Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 3 (76) том 1
2021

Отечественная и зарубежная педагогика №3 (76) Т.1 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

И. Н. Добротина, Ж. Н. Критарова, В. М. Шамчикова — Чтение школьников сегодня и завтра: мониторинг современных программ по литературе 7

А. Н. Шамов, С. В. Чернышов — Принципы создания учебника по методике преподавания иностранного языка 20

Н. В. Черняева — Модели взаимодействия формального и неформального образования старшеклассников 37

Р. В. Жадан — Педагогический артистизм будущего учителя музыки 51

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Соловьева, М. А. Замковая — Дистанционное обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в условиях пандемии COVID-19 64

А. А. Корнеев — Конституционно-правовое измерение федерального проекта «Цифровая образовательная среда» 80

Д. А. Суханов — Повышение квалификации педагогов в условиях дистанционного обучения: слагаемые успеха 91

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

С. Г. Новиков — Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) 106

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Д. В. Литвин — Стратегии личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в системе МВД России 120

Т. В. Дьячкова Ценностно-целевые установки развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования 138

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Ивлянова Религиозный образовательный минимум в содержании азбук и букварей православного миссионерского общества для новокрещенных инородцев 153

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

П. Н. Демин Практика социализации молодежи в информальном образовании в зарубежных странах (на примере Австралии и США) 171

Требования к оформлению статьи 185

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 186

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

Адрес редакции
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 60x90/16. Подписано в печать 12.06.2021 г.
Печать цифровая. Объем 10 п.л., 186 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2021

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

Редакционный совет

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

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

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

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

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

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

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

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

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

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

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

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

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

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

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

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины

Редакционная коллегия

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

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

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

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

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

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

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

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

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

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

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

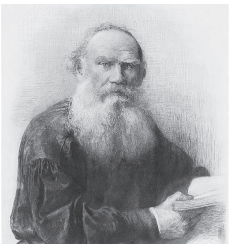
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

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

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

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



И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передовая знания, всякое же знание действует воспитательно.

Л. Н. Толстой

УДК 378.882

ЧТЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА: МОНИТОРИНГ СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Статья отражает результаты мониторинга современных рабочих программ, разработанных к авторским учебно-методическим комплектам по литературе, в аспекте воспитания школьников как современных читателей.

В статье обозначен ряд взаимосвязанных причин, в силу которых происходит снижение читательской культуры среди школьников. Ключевыми проблемами можно считать отсутствие у части выпускников начальной школы навыков осмысленного чтения, замену живого общения взаимодействием в социальных сетях, снижение интереса к чтению ряда классических произведений, часто уже малопонятных современному читателю, не отвечающих возрастным интересам школьников, а также утрату позиций внеклассного чтения.

Среди методов исследования ведущим становится метод контент-анализа пятидесяти современных программ по литературе разных типов (примерные программы, авторские программы).

Приоритетом школьного литературного образования сегодня становится формирование таких компетенций, которые позволят обучающемуся самостоятельно сделать выбор книг в соответствии со своими интересами. Мониторинг позволил определить, на каких художественных текстах формируются читательские умения школьников, изучение каких произведений составляет основу литературного образования обучающихся, за счет каких произведений происходит расширение их

Как цитировать статью: Добротина И. Н., Критарова Ж.Н., Шамчикова В.М. Чтение школьников сегодня и завтра: мониторинг современных программ по литературе //Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 7–19.

И. Н. Добротина

Кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: dobrotina.irina@yandex.ru

Irina N. Dobrotina
PhD (Education), Head of the Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Ж. Н. Критарова

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: kritarova@rambler.ru

Zhanna N. Kritarova
PhD (Education), Senior Researcher, Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В. М. Шамчикова

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: valmaks@inbox.ru

Valentina M. Shamchikova
PhD (Education), Senior Researcher, Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

читательского кругозора. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости учета реалий, в которых существуют сегодняшние школьники, их интересов и потребностей, уточнения подходов к составлению программ по литературе. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ, реализуемых в рамках основного общего и среднего общего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки учителя-словесника.

Ключевые слова: *чтение школьников, примерные основные образовательные программы, рабочие программы по литературе, современная русская и зарубежная литература, внеклассное чтение.*

Введение

В современном российском обществе более десяти лет развивается «системный кризис читательской культуры», «страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением» [6].

В эпоху развития информационно-коммуникационных технологий, постоянного увеличения количества и способов получения, накопления и передачи информации реализация принципа обеспечения права на образование в течение всей жизни не может быть достигнута без целенаправленного формирования в школе читательской компетенции обучающихся. Соответственно, одной из центральных задач современного литературного образования школьников является воспитание современного читателя.

Цель статьи

В статье обозначены основные проблемы чтения школьников, выявленные в процессе мониторинга отдельных современных программ по литературе для основного и среднего общего образования.

Мониторинг позволил определить, на каких художественных текстах формируются читательские умения школьников, изучение каких произведений составляет основу литературного образования обучающихся, за счет каких произведений происходит расширение их читательского кругозора.

Методология и методы исследования

В ходе проводимого исследования на основе метода контент-анализа современных программ по литературе разных типов (примерные программы, авторские программы), а также методов наблюдения и сопоставления проанализированы программы по литературе с целью выявления их потенциала в воспитании читателя-школьника, представлены рекомендации по их совершенствованию.

Результаты исследования

Основополагающим в деле обучения подрастающего поколения литературе является федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Показательно, что в соответствии с ФГОС ООО главными предметными результатами изучения литературы являются «осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, как в способе своего эстетического и интеллектуального удовлетворения» [14].

Тем не менее учащиеся, покидая стены общеобразовательных организаций, зачастую не проявляют интереса к чтению, не владеют читательскими навыками. В результате исследования выявлен ряд взаимосвязанных причин, в силу которых происходит снижение читательской культуры среди школьников:

1. У части выпускников начальной школы отсутствуют навыки осмысленного чтения. Без сформированных навыков чтения учащиеся основной школы не в состоянии воспринимать текст, а учитель не имеет возможности работать над развитием читательской компетентности каждого учащегося.

2. В современном мире книга с трудом выдерживает конкуренцию со средствами массовой информации, включая интернет-ресурсы. Развитие информационных технологий привело к поголовному пристрастию обучающихся к цифровым ресурсам и технологиям, живое общение

школьникам заменили социальные сети, skype и компьютерные игры [1; 3].

3. В школьных программах по литературе для чтения и изучения встречаются произведения русской классической литературы, которые малопонятны, неинтересны современному читателю. Доля произведений современных авторов, отвечающих возрастным интересам подростков, весьма незначительна.

4. Внеклассное чтение значительно утратило свои позиции по многим причинам [16], в том числе в связи с чрезмерной насыщенностью программы по литературе, которая не оставляет учителю возможности организовать полноценное и плодотворное внеклассное чтение учащихся.

В силу указанных и иных причин снижения читательской культуры школьников всем участникам образовательных отношений необходимо принять меры, направленные на повышение роли книги в жизни обучающихся, на повышение статуса чтения, читательской активности и качества чтения, развитие культурной и читательской компетенции детей и юношества. Перед педагогическим сообществом стоит трудная задача — повышение значимости чтения художественных произведений у подростков в рейтинге их досуговых предпочтений.

Примерные, авторские программы и рабочие программы учителей литературы призваны реализовывать положения ФГОС, то есть способствовать продвижению чтения, приобщать школьников к чтению, прививать им любовь к книге.

Для определения особенностей программ, их нацеленности на продвижение чтения и воспитание читателя в процессе анализа особое внимание уделялось следующим параметрам:

1. Наличие в программах целей и задач, способствующих приобщению школьников к чтению; наличие произведений, предназначенных для внеклассного чтения, а также для самостоятельного (дополнительного) чтения.

2. Включение в программу современных произведений (конца XX и начала XXI в.) русской и зарубежной литературы для детей и подростков.

3. Включение в программы художественных произведений о Великой Отечественной войне, произведений региональной литературы и литератур народов России, обладающих большим воспитательным потенциалом.

4. Наличие условных обозначений, указывающих на возможность организации дифференцированного обучения, на использование тех-

нических средств или интернет-ресурсов и др.

Анализировались современные примерные, рабочие / авторские и рабочие школьные программы по литературе.

В примерной основной образовательной программе основного общего образования (ПООП ООО) [10] и примерной основной образовательной программе среднего общего образования (ПООП СОО) [11] большое внимание уделяется поддержке чтения, формированию квалифицированного читателя и читательской культуры.

На основе примерных программ по литературе авторы и авторские коллективы разрабатывают программы и учебно-методические комплексы в рамках учебно-дидактических линий. После соответствующей экспертизы авторские комплекты и учебники включаются (или не включаются) в федеральный перечень, а программы (наряду с примерными) используются в качестве основы для составления рабочих программ.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 и Приказом Минпросвещения Российской Федерации от 20.05.2020 № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациям, осуществляющим образовательную деятельность» (зарегистрирован 14.09.2020 № 59808) сформирован новый федеральный перечень учебников (ФПУ) на 2020–2021 учебный год [15].

В ФПУ вошло семь учебно-методических комплексов по литературе для основной школы и одиннадцать учебных линий для средней школы.

Остановимся подробнее на отражении в рабочих / авторских программах (РП) нацеленности на продвижение чтения и воспитание читателя.

Так, в РП УМК для 5–9 классов (авторы Г. С. Меркин и др.) среди целей и задач курса, способствующих приобщению школьников к чтению, определены следующие: формирование и развитие у обучающихся потребности в систематическом, системном, инициативном чтении; формирование умений творческого углубленного чтения; читательской самостоятельности; умений видеть текст и подтекст, особенности создания художественного образа [12]. Однако среди задач, отражающих планируемые результаты, не названа главная — формирование читателя. В РП УМК для 5–9 классов (авторы А. В. Гулин и др.) цели и задачи прочитываются среди предметных результатов [5].

В некоторых программах, например в РП УМК для 10–11 классов (базовый уровень / авторы С. А. Зинин и др.), цели и задачи курса не прописаны [13].

Содержательно РП УМК в целом соответствуют примерной программе (ПП), хотя имеют, что естественно, свои особенности. Так, в РП УМК в основном включены имена писателей и произведения из ПП, за редким исключением, например, дополнили обязательный список произведения В. Г. Галактионова (в программе Г. С. Меркина и др.), «Маленькая балерина» А. Н. Вертинского, «Царь Борис» А. К. Толстого (в программе А. В. Гулина, А. Н. Романовой) и т.д.

Современная литература о детях и подростках особенно актуальна для основной школы. Однако в процессе анализа РП выяснилось, что в отдельных программах (например, РП УМК Г. С. Меркина и др.) такой литературы нет; в некоторых программах произведения современной литературы о подростках и для подростков включены в списки для внеклассного чтения (РП УМК А. В. Гулина, А. Н. Романовой), что не дает уверенности об их обязательном прочтении школьниками. В старшей школе современная литература изучается без деления на подростковую и взрослую. Например, в РП УМК (авторы С. А. Зинин и др.) новейшая русская проза и поэзия представлена следующими именами: Л. Петрушевская, С. Каледин, В. Аксенов, А. Проханов, В. Астафьев, В. Распутин, В. Маканин, З. Прилепин, Л. Улицкая, Т. Толстая, В. Токарева, В. Пелевин, И. Бродский, И. Губерман, Д. Пригов, Т. Кибиров и др. Есть определенные сомнение, что произведения отдельных уважаемых и талантливых авторов (В. Астафьев, В. Распутин и др.) могут быть отнесены к новейшей литературе.

В РП УМК для 5–9 классов широко о отражена литература о ВОВ, зачастую представленная в отдельных разделах, например, Н. Майоров — «Творчество», Б. Богатков — «Повестка», М. Джалиль — «Последняя песня», В. Н. Лобода — «Начало», М. Исаковский — «Катюша», «Враги сожгли родную хату», «Три ровесницы» (рабочая программа Г. С. Меркина и др.); В. Катаев — «Сын полка», О. Берггольц — «Я буду сегодня с тобой говорить…», С. Орлов — «Его зарыли в шар земной…», А. Твардовский — «Я знаю, никакой моей вины…», Б. Н. Полевой — «Повесть о настоящем человеке» (рабочая программа А. В. Гулина, А. Н. Романовой). В старшей школе список изучаемых произведений о ВОВ расширяется. Так, например, в РП (авторы С. А. Зинин и др.) произведения о ВОВ даны в обзорах: «Публицистика военных лет», «Лирика военных лет», «Жанр

поэмы в литературной летописи войны», «Проза о войне», «Осмысление Великой Победы 1945 года в 40–50-е годы XX века», «Окопный реализм» писателей-фронтовиков 1960–1970-х годов».

Представлена в РП региональная литература и литература народов России. Наряду с именами писателей многонациональной России из ПП, в РП, например, включены песни карело-финского сборника «Кантелетар» («Плачу, бедная, о милом…»), чувашское мифологическое сказание «О начале хлебопашества», карело-финский эпос «Калевала», И. Иванов — «Духовное завещание чувашскому народу» (фрагменты), А. Е. Ванеев — «Всегда угрюмы, словно зимний лес…» (рабочая программа А. В. Гулина, А. Н. Романовой), хотя это скорее исключение. В лучшем случае в РП повторяется список авторов из ПП. При этом зарубежная литература может вообще отсутствовать (например, в рабочей программе С. А. Зинина и др.).

Важным показателем приобщения обучающихся к чтению является ориентация в РП на внеклассное чтение, в условиях которого появляется возможность знакомить ребят с современной русской и зарубежной литературой во всем ее многообразии. Однако в РП авторы УМК подходят к этому вопросу по-разному. Так, в РП (авторы Г. С. Меркин и др.) внеклассное чтение отсутствует, но указаны произведения для домашнего чтения, куда включены произведения русской и зарубежной классической литературы, отдельные произведения литературы XX века и произведения, которые с большой натяжкой можно назвать современными, среди которых В. Крапивин — «Дети синего Фламинго», А. Алексин — «Самый счастливый день», В. Белов — «Скворцы», В. Железников — «Чудак из 6 „Б“», Р. Погодин — «Тишина». В отдельных РП УМК представлены списки произведений для внеклассного чтения. Например, в РП (авторы А. В. Гулин, А. Н. Романова) сам список произведений, названный «Прогулки без присмотра», представлен в интересной информационной рубрикации: «Да здравствуют приключения!» (5 кл.); «Путешествия во времени» (6 кл.); «Герои и антигерои в мировой литературе», «Тема путешествия в мировой литературе» (7 кл.); «Тема детства в русской и зарубежной литературе XIX — начала XX века», «Тема детства в русской и зарубежной литературе XX — начала XXI века» (8 кл.). Однако в последнем разделе к началу XXI в. можно отнести только «Звездолет с перебитым крылом» Э. Веркина.

Анализ РП УМК основной и средней школы показал, что в целом препо-

давание литературы в современной школе строится в соответствии с примерными программами. В РП УМК наличествуют внутренние сквозные идеи, единство урочной и внеурочной деятельности; широко представлены внутрипредметные и межпредметные связи, идет сопоставление с произведениями литературы других народов (например, «Лесной царь» И. В. Гете и «Два лесных царя» М. И. Цветаевой). В отдельных РП для основной школы помещены списки произведений для внеклассного чтения, которые, по мнению авторов, ориентированы на читательские интересы подростков, учащихся среднего звена. Повышению интереса к чтению, расширению читательского кругозора могут способствовать подразделы РП, например «Забытые кумиры», «Биографии ученых, просветителей, переводчиков» (А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, А. Ф. Онегин (Отто) и др.) и т.д. (рабочая программа А. В. Гулина и др.); «Внутрипредметные связи» (образ пророка в лирике А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова; влияние реализма И. С. Тургенева и А. П. Чехова на бунинскую прозу; толстовские мотивы в прозе А. И. Куприна и т.д.), «Межпредметные связи» (некрасовские мотивы в живописи И. Н. Крамского, Г. Г. Мясоедова, И. Е. Репина, Н. А. Касаткина и др.; символизм в русской живописи В. Э. Борисова-Мусатова, М. А. Врубеля, К. С. Петрова-Водкина и др.; символизм в музыке А. Н. Скрябина др.) (рабочая программа С. А. Зинина и др.).

Определено, что прошедшие мониторинг современные рабочие / авторские программы к УМК выполняют требования федерального государственного стандарта основного общего образования и среднего общего образования, полностью или частично выполняют свою функцию по воспитанию юных читателей.

В рабочих программах по литературе, как правило, происходит наращивание объема прочитанных художественных текстов за счет произведений русской классической литературы и русской литературы второй половины XX века, в том числе за счет произведений, предложенных для дополнительного чтения.

Недостаточно внимания в рабочих программах уделено зарубежной литературе, в курсе 10–11 классов она практически отсутствует, иногда в наличии в списках для самостоятельного чтения, хотя имеет особое значение, так как пользуется популярностью у школьников и может помочь в привлечении их к чтению.

За редким исключением отсутствует в рабочих программах литература народов России, что лишает обучающихся возможности познакомиться

с литературой других народов, получить представление о литературе нашей многонациональной страны [2].

Особое место в программах по литературе было отведено книгам о Великой Отечественной войне как произведениям, играющим важную роль в воспитании патриотизма в подрастающем поколении. И такие книги представлены практически во всех рабочих программах, участвовавших в мониторинге, но были выявлены программы, в которые по какой-то причине не включены произведения о Великой Отечественной войне.

