sb. mat-lov mezhdunar. nauch. konf. (8–12 okt. 2014) / sost. V. G. Bezrogov, T. S. Makarova. M., 2014. 466 s. [In Rus].
- Rogatcheva E. J. Dewey's Educational Experiment and its Relevance for Intending Teachers // History
 of Education as a Field of Research and Teaching subject. 14th ISCHE. Materials of the International
 Working Group Barcelona. Spain, 1992.
- Rogacheva E. Yu. Pedagogicheskij eksperiment Dzhona D'yui i ego znachenie dlya budushchih uchitelej // Istoriya pedagogiki kak uchebnyj predmet: ucheb. posobie (mezhdunarodnyj opyt) / pod red. K. I. Salimovoj. M.: Rospedagentstvo, 1996. S. 121–131. [In Rus].
- Rogatcheva E. Physical Education in Russian and American Experimental Schools // 14th Congress of ISCHE. Notes, Abstracts and Conference Working Papers. Barcelona. Spain, 1992.
- Rogatcheva E. Progressivism and European School // Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (1750–1996) ISCHE XVIII. Krakow. 1996.
- Rogatcheva E. Y. Tribute to the «Teacher of Soviet Teachers» // Educacio i Historia. Revista d' historia de l'educacio. Num. 3. Barselona: 1997–1998. P. 141–142.
- Rogacheva E. Yu., Salimova K. I., Bim-Bad B. M. i dr. Pedagogika pragmatizma v teorii i praktike obrazovaniya v SShA // Ocherki istorii shkoly i pedagogiki za rubezhom (s nachala HH veka do nashih dnej): ekspert. ucheb. posobie. V 3-h t. T. 3. M.: Izd-vo APN SSSR, 1991. [In Rus].
- Rogacheva E. Yu., Salimova K. I., Bim-Bad B. M. i dr. Stanovlenie pedagogiki pragmatizma v SShA //
 Ocherki istorii shkoly i pedagogiki za rubezhom (XVIII–XX vv.): ekspert. ucheb. posobie. V 3-h t. T.
 2. M.: Izd-vo APN SSSR, 1989. S. 194–202. [In Rus].
- Why Should We Teach History of Education? / eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeir. Moscow: International Academy of Self-Improvement, 1993. P. 305.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01



Б. Е. Степанов

Ведущий научный сотрудник, Институт гуманитарных историко-теоретических исследований имени А. В. Полетаева (ИГИТИ НИУ ВШЭ), доцент Школы философии и культурологии НИУ ВШЭ, г. Москва E-mail: bstepanov@hse.ru

Boris E. Stepanov Leading Research Fellow, Research Centre for Contemporary Culture at Poletayev Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities, Associate Professor in the School of Philosophy and Cultural Studies, National Research University — Higher School of Economics, Moscow, Russia

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА ГОРОДА В УЧЕБНИКАХ ПО РОДИНОВЕДЕНИЮ (1870-Е — 1910-Е ГОДЫ)

Репрезентация города в учебниках лишь недавно оказалась в фокусе анализа для историков образования. Применительно к развитию образования в позднеимперскую эпоху представляется важным обратиться к анализу такого предмета, как родиноведение, задачей которого стала трансляция географических представлений в рамках начальной школы. Как показано в работах М. Лоскутовой, М. Лескинен и других исследователей, родиноведение сыграло важную роль в изменении практики формирования пространственных представлений и гражданской идентичности. Целью данной статьи стала попытка проанализировать образ города в учебниках по родиноведению, опубликованных в конце XIX — начале XX века в различных регионах Российской империи. Специфика предложенного подхода заключается в сочетании фокусировки на анализе репрезентации города с более пристальным вниманием к текстам учебных пособий, указаниям на мотивы и обстоятельства их издания и характеру их адресации. В результате предпринятого исследования зафиксирована связь этих пособий с развитием земской статистики. Способствуя появлению провинциальных центров на символической карте империи, это одновременно создавало препятствия для формирования наглядного представления географического знания и, в частности, знания о городе в рамках учебных курсов, а также приводило к тому, что город оказывался своего рода надстройкой развития производительных сил и со-

Как цитировать статью: Степанов Б. Е. Конструирование образа города в учебниках по родиноведению (1870-е —1910-е годы)// Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 112–129. циальной сферы. Наряду с доминирующим типом пособий, посвященных описанию губерний, в статье анализируется менее распространенный тип пособий по родиноведению, связанный с репрезентацией отдельных городов. Этот тип пособий представляет более последовательную реализацию принципа локализации и в большей степени приближается к изображению города как самостоятельного целого. **Ключевые слова**: родиноведение, география, начальное образование,

учебники, губерния, город, урбанистика, локализация, статистика.

Один из основателей урбанистики Р. Парк еще в начале XX века назвал город социальной лабораторией, в которой формируется современный человек. Однако вопрос о том, какую роль играет учебная литература в развитии рефлексии о городе и трансляции городского опыта, до сих пор был достаточно слабо исследован — по крайней мере, в отечественной научной литературе. Лишь в последнее время этот сюжет привлек внимание историков образования [1; 26]. Трудности изучения этого сюжета на материале истории российской школы обусловлены еще и тем, что сама история российской урбанистики в целом реконструирована пока еще достаточно фрагментарно. В последние годы появилось несколько работ о российской культуре позднеимперского периода, посвященных формированию рефлексии о городе в различных сферах культурной и научной активности. Как показывают работы Е. Берар и Н. Волковой, обсуждение социальных вопросов, городского законодательства и проблем городского планирования, которое является наиболее очевидным контекстом для формирования урбанистики, с трудом пробивало себе путь в сферу публичной дискуссии [3; 5; 33]. Вместе с тем важно обратить внимание на эстетические аспекты рефлексии о городе, связанные с туристическими практиками и движением за сохранение городского наследия, которые описывает в своей книге Э. Джонсон [35], а также с осмыслением городской проблематики в рамках литературной традиции [34]. Все эти контексты важны и для понимания разворачивания рефлексии о городе в учебной литературе, призванной сформировать представление о городе как одном из ключевых топосов современной культуры в сознании будущих граждан.

Настоящая статья призвана наметить один из возможных путей такого анализа. Объектом для нас станет практика преподавания родиноведения. Будучи связанным с изменением статуса географии как учебного предмета, структуры и механизмов трансляции географических

представлений, родиноведение стало, как показывают исследователи, важным элементом формирования новых моделей идентичности у подданных империи во второй половине XIX — начале XX века [10; 14; 15; 16]. Однако, обращаясь к анализу формируемых родиноведением пространственных представлений, предшествующие работы лишь в небольшой мере затрагивают собственно педагогический контекст воспроизводства этой дисциплины. В еще меньшей мере эти работы обращаются к изучению проблематики репрезентации города. Обращаясь к анализу корпуса учебников по родиноведению (Комментарий 1), мы попытаемся восполнить эти пробелы. Эскизно наметив историко-педагогический контекст возникновения родиноведения как учебной дисциплины, мы перейдем к обсуждению коммуникативных характеристик пособий по родиноведению [23]. Это позволит нам в заключении сделать выводы о том, как в этих пособиях формируется знание о городе.

Родиноведение как учебный предмет

М. В. Лоскутова предлагает отсчитывать историю родиноведения с появления учебника Ф. Студитского, который сделал отправной точкой для воображаемого путешествия по стране не Москву и Петербург, но Псков [15, с. 183]. Между тем в историко-педагогической литературе установилась традиция связывать формирование родиноведения с восходящей к статье Н. В. Гоголя «Мысли о географии» (1829) критикой схоластически модели преподавания географии, освоение которой сводилось преимущественно к запоминанию различных названий и сведений, который включала в себя география в середине XIX века [30, с. 10-11]. С точки зрения К.Д. Ушинского и ряда других теоретиков образования середины XIX века, следовало изменить не только характер преподавания географии, но и ее место в образовательных программах: наряду с родной словесностью и историей география признавалась ключевым элементом новой модели народного образования [29, с. 168-173; 4, с. 155]. Любопытно, что приближение к народной жизни предполагало для теоретиков образования преодоление отвлеченности учебников, обусловленной их привязанностью к опыту городского / столичного жителя. Так, Н. А. Корф и Л. Н. Модзалевский критиковали учебник Ушинского «Родное слово» за то, что он наполнен сюжетами, далекими от сельского читателя, а Г.Н. Потанин критиковал за это же уже не только Ушинского, но и самого Корфа [27, с. 86; 33, с. 28–29]. В работах начала 1860-х годов Ушинский, а также Н. Х. Вессель писали о значимости местного элемента в образовании [10]. Введение такого элемента они связывали с адаптацией практики преподавания Heimatkunde и введением предмета под названием «отчизноведение», который впоследствии и получил название «родиноведение» (Комментарий 2). В отличие от понятия отечествоведения, с которым связывалась география страны, отчизноведение / родиноведение обозначало изучение «местного края», составлявшего ближайшее пространственное окружение учащихся (Комментарий 3).

Опираясь на существовавшую в немецких школах практику преподавания Неіmatkunde, российские теоретики образования ратовали за введение концентрической системы обучения, воплощавшей идею локализации. Эта система, базировавшаяся на приоритетной значимости непосредственного познания окружающего мира, предполагала познавательное движение от ближайших пространственных контекстов, таких как комната или класс, к более широким — вплоть до универсума. Познание этих форм пространственного окружения сопровождалось не только практикой экскурсионной работы, но также и черчения планов, которые были средством проработки пространственного мышления.

Как отмечает М. Лоскутова, объем учебных часов, выделявшихся на преподавание географии, разнился в зависимости от исторического периода и типа учебного заведения [15, с. 164–166] (Комментарий 4). Курс родиноведения традиционно преподавался на третьем году обучения, на него выделялось один-два часа в неделю [13, с. I–III]. Для обеспечения этого курса с 1870-х годов в различных регионах страны начинают выходить учебные пособия по родиноведению, корпус которых будет с увеличивающейся интенсивностью прирастать на протяжении всей дореволюционной эпохи.

Книги по родиноведению как тип учебных пособий

Формирование корпуса учебных пособий по родиноведению отразило процессы ликвидации монополии Министерства просвещения в издании учебников и либерализацию официального признания последних [23, с. 110, 116]. Эти пособия обычно создавались учителями или инспекторами региональных учебных заведений, некоторые из них печатались по рекомендации Ученого комитета Министерства народного просвещения. В отдельных регионах существовали конкурирую-

щие версии такого рода пособий: так, например, в Вятской губернии в 1889 году выходит учебный курс «Учебный курс географии Вятской губернии» Р. Н. Образцова, а в 1890 году — «География Вятской губернии» К. В. Лаврентьева (Комментарий 5). Образовательный статус подобных пособий также не был однозначно определенным: издание могло быть обозначено как учебник, учебное пособие, книга для чтения. Их адресация могла быть тоже довольно неопределенной. В большинстве случаев эти пособия адресуются ученикам городских школ и училищ и имеют статус элементарного курса географии, однако, например, упомянутое пособие Лаврентьева, как отмечено в его названии, предназначается также для «сельских двухклассных, одноклассных и земских начальных училищ и церковно-приходских школ». Ф. М. Краев задает еще более широкий диапазон своей аудитории: его «География Томской губернии предназначена для «учителей средних и низших учебных заведений, учащихся учительских институтов, семинарий, педагогических курсов, высших начальных и 2-хклассных училищ» [11] (Комментарий 6).

Характеризуя содержание этих учебных пособий, можно сказать, что наличие некоторых устойчивых моделей построения курса сочеталось с известным разнообразием подходов к различным элементам пособия — от последовательности тем до аппарата усвоения материала. В силу этого их название обычно содержало формулировку «География» или «Описание» соответствующей губернии, в то время как само слово «родиноведение» могло выноситься в заглавие, а могло в нем и вообще не присутствовать. Исследователями уже было отмечено, что преимущественно эти пособия представляли собой географическое описание губерний, но иногда также и уездов и даже отдельных городов. Как писала М. Лоскутова, «общая схема большинства таких учебников повторяла курс географии Российской империи: сначала описывались физические характеристики поверхности губернии, ее климат, растительный и животный мир, пути сообщения, народонаселение (его численность, племенной состав и вероисповедания), экономическое состояние губернии, быт жителей, иногда — особенности местного диалекта, затем сообщались сведения об административном устройстве, состоянии народного образования» [15, с. 191].