Болевой точкой в литературном образовании школьников является требующая обновления система внеклассного чтения, которая должна быть нацелена в первую очередь на воспитание современного читателя, любящего и умеющего самостоятельно и осознанно выбирать книги, имеющего привычку к чтению [18; 19]. Как правило, программы всегда содержали перечень художественных произведений для дополнительного чтения, на который ориентировались школьники в самостоятельном чтении и учитель для проведения специальных уроков. Тем не менее в некоторых рабочих программах раздел о внеклассном чтении и учебные часы на уроки внеклассного чтения отсутствуют, в других программах в наличии список для внеклассного чтения, в котором большую часть составляют произведения классической русской и зарубежной литературы, сложные для самостоятельного осознанного чтения школьников, а произведения современных авторов, со знакомыми, интересными поставленными в них проблемами, отсутствуют, что не способствует приобщению обучающихся к чтению.

Повышению роли художественной литературы в жизни современного российского подростка, поднятию уровня его читательской культуры призвана служить подростковая литература, широко представленная в примерной программе. Однако в рабочих программах для основной школы произведения современной литературы для детей и подростков или о подростках практически отсутствуют. В старшей школе современной литературе уделяется больше внимания, особенно в обзорах, что, однако, не дает возможности текстуального изучения произведений.

Вместе с тем, в ущерб качеству литературного образования старшеклассников, в тематическое планирование некоторых рабочих программ в профильных классах включены уроки и выделены учебные часы на подготовку обучающихся к ЕГЭ.

Выявлено, что в большинстве проанализированных рабочих программ

не указана возможность применения на уроках литературы интернет-ресурсов, цифровых образовательных технологий [17], что важно, так как информационно-коммуникационные технологии находятся в приоритете досуговых предпочтений подростков и их целесообразно применять для воспитания современного читателя, а необходимость их использования закреплена во ФГОС и ПООП ООО и СОО [4; 7; 8; 9].

Заключение

В результате анализа содержания отдельных рабочих / авторских программ по литературе для основного общего и среднего общего образования на предмет нацеленности на продвижение чтения и воспитание читательской культуры у школьников представлены рекомендации следующего порядка:

Включение в РП УМК перечня литературных произведений в количестве, адекватном возрастным и физиологическим особенностям и возможностям школьников в соответствии с СанПиНами соответствующего возраста.

Включение в РП УМК значимых современных авторов русской и зарубежной литературы, произведения которых носят выраженный воспитательный характер и соответствуют возрастным интересам обучающихся.

Включение в РП УМК маркировки, указывающей на необходимость использования современных цифровых технологий, связанных с приобщением обучающихся к чтению и организацией дифференцированного обучения.

Обязательное наличие в РП УМК уроков внеклассного чтения, списков литературы для внеклассного и самостоятельного (дополнительного) чтения.

Включение в РП УМК рубрик, материалов, разделов, нацеливающих школьников на совместную проектную деятельность, а также творческое развитие в русле формирования читательской деятельности.

Мониторинг современных рабочих программ к УМК по литературе выявил степень выполнения одной из задач школьного литературного образования, поставленных ФГОС,— воспитание школьников как читателей, определил, насколько рабочие программы могут способствовать приобщению подростков к чтению, каковы показатели, которые необходимо увеличить, чтобы выросла эффективность результата воспитания современных читателей, умеющих самостоятельно сделать выбор книг в соответствии со своими интересами, получивших привычку к чтению на всю жизнь, что поможет в решении важной проблемы — преодолении читательского кризиса в стране.

Литература

1. *Аристова М. А., Беляева Н. В., Бердышева Л. Р.* и др. Актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников // Вестник Московского университета, серия 20, Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 85–95.

2. *Аристова М. А., Бердышева Л. Р., Критарова Ж. Н.* и др. Межкультурный диалог в образовательном пространстве информационной эпохи // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2017): сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 411–417.

3. *Аристова М. А., Шамчикова В. М., Стрижекурова Ж. И.* и др. Информационные технологии как средство мотивации читательской активности современного школьника // Образовательное пространство в информационную эпоху — 2019: сб. науч. тр. Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 1134–1146.

4. *Гостева Ю. Н., Добротина И. Н., Шамчикова В. М.* Научно-методическое сопровождение концепции преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 1 (65). С. 84–98.

5. *Гулин А. В., Романова А. Н.* Программа по литературе. 5–9 классы. М: Русское слово — РС, 2011. 88 с. [Электронный ресурс]. URL: https://docplayer.ru/39855304-A-v-gulin-a-n-romanova-5–9-klassy.html (дата обращения: 27.02.2021).

6. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMuk Dy Q.pdf (дата обращения: 27.02.2021).

7. *Критарова Ж. Н.* Сетевые образовательные ресурсы как средства обучения // Ученые записки ИСГЗ. Казань, 2018. Т. 16, № 1. С. 295–300.

8. *Критарова Ж. Н.* Современные технологии проведения уроков литературы // Современные технологии в образовании: мат-лы XVII Всерос. науч. конф. 25.04.2017. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017. Вып. XVII. С. 95–103.

9. *Миронова Н. А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография. М.: Экон-Информ, 2020. 147 с.

10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (дата обращения: 27. 02. 2021).

11. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia/ (дата обращения: 27.02.2021).

12. *Меркин Г. С., Зинин С. А.* Программа курса «Литература». 5–9 классы. 3-е изд. М.: Русское слово — учебник», 2016. 208 с. [Электронный ресурс]. URL: https://русское-слово.рф/methodics/programmy-i-umk/Литература/02247_Lit_MerZi_P_5–9_Ver.pdf (дата обращения: 27.02.2021).

13. *Зинин С. А., Чалмаев В. А.* Программа курса «Литература». 10–11 классы. Базовый уровень. М.: Русское слово — учебник, 2018. 48 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 27.02.2021).

15. Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 20.05.2020 № 254 (Зарегистрирован 14.09.2020 № 59808) // Официальный интернет-портал цифровой информации[Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015?index=0&rangeSize=1 (дата обращения: 27.02.2021).

16. *Шамчикова В. М.* Взаимосвязь обязательного и самостоятельного чтения учащихся в основной школе // Литература XX–XXI веков в научном и критическом восприятии. Итоги и перспективы изучения: мат-лы XVIII Шешуковских чтений / под ред. Л. А. Трубиной. М.: МПГУ-Прометей, 2013. С. 195–201.

17. *Шамчикова В. М.* Использование ИКТ и мультимедиа в литературном об-

разовании школьников в условиях информационно-образовательной среды // Современные технологии в образовании: мат-лы XVIII Всерос. науч. конф. Вып. XVIII. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2018. С. 218–221.

18. *Шамчикова В. М.* Место самостоятельного чтения в структуре литературного образования современных школьников // Литературное образование в современном мире: проблемы и решения. XX Голубковские чтения: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 15–16 марта 2012 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Эконом-информ, 2013. С. 92–95.

19. *Шамчикова В. М.* Становление современного читателя в основной школе // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. XXI Голубковские чтения: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 21–22 марта 2013 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Экон-информ, 2014. С. 123–126.

READING OF SCHOOLCHILDREN — TODAY AND TOMORROW: MONITORING MODERN LITERATURE PROGRAMS

Abstract. The article reflects the results of monitoring modern work programs developed for the author's educational and methodological kits on literature in the aspect of educating schoolchildren as modern readers.

The article identifies a number of interrelated reasons due to which there is a decline in reading culture among schoolchildren. The key problems include the lack of meaningful reading skills of some elementary school graduates, the replacement of live communication with interaction in social networks, a decrease in interest in reading a number of classical works, which are often already obscure to the modern reader, that do not meet the age interests of schoolchildren, and the loss of extracurricular reading positions.

Among the research methods, the leading is the method of content analysis of fifty modern programs on literature of different types (sample programs, author's programs).

The priority of school literary education today is the formation of such competencies that will allow the student to independently make a choice of books in accordance with their interests. The monitoring made it possible to determine: on which literary texts the reading skills of schoolchildren are formed, the study of which works forms the basis of students' literary education, due to which works their reading horizons expand. The research allows us to conclude that it is necessary to take into account the realities in which today's schoolchildren exist, their interests and needs, to clarify approaches to the preparation of literature programs. The results of the research can be used in the development of curricula, work programs implemented within the framework of basic general and secondary general education, the implementation of comparative studies to develop a methodology for the practical training of a language teacher.

Keywords: reading of schoolchildren, approximate basic educational programs, work programs in literature, contemporary Russian and foreign literature, extracurricular reading.

References

- *Aristova M. A., Belyaeva N. V., Berdysheva L. R.* i dr. Aktual'nye problemy ispol'zovaniya IKT v literaturnom obrazovanii shkol'nikov // Vestnik Moskovskogo universiteta, seriya 20, Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. S. 85–95. [In Rus].
- *Aristova M. A., Berdysheva L. R., Kritarova Zh. N.* i dr. Mezhkul'turnyj dialog v obrazovatel'nom prostranstve informacionnoj epohi // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu (EEIA-2017): sb. mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2017. S. 411–417. [In Rus].

- *Aristova M. A., Shamchikova V. M., Strizhekurova Zh. I.* i dr. Informacionnye tekhnologii kak sredstvo motivacii chitatel'skoj aktivnosti sovremennogo shkol'nika // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu — 2019: sb. nauch. tr. Mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2019. S. 1134–1146. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/ (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- *Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N., Shamchikova V. M.* Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie koncepcii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury s ispol'zovaniem cifrovyh obrazovatel'nyh resursov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 1 (65). S. 84–98. [In Rus].
- *Gulin A. V., Romanova A. N.* Programma po literature. 5–9 klassy. M: Russkoe slovo — RS, 2011. 88 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://docplayer.ru/39855304-A-v-gulin-a-n-romanova-5–9-klassy.html (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- Koncepciya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- *Kritarova Zh. N.* Setevye obrazovatel'nye resursy kak sredstva obucheniya // Uchenye zapiski ISGZ. Kazan', 2018. T. 16, № 1. S. 295–300. [In Rus].
- *Kritarova Zh. N.* Sovremennye tekhnologii provedeniya urokov literatury // Sovremennye tekhnologii v obrazovanii: mat-ly XVII Vseros. nauch. konf. 25.04.2017. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2017. Vyp. XVII. S. 95–103. [In Rus].
- *Merkin G. S., Zinin S. A.* Programma kursa «Literatura». 5–9 klassy. 3-e izd. M.: Russkoe slovo — uchebnik», 2016. 208 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://russkoe-slovo.rf/methodics/programmy-i-umk/Literatura/02247_Lit_MerZi_P_5–9_Ver.pdf (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- *Mironova N. A.* Cifrovye tekhnologii obucheniya v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya: monografiya. M.: Ekon-Inform, 2020. 147 s. [In Rus].
- Ob utverzhdenii federal'nogo perechnya uchebnikov, dopushchennyh k ispol'zovaniyu pri realizacii imeyushchih gosudarstvennuyu akkreditaciyu obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya organizaciyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost': Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 20.05.2020 № 254 (Zaregistrirovan 14.09.2020 № 59808) // Oficial'nyj internet-portal cifrovoj informacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015?index=0&rangeSize=1 (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia/ (data obrashcheniya: 27.02.2021). [In Rus].
- *Shamchikova V. M.* Ispol'zovanie IKT i mul'timedia v literaturnom obrazovanii shkol'nikov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy // Sovremennye tekhnologii v obrazovanii: mat-ly XVIII Vseros. nauch. konf. Vyp. XVIII. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2018. S. 218–221. [In Rus].
- *Shamchikova V. M.* Mesto samostoyatel'nogo chteniya v strukture literaturnogo obrazovaniya sovremennyh shkol'nikov // Literaturnoe obrazovanie v sovremennom mire: problemy i resheniya. XX Golubkovskie chteniya: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 15–16 marta 2012 g. / otv. red. V. F. Chertov. M.: Ekonom-inform, 2013. S. 92–95. [In Rus].
- *Shamchikova V. M.* Stanovlenie sovremennogo chitatelya v osnovnoj shkole // Izuchenie literatury v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh strategij. XXI Golubkovskie chteniya: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21–22 marta 2013 g. / otv. red. V. F. Chertov. M.: Ekon-inform, 2014. S. 123–126. [In Rus].
- *Shamchikova V. M.* Vzaimosvyaz' obyazatel'nogo i samostoyatel'nogo chteniya uchashchihsya v osnovnoj shkole // Literatura XX–XXI vekov v nauchnom i kriticheskom vospriyatii. Itogi i perspektivy izucheniya: mat-ly XVIII Sheshukovskih chtenij / pod red. L. A. Trubinoj. M.: MPGU-Prometej, 2013. S. 195–201. [In Rus].
- *Zinin S. A., Chalmaev V. A.* Programma kursa «Literatura». 10–11 klassy. Bazovyj uroven'. M.: Russkoe slovo — uchebnik, 2018. 48 s. [In Rus].

УДК372.8 + 372.881.111.1 +378 + 378.14

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.Н.Шамов

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

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

С. В. Чернышов

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный педагогический университет, г. Москва
E-mail: chernish25@yandex.ru

Sergey V. Chernyshov
PhD (Education), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia

Введение. *Главная задача вузов сводится сегодня к тому, чтобы найти продуктивные и результативные подходы к подготовке учительских кадров, в том числе и преподавателей по иностранному языку. Большое значение имеет здесь учебная дисциплина «Методика обучения иностранным языкам». Учебник по данной дисциплине дает будущим учителям, его пользователям, представление о существующих методах обучения языку, о роли и месте методических знаний в формировании у обучающихся иноязычных речевых навыков и умений. Создание учебника по методике преподавания языка сталкивается с определенными вызовами и трудностями.*

Материалы и методы. *В рамках исследования авторы пользовались разными методами научного познания образовательной действительности (общенаучными и специальными). Методы были адекватны поставленным целям и задачам по созданию учебной книги.*

Результаты исследования. *В ходе научно-исследовательской и проектировочной работы выполнен солидный объем изыскательной и моделирующей работы, который привел к получению полезно-планируемых результатов. Они описаны в тексте настоящей статьи.*

Обсуждение и заключение. *По итогам проведенного исследования авторы выступали с докладами и сообщениями на научных конференциях разного уровня (международных, всероссийских, региональных).*

Ключевые слова: *методика преподавания ино-*

Как цитировать статью: Шамов А. Н., Чернышов С.В. Учебник по методике преподавания иностранного языка: принципы его создания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 20–36.

странных языков, учебник, принципы создания учебника, принципы обучения иностранному языку, учебно-методический комплекс (УМК), результаты обучения.

Введение

Задача настоящей статьи сводится к формулированию принципов построения учебника по частной дидактике (методике преподавания иностранных языков), к созданию на его базе компонентов, дополняющих учебник и создающих учебно-методический комплекс (УМК). В компонентах УМК происходит уточнение некоторых позиций учебника. Важно было показать в статье также процесс проектирования содержания учебного курса (отбор научных знаний, их организацию по разделам, главам и темам).

Процесс подготовки кадров учителей для школы в педагогических университетах обусловлен разными факторами, среди которых можно назвать: 1) социальный заказ общества; 2) государственную языковую политику и ее реализацию в иноязычном образовании; 3) культурные, исторические, политические и экономические условия в стране; 4) требования, предъявляемые к уровню языковой подготовки педагогических кадров. Иноязычное образование как педагогический процесс реализуется в существующем образовательном пространстве учебного заведения, в учебном процессе по изучаемому языку.

Главная задача в образовании работников для средних школ сводится сегодня к тому, чтобы найти продуктивный и результативный подход в подготовке учительских кадров, в том числе и преподавателей по иностранному языку.

Дисциплина «Теория и методика обучения иностранным языкам» занимает в профессиональной подготовке выпускника педагогического университета особое место. Знания по дисциплине позволяют выпускнику вуза успешно работать в сфере образования, успешно преподавать иностранный язык на разных образовательных уровнях. Овладение профессионально значимым компонентом важно для деятельности учителя-практика среди прочих его компетенций. Названная дисциплина обеспечивает, кроме того, создание прочной теоретической базы, основу для овладения методикой обучения иностранным языкам, качественное овладение эффективными технологиями по их преподаванию [6; 7; 14; 16; 19, 21].

Преподавание иностранного языка в школе как учебной дисциплины

требует от учителя: 1) правильной организации учебно-воспитательного процесса в обучении ему; 2) интеграции разных видов знаний учителя: по психологии, педагогике, лингвистике; 3) определенной готовности преподавателя к инновациям, к самореализации в образовательном пространстве школы; 4) психологической готовности к достижению целей и задач в рамках урока по иностранному языку; 5) определенной его просветительской деятельности по пропаганде родного и изучаемого языков, родной и иноязычной культур.

Н. Д. Гальскова отмечает: возникает тенденция ухода методической науки из плена языка как системы, как знакового средства общения в область «смысла», «содержания», «общечеловеческих и педагогических ценностей» [6]. Наступает время переориентация современной системы обучения языкам на развитие и совершенствование личности обучающегося, на приобщение такой личности к культурным ценностям через знакомство с культурами других стран и народов. Обозначенная потребность может быть удовлетворена за счет концептного подхода. В этом контексте большое значение имеют метапредметные (универсальные) знания, речевые навыки и умения будущих учителей языка [5; 15]. Интегративную функцию в этом направлении призван выполнять как раз учебник по «Методике обучения иностранным языкам».

Материалы и методы

В науке по обучению языкам существует специальный раздел, который занимается разработкой теории учебника. Это относится к созданию учебников по иностранным языкам для школ и вузов. Здесь же освещаются вопросы, связанные с правилами написанием учебников по методике обучения иностранным языкам (первого и второго).

В создании и написании учебника по частной методике используются такие методы, как: 1) анализ научной литературы; 2) анализ существующих образовательных систем по подготовке педагогических кадров; 3) анализ теорий создания учебной книги; 4) изучение зарубежного опыта по созданию учебников [21; 23; 24; 25; 27]; 5) мониторинг практической деятельности учителей иностранного языка; 6) анкетирование учителей языка по проблемам учебника; 7) наблюдение за педагогической деятельностью преподавателей по методике преподавания иностранного языка; 8) анализ и оценка эффективности используемых технологий, приемов и способов передачи методических знаний и терминологических

единиц студентам; 9) беседа с преподавателями методики преподавания иностранных языков с разных кафедр о достоинствах и недостатках используемых учебников, об их связи со школьными учебниками по языку; 10) проектирование содержания учебника по методике, определение в нем дидактических единиц как объектов усвоения; 11) апробирование отдельных глав учебника по методике на практике; 12) моделирование компонентного состава УМК по методике.

Арсенал научных методов, используемых в подобного рода исследованиях, позволил установить, что теория учебника по иностранному языку, в том числе и по методике его преподавания, представляет специфическую область методики. Она занимается описанием, анализом, проектированием и оценкой качества учебников для подготовки преподавателей иностранного языка [6; 17].

Учебник в книговедении рассматривается как учебно-теоретическое издание. Он содержит систематическое изложение спроектированного содержания по учебной дисциплине, ее части или раздела. Само содержание соответствует требованиям ФГОС ВО (3++) по направлению *44.03.01 «Педагогическое образование»*, профиль *«Иностранный язык»*, требованиям учебной программы. Учебник официально утверждается в качестве одного из видов пособия предметным УМО по изучаемой дисциплине [1; 10; 13]. Он является, как правило, основной учебной книгой для обучающихся. Авторы излагают в нем базовые знания по рассматриваемой отрасли педагогической науки (методике преподавания иностранных языков). Знания из методической науки строго отбираются по объему для определенного уровня высшего образования. В нашем случае — уровень бакалавриата. Знания в виде учебных тем определяются как особая дидактическая единица усвоения. Дидактические единицы располагаются в учебнике в строгой последовательности. Последовательность размещения знаний в учебнике определяется принципом системности (от простого — к сложному) и логикой методической науки.

Учебник по методике дает читателям — его пользователям представление о существующих методах обучения языку, о роли и месте полученных знаний в образовательной практике. Учебная книга знакомит будущих учителей языка с законами и закономерностями современной методической науки [2; 11; 17; 22; 24; 25]. Законы и закономерности методической науки воплощаются в виде принципов и правил обучения иностранным языкам.

Учебник рассматривается сегодня как центральное звено в управлении образовательным процессом по языку и по методике его преподавания. Он является: 1) эффективным способом организации образовательного процесса по овладению иностранным языком (первый или второй изучаемый язык); 2) средством подготовки преподавателей по методической дисциплине.

Теория учебника развивается на стыке нескольких наук: а) психологии, б) общей дидактики; в) частной дидактики (методики преподавания соответствующего учебного предмета); г) книговедения; д) лингвистики; е) теории информации; ё) теории проектирования. Такая теория занимается решением широкого круга научных проблем. Проблемы связаны с: а) установлением закономерностей и правил учебной книги как формы организации и преподнесения учебно-научной информации; б) описанием в учебнике целей и задач обучения языку (практических, образовательных, воспитательных и развивающих в знаниевой парадигме; механизмов формирования навыков, умений, волевой и эмоциональной готовностей, формирование и развитие разных видов компетенций в рамках компетентностной парадигмы [3; 10; 20; 22; 24]; в) реализацией в учебнике содержания обучения учебному предмету, принципов обучения языку как особых закономерностей.

Учебник по методике призван «отражать потребность в концептуальном обновлении содержания и технологий <…> образования» [14, с. 3]. Это объясняется тем фактом, что учебная книга служит надежным источником научно-методической информации для профильных кафедр, ведущих подготовку учителей по направлению *«Педагогическое образование»,* профиль *«Иностранный язык»*. Сведения, отобранные из методической науки, позволяют: а) направить и организовать обучающихся на познание существующей методической картины в педагогической сфере деятельности; б) проникнуть в сущность изучаемых педагогических и методических процессов и явлений; в) сформировать определенную профессиональную концептосферу работника образования по избранному направлению [5; 8; 12; 15, 19]; г) обеспечить создание фундаментального и мотивированного раскрытия методической системы по подготовке кадров для преподавания иностранного языка (первого или второго) [21; 22]; д) отразить в содержании учебника достижения методической науки на современном этапе [3]; е) создать у обучающихся, пользователей учебника, прочный аппарат научной апперцепции. Это

достигается через овладение терминологической системой изучаемой дисциплины [9; 17].

Учебник по методике, как и учебники по другим частным методикам, реализует на практике определенные функции. Функции могут быть следующими: а) информационная; б) трансформационная; в) систематизирующая; г) закрепления материала и самоконтроля за усвоением учебной информации; д) самообразования; е) интегрирующая; ж) координирующая; з) развивающе-воспитательная, стимулирования познавательной активности обучающихся [3; 6; 7; 10; 19; 23; 26; 27].

В стране накоплен определенный опыт по написанию научных книг (монографий), учебников, учебных пособий по методике преподавания иностранных языков. Часть учебников по методике уже стали классикой; другие учебники только завоевывают образовательный рынок. К созданию учебников привлекаются известные ученые-методисты, опытные преподаватели педагогических вузов.

Результаты исследования

Проектирование и написание учебника по методике преподавания иностранного языка находится под влиянием многих факторов. Среди них можно назвать: а) роль подхода, принятого в методической науке; сегодня доминирующий подход — компетентностный; современный учебник по методике строится на идеях полиподходности (Н. Д. Гальскова); б) учет принципов обучения (основные положения, обязательные для организации образовательного процесса по иностранным языкам); в) учет когнитивных процессов, включаемых и протекающих при усвоении учебно-научного материала; д) ожидаемые (прогнозируемые) результаты обучения и их оценка. Авторы статьи предприняли попытку создать с учетом названных выше требований один из возможных вариантов учебника по методике преподавания иностранных языков. Это учебник нового поколения. Учебник создан и носит название «Теория и методика обучения иностранным языкам». В настоящее время он подготовлен к опубликованию в издательстве «КноРус».

Новый учебник по методике существенно отличается по своему содержанию, по организации и подаче учебно-научного материала от других аналогичных произведений. Содержание учебника имеет в некоторой степени инновационный характер. Инновационность находит свое выражение в том, что в учебнике: 1) тесно сочетается изложение

теоретического материала с подачей практически значимых советов будущим учителям иностранного языка; 2) обеспечивается постоянная и целенаправленная интеграция общепрофессиональных и методических знаний; 3) содержание учебного материала обеспечивает единство аффективного и когнитивного в учебной деятельности обучающихся [23; 26]; 4) будущим учителям иностранного языка демонстрируются алгоритмы использования обучающих технологий по работе над разными аспектами и видами речевой деятельности на изучаемом языке.

При написании учебника авторы опирались на свой научный и практический опыт работы в высшем учебном заведении, на опыт по созданию учебной книги, на опыт преподавания обозначенной дисциплины в высшей школе [20].

Полагаем необходимым обозначить ниже принципы, на которых строится представляемый учебник «Теория и методика обучения иностранным языкам».

1. Принцип учета требований ФГОС ВО бакалавриата по направлению *44.03.01 «Педагогическое образование»*, профиль *«Иностранный язык»*

ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Примерными рабочими программами по дисциплинам методического цикла нацеливают выпускников педагогических университетов, будущих учителей иностранного языка, на решение задач в разных видах преподавательской деятельности. Начинающий преподаватель иностранных языков будет решать задачи, связанные с педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской видами деятельности. Учитель иностранного языка осуществляет и деятельность по сопровождению образовательного процесса. Содержание учебника по методике преподавания иностранных языков в полной мере готовит студентов бакалавриата к выполнению указанных видов деятельности в будущем.

2. Принцип интеграции разных видов знаний из учебных дисциплин психолого-дидактического и лингвистического циклов с основным содержанием методической науки

Методическая наука является интегративной по своему содержанию. Для успешного преподавания иностранных языков в школе и для достижения целей и задач, поставленных в Примерных программах по языку на разных этапах обучения (начальная школа, неполная средняя школа

и полная средняя школа), учителю необходимы разные виды знаний из разных научных сфер.

Это знания прежде всего из разных отраслей психологической науки (общей, детской, возрастной, педагогической, когнитивной психологии, психологии речи). Такие знания позволяют преподавателю обеспечить учет возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, правильно выбрать стратегию организации учебной деятельности на уроках по языку, моделировать индивидуальные маршруты обучения, воспитания и развития школьников средствами изучаемого языка.

Для преподавателя неродного языка не менее важны знания из теории воспитания и теории обучения (дидактики). Данный вид знаний обеспечивает учителю иностранного языка формирование иноязычной учебной среды, создание определенного культурного пространства, направленных на воспитание достойного гражданина страны, преданного родному Отечеству.

Дидактические знания дают молодому преподавателю иностранного языка в руки и особый инструмент его профессионально-методической деятельности. С помощью такого инструмента (орудия труда) преподаватель будет и образовывать, и учить, и воспитывать, и развивать подрастающее поколение учителей.

Знания по методике, отобранные, организованные особым образом и включенные в учебник, могут оставаться «знаниями в себе», если они не будут правильно и рационально приложены к процессу усвоения лингвистических средств изучаемого языка. Отсюда вытекает одно из главных требований высшего профессионального иноязычного образования: учитель языка должен хорошо знать систему преподаваемого языка, прочно владеть такой системой, пользоваться ей для целей общения, для осуществления речевой и межкультурной коммуникации.

Работа педагогических университетов показывает, а методическая наука с научной точки зрения доказывает: этого оказывается мало для успешной реализации обозначенных выше видов деятельности будущего учителя иностранного языка. Ему необходимо пользоваться лингвистической системой изучаемого языка не только как средством межкультурного общения, но и как средством обучения (все установки на уроке даются на изучаемом языке!). Сам изучаемый язык есть сильное средство воспитания и развития подрастающего поколения. В такой работе особое место занимает опора на универсальные учебные умения,

являющиеся личностными, регулятивными, познавательными ценностями каждого обучающегося [3; 26; 27]. А опора на коммуникативные умения осуществляется на уроках языка уже по определению.

Интегрированные знания из разных научных областей знаний, представленные особым образом в учебнике, должны стать для выпускника педагогического университета прочной базой, хорошим ориентиром, действенным средством решения многих возникающих педагогических ситуаций на уроках иностранного языка.

3. Принцип концептуализации методического знания с опорой на выделенные дидактические единицы

Во всех разделах и темах учебника авторы, проектируя содержание для курса обучения, исходили из положения о том, что данная книга не является последовательным изложением теоретических знаний, которые методическая наука за многие годы накопила и имеет в своем арсенале. Авторы исходили в изложении материала из понятий «методический концепт» и «дидактическая единица обучения». Тема, включенная в учебник, образует отдельный методический концепт. Концепт включает несколько дидактических единиц как объектов усвоения. Будущие учителя иностранного языка должны такие единицы не только усваивать, но и присваивать. Сознательно пользоваться ими, когда они будут работать по данному учебнику.

С. В. Чернышов отмечает в своих исследованиях важность концептного подхода для иноязычного образования [15]. Концепт как базовая обучающая и организующая определенную сумму знаний единица обеспечивает интеграцию и целостность представления студентам разных педагогических (методических) смыслов [5; 8; 23]. В этом случае мы говорим о смыслах как об одной из важных дидактико-методических категорий. Методическая наука выстраивает приобретенные методические знания в виде связанной логической системы научных понятий, способов и средств методического научного познания. Получение методических знаний возможно организовать на основе не только концептного, но и фреймового подходов [8].

Методическая наука в современных условиях может осваиваться как «открытие смыслов» будущей преподавательской деятельности. Личностные ценности человека рассматриваются как ценность высшей инстанции в деятельности педагога. Концепты всегда имеют «смысловую природу». Система накопленных смыслов по-особому окрашивает жизнь

человека. От этого она становится яркой, эмоционально насыщенной. Установление аксиологических рамок в подготовке учителя иностранного языка в таком направлении чрезвычайно актуально и важно [10; 12].

Деятельность человека, в том числе и учебная деятельность учителя, связана с эмоциональными переживаниями [15]. Не является исключением в этом случае и деятельность, связанная с изучением неродных языков. Владение языком, его использование как инструмента иноязычной речи и речевой деятельности, как инструмента педагогической деятельности дает положительные результаты, которые всегда эмоционально окрашены.

Усвоенные дидактические единицы и сформированные на их базе методические концепты образуют в сознании студента, обучающегося по направлению *44.03.01 «Педагогическое образование»*, профиль *«Иностранный язык»,* когнитивную базу для его предстоящей преподавательской деятельности.

Важным в концептуальном пространстве учителя иностранного языка является концепт, посвященный методической системе обучения языку. Он составляет как бы философские и мировоззренческие основания дидактической и методической деятельности учителя. В структуре концепта можно обнаружить и такой субконцепт, как «Цели и содержание иноязычного образования». Он обеспечивает: 1) уточнение целей обучения языку на современном этапе; 2) проектирование методических смыслов как компонентов иноязычного образования; 3) обновление обсуждаемых смыслов в связи с новым социальным заказом общества на корректировку содержания; 4) уточнение или корректировку целей иноязычного образования; 5) определение условий усвоения таких смыслов, их профессиональную значимость для деятельности в школе.

В системе профессиональных знаний концепт «Методическая система обучения иностранному языку» принципиально важен. Он вбирает в себя знания теоретического характера из методической науки. Такие знания определяют методику как теоретическую науку. Для данной науки важны понятия типа: парадигма, подход, принципы, метапринципы в обучении [1]. Характер знаний определяет содержание многих учебных дисциплин методической направленности: «Методика обучения иностранным языкам», «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам».

В рамках названного выше концепта большое значение имеет такой субконцепт, как «Дидактико-методическая деятельность учителя иностранного языка». Он хранит в своей структуре знания о таких важных понятиях частной дидактики, как метод, прием, способ и формы обучения, технологии обучения языку, средства обучения языку, познавательная деятельность обучающихся, учение, преподавание, усвоение языка, овладение языком, владение неродным языком, условия обучения.

4. Принцип следования существующим традициям в написании учебников для профессиональной подготовки на уровне высшего образования

Написание учебника для высшей школы является сложным и ответственным делом. Предлагаемой книгой помимо студентов бакалавриата будут пользоваться большие и малые коллективы преподавателей, научных сотрудников, которые преподают и изучают методическую науку [9].

В написании учебной книги авторы следовали традициям ранее изданных учебников. Учитывался опыт авторов учебников по общей методике преподавания иностранных языков, авторов учебников по частным методикам: а) по английскому языку (Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина); б) по немецкому языку (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов); в) по французскому языку (Л. С. Андриевская-Левенстерн, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. С. Цетлин). Принимался во внимание и опыт написания учебников современных авторов.

Учебник «Методика обучения иностранным языкам» структурно представлен пятью разделами. Каждый предшествующий раздел успешно готовит к восприятию всех последующих частей учебника.

Разделы, главы и параграфы учебника по методике преподавания языка воплощают определенную обучающую систему. Такая система выступает в роли стабильного методического ядра. Учебник объединяет вокруг себя и другие имеющиеся средства обучения. Такие средства обучения и сам учебник создают целостный учебно-методический комплекс (комплект) (УМК). Такой комплекс и его элементы выполняют функцию управляющего устройства [13]. Создаваемый комплекс организует учебную деятельность обучающихся и целенаправленную деятельность самого преподавателя методики.

Центром управления педагогическим процессом по усвоению знаний по методике преподавания иностранного языка является учебник. С учебником тесным образом связаны и другие обучающие средства.

Они тоже помогают осуществлять профессиональную подготовку студентов по направлению *44.03.01 «Педагогическое образование»*, профиль *«Иностранный язык»*.

В методической науке существует точка зрения, что нужно не осуществлять проектирование отдельных разрозненных пособий по методике, а создавать целостный и законченный УМК. Так, В. В. Сафонова для обеспечения межкультурного коммуникативного общения на иностранном языке предлагает в состав учебного комплекса включить пять компонентов. Среди них: 1) учебник по общей теории и методике коммуникативного образования на иностранном языке; 2) пособие по методике учебного билингвизма; 3) пособие по методике развития умений кросс-культурной и/или плюрикультурной медиативной деятельности; 4) методический практикум по осуществлению коммуникативного тренинга; 5) методическое портфолио преподавателя иностранного языка [13, с. 73].

В состав УМК по методике обучения иностранным языкам, по нашему мнению, могут быть включены такие компоненты, как: 1) учебник по методике преподавания иностранного языка; 2) методический практикум; 3) набор видеофрагментов уроков по изучаемому языку; 4) печатные образцы сценариев уроков по языку, представленных в рамках лексических тем школьного учебника в определенной системе уроков (типологии уроков); 5) тестовые задания для контроля теоретических знаний по дисциплине; 6) методический тезаурус и задания по его усвоению и контролю; 7) схемы анализов уроков иностранного языка (дидактико-методический, психологический); 8) набор критериев оценки уровня сформированности и функционирования иноязычных речевых навыков и умений. Методический комплекс может состоять, таким образом, из восьми компонентов. Учебник по методике в этой системе является организующим и управляющим центром.

Новые учебно-методические комплексы призваны создавать иноязычное образовательное пространство для самоопределения обучающегося и для поддержания его речевых навыков и умений «в рабочем состоянии» [17; 24; 25].

Создание УМК по усвоению основ методической науки является процессом, который требует определенных интеллектуальных и финансовых затрат. Это особый вид проектировочной и дидактико-методической деятельности. Он требует определенной концентрации интеллектуаль-

ных усилий преподавателей данной дисциплины.

Федеральные органы управления высшим образованием обозначенной проблемой занимаются еще недостаточно, хотя политика создания учебников для высшего образования является делом государственной важности.