Как было отмечено выше, возникновение родиноведения как дисциплины связано с трансформациями в преподавании географии, направленными на отказ от практик механического усвоения содержания курса, приближения их к опыту ученика и усиления его патриотической составляющей, связанной с освоением непосредственного пространственного окружения и формированием привязанности к малой родине. Однако лишь немногие из представленных учебных пособий можно счесть адекватными в плане достижения этой цели. Особенностью многих учебников является переизбыток фактической информации и дефицит форматов наглядного представления знания и адекватных способов контроля освоения учебного материала. Эта особенность побуждает поставить под вопрос утверждения о связи этих пособий с представлениями о ландшафте и естественной связи человека с природным окружением [15, с. 182], а также о воспитательном значении родиноведения, связанным с акцентом на «зрительные образы и эмоциональные связи» [14, с. 53]. На наш взгляд, это обусловлено тем, что основным источником для этих пособий выступают материалы географических, статистических, а также исторических разысканий, отражающих развитие земской статистики. В этом смысле анализируемые пособия в большинстве своем представляют своего рода полигон по переводу информации, аккумулируемой развивающейся статистикой — как местной, так и общероссийской (Комментарий 7), — в практику учебного процесса с целью обеспечить учителей и учащихся материалами, необходимыми для прохождения курса. Не случайно авторы пособий часто пишут о руководившем ими намерении избавить учителя от необходимости сбора и обработки обширной географической и статистической информации об изучаемом регионе [6, с. 3; 11, с. I; 17, с. 1-2].

Соответственно, при наличии достаточно стандартной тематической структуры этих пособий их методическая ориентация могла быть различной. Авторы одних пособий достаточно определенно делают адресатом пособия учителя или, по крайней мере, подчеркивают его роль в адаптации материала для учеников, в отборе нужной информации и объяснении трудных терминов и понятий [2, с. 1; 17, с. 1–2;]. В то же время в других пособиях используются методические приемы, которые позволили бы адресовать приводимую информацию непосредственно ученикам. Речь идет не только о сокращении объемов текста и более доступной стилистике изложения [32], но также об использовании вопросно-ответной структуры и проверочных вопросов, структурировании информации при помощи разных шрифтов и т.д. Таким образом, учебные пособия по родиноведению в известной мере воспроизводили

те тенденции, которые в целом характеризовали изменения формата учебников во второй половине XIX — начале XX века, начиная от стилистики и заканчивая аппаратом освоения материала [23, с. 130–142].

Еще одним важным моментом в рамках характеристики пособий по родиноведению представляется наличие визуального ряда. Ключевым его элементом — с учетом задачи обучения учеников созданию планов местностей — являются карты, присутствующие в значительном большинстве пособий. В случаях отсутствия карт, что авторы объясняют дороговизной их печатания, пособия отсылают к каким-то существующим официальным картам. Вместе с тем иногда авторы пособий создают на основе существующих карт собственные, синтезирующие разные виды географической информации [13]. Начиная с 1890-х годов в книгах по родиноведению появляются иллюстрации, как рисованные, так и фотографические, а в соответствующих изданиях XX века их число может быть уже довольно значительным.

Образ города в курсе родиноведения

Преобладание пособий, в которых родина отождествлялась с губернией как административной единицей, определяло действие принципа локализации. Вводный раздел, транслирующий концентрическую модель постепенного перехода от ориентирования в классной комнате к освоению более широких географических горизонтов, далеко не всегда встречается в этом типе пособий. Там же, где он все же есть, он носит достаточно обобщенный характер, что делает возможным использование этого учебного пособия в школах как городских, так и сельских. Важно подчеркнуть, что функция этого раздела явно заключается не столько в пробуждении эмоциональной связи ученика с малой родиной, как считает М. В. Лескинен [14, с. 53], сколько в обучении его ориентации на местности, практическом освоении ближайшего окружения.

Город в этом типе пособий по родиноведению занимает специфическое место. Административная привязка географического знания вроде бы придает городу статус ключевого ориентира и приоритетного объекта. Однако изложение материала в этих пособиях разворачивается в эволюционной логике, где сначала, как было отмечено выше, излагаются сведения об особенностях рельефа, почв, водоемов, климата, флоры и фауны данной губернии, затем об экономике и населении, тогда как городу посвящены заключительные разделы. В некоторых случаях ин-

формация о городе может быть очень краткой (Комментарий 8) или прилагаться в виде словаря [7]. Несмотря на то, что этот раздел традиционно называется «Города и замечательные места», он обычно мало похож на современные описания городов, которые под влиянием путеводителей стремятся хотя бы эскизно обрисовать лицо города. Информация о городах в большинстве своем касается их экономического и административного статуса. Город предстает здесь как средоточие общественного богатства и управленческих функций. Создается впечатление, что связь с определенным производством и торговое значение города составляют его главную достопримечательность и служат основанием для оценки его значимости. Характерным примером может быть описание Балахны (Нижегородская губерния) в пособии М.В. Овчинникова. Его открывает краткий экскурс, характеризующий исторические изменения административного статуса города. Затем автор переходит к описанию традиционных промыслов (солеварения), появление которых создало условия для каменного строительства (среди первых строений перечисляются городские соборы), затем отмечает отсутствие у города значимого места в торговле, после чего перечисляет современные производства — верфи, заводы по производству кирпича, бочек и минеральных масел, кружевные предприятия, а также пишет об учебных заведениях города [19, с. 51–52].

Важным аспектом в характеристике города выступает оценка уровня развития того, что мы бы сейчас назвали «социальной сферой»: наряду с характеристикой образовательных учреждений (школ, гимназий, училищ), авторы пособий обычно приводят информацию о библиотеках, печатных изданиях (позже — о развитии телеграфа и корреспонденции), а также о медицинских учреждениях, успехах в благоустройстве (наличии каменных мостовых, фонарей и т.д.) и благотворительности. Иногда читателя достаточно подробно информируют о состоянии городского бюджета и расходах на те или иные общественные нужды. Описывая состояние дел в Калужской губернии, А. Вусович пишет: «Все города губернии израсходовали в 1883 году 374 т. руб. Большие расходы имела Калуга (156 т. руб.), а из уездных городов — Жиздра (65 т. руб.). Самые малые расходы имели Воротынск (4 т. руб.) и Серпейск (3700 руб.)», и далее мелким шрифтом приводит суммы бюджетов остальных городов губернии [7, с. 73]. Если говорить о достопримечательностях в привычном нам смысле, то в качестве таковых первое место занимают храмы и священные реликвии. В пособии Вусовича дается список находящихся

на территории Калужской губернии реликвий, а К. Лаврентьев публикует в приложении к своей книге «три рассказа о вятских чудотворцах и чудотворных иконах» [13]. Гораздо реже в этом качестве упоминаются театры и другие культурные учреждения.

Впрочем, нельзя сказать, что в изучаемом корпусе пособий не наблюдается каких-либо различий или какой-либо эволюции в изображении города. Отмеченное нами выше разнообразие подходов авторов к трактовке сложившейся модели сказывается и в характеристике городских достопримечательностей, да и популяризация туристического дискурса, по всей видимости, вносит свою лепту в изменение ситуации. Наиболее ярким примером в охваченном корпусе пособий можно считать опубликованную в 1907 году книгу для чтения «Наш край. Ярославская губерния опыт родиноведения» П. А. Критского. В отличие от ориентированных на статистические обследования пособий 1870-х здесь гораздо в большей степени мы можем зафиксировать присутствие туристического взгляда и более привычного для нас краеведческого содержания. Сохраняя традиционную структуру родиноведческих пособий, Критский гораздо больше внимания уделяет истории края. Приводя характеристики знаменитых земляков, он упоминает не только известных литераторов и общественных деятелей, таких как Н. А. Некрасов или И. З. Суриков, но и также гораздо менее известных личностей, таких, например, как технолог-самоучка из крестьян Семен Власов [12, с. 305–306]. При создании текста Критский нередко использует литературные фрагменты, да и в целом описание городов, которое занимает около четверти всего текста и носит беллетризованный характер. Специальный раздел Критский посвящает обзору древностей. Присутствие туристического взгляда подтверждают и фотографии, которыми проиллюстрирована книга. Эти фотографии не только показывают нам достопримечательности, в числе которых наряду с храмами присутствуют также и здания гимназий и больниц. Значительная их часть представляет видовую съемку городов, часто сделанную с реки (Комментарий 9). Другим примером может быть пособие Н. А. Спасского «Очерки по родиноведению. Казанская губерния». Ограничившись кратким описанием местоположения, рельефа и климата, автор дает подробное этнографическое описание народов, населяющих губернию, а затем переходит к довольно подробному поуездному описанию поселений и дает достаточно развернутые характеристики городов [26].

Можно отметить еще две составляющих рефлексии о городе, которые хотя и редко, но все же встречаются в изучаемых нами пособиях. Первая составляющая касается элементарных сведений о структуре городской администрации как составляющей государственного управления. Подобные разделы, впрочем, достаточно лапидарные, включают город в своего рода «обществоведческий компонент» пособий по родиноведению. Другая составляющая связана с рефлексией о вредном влиянии больших городов на жизнь местного населения. Такого рода рефлексия присутствует, например, в характеристике вовлеченности населения в отхожие промыслы в пособии А. Вусовича. Описание того, как жители разных местностей калужской губернии и представители разных ремесел включены в эти занятия, он завершает следующим пассажем: «Отхожие промыслы, не отличаясь особой доходностью, далеко не восполняют нужд народонаселения и в то же время влияют на него весьма вредно: само передвижение рабочих совершается при обстановке, губительно действующей на их здоровье; затем жизнь среди беднейшего населения столиц и крупных фабричных местностей калечит их и нравственно, и физически» [7, с. 56] (Комментарий 10).

Теперь мы обратимся к характеристике более редкого типа родиноведческих пособий, сконцентрированных на описании отдельных городов и окружающих их уездов. К этому типу можно отнести пособия «Иркутск и Иркутская губерния с очерком прочих губерний и областей Сибири» М. В. Загоскина [9], «Элементарный курс географии. Вып. 1. Отчизноведение для Москвы» С. Никитина [18], «Город Ростов и его уезд» А. А. Соколова [24], «Начальный курс родиноведения в методической разработке (г. Глухов и Глухов. уезд)» К.С. Пискуна [22]. В учебнике Загоскина термин «родиноведение» и его аналоги не используется, однако сам по себе концентрический принцип преподавания реализован достаточно последовательно. Книга Загоскина написана достаточно живым языком и не перегружает читателя избыточной информацией. Раздел, посвященный пространственный ориентации, в книге отсутствует (Комментарий 11), автор сразу же предлагает читателю очерк города, а затем переходит к характеристике губернии и близлежащих регионов. Н.П. Матханова и Н.Н. Родигина справедливо отмечают, что учебник Загоскина можно рассматривать как «один из первых учебников городоведения» [16, с. 35]. В отличие от авторов других учебников, Загоскин не только приводит статистические данные и дает очерк истории города,

но и предлагает свое видение причин его экономического неблагополучия и путей развития города [9, с. 21–28]. Вместе с тем в книге отсутствуют как топографические сюжеты, так и характеристики городских достопримечательностей.

Пособия Никитина и Соколова представляют подход, который ближе к доминирующей модели «концентрического» преподавания географии. Сходство структуры этих пособий побуждает предположить наличие преемственности между этими изданиями. Так же, как и книга Загоскина, эти пособия ориентированы именно на ученика. Первый раздел каждого из этих изданий призван обучить работе с картой и планом, при этом обучение выстраиванию плана осуществляется на примере кремля — в первом случае московского, во втором — ростовского. Затем идет характеристика городской топографии и климата, а также состава населения и истории города. Вторая часть каждого из пособий посвящена характеристике уезда и губернии (Комментарий 12). Пособие К. С. Пискуна достаточно близко воспроизводит структуру пособий Никитина и Соколова, однако с некоторыми существенными отличиями. Во-первых, изложение материала в этом пособии воспроизводит вопросно-ответную структуру. Во-вторых, в нем, в отличие от пособий Никитина и Соколова, совершенно отсутствует визуальный материал, при том что само вычерчивание плана остается важнейшим методическим приемом. В-третьих, здесь более значительное внимание уделяется практическим вопросам работы городских учреждений полиции, суда и т.д. Таким образом, пособие Пискуна в специфическом сочетании содержит черты описанных выше пособий.

Заключение

Предпринятый нами пилотный анализ учебников родиноведения позволяет сделать несколько предварительных выводов относительно характера этих текстов и представленных в них способов репрезентации города. Возникновение родиноведения как дисциплины связано с трансформациями в преподавании географии, направленными на отказ от практик механического усвоения содержания курса, приближения их к опыту ученика и усиления его патриотической составляющей, связанной с освоением непосредственного пространственного окружения и формированием привязанности к малой родине. Однако лишь немногие из представленных учебных пособий можно счесть адекватными в плане

достижения этой цели (Комментарий 13). Эти пособия в большинстве своем представляют своего рода полигон по переводу информации, аккумулируемой развивающейся статистикой — как местной, так и общероссийской — в практику учебного процесса с целью обеспечить учителей и учащихся материалами, необходимыми для прохождения курса. Особенностью многих учебников является переизбыток фактической информации, который сопровождается недостатком форматов наглядного представления знания и адекватных способов контроля освоения учебного материала. Этот тезис побуждает поставить под вопрос универсальность выводов о воспитательном значении пособий по родиноведению, сформулированных в работах М. В. Лоскутовой и М.В. Лескинен. Лишь в нескольких из этих пособий были реализованы принципы концентрического изложения материала, активизирующие практику освоения учащимися навыков пространственной ориентации, лишь постепенно в их дискурс проникают приемы наглядного изложения, связанные с влиянием и использованием литературных фрагментов и отсылок, усилением исторической составляющей, введением в изложение туристического взгляда (Комментарий 14).