Проектирование и создание современного учебника по методике преподавания иностранного языка происходит в условиях существования ряда трудностей. Они следующие:

1. *Дидактико-методические:* а) сложность в отборе научно-учебного материала для учебника и его включение в содержание книги; б) распределение отобранного материала по компонентам учебного комплекса; в) устранение перегруженности учебника фактическим материалом; г) соблюдение принципов построения учебника и принципов методической науки; д) вариант издания учебника: традиционный (бумажный) или электронный вариант.

2. *Издательско-полиграфические:* а) соблюдение норм формата книги; б) полиграфическое оформление книги (дизайн текста, выбор шрифтов, приемы выделения важной учебной информации в тексте книги, иллюстративный материал); в) полиграфические затраты на оформление книги: «мягкая» или «жесткая» обложка; г) цветовое оформление учебника; он должен быть исполнен в хорошем цвете: за счет этого повышается привлекательность и востребованность учебной книги.

3. *Организационные:* а) создание авторского коллектива; б) продвижение изданной книги на рынке российских учебников; в) определение розничной цены на учебную книгу; г) закупка книги учебными заведениями и библиотечными системами страны; д) информирование рядовых пользователей (студентов, представителей науки, школьных и вузовских преподавателей) о появлении учебника; е) ознакомление преподавателей методики с концепцией изданного учебника и методикой работы с ним.

Обсуждение и заключение

Настоящая статья рассчитана на обмен опытом с коллегами из других вузов страны по вопросам создания учебников для профессиональной подготовки студентов. Будущим авторам учебной книги важно знать: а) потенциальные модели конструирования учебных книг; б) технологии внедрения учебной книги с целью обеспечения национально-культурного самоопределения и личностного роста обучающихся (студентов

бакалавриата); в) факторы влияния методической науки на содержание учебника, включение в книгу новых научных фактов на правах дидактических единиц усвоения; опосредованное влияние содержания учебника на саму методическую науку. Представляемый учебник по методике преподавания иностранных языков носит инновационный характер. Предполагается, что новый учебник по методике будет внедряться в практику работы педагогических университетов. Перед этим необходимо провести его серьезную научную экспертизу с соблюдением всех существующих норм и правил [4].

По поставленной проблеме были сформулированы предложения для преподавателей таких учебных дисциплин как «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Методика обучения иностранным языкам в школе», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Литература

1. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: ЦИТ, 2012. 608 с.

2. *Ариян М. А., Шамов А. Н.* Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: Флинта, 2017. 224 с.

3. *Биболетова М. З., Габеева К. А., Трубанева Н. Н.* Источники содержания образования по иностранному языку как инструменту диалога культур в информационную эпоху // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 138–150.

4. *Богуславский М. В.* Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 9–17.

5. *Василенко С. С.* Обучение иностранному языку студентов-лингвистов на основе концептов // Иностранные языки в школе. 2018. № 12. С. 31–39.

6. *Гальскова Н. Д.* О взаимодействии инноваций и традиций в теории обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2018. № 11. С. 2–10.

7. *Гальскова Н. Д.* Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 2–12.

8. *Козырева О. А.* Теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 6, № 4. С. 1.

9. *Макаров М. И., Сериков В. В.* Подготовка научно-педагогических кадров в научном учреждении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 30–42.

10. *Мильруд Р. П.* Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 12–18.

11. *Мильруд Р. П., Максимова И. Р.* Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С. 2–11.

12. *Московкин Л. В.* Концепт «Педагогика» как основополагающая ценность содержания профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка // Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / по итогам Междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностр. яз. (Москва, 6–7 декабря 2019 г.) / под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МПГУ, Г. Ю. Крюков, 2020. С. 145–153.

13. *Сафонова В. В.* Основополагающие принципы моделирования учебной литературы по теории и методике обучения межкультурному общению в высшей школе // Вестник Московского ун-та. Серия 19: лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2018. № 2. С. 65–76.

14. *Тарева Е. Г., Языкова Н. В.* Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2018. № 4. С. 2–8.

15. *Чернышов С. В.* Концептный подход в обучении иностранным языкам: основные понятия и термины // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения: сб. науч. трудов РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2018. С. 178–183.

16. *Шамов А. Н.* Культура пользования учебником по иностранному языку и особенности ее формирования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–6. С. 320–328.

17. *Шамов А. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Теоретический курс: учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 296 с.

18. *Шамов А. Н.* Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. Н. Новгород: ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина, 2019. 276 с.

19. *Шамов А. Н., Ким О. М.* Особенности профессиональной деятельности преподавателей иностранного языка в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2 (31). С. 5.

20. *Шевченко О. М.* Формирование языковой и лингвистической компетенций в отечественной и зарубежной практике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 24–37.

21. *Comes N.* Negative Erfahrung im Zweitsprachenerwerb: Eine Studie zur Entwicklung der Interlanguage von Kindern einer deutsch-französischen Kindertaggestätte in Berlin // International Dialogues on Education: Past and Present. Vol. 4. No. 2. 2017. S. 150–156.

22. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018. 230 p.

23. *Grabovski J., Kornadt H. J., Mangold R.* Sprache und Kognition: Perspektiven moderner Sprachpsychologie. Heidelberg: Spectrum, 1994. 334 S.

24. *Harmin S.* Communicative Leadership: Doctoral thesis. Mittuniversitetet, 2016. 52 p.

25. *Jimbo H., Hisamura K., Yoffe L.* Developing English Teacher Competencies: an integrated study of preservice training. Tokyo, 2010. 111 p.

26. *Levunlieva M.* From perception through understanding to creative imagination // International journal of scientific and applicative papers. 2015. Vol. 10, No. 1. P. 100–104.

27. *Selimi H.* Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2016. 187 S.

PRINCIPLES OF CREATING A TEXTBOOK ON THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Introduction. The main task of universities today is to find productive and effective approaches to the training of teachers, including teachers of a foreign language. The academic discipline "Methods of foreign language teaching" is of great importance here. The textbook on this discipline gives future teachers, its users, an idea about existing methods of teaching a language, about the role and place of the knowledge gained on how to correctly form students' speech skills and abilities. The creation of a textbook on language teaching methods faces certain challenges and difficulties.

Materials and methods. As part of the study, the authors used different methods of scientific cognition of educational reality (general scientific and special). The methods were adequate to the set goals and objectives of the creation of an educational book.

Research findings. In the course of research and design work, a substantial amount of survey and modeling work was carried out, which led to the obtaining of useful-planned results. They are described in the text of this article.

Discussion and conclusion. Based on the results of the study, the authors made reports at scientific conferences of various levels (international, regional); published scientific articles on the determined problem; proposals were formulated for teachers on the use of the new author's textbook on the methodology.

Keywords: methodology of foreign language teaching, textbook, principles of creating a textbook, principles of a foreign language teaching, educational methodological complex (EMC), learning outcomes

References

- *Andreev V. I.* Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 3-e izd. Kazan': CIT, 2012. 608 s. [In Rus].
- *Ariyan M. A., Shamov A. N.* Osnovy obshchej metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty: uchebnoe posobie. M.: Flinta, 2017. 224 s. [In Rus].
- *Biboletova M. Z., Gabeeva K. A., Trubaneva N. N.* Istochniki soderzhaniya obrazovaniya po inostrannomu yazyku kak instrumentu dialoga kul'tur v informacionnuyu epohu // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 4 (69). S. 138–150. [In Rus].
- *Boguslavskij M. V.* Nauchnye osnovy istoriko-pedagogicheskoj ekspertizy innovacij v obrazovanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 1 (28). S. 9–17. [In Rus].
- *Chernyshov S. V.* Konceptnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam: osnovnye ponyatiya i terminy // Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i innovacii. Shatilovskie chteniya: sb. nauch. trudov RGPU im. A. I. Gercena. SPb., 2018. S. 178–183. [In Rus].
- *Comes N.* Negative Erfahrung im Zweitsprachenerwerb: Eine Studie zur Entwicklung der Interlanguage von Kindern einer deutsch-französischen Kindertaggestätte in Berlin // International Dialogues on Education: Past and Present. Vol. 4. No. 2. 2017. S. 150–156.
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018. 230 p.
- *Gal'skova N. D.* O vzaimodejstvii innovacij i tradicij v teorii obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2018. № 11. S. 2–10. [In Rus].
- *Gal'skova N. D.* Sovremennaya sistema obucheniya inostrannym yazykam: ponyatie i osobennosti // Inostrannye yazyki v shkole. 2018. № 5. S. 2–12. [In Rus].
- *Grabovski J., Kornadt N. J., Mangold R.* Sprache und Kognition: Perspektiven moderner Sprachpsychologie. Heidelberg: Spectrum, 1994. 334 S.
- *Harmin S.* Communicative Leadership: Doctoral thesis. Mittuniversitetet, 2016. 52 p.
- *Jimbo H., Nisamura K., Yoffe L.* Developing English Teacher Competencies: an integrated study of pre-service training. Tokyo, 2010. 111 p.
- *Kozyreva O. A.* Teoretizaciya v didakticheskom i nauchno-pedagogicheskom znanii // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 6, № 4. S. 1. [In Rus].
- *Levunlieva M.* From perception through understanding to creative imagination // International journal of scientific and applicative papers. 2015. Vol. 10, No. 1. P. 100–104.
- *Makarov M. I., Serikov V. V.* Podgotovka nauchno-pedagogicheskih kadrov v nauchnom uchrezhdenii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 1 (74). S. 30–42. [In Rus].
- *Mil'rud R. P., Maksimova I. R.* Kommunikativnaya kompetenciya: vladenie yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obshcheniyu // Inostrannye yazyki v shkole. 2017. № 7. S. 2–11. [In Rus].
- *Mil'rud R. P.* Uchebnik inostrannogo yazyka: sinergetika zhanra ili energetika avtora? // Inostrannye yazyki v shkole. 2005. № 8. S. 12–18. [In Rus].
- *Moskovkin L. V.* Koncept «Pedagogika» kak osnovopolagayushchaya cennost' soderzhaniya professional'no-pedagogicheskoj podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya / po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. foruma, posvyashch. 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostr. yaz. (Moskva, 6–7 dekabrya 2019 g.) / pod red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M.: MPGU, G. Yu. Kryukov, 2020. S. 145–153. [In Rus].
- *Safonova V. V.* Osnovopolagayushchie principy modelirovaniya uchebnoj literatury po teorii i metodike obucheniya mezhkul'turnomu obshcheniyu v vysshej shkole // Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriya 19: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M.: MGU, 2018. № 2. S. 65–76. [In Rus].
- *Selimi H.* Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2016. 187 S.
- *Shamov A. N.* Kul'tura pol'zovaniya uchebnikom po inostrannomu yazyku i osobennosti ee formirovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 51–6. S. 320–328. [In Rus].
- *Shamov A. N.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Teoreticheskij kurs: uchebnoe posobie. M.:

Flinta, 2020. 296 s. [In Rus].
- *Shamov A. N.* Uchitel' inostrannogo yazyka: portret pedagogicheskoj deyatel'nosti: monografiya. N. Novgorod: FGBOU VO «NGPU im. K. Minina, 2019. 276 s. [In Rus].
- *Shamov A. N., Kim O. M.* Osobennosti professional'noj deyatel'nosti prepodavatelej inostrannogo yazyka v vuze // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 8, № 2 (31). S. 5. [In Rus].
- *Shevchenko O. M.* Formirovanie yazykovoj i lingvisticheskoj kompetencij v otechestvennoj i zarubezhnoj praktike // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 5 (71). S. 24–37. [In Rus].
- *Tareva E. G., Yazykova N. V.* Faktory modernizacii shkol'nogo obrazovaniya v predmetnoj oblasti «Inostrannyj yazyk» // Inostrannye yazyki v shkole. 2018. № 4. S. 2–8. [In Rus].
- *Vasilenko S. S.* Obuchenie inostrannomu yazyku studentov-lingvistov na osnove konceptov // Inostrannye yazyki v shkole. 2018. № 12. S. 31–39. [In Rus].

УДК 37.01

МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Н. В. Черняева

Старший преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», г. Москва
E-mail: natavaska@mail.ru

Natalya V. Chernyaeva
Senior Lecturer, Chair of Linguistics and Linguodidactics, Moscow Socio-Pedagogical Institute Moscow, Russia

Проблема. В статье показано, в каких формах осуществляется взаимодействие формального и неформального образования старшеклассников, описаны эмпирические модели этого взаимодействия.

Цель исследования: разработка моделей взаимодействия формального и неформального образования на основании анализа существующей практики образования.

Методы исследования: анализ, сравнение, моделирование, синтез, а также беседы с работниками образования и учащимися, интервью, анкетирование.

Результаты. Раскрыты понятия формального и неформального образования, перечислены их признаки, освещены особенности. Описано взаимодействие формального и неформального образования, выражающееся в их взаимном влиянии друг на друга. Рассмотрены модели взаимодействия формального и неформального образования: 1) взаимодействие формального и неформального образования осуществляется за счет форм образования, преимущественно созданных в школе; 2) взаимодействие формального и неформального образования происходит на основе взаимодействия образовательной организации с внешними образовательными и культурными организациями; 3) смешанная модель, в которой можно выделить признаки и первой, и второй модели; 4) модель, в которой взаимодействие формального и неформального образования изначально строится исходя из необходимости построения индивидуальных образовательных траекторий учеников.

Заключение. Взаимодействие формального и неформального образования предполагает их взаимное

Как цитировать статью: Черняева Н.В. Модели взаимодействия формального и неформального образования старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 37–50.

влияние друг на друга. Направленность неформального образования зависит от того, какие существуют дефициты формального образования, в чем оно не удовлетворяет потребности учеников. Компенсируя дефициты формального образования, неформальное образование отвечает на индивидуальные образовательные запросы современного старшеклассника и делает формальное образование более качественным и совершенным, повышает мотивацию школьников, их уверенность в своих силах.

Ключевые слова: *формальное образование, неформальное образование, информальное образование, непрерывное образование, модели взаимодействия формального и неформального образования.*

Введение

В настоящее время образование становится непрерывным, человеку приходится постоянно учиться и приобретать новые навыки. Раньше человек получал образование на всю жизнь, и достаточно было одного диплома, чтобы успешно реализовать знания и компетенции в приобретенной профессии, не было необходимости переучиваться, получать и осваивать новые компетенции и знания, человек мог совершенствоваться в одном профессиональном направлении на протяжении всей жизни. Сегодня ситуация на рынке труда кардинально изменилась, поэтому человеку приходится учиться и переучиваться всю жизнь, обновляя ранее приобретенные знания. Образование длиною в жизнь становится ключевой идеей в современном быстроменяющемся высокотехнологичном мире [7]. В России идеи непрерывного образования активно реализуются в практике, обсуждается взаимосвязь формального и неформального образования.

Целью проведенного исследования являлась разработка моделей взаимодействия формального и неформального образования на основании анализа существующей практики образования.

В ходе исследования применялись общенаучные **методы** анализа, сравнения, абстрагирования, моделирования, синтеза, беседы с работниками образования и учащимися, интервью, анкетирование с целью выявления способов взаимодействия формального и неформального образования в общеобразовательных организациях, а также влияния указанного взаимодействия на формирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Результаты исследования

Описание результатов предварим характеристикой основных по-

нятий исследования: формального, неформального и информального образования.

Формальное образование характеризуется тем, что знания обучающимися приобретаются организованно, упорядоченно, обучение осуществляется в соответствии с четко структурированной образовательной программой, по завершении образования выдается документ государственного образца [15]. Проанализировав работы Э. С. Бабаевой, Л. П. Владимировой, О. В. Ройтблат, М. Р. Илакавичус, А. Кедраята, Ф. Кумбса и М. Ахмеда, мы выделили особенности формального образования:

1. По окончании обучения обучающиеся получают документ об образовании государственного образца (аттестат, диплом, сертификат).

2. Длительный цикл обучения. Может осуществляться в течение нескольких лет, занятия проходят полный учебный день. Сроки обучения строго регламентированы и нормированы [2; 3; 5; 6; 14; 16].

3. Отличается формализованностью. В настоящее время среднее общее образование реализуется в рамках ФГОС, проектируется и осуществляется в соответствии с Основной образовательной программой начального общего, основного общего, среднего общего образования, учебный материал распределен по учебным предметам, классам [13].

Неформальное образование осуществляется в образовательных учреждениях, а также вне их: в клубах, кружках, секциях, на онлайн-занятиях на различных платформах, во время индивидуальных занятий с репетитором. Главный признак неформального образования — оно не сопровождается выдачей документа об образовании государственного образца [12]. Неформальное образование ориентировано на интересы и увлечения обучающихся, осуществляется с целью расширения кругозора, а также приобретения новых знаний или компенсации дефицита знаний в интересующей области. Для неформального образования характерны следующие особенности:

1. Дискретность. Обучающийся может в любой момент приступить к обучению, изменить свой образовательный маршрут в соответствии с образовательным запросом или завершить обучение.

2. Индивидуализированность. Отбор содержания образования осуществляется в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями обучающегося.

3. Практическая направленность. Приобретение новых знаний, а также

восстановление дефицита знаний и навыков для решения обучающимися конкретных образовательных задач.

4. Гибкость. Обучающимся предлагают удобное время и место для обучения (для неформального образования характерно дистанционное или смешанное обучение, представляющее собой сочетание онлайн и офлайн обучения).

5. Результативность. В начале обучения выявляется образовательный запрос, ставится определенная цель, процесс обучения ориентирован на конечный результат.

6. Демократический стиль общения. Применяются интерактивные методы обучения, осуществляется неформальное взаимодействие педагога и обучающегося (например, создание чата для общения педагога с обучающимися).

В работах А. Г. Асмолова понятие неформального образования используется как синоним дополнительного и внешкольного образования [1].

В статье И. К. Бирюковой выявляются основные задачи неформального образования: «В настоящее время система неформального образования в России решает следующие задачи: компенсаторную (компенсирует дефициты знаний, помогает наверстать упущенное по каким-либо причинам, независимо от уровня образования, пола, возраста и т.д.); адаптирующую (постоянное приспособление индивидуума к новым общественным и экономическим условиям); развивающую (способствует развитию творческого потенциала личности и самореализации)» [4, с. 20]. Самыми распространенными формами неформального образования являются курсы, семинары, кружки, семинары-тренинги, интенсивы, онлайн-школы, репетиторство и т.д. Неформальное образование ориентировано на реализацию интересов и потребностей личности, справляется с задачами, которые не были решены в рамках формального образования, имеет ресурсы для создания ситуаций успеха ученика и повышения учебной мотивации.

Для полноты картины рассмотрим *информальное образование,* которое представляет собой индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую нашу повседневную жизнь и не обязательно носящую целенаправленный характер. Информальное образование — результат повседневной деятельности, связанной с работой, семьей или досугом. Информальное образование обычно не предполагает намерения учащегося достичь образовательных результатов, может иметь эпизодический

и случайный характер.

Перейдем к рассмотрению взаимодействия формального и неформального образования старшеклассников. В толковом словаре Д. Н. Ушакова понятие ***взаимодействие*** трактуется как *взаимная обусловленность* [10]. В словаре С. И. Ожегова понятие ***взаимодействие*** рассматривается как *взаимная связь явлений* [8]. Взаимодействие является одной из базисных философских категорий. В философских словарях выделяется ключевое звено *взаимодействия* — воздействие объектов друг на друга [11]. ***Взаимодействие*** предполагает взаимное влияние предметов друг на друга [9]. Раскроем аспекты взаимного влияния формального и неформального образования. От того, какие дефициты и проблемы выявлены в формальном образовании, какие образовательные потребности обучающихся не удовлетворяются, такие формы неформального образования будут востребованы. Неформальное образование делает качественнее формальное образование: у обучающихся повышается качество знаний, уверенность в собственных силах, учебная мотивация, удовлетворенность процессом обучения в школе. Взаимодействие формального и неформального образования позволяет обучающимся выстроить индивидуальные образовательные траектории.

В ходе исследования были изучены различные образовательные учреждения в разных регионах (г. Москва, Московская область, Брянская область), выявлены модели взаимодействия формального и неформального образования старшеклассников: 1) взаимодействие формального и неформального образования осуществляется за счет форм образования, преимущественно созданных в школе; 2) взаимодействие формального и неформального образования происходит на основе взаимодействия образовательной организации с внешними образовательными и культурными организациями; 3) смешанная модель, в которой можно выделить признаки и первой, и второй модели; 4) модель, в которой взаимодействие формального и неформального образования изначально строится исходя из необходимости построения индивидуальных образовательных траекторий учеников.

Данные модели являются эмпирическими, они устанавливают общее и специфическое в реальной практике взаимодействия формального и неформального образования, абстрагируясь от конкретных подробностей учебного процесса. В каждой модели при ее описании выявляются: 1) особенности формального образования (профильность, наличие

элективных курсов, спецкурсов), 2) реализация неформального образования (за счет дополнительного образования в школе, взаимодействия с социальными институтами), 3) специфика построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Охарактеризуем выявленные модели на примерах их реализации в общеобразовательных школах.

Первая модель взаимодействия формального и неформального образования реализуется за счет проектирования неформального образования преимущественно в школе. Примером такой модели является взаимодействие формального и неформального образования в общеобразовательной школе № 67 г. Москвы (директор А. Е. Козлов).

Особенностью формального образования в ней является профильное обучение, которое включает: предпрофильное обучение (8–9 класс); профильное обучение (10–11 класс).

Профильное обучение реализуется через:

- математический класс (углубленное изучение математики);
- физический класс (углубленный курс математики и физики), в котором осуществляется взаимодействие с механико-математическим факультетом МГУ;
- естественно-научный класс (с углубленным изучением биологии), в котором происходит взаимодействие с Институтом микробиологии Российской академии наук;
- гуманитарный класс (с углубленным изучением истории, английского языка, английской литературы);
- социально-экономический класс (с углубленным изучением математики, экономики, обществознания, географии, иностранного языка);
- класс с углубленным изучением информатики, робототехники и программирования;
- художественно-эстетический класс, в котором акцент делается на проектную деятельность.

Неформальное образование. В школе реализуется углубленное изучение иностранных языков в рамках дополнительного образования *Language School 67*. Создан свой авторизованный центр иностранных языков Cambridge Language Assessment (Exam preparation centre).

Школа № 67 является участником международной образовательной программы Cambridge English. Этот статус подтверждается каждый год. Лингвистический центр школы № 67 (в рамках программы до-

полнительного образования) предлагает подготовку к экзаменам для детей и взрослых по системе, разработанной центром тестирования по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment). Для школьников проводится подготовка к международным экзаменам YLE, KET, PET, FCE, а для взрослых — к FCE и CAE. Кембриджские экзамены разработаны на основе принципов международной системы определения уровня владения языком CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). По итогам сдачи экзаменов ученики получают международные сертификаты, которые подтверждают владение языком на определенном уровне и признаются работодателями и учебными заведениями во всем мире. Подготовка к Кембриджским экзаменам осуществляется в школе с 1997 года. Ежегодно в лингвистическом центре обучаются более 300 учеников.

*Студия робототехники и программирования МеРоКод 67.*Обучение школьников программированию и робототехнике в школе осуществляется со второго класса. Обучающиеся изучают следующие направления:

- МеРоКод: Международный Робототехнический Кодинг;
- робототехника: Lego WeDo 2.0 (2–3 классы);
- Lego Ev3 (4–5 классы);
- программирование: Scratch (3–6 классы);
- Python (7–9 классы);
- создание 3D-игр: UDK/Unity (7–9 классы).

Ежегодно обучающиеся школы успешно участвуют в соревнованиях по программированию и робототехнике. На каждом занятии ученики «зарабатывают» виртуальную валюту, которую в конце года могут обменять на подарки. В каждой группе не более восьми учеников. Все курсы ведутся по авторским программам, разработанным преподавателями.

Центр детского и юношеского творчества. Входит в состав комплекса № 67. В центре создан клуб любителей картинга, есть гоночный круг. Обучающиеся 1–4 классов занимаются картингом. Во второй половине дня у школьников, находящихся в группе продленного дня, есть возможность выбрать по желанию занятия в кружках и студиях: изостудия, обучение игре на фортепиано, картинг. Обучающимся 8 класса, имеющим склонность к занятиям техникой, предлагается в качестве индивидуального проекта собрать карт самостоятельно. Обучающиеся начальной школы выступают в качестве экспертов и проверяют качество выполненной работы.

Летние школы (интенсивы). В июне школа организует летние интенсивы. Длительность летней школы обучения составляет 2–3 недели. Школа организует обучение по нескольким направлениям:

Математическая школа. В первой половине дня обучающимся предлагается семь уроков математики. Во второй половине дня обучающиеся занимаются музыкой с преподавателем, доцентом консерватории. Занятия проводятся бесплатно для учеников школы № 67.

Language school интенсив. Занятия в ходе языкового интенсива проходят в неформальной обстановке. Обучающимся предлагают просмотр и обсуждение фильмов на английском языке. Вместе с педагогами дети ставят спектакли на английском языке. Школа приглашает носителей языка для работы в языковом лагере.

Школа космического программирования. Обучение в школе космического программирования проводит старший научный сотрудник Института космических исследований РАН. Каждый день обучающиеся работают над исследовательскими проектами. Обучение проводится бесплатно.

Вторая модель взаимодействия формального и неформального образования рассматривается нами на примере средней общеобразовательной школы № 2 г. Озеры Московской области (директор С. М. Гускина). Взаимодействие осуществляется на основе интеграции формального образовательного процесса с неформальным в образовательных и культурных организациях вне школы.

Предпрофессиональное обучение. Обучающимся 10–11классов в расписании предлагается один час в неделю на профессиональную подготовку.

Цель — освоение программы начального профессионального обучения по профессии «тракторист категории С». После сдачи квалификационного экзамена по вождению старшеклассники получают водительские права. Старшеклассники изучают дисциплину «Основы сельскохозяйственной техники», стажировка осуществляется на базе шефского предприятия совхоза «Озеры». В 10 классе обучающиеся изучают конструкцию трактора, его механизмы, устройства, электрооборудование. В 11 классе изучают правила дорожного движения и готовятся к экзамену на получение водительских прав категории С. Совхоз «Озеры» оказывает шефскую поддержку школе. В летний период обучающиеся с 14 лет работают в трудовом лагере «Росинка».

Взаимодействие с социальными институтами. Взаимодействие осуществляется с Центром детского творчества, который реализует

программы дополнительного образования, включающие работу спортивных кружков, секций, творческих кружков.

Кроме того, во взаимодействии со школой участвует Дворец культуры: дети занимаются в танцевальных коллективах (профессиональное обучение танцам), духовом оркестре, театральном коллективе.

Школьники занимаются вокалом, хореографией, изобразительным искусством в детской Школе искусств, а также различными видами спорта в спортивных секциях физкультурно-оздоровительного комплекса г. Озеры. В рамках образовательного туризма сотрудники Краеведческого музея организуют туристические походы для обучающихся.

Итак, мы видим, что взаимосвязь формального и неформального образования обеспечена тесным взаимодействием образовательного учреждения с социокультурными институтами города.

Третья модель — это смешанная модель взаимодействия формального и неформального образования, которая реализуется в средней общеобразовательной школе № 9 им. М. И. Неделина в г. Одинцово Московской области; средней общеобразовательной школе № 717 г. Москвы; средней общеобразовательной школе № 4 г. Новозыбкова Брянской области.

Рассмотрим эту модель на примере средней общеобразовательной школы № 9 им. М. И. Неделина (директор З. Л. Кушко). Профильное обучение реализуется в зависимости от запросов детей и родителей. Создаются: гуманитарный класс (профильные предметы: русский язык, иностранный язык, обществознание, право); универсальный класс (профильные предметы: математика, право, экономика). Выстраивается рейтинг обучающихся по среднему баллу аттестата и результатам ОГЭ. Выпускники, окончившие курс основной школы с отличием или на «4» и «5», автоматически зачисляются в профильный класс.

Неформальное образование. В рамках неформального образования школа предлагает спектр направлений: расширенное обучение предметам по выбору для старшеклассников; обучение логике; ораторское мастерство; обучение риторике; английский язык (разговорный курс); спортивные секции.

Школа осуществляет взаимодействие с вузами г. Москвы и Московской области (МГИМО МИД России, МГПУ, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», ГБОУ ВО МО «Академия социального управления») по развитию научно-исследовательской деятельности

обучающихся; организации и участию в совместных мероприятиях.

Обратим внимание, что во всех трех моделях взаимодействие формального и неформального образования строится как создание для обучающихся пространства возможностей углубления и расширения формального образования, удовлетворения их познавательных потребностей. Задача выстраивания индивидуальных образовательных траекторий учащихся не ставится, индивидуализация обучения в этих моделях выступает побочным результатом структурирования образовательного пространства.

Логично было предположить, что должна существовать ***четвертая модель взаимодействия формального и неформального образования, изначально специально конструируемая для индивидуализации обучения.***

Найти такую модель удалось в негосударственной «Новой гуманитарной школе» (директор В. Г. Богин). Старшая школа в ней — это 9–11 классы. В старшей школе в формальном образовании выделяются группы учащихся по учебным целям: первая группа — учащиеся, которые планируют продолжить обучение за границей; вторая группа — учащиеся, которые будут поступать в престижные российские вузы (часть учащихся — по результатам всероссийских предметных олимпиад); третья группа — учащиеся, которые еще не определились. Обучение в старшей школе организуется на основе индивидуальных учебных планов, которые составляются самими учащимися с помощью тьюторов.

Отметим, в «Новой гуманитарной школе» индивидуальному осознанному выбору учащихся обучают и начинают это делать с шестого класса, когда школьникам предлагается обогатить свое расписание дополнительными модулями, которые представляют собой разновидности неформального образования. Учащийся вместе с тьютором и родителями осуществляет выбор дополнительных модулей, причем обосновывает свой выбор письменно, выделяя два момента: 1) для чего ему нужно изучать модуль; 2) предоставляя точный расчет планируемого времени для занятий, чтобы показать, что времени хватит на основные и дополнительные занятия.

С каждым годом количество модулей растет — в старшей школе их предлагается около пятидесяти. В качестве примера назовем мышление, анализ текста, риторика, стиховедение, журналистика, теория литературы, олимпиадная математика, фундаментальная лингвистика, изостудия,

вокал, танцы, театр, дебаты, бридж и другие.

Многообразие предложений в неформальном образовании в стенах школы, создание условий для неформальных «проб» помогает обучающимся с самоопределением, а также позволяет осуществлять выбор модулей в неформальном образовании и самостоятельно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в стенах школы в соответствии с образовательными запросами. Школа осуществляет тьюторское сопровождение начиная с восьмого класса. Один раз в неделю в расписании обучающихся старшей школы есть тьюторский час.

Для поступления в старшую школу ученик пишет эссе, в котором поясняет свои ожидания от старшей школы, а также отмечает, чем он может быть полезен ей. Приведем фрагмент эссе Егора С.: «Помимо возможности и дальше общаться и дружить с ценными для меня людьми, старшая школа для меня — это шанс максимально точно формулировать свои желания относительно процесса обучения и с помощью школы претворять их в жизнь. Я считаю, что уже могу сформулировать свой план развития на следующий год, и примерно представляю тот курс, который идеально подойдет под этот план: на следующий год я хочу углубленный курс в гуманитарные науки, при этом без сильного олимпиадного уклона, так как я убежден, что конкретно в этом направлении в классе я не имею возможности для дальнейшего развития. Контентом данного курса я вижу углубленное изучение таких предметов, как русский язык, литература, история, обществознание, философия, МХК, социология, а моя цель — получить широкий кругозор и эрудицию в большинстве наук, чтобы в дальнейшем лучше понимать, какое направление могло бы стать для меня профильным» (орфография и пунктуация текста эссе учащегося сохранены).

Поступающий в старшую школу письменно отвечает на ряд вопросов:

- Что ты лично готов делать как член сообщества Новой гуманитарной школы?
- Как ты думаешь, какие ожидания у старшей школы к твоим умениям (компетенциям)?
- Какие личностные качества ты хочешь «прокачивать»?
- Как будет организована проектная деятельность?

Ученик, его родители, школа заключают трехсторонний договор, в котором четко прописаны их права и обязанности. Далее ученик составляет индивидуальное расписание, в которое включены не только

основные предметы (количество часов при этом варьируется для каждого ученика), но и дополнительные модули. Кроме того, отмечаются занятия ученика вне школы, которые он посещает в течение учебного дня. Приветствуется освоение различных массовых открытых онлайн-курсов.

В старшей школе большое внимание уделяется профориентации, тайм-менеджменту, целеполаганию, есть «университетские дни», которые ученик посвящает своим индивидуальным учебным потребностям: волонтерство, профессиональная стажировка, самообразование, внешкольное обучение.

Рассмотренная модель реализуется за счет тесного взаимодействия формального и неформального образования в школе и вне школы в целях построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Это перспективная модель, которая может быть актуализирована в практике общего образования.

Заключение

Взаимодействие формального и неформального образования предполагает их взаимное влияние друг на друга. Компенсируя дефициты формального образования, неформальное образование отвечает сегодня на индивидуальные образовательные запросы современного старшеклассника и делает формальное образование более качественным и совершенным. Однако индивидуализация образования, которая представляется в настоящее время ведущим трендом, в большинстве образовательных учреждений становится побочным продуктом взаимодействия формального и неформального образования. Учащиеся не учатся делать осознанный выбор индивидуальной образовательной траектории и нести за него ответственность. Необходимо расширение практики построения взаимодействия формального и неформального образования, исходя из необходимости индивидуализации образования.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2. С. 2–6.

2. *Бабаева Э. С.* Теория проектирования интегрированных программ обучения: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 173 с.

3. *Бабаева Э. С., Минзер И. В.* Проектирование программ профессионального обучения на основе интеграции формального и неформального образования // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4. С. 200–202.

4. *Бирюкова И. К.* Неформальное образование: понятие и сущность //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (74).С. 18–20.

5. *Владимирова Л. П.* Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно-образовательной среды // Открытое образование. 2013. № 5 (100). С. 140–142.

6. *Илакавичус М. Р.* Теоретические основы взаимодействие формального и неформального образования взрослых: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. М., 2018.С. 384.

7. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. // Общество «Знание России» [Электронный ресурс].URL: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html (дата обращения: 30.05.2020).

8. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.

9. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. С. 1.

10. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://ushakovdictionary.ru (дата обращения: 10.11.2020).

11. Философский энциклопедический словарь/ под ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 81.

12. *Черняева Н. В.* Зарубежный опыт неформального образования // Социальная педагогика в России. 2020. № 1. С. 50–56.

13. *Черняева Н. В.* Формальное и неформальное образование в современном мире // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 4 (67). С. 11–16.

14. *Coombs P.* Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore: John Hopkins Press, 1974. 148 p.

15. International Standard Classification of Education-ISCED-2011 [Электронный ресурс] URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (дата обращения: 30.05.2020).

16. *Kedrayate A.* Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete? // International Journal of Business, Humanities and Technology. 2012. Vol. 2. P. 11–15.

INTERACTION MODELS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article states the problem whether there is a relationship between formal and non-formal education and how non-formal pedagogical practices influence formal education and vice versa. Special attention is paid to the forms of interaction between formal and non-formal education to meet the individual learning needs of high school students through non-formal forms and provide learning trajectories.

The purpose of this research study was to design interaction models between formal and non-formal education based on analysis of the current pedagogical practices in-school and out-of-school.