Этими особенностями определяется и характер репрезентации города в учебных пособиях по родиноведению. Появление этих пособий, безусловно, можно считать важным шагом, способствовавшим проявлению нестоличных городов в символическом пространстве империи (Комментарий 15). Однако натуралистическая логика, в рамках которой города выступали декоративным оформлением природных ландшафтов и производительных сил, вела к тому, что для представления жизни городов и стимулирования городского воображения в этой конструкции практически не было места. В рамках доминирующей модели построения этих пособий, ориентированных на описание губернии, города в большинстве случаев не выделяются в качестве приоритетного объекта внимания, а их описание оказывается в значительной степени производной статистического дискурса. Таким образом, в этих пособиях мы можем увидеть лишь слабые ростки той рефлексии, которая позволяет осмыслить город как пространственное и/или эстетическое целое, исторический и/или социальный организм. Движение в этом направлении намечают те немногие пособия, которые помещают город в центр курса родиноведения. Эти пособия, более последовательно реализующие принцип концентрического построения родиноведения, в большей степени

представляют город как пространство топографического ориентирования или организованного социального взаимодействия.

Статья подготовлена в рамках проекта Р Φ ФИ № 20–013–00246 «Урбанистический дискурс в школьных учебниках России XX века: риторика, эстетика, дидактика».

Комментарии

- 1. Корпус анализируемых учебников включает около 40 пособий, однако в списке литературы приводятся лишь актуально цитируемые тексты.
- 2. Адептами этих идей стали впоследствии и другие прогрессивные педагоги той эпохи, в частности Г. Н. Потанин, М. В. Загоскин, Г. Е. Катанаев и др. [8; 16; 33]
- 3. Значения терминов «родиноведение», «отчизноведение», «отечествоведение», а также их отношение к понятию «краеведение» требуют отдельного разбора.
- 4. По свидетельству некоторых исследователей, курсы родиноведения вводились в российских городах в начале 1860-х годов (о появлении такого рода курсов в воронежской гимназии пишет С. Солодовченко [25, с. 111].
- 5. В случае книги для чтения П. А. Критского ее публикация стала итогом выигранного автором конкурса на создание такого рода пособия [12, с. 1].
- 6. Сам характер этой адресации не всегда можно определить, поскольку далеко не во всех пособиях присутствует вводная часть, определяющая задачи и направленность издания.
- 7. Так, например, в списках литературы, использованной при подготовке соответствующих изданий, нередко попадается «Географостатистический словарь Российской империи» и другие издания, подготовленные под руководством П. П. Семенова-Тян-Шанского [13; 31].
- 8. Ярким примером здесь может быть «Краткое описание Олонецкой губернии» К. Петрова, где раздел о городах занимает всего две с половиной страницы [21, с. 31–33].
- 9. Довольно большой раздел о городах мы находим и в «Краткой географии Смоленской губернии» И.И.Орловского [20].

- 10. Ср. аналогичные рассуждение у А. Титова [28, с. 258-259].
- 11. В примечании Загоскин пишет о черчении планов города как одной из задач в рамках прохождения курса географии, однако карта к книге не прилагается [9, с. 1].
- 12. Разница между пособиями заключается в том, что Никитин более последовательно реализует линию, связанную с топографической ориентацией, в то время как Соколов дает более подробную характеристику жизни города, уезда и губернии, включая в числе прочего и указания на достопримечательности, которые в книге Никитина отсутствуют.
- 13. Причиной этого, вероятно, является неразвитость методической базы преподавания этой дисциплины, ограниченные возможности знакомства с образцами соответствующих пособий будь то отечественными или зарубежными.
- 14. В этом отношении локомотивами популяризации географического знания были учебники, описывавшие географию страны [15, с. 178–183].
- 15. Об аналогичных тенденциях на примере учебника Н. А. Корфа см. [27].

Литература

- 1. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Город и Корф: figura urbis novae в учебных книгах для земской школы // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2019. № 55. С. 110–128.
- 2. *Белов В. П.* Описание Архангельской губернии: для народных училищ: (родиноведение). Архангельск: типография Губернского правления, 1892. 80 с.
 - 3. Берар Е. Империя и город М.: Новое литературное обозрение. 2016. 344 с.
- 4. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России М.: Учпедгиз, 1959. 320 с.
- 5. Волкова Н. Генеалогия российской урбанистики. Как наследие городских инженеров 1930-х вошло в современную брань // Коммерсант. 28.12.2016 // Коммерсант [Электронный ресурс]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/3184725 (дата обращения: 30.12.2020).
- 6. Воскресенский С. А. Учебный курс географии Рязанской губернии (Родиноведение). Рязань: тип. Орловой, 1885. 79 с.
- 7. Вусович А. М. Калужская губерния: курс родиноведения для местных учебных заведений. Калуга: Тип. А. М. Михайлова, 1886. 95 с.
- 8. Дорошенко О. П. Просветительско-педагогическая деятельность Г. Е. Катанаева в контексте развития идей сибирского областничества // Вестник Томского государственного университета. История. 2020. № 63. С. 117–121.
- 9. Загоскин М. В. Иркутск и Иркутская губерния с очерком прочих губерний и областей Сибири. Иркутск: Тип. Н. Н. Синицына, 1870. 142 с.
- 10. *Зубарева Н. Н.* Педагогическое осмысление необходимости изучения «местного элемента» в рамках общего образования в России во второй половине XIX века // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 4. С. 245–254.

- 11. *Краев* Ф. М. География Томской губернии для учителей средних и низших учебных заведений, учащихся учительских институтов, семинарий, педагогических курсов, высших начальных и 2-хклассных училищ. Томск: тип. Губ. упр., 1916. 122 с.
- 12. *Критский П. А.* Наш край: Ярославская губерния опыт родиноведения. Ярославлы: Шк. комис. Яросл. губ. земства, 1907. 310 с.
- 13. Лаврентьев К. В. География Вятской губернии: курс родиноведения для гор. уч-щ, ст. отдний сел. двухклас., одноклас. земск. нач. уч-щ, церковно-приход. шк. и мл. классов сред. учеб. заведений, находящихся в Вят. губ. Вятка: тип. Маишеева, б. Куклина и Красовского, 1890. 231 с.
- 14. *Лескинен М. В.* Представления об «Отечестве» и «Родине» в русских учебниках географии последней трети XIX веков: конструирование национальной идентичности // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2010. № 3. С. 40–54.
- 15. *Поскутова М*. «С чего начинается Родина?». Преподавание географии в дореволюционной школе и региональное самосознание (XIX начало XX в.) // Ab Imperio. 2003. № 3. С. 159–198.
- 16. Матханова Н. П., Родигина Н. Н. «Да хорошо ли мы знаем ту крохотную частичку земли, на которой сами живем?»: учебник по родиноведению М. В. Загоскина (1870 год) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 1. С. 29–41.
- 17. *Можайский И. П.* Учебный курс географии Новгородской губернии (Родиноведение). Новгород: Типография М. П. Сухова, 1878. 74 с.
- 18. *Никитин С.* Элементарный курс географии. Вып. 1. Отчизноведение для Москвы. М.: Типография В. М. Фриш, 1874. 48 с.
- 19. Овчинников М. В. Очерк Нижегородской губернии в историко-географическом отношении. Н. Новгород: тип. губ. правл., 1885. 60 с.
- 20. Орловский И. И. Краткая география Смоленской губернии Смоленск: Изд. Смоленского. губернского статистического комитета, 1907. 179 с.
- 21. Петров К. Краткое описание Олонецкой губернии (родиноведение): пособие для учителей и учеников Олонецкой губернии. Петрозаводск: Губернская тип., 1881. 33 с.
- 22. Пискун К. С. Начальный курс родиноведения в методической разработке: (г. Глухов и Глухов. уезд). Киев: тип. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1912. 75 с.
- 23. Ромашина Е. Ю. Школьный учебник в России XVIII— начала XX веков: теоретический и историко-педагогический анализ. Тула: Издательский центр ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2010. 186 с.
 - 24. Соколов А. А. Город Ростов и его уезд. Ярославль: тип. Губ. земск. управы, 1881. 39 с.
- 25. Солодовченко С. А. Г. М. Веселовский краевед, общественный деятель и редактор // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 1. С. 110–117.
- 26. Спасский Н. А. Очерки по родиноведению: Казанская губерния. Казань: Казан. пед. музей, 1910. 166 с.
- 27. Тендрякова М. В., Безрогов В. Г. Корф и город: figura urbis capitis в учебных книгах для земской школы // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2019. Вып. 54. С. 84–105.
- 28. *Титов А. А.* Статистико-экономическое описание Ростовского уезда Ярославской губернии. СПб.: тип. В. Безобразова и К°, 1885. 447 с.
- 29. *Ушинский К. Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии // Собрание сочинений. В 11-ти т. Т. 3 М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 87–225.
- 30. *Хлебосолова О. А.* Качество школьного географического образования и способы его оценки. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. 152 с.
- 31. Хохлов И. С. География Оренбургской губернии: описание Оренб. губ. в физ., этногр. и адм. отношениях. Оренбург: тип. Оренб. дух. консистории, 1896. 140 с.
- 32. Чернышев С. С. Родиноведение. Краткий обзор географии Калужской губернии. М.: Издво. кн. магазина А. Д. Карчагина в Калуге. 1909. 49 с.
- 33. *Шиловский М. В.* Вклад Г. Н. Потанина в развитие образования и педагогики в Сибири // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 28–29.
- 34. Bérard E. Les savoirs urbains en Russie au tournant du xxe siècle. Émergence, cheminements, sources étrangères // Cahiers du monde russe. Russie-Empire russe-Union soviétique et États indépendants. 2010. Vol. 51, No. 4. P. 581–598.
- 35. Buckler J. A. Mapping St. Petersburg: Imperial Text and Cityshape. Princeton: Princeton University Press, 2007. 384 p.

36. Johnson E. D. How St. Petersburg Learned to Study Itself: The Russian Idea of Kraevedenie. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2006. 303 p.

REPRESENTATION OF THE CITY IN RODINOVEDENIE TEXTBOOKS (1870s — 1910s)

Representation of the city in textbooks has only recently become a focus of analysis for historians of education. Studying the development of education in Russia in the late imperial era, it seems important to turn to the analysis of such a subject as local lore studies (rodinovedenie), which task was to translate geographical ideas within the primary schools. M. Loskutova, M. Leskinen and other researchers argued that local lore studies played an important role in changing of formation of spatial notions and civic identity. The aim of this paper is to explore the image of the city in the textbooks on local lore studies, published in the late 19th — early 20th centuries in different regions of the Russian Empire. The specificity of the proposed approach is to combine the focus on the analysis of the representation of the city with a closer attention to the textbooks, the indications of the motives and circumstances of their publication and the expected audience. One of the main conclusions of the undertaken research concerning the influence of the development of zemstvo statistics on these manuals. While contributing to the emergence of provincial centers on the symbolic map of the empire, it also created barriers to the vivid representation of geographical knowledge and, in particular, knowledge on the city in the framework of school courses. It also led to the fact that cities were represented as a kind of superstructure which resulted of the development of productive forces and the social sphere. Along with the dominant type of manuals, devoted to the description of whole provinces, the paper explores a less common type of the manuals of local lore studies, connected with the representation of individual cities. This type of manuals represents a more consistent implementation of the principle of localization and is closer to the portraval of the city as an independent whole.

Keywords: local lore, geography, textbooks, primary education, province, city, urban studies, localization, statistics.