Research Methods. The following methods were used: analysis of Russian and foreign academic literature on formal, non-formal, informal education; comparative analysis; synthesis; modelling; structured survey questionnaires and interviews with students and educators were given.

Results.The notions of formal and non-formal education were revealed. The common features and characteristics of formal and non-formal education were considered thoroughly. We were studying the experience of state schools, private schools and the current non-formal pedagogical practices. The interaction of formal and non-formal education is viewed as a factor to overcome the gap between in-school learning and out-of-school learning and meet high school students' individual learning needs. As a result, four major models based on the inter-

action between formal and non-formal learning were designed. Model I is based on in-school learning. The school offers a wide range of non-formal practices in-school context. Model II is based on the interaction between school and social institutions out-of-school (youth clubs, language schools, sport centers). Model III is viewed as a mixture model that combines features of both models I and II. Model IV is based on learning trajectories approach to meet students' individual learning needs in-school.

Conclusions. The paper concludes that the interaction of formal and non-formal education is supposed to be mutually influenced each other. The students' needs on non-formal practices are determined by what deficits of formal learning exist. Non-formal education tends not only to compensate for deficits of formal education, meet high school students' individual learning needs and improve their learning outcomes, but also improve formal education and make it more nearly complete.

Keywords: formal, non-formal education, lifelong learning, interaction models of formal and non-formal education.

References

- *Asmolov A. G.* Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v epohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie // Obrazovatel'naya politika. 2014. № 2. S. 2–6. [In Rus].
- *Babaeva E. S.* Teoriya proektirovaniya integrirovannyh programm obucheniya: monografiya. M.; Berlin: Direkt-Media, 2017. 173 s. [In Rus].
- *Babaeva E. S., Minzer I. V.* Proektirovanie programm professional'nogo obucheniya na osnove integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. № 4. S. 200–202. [In Rus].
- *Biryukova I. K.* Neformal'noe obrazovanie: ponyatie i sushchnost' // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. № 10 (74). S. 18–20. [In Rus].
- *Chernyaeva N. V.* Formal'noe i neformal'noe obrazovanie v sovremennom mire // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2019. № 4 (67). S. 11–16. [In Rus].
- *Chernyaeva N. V.* Zarubezhnyj opyt neformal'nogo obrazovaniya // Social'naya pedagogika v Rossii. 2020. № 1. S. 50–56. [In Rus].
- *Coombs R.* Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore: John Hopkins Press, 1974. 148 p.
- Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'/ pod red. L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovaljov, V. G. Panov. M.; Sovetskaja jenciklopedija, 1983. S. 81. [In Rus].
- *Ilakavichus M. R.* Teoreticheskie osnovy vzaimodejstvie formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya vzroslyh: dis. … dokt. ped. nauk: 13.00.01. M., 2018. S. 384. [In Rus].
- International Standard Classification of Education-ISCED-2011 [Elektronnyj resurs]. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (data obrashcheniya: 30.05.2020).
- *Kedrayate A.* Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete? // International Journal of Business, Humanities and Technology. 2012. Vol. 2. P. 11–15.
- Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya ES 2000 g. // Obshchestvo «Znanie Rossii» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html (data obrashcheniya: 30.05.2020). [In Rus].
- *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. M.: Azbukovnik, 1997. 944 s. [In Rus].
- Sovremennyj filosofskij slovar' / pod red. V. E. Kemerova. M.; Bishkek; Ekaterinburg, 1996. S. 1. [In Rus].
- *Ushakov D. N.* Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: http://ushakovdictionary.ru (data obrashcheniya: 10.11.2020). [In Rus].
- *Vladimirova L. P.* Problemy integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya v usloviyah edinoj informacionno-obrazovatel'noj sredy // Otkrytoe obrazovanie. 2013. № 5 (100). S. 140–142. [In Rus].

УДК 37.011.3-051 : 78

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Р. В. Жадан

Преподаватель кафедры музыкального образования, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск
E-mail: bernar9583@gmail.com

Ruslan V. Zhadan
Lecturer at the Chair of Music Education, Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk

В статье рассматривается педагогический артистизм будущего учителя музыки как важная составляющая его профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность учителя музыки направлена на осуществление культурно-просветительской функции, поскольку именно на педагога возложена важная миссия носителя и проводника традиционных и инновационных идей в области мировой художественной культуры. Артистический талант будущего учителя музыки может стать действенным средством влияния на эмоциональную, духовно-моральную сферу подрастающего поколения.

Профессиональная подготовка будущего учителя музыки не только включает в себя овладение комплексом методических знаний, использование педагогических технологий, современных принципов и подходов в учебном процессе, но и предполагает владение педагогическим артистизмом.

Анализ научной литературы позволил определить сравнительные характеристики профессиональной деятельности актера и педагога: использование средств актерского, сценического мастерства способствует формированию педагогического артистизма будущего учителя музыки.

Процесс формирования педагогического артистизма будущего учителя музыки во многом зависит от умения владеть индивидуально-творческой, оригинальной педагогической манерой, которая позволяет применять соответствующие эмоционально-образные, художественно-коммуникативные средства и методы в обучении.

В статье автор характеризует понятие «педагогический артистизм учителя музыки» с позиции научной теории, а также рассматривает наибо-

Как цитировать статью: Жадан Р.В. Педагогический артистизм будущего учителя музыки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 51–63.

лее значимые профессиональные и личностные качества, влияющие на формирование педагогического артистизма будущего учителя музыки. Определено, что педагогический артистизм является не только способностью к перевоплощению, а комплексной системой личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки, способствующей его психоэмоциональной идентификации и самовыражению в процессе профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: артистизм, педагогический артистизм, будущий учитель музыки, профессиональные качества, личностные качества, профессиональная подготовка, театральная педагогика, музыкально-педагогическая деятельность, профессиональная деятельность.*

Введение. В современном образовательном пространстве одним из главных направлений высшего педагогического образования является не только качественная профессиональная подготовка педагога, но и формирование гармоничной личности, способной мобильно ориентироваться в современных условиях и находить пути решения тех или иных образовательных задач. В процессе профессиональной подготовки будущий учитель музыки овладевает комплексом методических знаний и умений, сочетая художественно-образное и логическое мышление, применяя элементы актерского перевоплощения и импровизации.

Организация и проведение урока музыки как урока искусства основывается не только на педагогических, но и на художественных закономерностях. В данном случае между обучающимися и педагогом особым субъектом общения выступает музыка. Особенности такого художественно-педагогического общения на уроках музыки, по мнению В. В. Медушевского, заключаются в «постижении художественного „Я“ музыкального произведения, в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога» [16, с. 49]. Организация художественно-коммуникативного общения прежде всего зависит от учителя музыки, его личностных и профессиональных качеств, среди которых особое место занимает артистизм.

Сегодня в педагогике уже не вызывает сомнения тот факт, что артистизм необходим учителю любой специальности. Но в особой мере он находит отражение в профессиональной деятельности учителя музыки. Профессиональное педагогическое образование прежде всего направлено на реализацию творческого потенциала студентов, вовлечение их в культурно-образовательную деятельность, которая является фундаментом профессионального развития будущего учителя музыки.

Поэтому для успешной реализации педагогического процесса, а также активизации роли учителя музыки в школе возникает необходимость формирования такого важного профессионального качества, как педагогический артистизм.

Обзор литературы и постановка проблемы. Артистическое начало выступает важнейшей качественной характеристикой профессиональной деятельности учителя музыки и отражает в нем диалектическое сочетание «объективного» и «субъективного», «рационально-логического» и «художественного». По мнению И. В. Адоевцевой [1], О. А. Апраксиной [2], О. С. Булатовой [4] и др., артистизм — это такая способность, которая интегрирует в своем содержании эмоционально-экспрессивные, художественно-интеллектуальные и художественно-операциональные стороны художественно-коммуникативной деятельности и придает ей ярко выраженный эмоционально-эстетический характер. В связи с этим педагогический артистизм учителя музыки можно охарактеризовать как способность вызывать у школьников аффективно-эстетические переживания заданного качества, приводящие к более глубокому восприятию и усвоению музыкального материала. Педагогический артистизм представляет собой неотъемлемый и существенный компонент в педагогической деятельности, а уровень его сформированности способствует творческой самореализации будущего учителя музыки в образовательном процессе.

Разработкой и систематизацией исследования педагогического артистизма занимались такие ученые-исследователи, как Ш. А. Амонашвили, О. С. Булатова, Ж. В. Ваганова, Н. А. Войтлева, Г. А. Гарипова, В. И. Загвязинский, В. П. Кузовлев, С. Д. Якушева и др.

В основе педагогического артистизма лежат знания театральной педагогики об артистизме актеров и режиссеров, поэтому многие элементы методики педагогического артистизма заимствованы из представленной области. Вопросы профессиональной подготовки учителя с использованием средств и возможностей театральной педагогики рассматривались в работах Ю. П. Азарова, В. М. Букатова, Н. Н. Тарасевича и др.

Артистизм как ведущее качество личности учителя исследовали Д. А. Белухин, И. М. Гальперин, С. А. Казачков, В. А. Кан-Калик, Т. М. Короткова, Л. С. Майковская, Н. Д. Никандров и др.

Анализ научных работ таких авторов, как Э. Б. Абдулин, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Б. В. Асафьев, Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский, В. Т. и В. Н. Шацкие) показал, что вопрос профессиональной подготовки

будущих учителей музыки рассматривался с точки зрения сформированности профессионально важных качеств, а подготовка будущих учителей музыки изучалась с позиции профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса: музыкальная педагогика, психология, музыковедение, музыкально-инструментальное исполнительство, музыкально-теоретические дисциплины, вокальная подготовка и т.д.

В процессе исследования проблемы изучения теоретических аспектов педагогического артистизма будущих учителей музыки были выявлены противоречия между современными требованиями к профессиональному уровню будущего учителя музыки и недостаточной разработанностью исследуемого явления; между потребностью разработки методических аспектов формирования педагогического артистизма будущих учителей музыки и степенью исследования проблемы в научной литературе.

Исследование теоретических аспектов педагогического артистизма будущего учителя музыки имеет ряд неразрешенных вопросов: выявление его проблематики и ключевых свойств, определение его роли в образовательном процессе и границ воздействия на педагогическую деятельность, диагностика педагогического артистизма и др. Все вышеуказанное свидетельствует об актуальности рассматриваемого понятия.

Целью статьи является изучение и анализ теоретических аспектов педагогического артистизма будущего учителя музыки.

Результаты исследования. Профессиональная подготовка учителей нового поколения выступает стратегическим направлением в сфере высшего образования. Согласно Закону Луганской Народной Республики «Об образовании» от 30.09.2016 г. № 128-II, одной из главных задач современного образования — процесс накопления знаний и культурных ценностей, осуществляемый в интересах семьи, общества и государства, приобретение опыта деятельности и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого развития человека, удовлетворения его образовательных интересов и потребностей [9].

В Приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 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)“» изложены требования, согласно которым музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки должна быть направлена на осуществление просветительской

функции, поскольку именно на педагога возложена важная миссия носителя и проводника традиционных и новейших идей и взглядов в области мировой музыкальной культуры [17]. Опираясь на нормативные документы, отметим, что учитель музыки должен не только владеть основными видами музыкально-педагогической деятельности, педагогическими технологиями, современными дидактическими подходами, но и обладать необходимыми навыками педагогического артистизма.

Анализируя научную литературу, автор статьи акцентирует внимание на том, что артистический талант будущего учителя музыки может стать результативным инструментом воздействия на эмоционально-образную, духовно-нравственную сферу личности обучающихся. Об этом свидетельствует высказывание Д. Б. Кабалевского: «Высокое и тонкое мастерство учителя, его артистизм превратят урок в праздник музыкально-педагогического искусства и театрального действа» [10, с. 69]. Подобного мнения придерживался А. С. Макаренко, говоря о необходимости овладения учителем приемами организации собственного поведения и воздействия на учащихся: «Для меня в моей практике, как и для вас, многих опытных учителей, такие „мелочи“ стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, но этому можно и нужно учить, в этом и заключается артистизм и мастерство учителя» [15, с. 227–250].

Известно, что понятие «артистизм» происходит от латинского слова ars, artis, что означает «ремесло, искусство, наука, умелое владение, мастерство» [18, с. 59]. Также артистизм трактуется учеными как 1) «… тонкое мастерство в искусстве, виртуозность в работе» [7, с. 36]; 2) «… выдающиеся способности, художественная одаренность… особое умение держать себя, изящество манер, элегантность движений и т.п., как правило свойственны артистам» [18, с. 234]; 3) «…высокое мастерство, виртуозность» [3, с. 24].

В свою очередь Т. Ф. Ефремова толкует артистизм как художественную одаренность и в то же время как результат овладения высоким творческим мастерством при воплощении художественного образа [20, с. 234–235].

В. А. Загвязинский утверждает, что «артистизм — это специфический, художественно-образный стиль создания нового; характерное индивидуальное явление сотворчества учителя и ученика, направленное на понимание и коммуникацию с другим, другодоминантность;

филигранное и тонкое кружево образования живого чувства, познания сущности предмета, которые формируются „здесь и сейчас“» [8, с. 37]. О. С. Булатова указывает, что артистизм — не только умение красноречиво, обоснованно что-либо передать, но передать эмоционально-образно, оказывая воздействие на учащегося [4].

Артистизму невозможно обучиться, взяв за основу принципы, изложенные в соответствующей литературе. Существует возможность понять и принять некоторые идеи, положения, вовлечься в работу по раскрытию и совершенствованию способностей и умений, сопряженных с креативностью и проницательностью, импровизацией, демонстрацией себя и т.д.

Понятие «артистизм» имеет двойное значение. Во-первых, артистизм — это выдающиеся способности, художественная одаренность; во-вторых, это — высокое мастерство, виртуозность, остигнутое в искусстве или в какой-либо другой области. Относительно педагогической деятельности артистизмом можно назвать комплексную систему профессионально-личностных качеств учителя, способствующих его психоэмоциональной идентификации и самовыражению в процессе обучения. По мнению Л. А. Казахватовой, педагогический артистизм дает возможность проявлять себя в ранее неизведанном образе, раскрывать личностно-индивидуальные характеристики, творческую фантазию, универсальные способности педагога [11].

Исследователи феномена педагогического артистизма (В. М. Букатов, О. С. Булатова, В. А. Кан-Калик, И. М. Лисовец и др.) отмечают потребность художественно-коммуникативного взаимодействия с аудиторией класса и нацеленность экзогенного самовыражения самого учителя. Например, И. М. Лисовец в своем исследовании указывает, что «любая внешне исполненная деталь, являясь элементом художественной формы, выступает „смыслоносной“, и понимание этой особенности произведения рекомендуется включать в культуру художественного общения» [13, с. 61].

Если сравнить особенности деятельности актера и педагога, то сценический артистизм актера является отображением жизни с помощью некого действия перед публикой; а педагогический артистизм учителя музыки (по Л. С. Майковской) — это соответствующие способы и средства в профессиональной деятельности учителя, с помощью которых он развивает, совершенствует и реализует свои педагогические задачи:

театральная игра, импровизация, инсценизация, мизансцена, живое слово, культура и техника общения, сценическое вещание, жесты, мимика и пантомимика, актерская техника, артистизм [14]. В связи с этим, педагогическое мастерство учителя музыки и актерское мастерство театрального артиста подразумевают действия в публичных условиях, что позволяет нам отмечать сходство педагогической профессии и актерской.

В. А. Кан-Калик указывает на то, что актерская и педагогическая деятельность схожи по цели (влияние «человека на человека» и обратный отзыв), по содержанию (коммуникативные творческие процессы), по инструментарию (психофизическая природа). Ученый выделяет следующие характеристики, которые являются общими для этих видов деятельности:

— процесс театральной и педагогической деятельности реализуется в условиях публичного выступления, в присутствии группы людей, которые являются соучастниками процесса;

— творческий акт осуществляется в отведенное время, что требует умения управлять своим психофизическим состоянием, создавая творческую атмосферу;

— результаты творческого процесса динамичные, постоянно изменяющиеся;

— творческий процесс имеет коллективный характер [12, с. 73–74].

По мнению Ж. В. Вагановой, общими для актерской и педагогической деятельности можно назвать качества познавательных (внимание, воображение, восприятие) и подвижных (поведение, внешность, пластика движений) процессов; процесс общения, взаимодействия, который является основной движущей силой этих видов деятельности [5, с. 49].

Для рассмотрения теоретических основ педагогического артистизма будущего учителя музыки нам представляется важным мнение М. М. Розенштейн о пластике движения и культуре общения. Культуру речи она понимала, как овладение учителем техникой речи и техникой художественного рассказа: «Под техникой художественного рассказа мы понимаем процесс художественной передачи содержания образа: умение в ходе рассказа использовать голосовые данные, остановки и ударения, умение устанавливать искренний тон, ритм, темп, умение использовать мимику, жест, т.е. художественным рассказом передать художественность и смысл рассказа» [19, с. 109]. Этот аспект М. М. Розенштейн связывала с уровнем развития педагогического артистизма учителя

музыки и акцентировал внимание на том, что именно использование средств актерского, сценического мастерства в процессе обучения открывает большие возможности для развития такого качества учителя, как педагогический артистизм.

Следует отметить, что для того чтобы отобразить незначительный конфликт, незначительные переживания, необходимо видеть в собственном воображении целый ряд образов, определенным способом объединить их, создавая единое целое. Проецируя данное высказывание на педагогическую деятельность, Г. А. Гарипова указывает, что раскрытие индивидуального артистического потенциала учителя музыки во многом обусловливает развитие креативно-образного мышления, музыкально-художественной интерпретации, эстетики красноречия, изобразительности, пластической и образной культуры; при всем этом важно умение музыкально-коммуникативного взаимодействия с аудиторией класса [6]. В этом контексте, артистизм педагога-музыканта Т. С. Тюменева определяет, как наиболее совершенное проявление всего комплекса его профессиональных компетенций под воздействием развитой способности к мгновенному сильному воздействию на аудиторию [21].