References

- Belov V. P. Opisanie Arhangel'skoj gubernii: dlya narodnyh uchilishch: (rodinovedenie). Arhangel'sk: tipografiya Gubernskogo pravleniya, 1892. 80 s. [In Rus].
- Berar E. Imperiya i gorod M.: Novoe literaturnoe obozrenie. 2016. 344 s. [In Rus].
- Bérard E. Les savoirs urbains en Russie au tournant du xxe siècle. Émergence, cheminements, sources étrangères // Cahiers du monde russe. Russie-Empire russe-Union soviétique et États indépendants. 2010. Vol. 51, No. 4. P. 581–598.
- Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. Gorod i Korf: figura urbis novae v uchebnyh knigah dlya zemskoj shkoly // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2019. № 55. S. 110–128. [In Rus].
- Buckler J. A. Mapping St. Petersburg: Imperial Text and Cityshape. Princeton: Princeton University Press, 2007. 384 p.
- *Chernyshev S. S.* Rodinovedenie. Kratkij obzor geografii Kaluzhskoj gubernii. M.: Izd-vo. kn. magazina A. D. Karchagina v Kaluge. 1909. 49 s. [In Rus].
- Doroshenko Ö. P. Prosvetitel'sko-pedagogicheskaya deyatel'nost' G. E. Katanaeva v kontekste razvitiya idej sibirskogo oblastnichestva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya. 2020. № 63. S. 117–121. [In Rus].
- Hlebosolova O. A. Kachestvo shkol'nogo geograficheskogo obrazovaniya i sposoby ego ocenki. Ryazan': Ryaz. gos. un-t im. S. A. Esenina, 2007. 152 s. [In Rus].
- Hohlov I. S. Geografiya Orenburgskoj gubernii: opisanie Orenb. gub. v fiz., etnogr. i adm. otnosheni-

- yah. Orenburg: tip. Orenb. duh. konsistorii, 1896. 140 s. [In Rus].
- Johnson E. D. How St. Petersburg Learned to Study Itself: The Russian Idea of Kraevedenie. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2006. 303 p.
- *Kraev F. M.* Geografiya Tomskoj gubernii dlya uchitelej srednih i nizshih uchebnyh zavedenij, uchashchihsya uchitel'skih institutov, seminarij, pedagogicheskih kursov, vysshih nachal'nyh i 2-hklassnyh uchilishch. Tomsk: tip. Gub. upr., 1916. 122 s. [In Rus].
- Kritskij P. A. Nash kraj: Yaroslavskaya guberniya opyt rodinovedeniya. Yaroslavl': Shk. komis. Yarosl. gub. zemstva, 1907. 310 s. [In Rus].
- Lavrent'ev K. V. Geografiya Vyatskoj gubernii: kurs rodinovedeniya dlya gor. uch-shch, st. otd-nij sel. dvuhklas., odnoklas. zemsk. nach. uch-shch, cerkovno-prihod. shk. i ml. klassov sred. ucheb. zavedenij, nahodyashchihsya v Vyat. gub. Vyatka: tip. Maisheeva, b. Kuklina i Krasovskogo, 1890. 231 s. [In Rus].
- Leskinen M. V. Predstavleniya ob «Otechestve» i «Rodine» v russkih uchebnikah geografii poslednej treti XIX vekov: konstruirovanie nacional'noj identichnosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: Istoriya. 2010. № 3. S. 40–54. [In Rus].
- Loskutova M. «S chego nachinaetsya Rodina?». Prepodavanie geografii v dorevolyucionnoj shkole i regional'noe samosoznanie (XIX — nachalo XX v.) // Ab Imperio. 2003. № 3. S. 159–198. [In Rus].
- Mathanova N. P., Rodigina N. N. «Da horosho li my znaem tu krohotnuyu chastichku zemli, na kotoroj sami zhivem?»: uchebnik po rodinovedeniyu M. V. Zagoskina (1870 god) // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya. 2018. T. 17, № 1. S. 29–41. [In Rus].
- Mozhajskij I. P. Uchebnyj kurs geografii Novgorodskoj gubernii (Rodinovedenie). Novgorod: Tipografiya M. P. Suhova, 1878. 74 s. [In Rus].
- Nikitin S. Elementarnyj kurs geografii. Vyp. 1. Otchiznovedenie dlya Moskvy. M.: Tipografiya V. M. Frish, 1874. 48 s. [In Rus].
- Orlovskij I. I. Kratkaya geografiya Smolenskoj gubernii Smolensk: Izd. Smolenskogo. gubernskogo statisticheskogo komiteta, 1907. 179 s. [In Rus].
- Ovchinnikov M. V. Ocherk Nizhegorodskoj gubernii v istoriko-geograficheskom otnoshenii. N. Novgorod: tip. gub. pravl., 1885. 60 s. [In Rus].
- Petrov K. Kratkoe opisanie Oloneckoj gubernii (rodinovedenie): posobie dlya uchitelej i uchenikov Oloneckoj gubernii. Petrozavodsk: Gubernskaya tip., 1881. 33 s. [In Rus].
- Piskun K. S. Nachal'nyj kurs rodinovedeniya v metodicheskoj razrabotke: (g. Gluhov i Gluhov. uezd).
 Kiev: tip. t-va I. N. Kushnerev i K°, 1912. 75 s. [In Rus].
- Romashina E. Yu. Shkol'nyj uchebnik v Rossii XVIII nachala XX vekov: teoreticheskij i istorikopedagogicheskij analiz. Tula: Izdatel'skij centr TGPU im. L. N. Tolstogo, 2010. 186 s. [In Rus].
- Shilovskij M. V. Vklad G. N. Potanina v razvitie obrazovaniya i pedagogiki v Sibiri // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 1. S. 28–29. [In Rus].
- Sokolov A. A. Gorod Rostov i ego uezd. Yaroslavl': tip. Gub. zemsk. upravy, 1881. 39 s. [In Rus].
- Solodovchenko S. A. G. M. Veselovskij kraeved, obshchestvennyj deyatel' i redaktor // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009. № 1. S. 110–117. [In Rus].
- Spasskij N. A. Ocherki po rodinovedeniyu: Kazanskaya guberniya. Kazan': Kazan. ped. muzej, 1910. 166 s. [In Rus].
- Tendryakova M. V., Bezrogov V. G. Korf i gorod: figura urbis capitis v uchebnyh knigah dlya zemskoj shkoly // Vestnik PSTGU. Ser. IV: Pedagogika. Psihologiya. 2019. Vyp. 54. S. 84–105. [In Rus].
- Titov A. A. Statistiko-ekonomicheskoe opisanie Rostovskogo uezda Yaroslavskoj gubernii. SPb.: tip. V. Bezobrazova i K°, 1885. 447 s. [In Rus].
- Ushinskij K. D. Pedagogicheskaya poezdka po Shvejcarii // Sobranie sochinenij. V 11-ti t. T. 3 M.; L.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1948. S. 87–225. [In Rus].
- Vessel' N. H. Ocherki ob obshchem obrazovanii i sisteme narodnogo obrazovaniya v Rossii M.: Uchpedgiz, 1959. 320 s. [In Rus].
- Volkova N. Genealogiya rossijskoj urbanistiki. Kak nasledie gorodskih inzhenerov 1930-h voshlo v sovremennuyu bran' // Kommersant. 28.12.2016 // Kommersant [Elektronnyj resurs]. URL: https:// www.kommersant.ru/doc/3184725 (data obrashcheniya: 30.12.2020). [In Rus].
- Voskresenskij S. A. Uchebnyj kurs geografii Ryazanskoj gubernii: (Rodinovedenie). Ryazan': tip. Orlovoj, 1885. 79 s. [In Rus].
- · Vusovich A. M. Kaluzhskaya guberniya: kurs rodinovedeniya dlya mestnyh uchebnyh zavedenij.

- Kaluga: Tip. A. M. Mihajlova, 1886. 95 s. [In Rus].
- Zagoskin M. V. Irkutsk i Irkutskaya guberniya s ocherkom prochih gubernij i oblastej Sibiri. Irkutsk: Tip. N. N. Sinicyna, 1870. 142 s. [In Rus].
- Zubareva N. N. Pedagogicheskoe osmyslenie neobhodimosti izucheniya «mestnogo elementa» v ramkah obshchego obrazovaniya v Rossii vo vtoroj polovine XIX veka // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2014. № 4. S. 245–254. [In Rus].

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01



А. П. Милошенко

Аспирант лаборатории истории педагогии и образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва E-mail: indepgl@mail.ru

Anna P. Miloshenko
Postgraduate Student of
the Laboratory of Pedagogy
and Education History,
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia

ВОПРОСЫ САМООБУЧЕНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЕ СЕНЕКИ

В статье осуществлен историко-педагогический анализ философской прозы Луция Аннея Сенеки Младшего, где последовательно доказывается, что стоицизм является не только совокупностью абстрактных идей, но и основой педагогических теорий и образовательной практики. Философская проза является наиболее обширным корпусом текстов Сенеки, основу которого составляют десять сочинений под общим названием «Диалоги в 12 книгах» и примыкающие к ним три диалогических сочинения и трактат «Нравственные письма к Луцилию». В этих сочинениях утверждается, что природа человека — это то, что может и должно изменяться (и желательно, только в лучшую сторону) под влиянием философского познания мира и самого себя в этом мире. Философия рассматривается Сенекой среди прочего как путь к добродетели, который римскому гражданину следует пройти, сначала воспитываясь другими, а затем занимаясь самовоспитанием. Стратегии самовоспитания у Сенеки связаны с практиками и технологиями инвентаризации собственной жизни и изменением ее содержательного наполнения. Сенека призывал адресатов диалогов внимательно относиться к отбору книг для чтения и самим практикам чтения, с умом выбирать друзей и обсуждаемые с ними темы, не сводить досуг к простым забавам и удалиться от дел, если есть такая возможность или возраст этого требует. Под деятельностным интеллектуальным досугом Сенека подразумевал образовательную «заботу о себе», где взрослый че-

Как цитировать статью: Милошенко А. П. Вопросы самообучения и самовоспитания в философской прозе Сенеки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 130–138.

ловек выступает для себя в роли наставника. Философская проза Сенеки ориентирована на читателя, который открыт к самостоятельному восприятию культуры и готов к постоянному расширению образовательных горизонтов.

Ключевые слова: Сенека, философская проза Сенеки, философско-педагогический поиск Сенки, античная педагогическая традиция.

Введение. Имя древнеримского философа, поэта и государственного деятеля Луция Аннея Сенеки Младшего (между 1 и 4 г. до н.э. — 65 г.) традиционно связывается с предложенными им практиками философско-нравственного осмысления жизни, ориентированными на человека, который был «bene educatus» — не столько «хорошо образован» в смысле эрудированности, сколько хорошо воспитан и открыт к разным стратегиям самовоспитания. Сенека подчеркивал, что страсти даже благовоспитанного человека могут привести в жизненный тупик, из которого можно выйти, начав серьезно заниматься самовоспитанием. В последующих эпохах и культурах педагогическая рефлексия такого типа носила конкретно-исторический характер, но не утрачивала связь со многими концептуальными положениями Сенеки, которые, однако, продолжают оставаться малоизученной областью в истории педагогики и философии образования. Историко-педагогическое изучение текстов Сенеки осуществлено немногими отечественными и зарубежными учеными, обосновывающими, что Сенека утвердил новую образовательную стратегию в логике идей стоицизма [5; 6; 7; 11; 12; 13].

Цель статьи. Сочинения Сенеки можно разделить на два блока — философскую прозу и философскую поэзию. В первую группу входят сочинения разных жанров (преимущественно диалоги) и письма, а во вторую — восемь сохранившихся трагедий на греческие мифологические сюжеты. Философская проза является наиболее обширным корпусом текстов Сенеки, в котором содержатся своеобразные инструкции для римского гражданина, получившего хорошее воспитание и желающего выстраивать стратегии самовоспитания. В рамках данной статьи будет осуществлен историко-педагогический анализ философской прозы Сенеки, в которую включены вопросы воспитания и самовоспитания римского гражданина. Следует сразу оговориться, что в рамках данной статьи будут приведены только те цитаты из русских переводов Сенеки, в которых не исчезли и не добавились смыслы, связанные с воспитанием и самовоспитанием.

Вопросы самообучения и самовоспитания в философской прозе Сенеки

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основами исследования выступили концептуальные идеи об особенностях изучения древнеримской педагогической реальности (В. Г. Безрогов, Т. Б. Перфилова, В. К. Пичугина, S. F. Bonner, W. Barclay и др.), а также антропологический, герменевтический и феноменологический подходы к изучению истории развития образования и педагогической мысли. Источниковой базой исследования стали все дошедшие до нас (в полном объеме или в виде текстов с лакунами) сочинения Сенеки разных жанров, которые относятся к философской прозе. Основными методами исследования стали: методы семантико-терминологического и герменевнического анализа, логический и системный анализы, историко-структурный и историко-генетический, а также методы историко-логической реконструкции и историко-педагогической интерпретации.