На актуальность изучения феномена педагогического артистизма учителей и, в частности, будущих учителей музыки указывает множество исследований, среди которых работы И. В. Адоевцевой, Ю. П. Азарова, Д. Б. Белухина, В. М. Букатова, Ж. В. Вагановой, Г. А. Гариповой, Л. А. Казахватовой, Л. С. Майковской, Е. Г. Михеевой, Т. С. Тюменевой и др. Авторы раскрывают роль и значение применения элементов театрального мастерства в современной педагогической деятельности учителя. К примеру, В. А. Кан-Калик рассматривает педагогический артистизм как необходимое условие, обеспечивающее продуктивность образовательного процесса, а именно «выполнение педагогом ролей сценариста, где педагог выступает как режиссер, артист и критик одновременно» [12, с. 54–56].

Этим мы хотим подчеркнуть, что педагогический артистизм является способностью будущего учителя музыки, средством художественно-образного стиля изложения материала, эмфатического воздействия (т.е. эмоциональной выразительности на уроках музыки), позволяющим ему сконцентрировать его действия на формировании художественно-образного настроения обучающихся.

Целесообразно отметить, что педагогический артистизм будущего

учителя музыки включает в себя ряд личностных и профессиональных качеств и навыков, а именно:

– ораторское искусство (владение необходимым комплексом художественно-образных риторических средств);
– умение педагогически взаимодействовать т.е. педагогической коммуникации (умение выстраивать диалог с обучающимися, формировать принципы логического построения при общении, формулировать предмет обсуждения, уметь предположить реакцию учащихся, добиться искреннего и дружелюбного расположения при взаимодействии с классом);
– способность удерживать произвольное внимание обучающихся с помощью эмоционально наполненных интонаций, преобразуя эмоции жизненные в эмоции музыкально-эстетические.

На основе анализа приведенных толкований исследуемой проблематики педагогический артистизм определяется как комплекс профессионально-личностных, взаимосвязанных и взаимообусловленных свойств личности учителя, который обеспечивает владение приемами педагогической техники и навыками перевоплощения, выразительной, эстетично привлекательной передачи учебного материала с целью максимальной реализации его индивидуального потенциала.

Педагогический артистизм включает в себя:

– большой арсенал средств вербальной и невербальной коммуникации, образное мышление, чувство внутренней свободы, развитое внимание, воображение, одухотворенность;
– способность к перевоплощению, привлекательность, эмоциональность; умение понимать внутреннее состояние учащихся (эмпатия, перцепция), точно воздействовать на них, устанавливать отношения с позиции психологического равенства, перестраивать собственное поведение в зависимости от педагогических ситуаций;
– умение транслировать в класс оптимизм, позитивное отношение к ученикам, избегать коммуникативных штампов, предсказуемости реакций и действий, стереотипов поведения, которые не позволяют учителю полностью раскрыться как личности;
– оптимальное сочетание личностных и профессиональных знаний, умений, навыков, которые позволяют стимулировать и диагностировать уровень развития интеллектуальной и духовной сфер ученика, вводить его в мир искусства, организовывать продуктивную

деятельность, формировать духовно-нравственные ориентации.

На наш взгляд, овладение педагогическим артистизмом будущим учителем музыки будет способствовать заинтересованности школьников в постижении музыкального искусства, помогать им ощутить «сопричастность» к возникновению музыкально-художественного образа и реализовать данный образ посредством воплощения через исполнение или соучастие в исполнении, а также при анализе музыкального материала. Не случайно О. А. Апраксина утверждает, что «педагогический артистизм учителя музыки является насущной потребностью, а не мечтой, которая под силу каждому, кто на самом деле стремится развивать в себе данное качество» [2].

Ряд современных исследователей (И. В. Арановская, И. В. Адоевцева [1], Ж. В. Ваганова [5], Г. А. Гарипова [6], Л. С. Майковская [14], Е. Г. Михеева, Т. С. Тюменева [21], В. Н. Холопова и др.) полагают, что фундаментом формирования педагогического артистизма являются подлинный гуманизм, отсутствие диктата, угнетения, наружного подавления, потому как объектом педагогической деятельности всегда будут учащиеся с индивидуальным типом мышления и мировосприятием, умениями и стремлениями.

Заключение. Подводя итоги касаемо характеристики понятия педагогического артистизма, следует отметить, что упомянутое явление представляет собой комплексную систему профессионально-личностных качеств, позволяющих будущему учителю музыки обрести свободу самовыражения, реализовать необходимый образ с помощью манеры и подачи голоса, мимики и жестов как эффективных средств профессиональной деятельности.

Акцентируя внимание на профессиональных и личностных качествах учителя музыки, Л. А. Казахватова считает, что «профессионально грамотный, яркий, артистичный, творчески ориентированный учитель способен вызвать у своего ученика не только стремление к получению знаний, но в плане будущей профессиональной музыкально-педагогической деятельности — интерес и желание узнать, каким образом данный учитель достигает своих успехов» [11, с. 46].

На основе изученной научной литературы мы определили, что педагогический артистизм учителя музыки — это комплекс профессионально-личностных, взаимосвязанных и взаимообусловленных свойств личности учителя, обеспечивающий владение приемами педагогической техники и навыками перевоплощения, выразительной, воодушевленной передачи учебного материала с целью художественно-эстетического

воздействия на обучающихся.

Педагогический артистизм учителя музыки представляет собой:

– самобытность «трансляции» мыслей и состояний при реализации эмоционально-образных, художественно-коммуникативных средств и методов в обучении; обаяние, естественность, экспрессивность, мышечная свобода и т.д.;
– умение мобильно ориентироваться в современных педагогических обстоятельствах и при этом находить пути решения тех или иных образовательных задач; применять элементы импровизации в непредвиденных условиях; владеть своим психоэмоциональным состоянием; стремиться к раскрытию внутренних духовных ресурсов;
– использование и применение элементов сценического перевоплощения, вербальных и невербальных средств музыкально-художественной коммуникации, сопереживания, самопознания, самоактуализации и др.

Нами определено, что педагогический артистизм является не только способностью к перевоплощению, но и комплексной системой личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки, способствующей его психоэмоциональной идентификации и самовыражению в процессе профессиональной деятельности.

Перспективой дальнейших исследований мы представляем изучение и анализ методических аспектов формирования педагогического артистизма будущих учителей музыки, а именно: совершенствование критериев и методов оценки артистических способностей будущих учителей музыки; внедрение методической подготовки научно-педагогических кадров к преподаванию театральной педагогики как учебной дисциплины в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки; формирование педагогического артистизма не только в процессе обучения в вузе, но и на курсах повышения квалификации учителей музыки.

Литература

1. *Адоевцева И. В.* К вопросу о формировании педагогического мастерства учителя музыки // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 1999. № 4. С. 41–43.
2. *Апраксина О. А.* Из истории музыкального воспитания. М.: Просвещение, 1990. 207 с.
3. Артистизм // Словарь современного русского литературного языка. В 20-ти т. 2-е изд., перераб. и доп. / гл. ред. К. С. Горбачевич. Т. 1. М.: Русский язык, 1991. С. 234.
4. *Булатова О. С.* Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 240 с.
5. *Ваганова Ж. В.* Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень: ТГУ, 1998. 197 с.

6. *Гарипова Г. А.* Формирование артистизма личности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2002. 13 с.

7. *Даль В. И.* Артистизм // Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. Т. 1. М.: Русский язык, 1989. С. 24.

8. *Загвязинский В. А.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987. 160 с.

9. Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 № 128-II «Об образовании» // Министерство образования и науки Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html (дата обращения: 05.04.2017).

10. *Кабалевский Д. Б.* Прекрасное пробуждает доброе. М.: Просвещение, 1983. С. 55–78.

11. *Казахватова Л. А.* Педагогический артистизм в профессиональной деятельности педагога-музыканта // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 5. С. 42–46.

12. *Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.

13. *Лисовец И. М.* Театр как искусство общения. Культура художественного общения в искусстве театра // Искусство театра. Вопросы теории и практики. Свердловск: Свердлов. гос. ун-т, 2015. С. 58–59.

14. *Майковская Л. С.* Артистизм учителя музыки: учебное пособие. М.: Музыка, 2010. 109 с.

15. *Макаренко А. С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта. Сочинения. В 7-ми т. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. М.: АПН РСФСР, 1958. 397 с.

16. *Медушевский В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 2010. 254 с.

17. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н 80 (с изм. от 25.12.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

18. *Ожегов С. И.* Артистизм // Словарь русского языка: 70 000 слов / под. ред. Н. Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М.: Русский язык, 1990. С. 36.

19. *Розенштейн М.* Театральное искусство в педагогической практике // Путь просвещения. 1924. № 11–12 (21). С. 103–125.

20. Словарь современного русского литературного языка / под. ред. Т. Ф. Ефремовой. М.: ИНФРА–М, 1991. 1209 с.

21. *Тюменева Т. А.* Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Казань, 2015. 170 с.

PEDAGOGICAL ARTISTRY OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

The article examines the pedagogical artistry of the future music teacher as an important component of his professional activity. Professional training of a future music teacher includes not only mastering a set of methodological knowledge, not only the use of pedagogical technologies and innovations, modern principles and approaches in the educational process, but also involves mastering pedagogical artistry.

The professional activity of a music teacher is aimed at performing a cultural and educational function, since it is the teacher who is entrusted with the important mission of the carrier-conductor of traditional and innovative ideas, views in the field of world artistic culture. The artistic talent of a future music teacher can become an effective means of influencing the emotional, spiritual and the moral sphere of the younger generation.

The analysis of scientific literature made it possible to determine the comparative characteristics of the professional activity of an actor and a teacher, namely: the use of means of acting, stage skills, contributes to the formation of pedagogical artistry of the future music teacher.

The process of forming the pedagogical artistry of a future music teacher largely depends on the ability to master an individually creative, original pedagogical manner, which allows

one to apply the appropriate emotional-figurative, artistic and communicative means and methods in teaching.

The most significant professional and personal qualities influencing the formation of pedagogical artistry of a future music teacher in the process of professional training are characterized. It has been determined that this phenomenon is a complex of professional and personal interrelated and interdependent properties of the teacher's personality, which provides the mastery of the methods of pedagogical technique and skills of transformation, expressive, aesthetically attractive transfer of educational material in order to maximize the individual potential of the teacher.

Keywords: artistry, artistry of self-expression, pedagogical artistry, future music teacher, professional qualities, professional training of a future music teacher, professional activity.

References

- *Adoevceva I. V.* K voprosu o formirovanii pedagogicheskogo masterstva uchitelya muzyki // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 1999. № 4. S. 41–43. [In Rus].
- *Apraksina O. A.* Iz istorii muzykal'nogo vospitaniya. M.: Prosveshchenie, 1990. 207 s. [In Rus].
- Artistizm // Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. V 20-ti t. 2-e izd., pererab. i dop. / gl. red. K. S. Gorbachevich. T. 1. M.: Russkij yazyk, 1991. S. 234. [In Rus].
- *Bulatova O. S.* Pedagogicheskij artistizm: ucheb. posobie dlya stud. vysshih ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001. 240 s. [In Rus].
- *Dal' V. I.* Artistizm // Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. V 4-h t. T. 1. M.: Russkij yazyk, 1989. S. 24. [In Rus].
- *Garipova G. A.* Formirovanie artistizma lichnosti budushchego uchitelya muzyki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kazan', 2002. 13 s. [In Rus].
- *Kabalevskij D. B.* Prekrasnoe probuzhdaet dobroe. M.: Prosveshchenie, 1983. S. 55–78. [In Rus].
- *Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D.* Pedagogicheskoe tvorchestvo. M.: Pedagogika, 1990. 144 s. [In Rus].
- *Kazahvatova L. A.* Pedagogicheskij artistizm v professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 5. S. 42–46. [In Rus].
- *Lisovec I. M.* Teatr kak iskusstvo obshcheniya. Kul'tura hudozhestvennogo obshcheniya v iskusstve teatra // Iskusstvo teatra. Voprosy teorii i praktiki. Sverdlovsk: Sverdlov. gos. un-t, 2015. S. 58–59. [In Rus].
- *Majkovskaya L. S.* Artistizm uchitelya muzyki: uchebnoe posobie. M.: Muzyka, 2010. 109 s. [In Rus].
- *Makarenko A. S.* Nekotorye vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta. Sochineniya. V 7-mi t. T. 5: Obshchie voprosy teorii pedagogiki. M.: APN RSFSR, 1958. 397 s. [In Rus].
- *Medushevskij V. V.* O zakonomernostyah i sredstvah hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki. M.: Muzyka, 2010. 254 s. [In Rus].
- Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n 80 (s izm. ot 25.12.2014) (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550). [In Rus].
- *Ozhegov S. I.* Artistizm // Slovar' russkogo yazyka: 70 000 slov / pod. red. N. Yu. Shvedovoj. 22-e izd., ster. M.: Russkij yazyk, 1990. S. 36. [In Rus].
- *Rozenshtejn M.* Teatral'noe iskusstvo v pedagogicheskoj praktike // Put' prosveshcheniya. 1924. № 11–12 (21). S. 103–125. [In Rus].
- Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka / pod. red. T. F. Efremovoj. M.: INFRA–M, 1991. 1209 s. [In Rus].
- *Tyumeneva T. A.* Artistizm pedagoga-muzykanta v sisteme ego professional'nyh kompetencij: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kazan', 2015. 170 s. [In Rus].
- *Vaganova Zh. V.* Artistizm pedagoga kak komponent ego tvorcheskoj individual'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Tyumen': TGU, 1998. 197 s. [In Rus].
- *Zagvyazinskij V. A.* Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya. M., 1987. 160 s. [In Rus].
- Zakon Luganskoj Narodnoj Respubliki ot 30.09.2016 № 128-II «Ob obrazovanii» // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Luganskoj Narodnoj Respubliki [Elektronnyj resurs]. URL: https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html (data obrashcheniya: 05.04.2017). [In Rus].

УДК 378.4

И. В. Соловьева

Кандидат филологических наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: isolovyova@hse.ru

Inna V. Solovyeva
PhD (Philology), Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

М. А. Замковая

Тьютор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: mzamkovaya@hse.ru

Maria A. Zamkovaya
Tutor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Статья посвящена проблемам обучения иностранным языкам в неязыковых вузах в условиях вынужденного перехода на дистанционную форму обучения с применением ИКТ в условиях пандемии COVID-19. Цель данной работы — исследовать изменения в структуре образовательного процесса и отношение к ним его субъектов, студентов и преподавателей, сформулировать трудности, которые им приходится преодолевать, и наметить пути их решения. Объект исследования — дистанционное обучение иностранному языку с гибридным применением ИКТ. Предмет исследования — учебная деятельность преподавателей и студентов, а также их рефлексия. Анализ результатов опроса, а также комментариев, оставленных респондентами, позволил сделать выводы о том, что экстренный переход на онлайн-формат выявил множественные проблемы в организации форм контроля при дистанционном обучении иностранному языку с применением ИКТ. Результаты исследования свидетельствуют о разрыве между тем, как оценивают свой прогресс студенты, и тем, как его видят преподаватели. Несовершенство и ненадежность технологий создают возможности для академического мошенничества — настоящего вызова для методистов, психологов и педагогов. Таким образом, пандемия COVID-19 выявила проблемы в применении ИКТ для обучения иностранным языкам в дистанционном формате как для

Как цитировать статью: Соловьева И. В., Замковая М.А. Дистанционное обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в условиях пандемии COVID-19 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 64–79.

преподавателей, так и для студентов, и наметила векторы дальнейшей работы исследователей.

Ключевые слова: *ИКТ, цифровизация высшего образования, обучение иностранным языкам, COVID-19.*

Введение. Цифровизация является ведущим трендом в развитии высшей школы с начала XXI века, однако до 2020 года она была точечной и затрагивала преимущественно лекционные курсы, а практические занятия лишь дополнялись с помощью интернет-технологий. При обучении иностранным языкам личное взаимодействие студентов с преподавателем и между собой считается важной частью процесса, которая повышает мотивацию и эффективность занятий. Пандемия COVID-19 заставила учебные заведения экстренно перейти на дистанционный формат обучения, что обострило проблемы применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

К началу пандемии НИУ ВШЭ накопил богатый опыт в использовании интернет-технологий при обучении иностранным языкам, на платформе https://online.hse.ru/ преподаватели создают систематизированные материалы для разных неязыковых специальностей. Переход на дистанционную форму обучения означал изменение в формате учебного процесса, в первую очередь в сторону flipped classroom, так называемого «перевернутого класса», в котором основную часть работы студенты выполняют вне контактных часов с преподавателем, а во время занятий обсуждают результаты и задают вопросы. Перераспределение нагрузки вместе с техническими и психологическими трудностями стали опытом, который заслуживает анализа и осмысления для развития применения ИКТ при обучении иностранному языку в новой постпандемической реальности.

Цель работы — исследовать изменения в структуре образовательного процесса и отношение к ним его субъектов, студентов и преподавателей, сформулировать проблемы, которые им приходится преодолевать, и наметить пути их решения. Для научно-практического обеспечения цифрового обучения необходимы исследования специалистов из различных сфер: педагогики, психологии, методики, дидактики. Цифровизация обучения иностранному языку и до пандемии COVID-19, когда произошел резкий вынужденный переход на дистанционную форму обучения, сталкивалась с рядом вызовов. Так, относительная новизна самой темы объясняет недостаточную терминологическую четкость.