Результаты исследования. Ядром философской прозы Сенеки являются десять сочинений Сенеки, близких по жанру к диалогу и объединенные под заголовком «Диалоги в 12 книгах»: «О провидении», «О постоянстве мудреца», «О гневе», представляющее собой диалог в трех книгах, «Утешение к Марции», «О блаженстве», «О досуге», «О спокойствии духа», «О скоротечности жизни», «Утешение к Полибию» и «Утешение к Гельвии». Как считает Т.Ю. Бородай, из десяти сочинений Сенеки «одни больше тяготеют к проповеди, в других сильнее софистический элемент, в третьих Сенека старается придерживаться правил нормального, школьного философского трактата» [1, с. 7]. Соглашаясь с возможностью такой классификации, отметим, что слово «проповедь» все же не слишком отражает особенности тех диалогов, где Сенека старается стать читателю воспитателем, очень эмоционально убеждая его принять те или иные взгляды или модели поведения. К указанным десяти сочинениям примыкают еще три диалога: «О милосердии», «О благодеяниях» и «О природе», а также трактат «Нравственные письма к Луцилию», также выстроенный как диалог в стиле «я-ты». Формально «Диалоги в 12 книгах» объединены обращением к определенному лицу — условному адресату, а также вопросом, который в начале диалога этот условный адресат задает в надежде услышать мудрый ответ, или возражением условного оппонента, которое должно быть объяснено с позиций стоицизма. Диалоги Сенеки близки к диатрибам, специфической чертой которых является не только легкий тон, но и чередование серьезного и смешного, а также рассмотрение нравственных вопросов с целью

призвать читателя (адресата) изменить свою жизнь.

Отличительной особенностью философской прозы Сенеки является рассмотрение природы человека как того, что может и должно изменяться (и желательно, только в лучшую сторону) под влиянием философского познания мира и себя в этом мире. Философ-моралист Сенека старался явить читателю (и своему великому воспитаннику Нерону) одобренную стоиками нравственную норму и воспитать согласно ей. В «Нравственных письмах к Луцилию» Сенека критикует древнегреческого философа-стоика Аристона Хиосского за то, что тот урезал нравственную философию: «...тот ее раздел, что содержит правила поведения, он объявил нужным только воспитателю, а не философу,— как будто мудрец не есть воспитатель рода человеческого» (Sen. Ep. 89.13) [8, с. 199]. Эта критика демонстрирует, что для Сенеки воспитание невозможно осуществить без философии, которая должна рассматриваться как ключ к постижению знания о природе человека и механизмов управления ею. Поскольку (по своей природе) человек не является злом, не должно быть особых проблем и с контролем над его поведением, есть сознательная воля для реализации одного желания или запрета другого. Отсюда вытекает важность воспитания и самовоспитания, способных разумно «восстанавливать» то, что человек поначалу неразумно (то есть без философской мудрости) ощущает внутри себя. То есть воспитатель и философ находят для своих учеников инструменты, которые заставляют думать о себе и своих поступках, усваивая (если речь идет о воспитателе) или глубже понимая правила поведения (если речь идет о философе). Главное, не забывать про трудности в деле исправления или улучшения природы человека: «...не все относящееся к нравам воспитывает добрые нравы» (Sen. Ep. 121.1) [8, с. 311].

Добродетель является фундаментальной категорией философско-педагогической концепции Сенеки, которую он понимает в очень широком диапазоне значений. Он утверждает, что «учиться добродетели» — это значит «отучаться от пороков», то есть исправлять самого себя (Sen. Ep. 50.8) [8, с. 84]. Задавшись тем же вопросом, что и некогда Сократ, — можно ли научить добродетели? — Сенека отвечает положительно, но предостерегает от непонимания сути добродетели и роли философии в приобщении к добродетели. Он осуждает тех, кто принимает лишь ту часть философии, которая касается того, как отцу воспитывать детей или мужу вести себя с женой, постигнув философию как свод правил,

а не как добродетельный образ жизни.

Дж. Райс критикует Сенеку (а вместе с ним и Цицерона) за их излишнее увлечение идеей о построении человеком самого себя, а не средствами такого построения [14, р. 52]. Сенека действительно не искал средств для улучшения нравственной природы человека в науках или искусстве; точнее, он считал все это важным, но важнейшими были адекватные стратегии воспитания и самовоспитания, которые человек получал от наставника / философа или выстраивал для себя сам. К добродетели, действительно, вела философия, но этот путь предполагал не абстрактные, а вполне конкретные практики и технологии. Будучи философом своего времени, Сенека интересовался практиками и технологиями, касающимися не столько взрослеющего, сколько уже взрослого человека. Его главным интересом были стратегии самовоспитания, реализуемые разделяющим принципы стоицизма человеком и предполагающие постижение своей уникальной автономности и всей глубины жизненной философии [11].

В диалоге «О скоротечности жизни» абстрактные рассуждения о бытии и отведенном на него времени, а также определения жизни, времени и смерти занимают значительно меньшую часть текста, чем мотивирующие убеждения адресата в необходимости преобразования своей жизни и важности следования по пути добродетели, понятому как некая программа самовоспитания взрослого. Сенека обращается к уже пожившему человеку и призывает его вспомнить дни, когда тот «располагал собой», и ужаснуться, насколько их мало. После этого, вероятно, следует задаться иным вопросом, сформулированным в диалоге «О блаженной жизни»: сколько нужно «проходить» в день, чтобы приблизиться к желанной цели? (Sen. Vit. Beat. I.1) [9, с. 14]. В сочинении «О стойкости мудреца» можно найти еще одно продолжение этой логики, когда Сенека приводит небольшой диалог, где утверждается, что ведущая к цели дорога не может быть легкой, но и думать о ней как о слишком тяжелой тоже не стоит (Sen. Constant. 1) [9, с. 67]. Согласно Сенеке, путь к добродетели нельзя назвать слишком сложным, если понимать этот путь как ежедневное воспитание самого себя.

На вопрос о том, что означает воспитание для взрослеющего человека, Сенека дает несколько ответов. Во второй книге «О гневе» Сенека призывает учителей развивать, а не притуплять в учениках «природную живость», хвалить и ободрять за хорошие поступки, наказывать «уздой»

или «шпорами» за плохие (Sen. De Ira. II.21). Этот достаточно большой фрагмент демонстрирует авторитарный подход, почти исключающий понимание образования как свободного самосовершенствования. Во многом это объясняется тем, что Сенека здесь говорит о воспитании юношей, а не взрослого человека, который уже давно вышел за пределы школы. Сенека, конечно же, понимает, что чем старше человек, тем более проблемным «учеником» он становится: «Воспитание требует самой большой тщательности, которая потом окупится сторицей; легко придать правильную форму душе, пока она еще мягкая; трудно искоренить пороки, которые повзрослели вместе с нами» (Sen. De Ira. II.18) [9, с. 134]. В «О гневе», говоря о способности человека к самоконтролю, он подчеркивает, что от природы все люди терпеливы (очевидно, что и когда дело касается воспитания и самовоспитания), только нужно не забывать ежедневно призывать душу к ответу, излечивая ее от моральных недугов. К таким недугам Сенека относит не только страсти и пороки, но и глупость, которая проявляется не в положительном простраивании будущего, а в генерировании страха будущих несчастий или ощущении появляющейся проблемы [2, с. 29]. Основным выводом «О гневе» является то, что гнева позволяют избежать наставления в должном образе жизни, которые состоят их двух частей: «одна их часть относится к воспитанию детей, другая — к взрослым» (Sen. De Ira. II.18) [9, с. 134]. То есть если мы будем пренебрегать воспитанием и самовоспитанием, нам придется иметь дело с пороками как последствиями отсутствия плана по улучшению природы человека.

Наставляя адресатов своих диалогов, Сенека настоятельно рекомендует им внимательно относиться к отбору книг для чтения и самим практикам чтения, с умом выбирать друзей и обсуждаемые с ними темы, не сводить досуг к простым забавам и удалиться от дел, если есть такая возможность или возраст этого требует. Как бы ни было названо то, что пытался создать Сенека,— «философско-образовательный проект» [10] или авторская «образовательная стратегия» [13],— в основу этого был положен деятельностный интеллектуальный досуг, который был связан не с кабинетным мудрствованием [9], а с поиском, в том числе оптимальных стратегий самовоспитания. В «О досуге» Сенека пишет об «уединенном досуге», который не позволяет никому вмешиваться и искажать «благой замысел» (Sen. Ot.) [9]. Этот тип досуга подразумевал не только саму деятельность по улучшению себя, но и право на эту деятельность, то

Вопросы самообучения и самовоспитания в философской прозе Сенеки |

есть способность «самостоятельно выбирать время и место для осуществления "заботы о себе"», что не всегда предполагало постоянного общения с наставником [4, с. 102]. Выбор в пользу себя как наставника, с одной стороны, освобождает от возможности стать чужой ошибкой, а с другой, подразумевает невозможность списать ответственность за свою невоспитанность на другого человека.

Заключение. Философская проза Сенеки ориентирована на читателя, который хочет приобщиться к технологии передачи и усвоения теоретических знаний, а также постичь практики, позволяющие реализовывать это знание, преобразуя себя и мир. Сенека последовательно доказывает, что стоицизм является не только совокупностью абстрактных идей, но и подразумевает последовательное развитие того, что мы бы сейчас назвали педагогической теорией и практикой. Для Сенеки важно не только проверить, как «работает» стоицизм в случае его самого, но и помочь другим изменить свою жизнь. По Сенеке, взрослеющим необходимо воспитание, а взрослым — самовоспитание. Только вышедший за пределы школьного возраста человек способен осознанно противостоять страстям и порокам, оставаться непоколебимым перед лицом невзгод и спокойно переносить любые испытания.

Литература

- 1. Бородай Т.Ю. Луций Анней Сенека и его философская проза // Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст. и коммент. Т.Ю. Бородай. М.: Алетейа, 2000. С. 5–11.
- 2. *Колиш М. Л.* Сенека о действиях против совести / пер. с англ. О.Э. Душина // Verbum. 2014. № 16. С. 23–36.
- 3. *Митсис* Ф. Сенека о разуме, правилах и нравственном развитии / пер. В. К. Пичугиной, А. П. Милошенко // Ценности и смыслы. 2019. № 5 (63). С. 8–52.
- 4. *Пичугина В. К.* Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография. М.: АСОУ; Калуга: Ваш ДомЪ, 2014. 180 с.
- 5. $\ \ \, \Pi$ ичугина В. К. Ясон в трагедии Сенеки «Медея»: плохой или хороший муж, отец и наставник? // Σ XOΛH. 2018. Т. 12, Вып. 1. С. 220–242.
- 6. Пичугина В. К., Можайский А. Ю. Наставления для победителей и побежденных в трагедии Сенеки «Агамемнон» // Епохи. 2019. Т. 27, № 2. С. 393–405.
- 7. Портнягина И. П. Луций Анней Сенека о системе воспитания и самовоспитания (теория и практика) // Мнемон: Исследования и публикации по истории античного мира. 2014. № 14. С. 211–222.
- 8. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию / отв. ред. М.Л. Гаспаров. М.: Наука, 1977. 384 с.
- 9. Сенека Луций Анней. Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., комм. Т.Ю. Бородай. СПб.: Алетейя, 2001. 400 с.
- 10. Степанова А. С. Ян Амос Коменский и Сенека: генезис философско-образовательного проекта // Σ XOΛH. 2020. Т. 14, Вып. 1. С. 207–214.
- 11. Титаренко И. Н. Философия Луция Аннея Сенеки и ее связь с учением Ранней Стои. Ростов н/Д: СКНЦ ВШ, 2002. 272 с.

- 12. *Griffin M. T.* Seneca's Pedagogic Strategy: "Letters" and "de Beneficiis" // Bulletin of the Institute of Classical Studies. 2007. Vol. 50. P. 89–113.
- 13. $\it Maso$ S. The Risk in Educational Strategy of Seneca // Journal of Ancient Philosophy. 2011. Vol. V, Issue 1. P. 1–20.
- 14. $\it Rice J.P.$ What Should We be Teaching? Nussbaum, Seneca, and the Liberal Arts // Modern Language Studies. 2006. Vol. 36, No. 1. P. 50–53.

SELF-LEARNING AND SELF-UPBRINGING IN SENECA'S PHILOSOPHICAL PROSE

The article carried out a historical and pedagogical analysis of the philosophical prose of Lucius Annaeus Seneca the Younger, which consistently proves that Stoicism is not only a set of abstract ideas, but also the basis of pedagogical theory and educational practice. Philosophical prose is the most extensive corpus of texts of Seneca, which is based on ten works under the general title "Dialogues in 12 Books" and adjacent to them three dialogue works and treatises "Moral Epistles" These works state that human nature is something that can and should change (and preferably only for the better) under the influence of philosophical knowledge of the world and oneself in this world. Philosophy is seen by Seneca, among other things, as a path to virtue that a Roman citizen should go through by building strategies for self-learning and self-education. Seneca's latter are related to practices and technologies for inventing his own life and changing its content. Seneca urged dialog recipients to pay attention to the selection of books for reading and the reading practices themselves, to choose friends and topics discussed with them wisely, not to reduce leisure time to simple fun and to retire if possible or age requires it. By activity-based intellectual leisure, Seneca meant educational "care for the self," where an adult acts as a mentor for himself. Seneca's philosophical prose is aimed at the reader, who is open to independent perception of culture and ready for the constant expansion of educational horizons.

Keywords: Seneca, Seneca's philosophical prose, Seneca's philosophical and pedagogical search, ancient pedagogical tradition.

References

- *Borodaj T. Yu.* Lucij Annej Seneka i ego filosofskaya proza // Filosofskie traktaty / per. s lat., vstup. st. i komment. T. Yu. Borodaj. M.: Aleteja, 2000. S. 5–11. [In Rus].
- Griffin M. T. Seneca's Pedagogic Strategy: "Letters" and "de Beneficiis" // Bulletin of the Institute of Classical Studies. 2007. Vol. 50. P. 89–113.
- *Kolish M. L.* Seneka o dejstviyah protiv sovesti / per. s angl. O. E. Dushina // Verbum. 2014. № 16. S. 23–36. [In Rus].
- Maso S. The Risk in Educational Strategy of Seneca // Journal of Ancient Philosophy. 2011. Vol. V, Issue 1. P. 1–20.
- Mitsis F. Seneka o razume, pravilah i nravstvennom razvitii / per. V. K. Pichuginoj, A. P. Miloshenko // Cennosti i smysly. 2019. № 5 (63). S. 8–52. [In Rus].
- Pichugina V. K. Antropologicheskij diskurs «zaboty o sebe» v antichnoj pedagogike: monografiya. M.: ASOU; Kaluga: Vash Dom, 2014. 180 s. [In Rus].
- Pichugina V. K. Yason v tragedii Seneki «Medeya»: plohoj ili horoshij muzh, otec i nastavnik? // ΣΧΟΛΗ. 2018. T. 12, Vyp. 1. S. 220-242. [In Rus].
- *Pichugina V. K., Mozhajskij A. Yu.* Nastavleniya dlya pobeditelej i pobezhdennyh v tragedii Seneki «Agamemnon» // Epohi. 2019. T. 27, № 2. S. 393–405. [In Rus].
- Portnyagina I. P. Lucij Annej Seneka o sisteme vospitaniya i samovospitaniya (teoriya i praktika) // Mnemon: Issledovaniya i publikacii po istorii antichnogo mira. 2014. № 14. S. 211–222. [In Rus].
- Rice J. P. What Should We be Teaching? Nussbaum, Seneca, and the Liberal Arts // Modern Language Studies. 2006. Vol. 36, No. 1. P. 50–53.

Вопросы самообучения и самовоспитания в философской прозе Сенеки |

- Seneka Lucij Annej. Filosofskie traktaty / per. s lat., vstup. st., komm. T. Yu. Borodaj. SPb.: Aletejya, 2001. 400 s. [In Rus].
- Seneka Lucij Annej. Nravstvennye pis'ma k Luciliyu / otv. red. M. L. Gasparov. M.: Nauka, 1977. 384
 s. [In Rus].
- Stepanova A. S. Yan Amos Komenskij i Seneka: genezis filosofsko-obrazovatel nogo proekta // ΣΧΟΛΗ. 2020. T. 14, Vyp. 1. S. 207–214. [In Rus].
- Titarenko I. N. Filosofiya Luciya Anneya Seneki i ee svyaz' s ucheniem Rannej Stoi. Rostov n/D: SKNC VSh, 2002. 272 s. [In Rus].

АЛЕКСЕЙ ИВАНОВИЧ ПИСКУНОВ: СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ К СТОЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А.И.ПИСКУНОВА

Обзор выступлений

В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя.

К. Д. Ушинский

Каким быть современному учителю? Что должно преобладать в его подготовке? Как пробудить в нем человека и развить профессиональное мастерство? Вопросы подобного рода волнуют многих из нас.

В поисках ответов на них мы зачастую обращаемся к прошлому, к идеям корифеев. Для многих таким является **Алексей Иванович Пискунов**. Многие десятилетия заведующий кафедрой педагогики главного педагогического вуза СССР — МГПИ имени В. И. Ленина, академик РАО (ранее — АПН СССР) Пискунов влиял на подготовку учителей в великой стране, к его мнению прислушивались, с его позицией считались далеко за пределами страны. Многие шли к нему за советом, хотели узнать о его понимании всего того, что происходило и что нас ждет.

Годы без него подтверждают значимость его идей, опасений за судьбу отечественного образования, академического сообщества.

24 февраля 2021 года исполнилось 100 лет со дня рождения Алексея Ивановича Пискунова. В этот день на базе Мурманского арктического государственного университета состоялась международная научно-практическая конференция «**Алексей Иванович Пискунов: слово об Учителе**».

Конференция началась ровно в 12 часов дня по московскому времени, как традиционно многие десятилетия ученики, коллеги, друзья Алексея Ивановича собирались в его доме, вмещавшем, казалось, неисчислимое количество людей, среди которых были и министры, и профессора, и академики, и начинающие путь в науку аспиранты, и приехавшие зарубежные гости.

На онлайн-встречу и в этот раз собрались из разных частей света те, кому памятно и дорого имя Алексея Ивановича Пискунова, его идеи,

Научная жизнь

отношение к делу, которому он служил многие десятилетия.

Участниками заинтересованного, профессионального и открытого разговора о положении дел в педагогической науке, образовании стали представители организаций высшего образования и научно-исследовательских институтов Российской Федерации, начиная от Южно-Сахалинска до Мурманска, а также ученые из Японии, Казахстана, Польши, США.

Доктор педагогических наук, профессор МПГУ (Москва, Россия), в прошлом аспирант А. И. Пискунова **Алексей Николаевич Рыжов** рассказал о детстве и юности Алексея Ивановича Пискунова, о том, как начинался его путь в науку, привел интересные малоизвестные факты его биографии.

Один из них связан с периодом Великой Отечественной войны, когда Алексей Иванович Пискунов как человек, прекрасно знавший немецкий язык, был направлен на временно оккупированную территорию Кавказского региона для выполнения особого задания: устроиться на службу к фашистам в качестве переводчика в комендатуре или гестапо и собирать информацию, важную для советского командования. За выполнение задачи «стать предателем» впоследствии он был награжден. Но особый характер поручения не предполагал огласки и не всем был ясен. И уже много лет спустя бывший лейтенант контрразведки СМЕРШ Кадрия Салимова, в число служебных задач которой входил поиск предателей, перешедших на сторону врага, встретила бывшего «переводчика гестапо» в стенах Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. И лишь получив подтверждение в «компетентных органах» подвига Алексея Ивановича, Кадрия Улькер Исмаил Кызы Салимова — впоследствии доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, станет до конца жизненного пути коллегой академика А. И. Пискунова, сохранив самое доброе расположение к нему.

Владимир Игоревич Блинов, доктор педагогических наук, директор научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва), в своем выступлении отметил, что прошло уже более тридцати лет с тех пор, как Алексей Иванович Пискунов начал разговор с ним, совсем молодым аспирантом, о самом важном понятии в педагогике — о воспитании. Тогда, в эпоху социальных потрясений, многие предпочитали не говорить о воспи-

тании, но Учитель настаивал. И оказался прав. Через тридцать лет воспитание вновь обрело статус самого сложного и востребованного педагогического феномена. И хотя воспитание считается одним из наиболее изученных педагогических феноменов, практика показывает, что все не так просто. Докладчик обратил внимание присутствующих, что в истории педагогики и образования обучение и воспитание рассматривались неразрывно. В частности, И.Ф. Гербарт, столь почитаемый А.И. Пискуновым, считал, что основным средством воспитания всегда является обучение, поскольку основной процесс, который сопровождает воспитание, — это развитие человека. И обучение — это очень удачный инструмент развития умственных и физических сил, эстетических чувств. Самый простой способ воспитать человека — это организовать его познавательную, эстетическую, трудовую деятельность. Организовать деятельность таким образом, чтобы складывались определенные отношения, проявлялось конструктивное поведение человека.

Яков Семенович Турбовской, доктор педагогических наук, профессор, советник директора по научной этике Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия), в своем выступлении вспомнил некоторые эпизоды общения с Алексеем Ивановичем Пискуновым, которого многие считали непростым человеком.

Весьма показательным может быть такой поступок, ярко проявивший особенности характера А.И.Пискунова. По поручению Президиума АПН СССР он написал текст доклада для Президента АПН СССР, Героя Социалистического Труда, члена ЦК КПСС И. А. Каирова, который на официальном совещании, как теперь принято говорить, был «озвучен», т.е. прочитан. Ну, написал и написал. Такая практика и в те времена была не в новинку. Но не в этом случае, который вылился в очень глубокий и открыто публичный конфликт. Ибо Президент, прочитавший доклад, счел возможным его опубликовать. И опубликовал... А Алексей Иванович Пискунов, не зная о планах президента АПН СССР, посчитал возможным опубликовать подготовленный им материал как свою статью в журнале «Народное образование». Получился скандал. И нужно обладать гоголевским талантом, чтобы описать все то, что после всего этого произошло, и до каких публичных высот докатился этот скандал! А все потому, что не мог себе позволить Алексей Иванович встать в позу услужливого лакея и — не встал.

Но проявленная принципиальность во все времена оплачивается

Научная жизнь

дорогой ценой. И Алексей Иванович, несмотря ни на что, платил эту цену в течение всей своей жизни. Цена эта была не только сугубо психологической, но и должностной. Вверх — по заслугам, вниз — плата за гордость, принципиальность, проявленное чувство собственного достоинства.

При этом многие удивлялись его принципиальности, порой нескрываемой, хотя, как говорил один статусный человек, «за ним, образно говоря, никого нет. И кроме самого себя ему не на что и не на кого опереться». По мнению Якова Семеновича, источником этой уверенности и принципиальности были впитанная отечественная и мировая культура, профессионализм А.И.Пискунова.

Однажды один из академиков, слушавший выступление А.И.Пискунова, воскликнул: «Хотел бы я столько знать, сколько вы!» На это не один десяток лет знавшие Алексея Ивановича коллеги заметили: «Так провел бы столько времени в библиотеках, как Пискунов, знал бы».

Игорь Станиславович Сергеев, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия), посвятил свое выступление теме «Научная школа академика А.И. Пискунова и пути российской педагогики». При этом под «научной школой академика А.И. Пискунова», как заметил Игорь Станиславович, понимается не его историко-педагогическая школа (влияние которой на развитие российской и мировой педагогической науки несомненно, но, по-видимому, еще ждет своего особого изучения), а скорее общеметодологическая платформа. Тем более что под научным руководством Алексея Ивановича были защищены диссертации не только по истории педагогики, но и по другим направлениям педагогической науки, в рамках научной специальности 13.00.01.

Не секрет, что как научный руководитель А. И. Пискунов был достаточно жестким человеком. Помимо содержательного общения с аспирантами и докторантами, связанного с проблематикой их исследований, он осуществлял своего рода «научное воспитание». Оно, по мнению докладчика, заключалось в обозначении определенного комплекса принципов, которым должна следовать любая научная работа в педагогике, в постоянном контроле за тем, насколько тщательно соискатель научной степени им следует. При этом, как заметил И. С. Сергеев, центральной ценностью для академика А. И. Пискунова — и как для исследователя,

и как для научного руководителя — была дисциплина ума.

Масанао Такэда, доктор педагогических наук, профессор, почетный профессор Хоккайдского университета, иностранный член Российской академии образования, Президент всеяпонского общества «Япония — страны Евразии» (ОЯСЕ) и его отделения в г. Саппоро (г. Саппоро, Япония), знавший А.И. Пискунова с 1963 года, рассказал о своем общении с ним и оказанном влиянии.

«Я очень многому научился у Алексея Ивановича, — подчеркнул М. Такэда. — Он всегда думал в первую очередь о развитии детей, учеников, студентов». Под влиянием общения с А. И. Пискуновым в декабре 1964 года Масанао Такэда опубликовал статью на японском языке в 23-м номере выходившего в Токио журнала «Советская педагогика». В ней он писал, что образование — это «совместный процесс, совместное творчество учителя и ученика», что суть образования — «учиться вместе и вместе расти». Такая концепция образования была заложена в программу обучения в университетах, готовящих сотрудников для предприятий малого и среднего бизнеса. Эту программу развивает созданный в 1969 году и объединяющий сегодня 50 000 человек Всеяпонский Союз руководителей компаний малого и среднего бизнеса. «Я считаю Алексея Ивановича Пискунова пионером концепции образования как совместного развития», — подчеркнул Масанао Такэда.

О международном значении и актуальности идей академика А.И. Пискунова говорил также Стефан Лашин, доктор педагогических наук, профессор, эксперт в области образования (г. Нью-Йорк, США). В прошлом он руководил кафедрой начального образования в педагогическом университете г. Ольштын (Польша), был докторантом А.И. Пискунова. В частности, С. Лашин обратил внимание на то, что академик Пискунов был сторонником тщательной и всесторонней подготовки учителей. Он считал, что учитель должен быть готов действовать как преподаватель, воспитатель и общественный деятель, особенно в сельской местности. Что касается школы, то учитель должен быть подготовлен к ведению уроков и внеклассных занятий с детьми. Учитель должен быть лидером в своем сообществе.

Елена Ивановна Бурдина, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук Казахстана, и.о. заведующего кафедрой «Психология и педагогика» НАО «Торайгыров университет» (г. Павлодар, Республика Казахстан), обратила внимание

на бескомпромиссную научную и гражданскую позицию академика Пискунова при отстаивании интересов отечественного педагогического образования. «Я хорошо помню,— сказала Е.И. Бурдина,— как на одном из заседаний ученого совета МГПИ имени В. И. Ленина Алексей Иванович выступал с докладом о подготовке учителя. Один из любителей начавшейся тогда в СССР «перестройки» высказал требование: «Нужно ориентироваться на Запад, внедрить в образование "мировые стандарты". На это глубоко и блестяще знавший особенности педагогического образования в зарубежных странах академик Пискунов сказал: «Мы готовим учителей для своей страны, а не для Запада». Эта мысль, которую А.И. Пискунов неуклонно отстаивал, в том числе и на страницах журнала «Советская педагогика» (впоследствии «Педагогика»), не утратила своей актуальности, а, может быть, даже стала еще более значимой в контексте поиска национальной идеи, решения задач российской гражданской идентичности. Это важно и для решения вопросов образования в Казахстане, где, к сожалению, нормативно-правовая база образования, как правило, апеллирует к международным стандартам, словно вся молодежь Казахстана готовится покинуть Родину и работать на Западе. Да, надо идти в ногу со временем, а в образовании лучше на опережение, но отрекаться от своих явных преимуществ, в том числе и советской педагогики, все-таки не следует.

Человеческой многомерности Алексея Ивановича Пискунова посвятил свое выступление **Михаил Владимирович Кларин**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия).

Он, в частности, отметил, что «ключевой ценностью для Алексея Ивановича была компетентность. К ее отсутствию он относился с заметной досадой и негодованием. Нередкую для гуманитарных наук того времени надуманность он подмечал и отвергал; если исследовательский тезис подменялся идеологической оценкой, от него можно было услышать: «А вот это уже от лукавого». Его ученики проходили школу дисциплины мысли. Внутреннюю дисциплину он уважал, требовательно ожидал от других. Это было измерение профессионализма. Алексей Иванович соблюдал требования того времени, однако без стремления демонстрировать идеологическое усердие. Он стремился организовать исследования, в которых важно было содержание, а не идеологические

оценки. Интеллектуальная требовательность, взыскательность были свойственны ему повседневно: понятие, употребленное непродуманно, не к месту, вызывало у него возмущение. В его суждениях прослеживался внутренний ориентир чести, который связывал его с традицией русской интеллигенции, проявлялся и за пределами исследований. Например, он не придерживался антисемитской линии, которую иногда искренне, а чаще из осторожности проводили многие руководители. Такие проявления человеческой ограниченности, как национализм, шовинизм, были ему органически чужды. Это было еще одно измерение — измерение чести.

Алексей Иванович многих вывел «в люди», многим помог. В его доме приход гостей или посетителей был привычным и частым. Каждая встреча дома у Пискунова прерывалась звонками по телефону и в дверь, приходили и приезжали из других городов его ученики — бывшие, текущие или будущие. И все же он знал, что его резкость делает свое: немало людей относилось к нему с опаской или с затаенной обидой, хотя уважали все. Его это терзало... Однажды он сказал: «Хочу, чтобы на моей могиле написали: Он был хороший» ... Это было особое измерение ранимости, о котором немногие могли бы даже догадаться.

«Сейчас, когда я думаю об Алексее Ивановиче, в памяти всплывают ракурсы и грани его многомерной личности. Для меня центр воспоминаний — чувство благодарности к нему, к школе, которую я смог пройти, благодаря ему. Фрагменты воспоминаний складываются в объемный облик. Сквозь время я по-новому вижу измерения этого незаурядного человека. К разным людям он поворачивался разными гранями, и есть грань, на которой должны быть написаны эти слова, — пусть они будут написаны здесь. Он был хороший», — заключил М. В. Кларин.

Татьяна Константиновна Клименко, член Общественной палаты Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Забайкальского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, Заслуженный деятель науки Российской Федерации (г. Чита, Россия), поделилась своими воспоминаниями о том, как в самом начале 1980-х годов она впервые появилась на кафедре педагогики МГПИ имени В. И. Ленина. Она уже многое знала об А. И. Пискунове, ведь к тому времени 12 доцентов кафедры педагогики Читинского педагогического института прошли аспирантуру кафедры педагогики МГПИ им. В. И. Ленина. Теперь с академиком Пискуновым ей довелось познакомиться лично. У него было правило: раз в две недели

непременно встречаться с каждым аспирантом, независимо от того, кто у того был официальным научным руководителем, и обсуждать ход исследования, его план-проспект, основные идеи, организацию эксперимента и т.д. Из этого общения с Алексеем Ивановичем, как призналась выступающая, она извлекла важные уроки на всю последующую свою жизнь и деятельность. Один из них — это трепетное отношение к методологии исследования. «Этому он учил нас и в ходе своих занятий, которые вел для аспирантов, во время дискуссий на кафедре по различным вопросам, в ходе работы диссертационного совета, в котором Алексей Иванович был руководителем», — сказала Татьяна Константиновна.

Александр Андреевич Орлов, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, Заслуженный деятель науки РФ (г. Тула, Россия), обращаясь к собравшимся, заметил, что день рождения Алексея Ивановича Пискунова — это знаменательный для многих день и хороший повод вспомнить его как ученого, крупнейшего организатора педагогической науки в СССР и человека. Первая встреча с академиком Пискуновым у выступавшего состоялась в 1970-е годы, когда А. А. Орлов был аспирантом института общей педагогики АПН СССР. Его научным руководителем был Э. Г. Костяшкин, который в ту пору был ректором института повышения квалификации при АПН СССР. В этой связи А. А. Орлов заметил, что система повышения квалификации тогда и сегодня — это словно небо и земля. Сегодняшняя — скорее, фикция. В те, теперь уже давние годы, в ИПК АПН СССР на Большой Полянке преподаватели педагогических вузов из всех уголков Советского Союза могли не формально прослушать или «пройти» курсы, а действительно повысить квалификацию, обучаясь четыре месяца у ведущих ученых и педагогов страны. Именно там, в хорошо знакомом многим доме на Большой Полянке, А. А. Орлов впервые увидел А. И. Пискунова, который беседовал с другим академиком — Х. Й. Лийметсом из Эстонии. «С того момента Алексей Иванович Пискунов практически постоянно был в моей жизни», — сказал Александр Андреевич, добавив, что, без сомнения, многое мог бы рассказать о нем.

Он обратил внимание на несколько деталей. Первая: академик Пискунов с присущей ему самоиронией говорил о себе: ну какой я ученый!? Ведь нет звания «Заслуженный ученый», есть звание — «Заслуженный работник науки». И считал себя работником науки. Второе, что поражало в Алексее Ивановиче,— системность видения проблемы.

Он был мыслитель, стратег. Это, в частности, наглядно проявилось в его знаменитом прощальном письме в РАО, которое зачитал тоже неординарный человек, первый министр образования постсоветской России Э. Д. Днепров. В нем было предупреждение об опасности для академии, если не изменится этическая позиция академиков к ситуации в академии, к присвоению ученых степеней и званий.

«Прошло 15 лет, и слова, предвидение Алексея Ивановича сбылось,— полагает А. А. Орлов. — Действительно, ни сама РАО, ни педагогическая наука практически никакой роли в процессах образования, развитии отечественной системы образования не играют. Все решают чиновники».

Юлия Иосифовна Турчанинова, кандидат педагогических наук, доцент, эксперт по вопросам образования (г. Хьюстон, США), начала со слов благодарности Алексею Ивановичу Пискунову. Она поделилась своими наблюдениями за тем, с какой радостью академик Пискунов работал с молодежью, когда были организованы переподготовка и повышение квалификации для педагогов всей страны. Практически все приезжавшие попадали на разговор к Алексею Ивановичу на предмет даже не консультации, а просто «поговорить за педагогику». Алексей Иванович приезжал на эти организуемые школы-семинары и оставался там на все две недели. Он пропускал через свой кабинет десятки людей. Из этих программ повышения квалификации вышли затем десятки остепененных людей, которых Алексей Иванович консультировал по педагогике, истории педагогики и образования, психологии, вопросам управления образованием. Сам он никогда «не надувал щеки», не позволял этого и другим. Было невероятным удовольствием наблюдать за нескончаемой очередью молодых, которые шли к Пискунову для разговора, разобраться и понять. Это был настоящий праздник!

Екатерина Юрьевна Ромашина, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия), с сожалением высказала мысль о том, что из учебных планов подготовки педагогов почти везде исключена история педагогики. «Но, как говорится, приведи в порядок свою планету... и нам на факультете, где работаю я, удалось сохранить этот учебный предмет. Мне думается, — заметила Екатерина Юрьевна, — нам удалось найти хороший прием — рассмотреть историю педагогики через историю учебников, как отечественных, так и зарубежных». Приобщаясь к истории

педагогики, студенты видят педагогические идеи в развитии, понимают, что великие — тоже люди. Например, что тот же К. Д. Ушинский мог совершать и методические ошибки. Или, например, поразмышлять, почему «не пошла» «Азбука» Л. Н. Толстого.

Наталья Федоровна Виноградова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Заслуженный деятель науки Российской Федерации (г. Москва, Россия), остановилась на нескольких чертах личности Алексея Ивановича Пискунова, которые, по ее мнению, притягивали к нему людей.

«Его называли совестью Российской академии образования,— сказала Наталья Федоровна.— Его выступлений всегда ждали, они вызывали интерес, были резонансными. Он любил дискутировать, размышлять, умел признавать и свою неправоту. При этом он всегда проявлял доброжелательность и искренность в общении с собеседниками. Мало кто знает, что многие годы он вместе с супругой Л. Е. Журовой анонимно помогал одной из ее бывших аспиранток, которая оказалась в трудной жизненной ситуации».

Наталья Федоровна поделилась таким воспоминанием: «На одной из своих книг, которые Алексей Иванович подарил мне, написано слово "Дружески". Это слово очень дорого для меня: не каждый учитель удостоит свою ученицу подобным посвящением. Но таким был Алексей Иванович: людей, бывавших в его гостеприимном доме, он считал не просто коллегами, учениками, гостями, а — друзьями. При всей строгости, принципиальности, а иногда и жесткости Алексей Иванович был весьма дружелюбным, остроумным и сердечным человеком. Его глаза лучились, когда он беседовал с нами, его мысль играла, его шутки были остры и смешливы. И мы все испытывали волнение и огромное чувство гордости, что мы ходим в его дом, слушаем его, обсуждаем житейские и философские проблемы, что мы видим его необыкновенные глаза и завораживающую улыбку. Вот таким Человеком с Большой Буквы был Алексей Иванович Пискунов».

Подводя итоги состоявшегося открытого, заинтересованного профессионального разговора об Алексее Ивановиче Пискунове, его взглядах и идеях, модератор конференции, руководитель рабочей группы по организации и проведению конференции, зав. кафедрой педагогики МАГУ Валерий Эдуардович Черник обратился к мысли М. М. Бахтина, который говорил, что человека нельзя познать — с ним можно общаться. Всем, кто принял участие в международной конференции памяти А. И. Пискунова, повезло узнать этого неординарного человека по-своему. «Сегодня мы еще раз убедились, что наш Учитель — это по-настоящему планета, влияние которой испытал каждый, кто хоть однажды встретился с Алексеем Ивановичем Пискуновым. Его сила была не только в формальном положении заведующего кафедрой педагогики ведущего педагогического вуза Советского Союза, председателя диссертационного совета, который долгие годы принято было считать № 1 в нашей стране.

Главное состояло в его кропотливой работе с диссертантами, с любым, кто нуждался в его помощи и поддержке. Он помогал нам расправить свои исследовательские плечи, сформировать исследовательскую и человеческую позицию. Его сила заключалась, образно говоря, не в том, чтобы помочь своим научным "детям" стать обладателями "рыбы" — искомой степени, но научить нас самих способу изготовления удочки — уметь работать в исследовательской сфере. Не робеть перед авторитетами, не страшиться возражений и замечаний, при этом не быть косными и не терять способности слышать собеседника, аргументы оппонента, но еще больше — время, в котором нам выпало жить. Сам Алексей Иванович в чем-то сумел опередить его. И нам предстоит еще многое понять в нем и открыть».

После конференции ее участники написали отзывы в адрес организаторов.

«Спасибо за возможность прикоснуться к памяти такого большого Ученого и Учителя! У него вечные идеи, время которых непременно придет. Оно придет еще и потому, что есть такие люди, которые организуют, проводят и собирают вокруг себя талантливых и неравнодушных людей», — написала **Авдеева Елена Александровна**, доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск, Россия).

Ирина Игоревна Фришман, доктор педагогических наук, профессор, директор научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций» (СПО-ФДО) (г. Москва, Россия): «Сегодня почти одновременно проводятся две конференции, одна из

которых посвящена 100-летию со дня рождения Алексея Ивановича Пискунова, а вторая — 90-летию Сталя Анатольевича Шмакова. И я вынуждена разрываться, пытаясь одновременно быть участницей обеих конференций. Нам безумно повезло, что нашими наставниками были такие гиганты. Мы словно стоим на плечах этих выдающихся педагогов. Спасибо, что не даете кануть в Лету идеям, делам Алексея Ивановича Пискунова!»

Константин Евгеньевич Зискин, кандидат педагогических наук, заведующий отделом центра стратегии развития образования МГУ имени М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия): «В какой-то момент я поймал себя на мысли, что мы словно в знакомом и дорогом нам доме на Ленинском проспекте. Мы всегда ощущали, что значимы для него и Лидии Ефремовны. Конечно, Алексей Иванович живет в каждом из нас».

Организаторы международной конференции выражают искреннюю благодарность всем, кто нашел возможность принять в ней участие поддержал ее организационно и идейно.

Думается, что одним из главных итогов состоявшейся международной конференции стала не только возможность актуализировать идеи академика Пискунова, проанализировать современные проблемы образования и подготовки учителей сквозь призму его взглядов, но и понять силу и значение объединения единомышленников, сторонников научной школы академика Алексея Ивановича Пискунова.

По итогам международной конференции предполагается издать сборник ее материалов.

Валерий Эдуардович Черник,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Мурманского арктического государственного университета

4 марта 2021 года состоялось очередное заседание Научного совета по сравнительной педагогике при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

Заседание, посвященное публикационной активности членов совета, открыла И. М. Елкина, зам. директора по организационно-издательской деятельности и международному сотрудничеству Института стратегии развития образования РАО. Собравшихся приветствовал и.о. академика-секретаря Отделения, академик РАО М. Л. Левицкий, который подчеркнул важность учета наукометрических показателей в работе ученых. О значении сравнительных исследований в педагогике говорил в своем приветственном слове и.о. директора Института стратегии развития образования РАО, к.филос.н. Т. Э. Мариносян. Также с приветствием выступил президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО А. К. Кусаинов.

На заседании научного совета состоялись презентации книг членов Научного совета, сотрудников Института стратегии развития образования РАО. На страницах журнала представлены аннотации к этим изданиям.

В 2021 году вышла в свет монография одного из основоположников учебниковедения в Казахстане — академика А. К. Кусаинова «Теория создания и оценки учебника» (на казахском и русском языках).

Монография разработана на основе систематизации многолетнего научно-педагогического опыта ученого и вносит большой вклад в теорию развития казахстанского учебниковедения.

В первой главе монографии освещены история создания учебника, история казахского учебника и учебников нового поколения.

Во второй главе раскрыты научные основы составления современных учебников, охарактеризованы дидактический аппарат и функции учебника, изложены требования к авторам, охарактеризованы принципы отбора материала для конструирования текста учебника. В книге обобщены факторы создания качественных учебников, требования к современным учебникам.

В заключительной главе монографии охарактеризованы задачи учебника в тесной взаимосвязи с его функциями. Представлен системный

анализ источников по проблеме определения и установления функций учебников ведущими учеными ближнего и дальнего зарубежья.

Книга предназначена для ученых в области учебниковедения, авторов и экспертов учебной литературы, работников издательств и специалистов, занимающихся научно-методическим обеспечением образовательного процесса.

Лукацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн: монография.— М.: Изд-во «Маска», 2021.-580 с. ISBN 978-5-6045747-5-1



Книга включает историко-педагогические материалы, содержащие доказательства возможности нравственного оздоровления и нравственного возвышения человека средствами образования. Помещены в книгу и материалы, в которых представлена новая область исследований и разработок — педагогическая семиология, которая помогает разобраться в том, как человек становится носителем «второй природы», существом, наделенным способностью нравственно мыслить и нравственно действовать. В частности, эти материалы содержат описание разработанного на теоретической платформе педагогической семиологии алгоритма изучения языкового образа человека, содержащегося в современных учебных материалах, а значит, и складывающегося в сознании обучающегося.

Книга адресуется вузовским преподавателям, педагогам, вовлеченным в работу с подрастающим поколением, всем, кому небезынтересно, что такое воспитание и каковы его возможности.

С.В. Иванова, О.Б. Иванов. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. 160 с. ISBN 978-5-533-01249-2.



В книге рассматриваются современное состояние и перспективы российского образования в свете необходимости формирования в Российской Федерации единого образовательного пространства; поднимается вопрос о том, какой должна быть образовательная политика в условиях современного общества, вступившего в эпоху постмодерна, глобальных медиа и всеобщей цифровизации; обсуждается тема взаимного влияния стран в области образования и возможность возникновения единого мирового образовательного пространства.

Может быть интересна представителям органов управления образования всех уровней, научным работникам, преподавателям системы профессионального образования, докторантам, аспирантам, магистрантам.

Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. Современная технология обучения иностранному языку: проектирование и опыт: монография М.,: ИНФРА-М, 2021.193 с.. ISBN 978-5-16-016355-0 (print) ISBN 978-5-16-108646-9 (online)



Содержание книги выстроено по принципу от общего к частному и представлено в трех главах. В главе «Теоретические основы проектирования технологии обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования» раскрываются социальные и психолого-педагогические особенности контингента обучающихся, рассмотрено проектирование технологии обучения на основе классических научных подходов и с учетом изменившихся социально-экономических условий, представлена универсальная структура технологии обучения, содержащая инвариантные компоненты, отражающие требования профессиональных и образовательных стандартов СПО; социальные, профессиональные и предметные цели обучения; личностные цели обучающихся, соответствующие набору компетентностей современного выпускника СПО. Во второй главе — «Разработка содержания технологии обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования» — предложена методика отбора содержания обучения на примере английского языка, основанная на моделировании блочно-модульной структуры курса английского языка в СПО, учитывающей международный опыт построения содержания языкового образования для профессиональных целей, требования учебно-методического комплекса обучения деловому английскому языку и ключевых компетенций, предусмотренных Советом Европы, требования рынка труда и запросы работодателей. Материалы третьей главы доказывают эффективность предложенной технологии, а материал, представленный в приложении, позволяет использовать его в образовательном процессе колледжей.

Бондаренко Е. А., Гудилина С. И., Ломакина Т. Ю., Якушина Е. В. Развитие метапредметных умений школьников в аспекте медиаобразования: монография. М.: ЗАО "Парус", 2020. 210с.



В монографии рассматривается один из вызовов современной цивилизации — влияние медиасреды на подрастающее поколение. Вопрос о необходимости введения медиаобразования в педагогическую практику, которая научит школьников осмысленно взаимодействовать с медиасредой, сегодня очень актуален. В этом аспекте медиаграмотность объединяет комплекс знаний и умений находить, использовать, оценивать, передавать, создавать информацию или медиатексты, определять достоверность сообщения, критически относиться к получаемой информации, определять, с какой целью создается медиасообщение, создавать медиатексты и т.д.

В рукописи теоретически обоснована система развития метапредметных умений учащихся в аспекте медиаобразования. Разработаны подходы медиаобразовательных технологий, направленные на повыше-

ние мотивации познавательной деятельности, расширение кругозора, реализацию творческих умений детей и формирование медиа- и информационной грамотности. Рассмотрены условия проектирования медиаобразовательной среды и внедрения медиаобразовательных технологий на формальном и внеформальном уровнях.

Материалы монографии представляют интерес для широкого круга специалистов в области образования, учителей и педагогов школ, педагогических вузов и колледжей, ученых, разработчиков программ и средств обучения, работников управления образования, методистов.

Антология педагогики взрослого человека: Ксенофонт Афинский / сост., вступит. статья, закл. и сопровождающие разделы статьи М. К. Ветошкиной, В. К. Пичугиной; коммент. А. Ю. Можайского, В. К. Пичугиной / Под общей редакцией В. К. Пичугиной. М.: Аквилон, 2020. 304 с.



В книге опубликованы переводы фрагментов сочинений древнегреческого военачальника, философа и ученика Сократа Ксенофонта Афинского (ок. 444 [ок. 430?] — п. 355 гг. до н.э.). Ксенофонт является одним из немногих древнегреческих авторов, сочинения которого широко обсуждались и интерпретировались при жизни и пережили несколько периодов забвения и реабилитации на разных этапах развития античной истории после его смерти. Идеи Ксенофонта об обучении и воспитании

взрослого человека являются уникальным синтезом афинской, спартанской и персидской педагогических традиций. В книгу включен обширный комментарий, который разделен на вступительную и заключительную статьи, а также постраничные примечания и статьи, предваряющие каждый из разделов и кратко характеризующие педагогическое измерение текстов Ксенофонта.

Настоящая антология — вторая книга в серии «Антология античного педагогического наследия», которая является трудом коллектива авторов по созданию учебных пособий нового поколения для студентов педагогических специальностей. Целью серии является привлечение внимания исследователей, преподавателей вузов и учителей к новым способам репрезентации текстовых свидетельств разных эпох и культур.

«Современная педагогическая компаративистика: роль, функции и факторы развития». Тагунова И. А., Сухин И. Г., Найденова Н. Н., Елкина И. М., Долгая О. И., Дудко С. А., Беляев Г. Ю. М.: Новое время. 2019. 208 с.

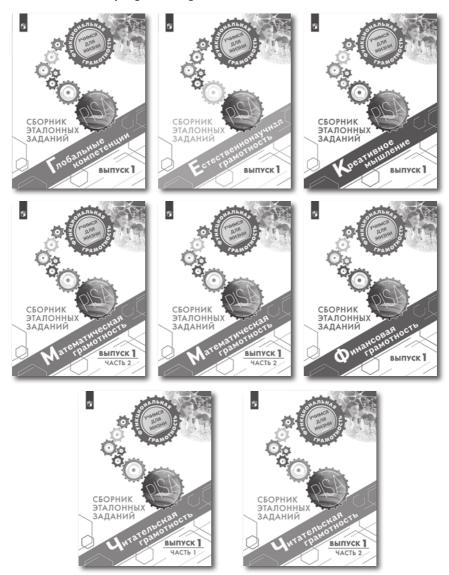
В монографии показано, как развивается современная педагогическая компаративистика в условиях переосмысления ее научного аппарата другими науками. В исследовании определены цели, функции и содержание педагогической компаративистики.

Работа ориентирована на широкий круг работников сферы образования.

Коллективом под руководством Г.С. Ковалевой (ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО») подготовлен ряд публикаций по теме «Мониторинг функциональной грамотности»

Сборники эталонных заданий СЕРИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ. УЧИМСЯ ДЛЯ ЖИЗНИ» ВЫПУСКИ 1,2

Предназначены для формирования и оценки всех областей функциональной грамотности, которые оцениваются в международном сравнительном исследовании PISA













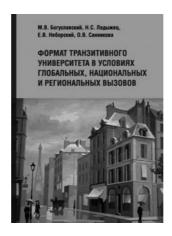








Богуславский М. В., Ладыжец Н. С., Неборский Е. В., Санникова О. В. Формат транзитивного университета в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов. М.: Пробел-2000, 2020. 352 с.



Коллективная монография представляет анализ нового феномена — регионального транзитивного университета. С позиций комплексного подхода авторы уточняют понятия и концепты транзитного и транзитивного университетов, в первом случае — раскрывая риски и угрозы не только для университета, но и региона в целом, во втором — обосновывая стратегическую рамку ресурсного взаимодействия по созданию инновационной экосистемы региона.

Книга может быть полезна при разработке современных стратегий развития региональных университетов, ориентированных на достижение партнерского взаимодействия, создание инновационной экосистемы не только университета, но и региона. Представленные теоретические и эмпирические материалы могут стать основой для создания и обновления широкого спектра учебных курсов, связанных с анализом ресурсного потенциала и еще не разрешенных проблем современных отечественных университетов.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7-10 слов:
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5-2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp. instrao.ru.

Адрес редакции:

105062, г. Москва, ул. Жуковского 16

Тел.: +7 (495) 625–05–89 E-mail: redactor@instrao.ru

АСПИРАНТУРА, ДОКТОРАНТУРА

<u>Информация по формам (видам) подготовки в 2021 году диссертаций</u> 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.

<u>ПРИКРЕПЛЕНИЕ</u> для подготовки кандидатской диссертации:

Прикрепление на платной основе.

Прием заявлений и документов на прикрепление проводится с 1 сентября по 30 апреля ежегодно.

<u>ДОКТОРАНТУРА</u> 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