В данном исследовании будет использована наиболее общепринятая в современной отечественной парадигме терминология. Объект исследования — дистанционное обучение иностранному языку с гибридным применением ИКТ (видеоконференции для синхронного и платформы MOODLE, мессенджеры, электронная почта — для асинхронного способа). Предмет исследования — учебная деятельность преподавателей и студентов, а также их рефлексия.

Обзор литературы. Интерес отечественных исследователей к использованию ИКТ в процессе обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей стабильно растет с конца XX в. Появление новых технологий, которые можно применить для повышения качества образования, требует постоянного осмысления как теоретиков, так и практиков. В публикациях на эту тему можно выделить две группы. К первой относятся работы, рассматривающие методический потенциал отдельного инструмента из арсенала ИКТ. Фокус на практической стороне можно объяснить новизной инструментария и сложностями его фрагментарного внедрения в образовательный процесс. Чаще всего в центре внимания оказывается обучение отдельным видам речевой деятельности, лексике и грамматике [1; 3; 6; 8]. В исследованиях второй группы предпринимается попытка проанализировать суть процесса дистанционного обучения, выявить его специфику и перспективы применения в максимальном объеме [2; 5; 9; 14]. Как правило, речь идет о полноценных онлайн-курсах иностранного языка, внедренных в образовательный процесс всех форм обучения, а не только очно-заочной. В них ИКТ воспринимаются не как вынужденная альтернатива традиционной форме, а как неизбежное и даже желательное направление развития.

Среди положительных сторон дистанционной формы обучения с применением ИКТ отмечается более высокий уровень психологического комфорта как следствие индивидуализации процесса [3; 5; 12; 17]. Тем не менее этот оптимизм разделяют не все исследователи, в качестве контраргумента приводится низкий уровень компьютерной грамотности и навыков самоорганизации, которые, напротив, являются стрессообразующими факторами [11; 15]. Кроме того, дистанционное обучение, по мнению педагогов, может иметь неоднозначное влияние на эмоциональную сферу, вплоть до аутизации, а также потребленческих настроений, граничащих с полным отказом от самостоятельных усилий [10].

Главным недостатком дистанционного обучения с применением ИКТ

считается отсутствие непосредственного контакта между студентом и преподавателем, что препятствует успешной реализации компетентностного подхода [11; 16]. Излишняя формализация процесса обучения не развивает творческий потенциал учащихся и умение анализировать и синтезировать информацию [7; 14]. Опосредованность коммуникации между субъектами процесса обучения означает повышенные требования к планированию занятий и увеличение роли обратной связи [13]. Таким образом, с внедрением ИКТ трансформируется роль преподавателя, на которого возлагаются функции по координированию, корректированию, консультированию и руководству познавательным процессом.

Многие из выявленных недостатков обучения с применением ИКТ стали серьезным препятствием при вынужденном переходе на дистанционный формат. Специалистам еще предстоит осмыслить вызовы новой реальности и предложить пути развития образования, в том числе и при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Уже появляются системные обзоры и рекомендации, например исследование Т. Н. Гурьевой, в котором выявляются несоответствия ожиданий студента возможностям преподавателя при дистанционной форме обучения [4].

Обзор литературы по проблемам онлайн-обучения основывается на анализе отечественных исследований для учета специфики развития применения ИКТ в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах в России. Тем не менее следует упомянуть иностранные публикации, вышедшие уже в период пандемии, в которых намечены направления развития онлайн-обучения, его проблемы и решения. Наступление пандемии обострило проблемы обучения в дистанционном формате, исследователи описывают их как на местном уровне, с учетом культурных особенностей [19; 24; 28], так и международном уровне [21]. Многие статьи, например [22; 27], анализируют опыт переноса занятий в онлайн-формат для выявления лучших практик. Вопросы физического и психологического здоровья, ставшие особенно актуальными с наступлением пандемии, рассматриваются для определения студентов из групп риска и способов помощи [23]. Исследователей продолжает интересовать качество обучения в онлайн-формате и проблемы достоверности результатов контроля [18; 31; 32]. Разрабатывая возможности ИКТ, исследователи изучают эффективность все новых инструментов или нового применения уже существующих технологий, как в общем [20; 25; 30], так и отдельных платформ, например Second Life [26] или Flipgrid [29].

Выявленные в обзоре литературы трудности, связанные с внедрением ИКТ при дистанционном формате обучения иностранному языку, а также те задачи, которые поставлены в последних статьях о постпандемическом состоянии высшей школы, позволили сформулировать вопросы для исследования мнения преподавателей и студентов.

Методология и методы исследования. В ходе исследования применялись следующие методы: сравнение, анализ опроса студентов, анализ опроса преподавателей, синтез, обобщение. Опрос был проведен в начале декабря 2020 года, по прошествии одного месяца после перехода студентов на дистанционную форму обучения, причем для всех респондентов это был второй переход на дистанционную форму обучения, что могло способствовать большей объективности ответов.

В опросе приняли участие преподаватели иностранных языков и студенты первого и второго курсов очной формы обучения факультетов гуманитарных специальностей НИУ ВШЭ, а именно: факультета права, факультета рекламы и связи с общественностью. Были составлены две анкеты, для студентов и преподавателей, по пять вопросов со множественным выбором в каждой. Кроме того, респондентам была предоставлена возможность оставлять комментарии, которые стали дополнительным источником информации, позволяющим делать предположения о причинах выбора ответов.

Результаты исследования и обсуждение. Студентам и преподавателям было предложено оценить степень удовлетворенности дистанционным форматом. Бóльшая часть опрошенных относится положительно к переходу на онлайн-формат, однако процент опрошенных преподавателей, не поддерживающих изменения, немного выше, чем процент студентов: лишь 22,5% студентов относятся к переходу на онлайн-формат отрицательно по сравнению с 30,8% среди преподавателей (Рис. 1, 2).

В общем положительное отношение респондентов к такому формату возможно объяснить скорее наличием ряда объективных преимуществ, таких как экономия временных ресурсов и безопасность. В комментариях респонденты-преподаватели отмечают «снижение продуктивности занятий», а также отмечают, что «работать в таком формате по сравнению с традиционным достаточно сложно». Тем не менее, по мнению педагогов, «это малая цена за сохранение жизней».

Второй вопрос был призван оценить время на подготовку к занятиям по иностранному языку в онлайн-формате. Почти половина опрошенных студентов полагают, что их продолжительность подготовки к занятиям

не изменилась, еще меньше респондентов (20%) отмечают, что стали тратить меньше времени на выполнение домашнего задания (Рис. 3). Опрос, проведенный среди преподавателей, выявил отличие: лишь 23% педагогов полагают, что количество времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям, снизилось, а 38,5% респондентов считают, что продолжительность подготовки увеличилась (Рис. 4). В комментариях к данному вопросу одним из преподавателей было отмечено, что «подготовка к одному занятию по иностранному языку теперь занимает 4–6 часов».

Рисунок 1. Отношение студентов к переходу на онлайн-формат

Рисунок 2. Отношение преподавателей к переходу на онлайн-формат

Рисунок 3. Изменение продолжительности подготовки студентов к занятиям после перехода на дистанционное обучение

Рисунок 4. Изменение продолжительности подготовки преподавателей к занятиям после перехода на дистанционное обучение

Обеим категориям респондентов также было предложено оценить уровень комфорта на занятиях иностранным языком в онлайн-формате (Рис. 5 и 6). Значительная часть опрошенных преподавателей чувствует себя более комфортно на занятиях в онлайн-формате, в то время как у студентов это самый непопулярный вариант ответа (22,5%). Примерно

одинаковое количество респондентов среди студентов чувствуют себя менее и так же комфортно, как и при очной форме. С психологической точки зрения интересным является комментарий одного из респондентов, который полагает, что дистанционные занятия ничем не отличаются от очных «в плане количества контакта с преподавателем», но освобождают от «обременения в виде пребывания в аудитории у всех на виду».

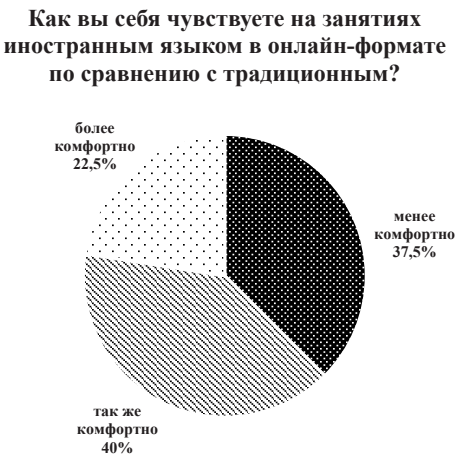


Рисунок 5. Комфорт студентов на занятиях иностранным языком в онлайн-формате по сравнению с традиционным форматом

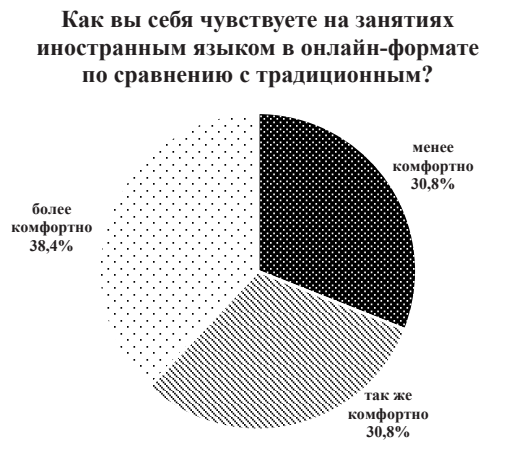


Рисунок 6. Комфорт преподавателей на занятиях иностранным языком в онлайн-формате по сравнению с традиционным форматом

Согласно полученным ответам, онлайн-формат усугубил одну из самых стрессовых для студента ситуаций — сдачу экзамена. О повышении уровня стресса свидетельствуют ответы почти половины респондентов, в то время как прежним он остался только для одной пятой опрошенных, а для 37,5% понизился (Рис. 7). В комментариях респонденты ссылаются на «огромный стресс» при сдаче экзаменов онлайн и указывают на технические сложности как главный стрессообразующий фактор.

Рисунок 7. Уровень стресса при сдаче экзамена в онлайн-формате по сравнению с традиционным форматом

Очевидно, что психологический дискомфорт, вызванный увеличением уровня стресса при сдаче экзаменов, является не единственным недостатком, связанным с обучением в онлайн-формате. Столь же важным аспектом может являться представление о сниженной достоверности результатов контроля. Опрос показал, что почти 70% преподавателей отмечают снижение объективности оценивания (Рис. 8). Техническая сторона применения ИКТ при дистанционном обучении пока является самым слабым звеном цифровизации образования. Так, преподаватели отмечают, что при проведении устного опроса «не всегда понимают, кто отвечает», поскольку студент не имеет возможности пользоваться видеосвязью. Реальные или мнимые технические трудности со стороны студентов создают благоприятные условия для академического мошенничества.

Рисунок 8. Оценка объективности проводимых в онлайн-формате видов контроля

Незаслуженные высокие оценки за формы контроля, даже проводимого с прокторингом, создают у студентов неадекватное представление о собственных успехах, что может стать причиной последующего конфликта. Об этом свидетельствует несовпадение мнений двух групп, опрошенных о прогрессе развития их компетенций. Более половины опрошенных преподавателей отмечают замедление прогресса, и лишь 7,7% считают, что этот показатель увеличился (Рис. 9).

Рисунок 9. Изменение прогресса студентов (с позиции преподавателей)

Однако большинство студентов (52,5%) не видят изменений, и лишь 25% констатируют снижение прогресса, примерно столько же считают, что их успехи в изучении иностранного языка при дистанционной форме обучения с применением ИКТ выросли (Рис. 10).

Рисунок 10. Изменение прогресса студентов

Выводы. Анализ результата опроса студентов и педагогов неязыковых специальностей НИУ ВШЭ позволил сделать следующие выводы, связанные с особенностями применения ИКТ для дистанционного обучения иностранным языкам в условиях пандемии COVID-19:

1) Преимущественно положительное отношение как преподавателей, так и студентов к переходу на дистанционную форму обучения связано в большей степени с пониманием необходимости этой меры. Приблизительно одинаковое количество респондентов в обеих группах, оценивших свое отношение как нейтральное или отрицательное, также свидетельствует о том, что в иной ситуации больше половины ответивших, вероятно, предпочли бы традиционный формат обучения.

2) Трудозатратность дистанционного обучения иностранному языку с применением ИКТ преподаватели ощутили в большей степени по сравнению со студентами. Главной причиной можно назвать экстренную подготовку большого количества учебных материалов для применения

в онлайн-формате и изменение в учебных планах. Поскольку коммуникация со студентами и коллегами переместилась в электронную почту и мессенджеры, рабочий график перестроился и раздвинулись границы рабочего времени. Очевидно, что данная проблема требует разработки дополнительных регламентов как для преподавателей, так и студентов.

3) Мнение преподавателей и студентов об уровне комфорта на занятии иностранным языком в дистанционном формате с применением ИКТ не совпадает: педагоги в гораздо большей степени не чувствуют различий между онлайн-классом и традиционным. С другой стороны, потенциальные психологические сложности молодых людей, испытываемые при дистанционном обучении, могут стать препятствием для дальнейшей социализации и требуют внимания психологов.

4) Экстренный переход на онлайн-формат выявил множественные проблемы в организации форм контроля при дистанционном обучении иностранному языку с применением ИКТ. Результаты исследования свидетельствуют о разрыве между тем, как оценивают свой прогресс студенты, и тем, как его видят преподаватели. Несовершенство и ненадежность технологий создают возможности для академического мошенничества — настоящего вызова для методистов, психологов и педагогов.

Таким образом, пандемия COVID-19 выявила проблемы в применении ИКТ для обучения иностранным языкам в дистанционном формате как для преподавателей, так и студентов, и наметила векторы дальнейшей работы исследователей.

Литература

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

2. *Буримская Д. В., Харламенко И. В.* Комплексный подход при обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку на базе информационных систем // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 2. С. 72–87.

3. *Вишневская Г. В.* Внедрение дистанционных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов-заочников неязыковых вузов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 289–292.

4. *Гурьева Т. Н.* Организация учебного взаимодействия в режиме онлайн // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 124–136 [Электронный ресурс]. URL: http://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP_6_72_1_2020.pdf (дата обращения: 05.01.2021).

5. *Гутарева Н. Ю.* Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (филология). 2006. Выпуск 4 (55). С. 189–192.

6. *Игнатенко И. И.* Некоторые особенности онлайн-обучения иностранному языку // Наука и школа. 2019. № 2. С. 140–144.

7. *Каменева Н. А.* Особенности дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 3. Ч. 1. С. 201–204.

8. *Кузнецова С. В., Старостина Н. В.* Способы оптимизации обучения английскому и немецкому языкам студентов заочной формы обучения неязыковых специальностей вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 81–86.

9. *Нейман С. Ю., Дальке С. Г.* Принципы построения системы дистанционного обучения иностранным языкам // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2 (6). С. 20–28.

10. *Никольская И. А.* Информационно-коммуникационные технологии в специальном образовании: учебник. М.: ИНФРА-М, 2020. 232 с.

11. Педагогика высшей школы: учебное пособие / отв. ред. Коджаспирова Г. М. М.: Проспект, 2021. 512 с.

12. *Л. В. Юркина, Л. П. Крившенко*. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 400 с.

13. *Солонцова Л. П.* Методика обучения иностранным языкам. В 3-х ч. Ч. 1. М.: Владос, 2018. 272 с.

14. *Худолей Н. В.* Методика использования инструментария LMS MOODLE для развития навыков коммуникации на иностранном языке у студентов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 10. С. 385–390.

15. *Хуторской А. В.* Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

16. *Шамина Н. В.* Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 20–24.

17. *Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. 288 с.

18. *Adzima K.* Examining Online Cheating in Higher Education Using Traditional Classroom Cheating as a Guide // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 476–493. DOI: 10.34190/JEL.18.6.002.

19. *Bidarra J., Sousa N.* Implementing Mobile Learning Within Personal Learning Environments: A Study of Two Online Courses // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 180–198 [Электронный ресурс]. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4891/5390 (дата обращения: 10.01.2021).

20. *Chaka C., Nkhobo T., Lephalala M.* Leveraging MoyaMA, WhatsApp and Online Discussion Forum to Support Students at an Open and Distance e-Learning University // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 494–515. DOI: 10.34190/JEL.18.6.003.

21. *Chaker R., Bachelet R.* Internationalizing Professional Development: Using Educational Data Mining to Analyze Learners'Performance and Dropouts in a French MOOC // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 199–221 [Электронный ресурс]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4787/5389 (дата обращения: 10.01.2021).

22. *Chen X., Zou D., Xie H.,* et al.Past, present, and future of smart learning: a topic-based bibliometric analysis // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18, No. 2. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239–020–00239–6.

23. *Chien H.-Y., Kwok O.-M., Yeh Y.-C.,* et al. Identifying at-risk online learners by psychological variables using machine learning techniques // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 131–146. DOI: 10.24059/olj.v24i4.2320.

24. *Dashtestani R.* Online Courses in Higher Education in Iran: A Stakeholder-Based Investigation into Preservice Teachers' Acceptance, Learning Achievements, and Satisfaction: A Mixed-Methods Study // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 117–142 [Электронный ресурс]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4873/5393 (дата обращения: 10.01.2021).

25. *Gaddis M.* Faculty and Student Technology Use to Enhance Student Learning // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020.Vol. 21, No. 4. P. 39–60 [Электронный ресурс]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/104/15 (дата обращения: 10.01.2021).

26. *Han S., Resta P. E.* Virtually authentic: Graduate students' perspective changes toward authentic learning while collaborating in a virtual world // Online Learning. 2020.Vol. 24, No. 4. P. 5–27. DOI: http://dx.doi.org/10.24059/olj.v24i4.2326.

27. *Hew K. F., Jia C., Gonda D. E.,* et al. Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in *fully online* flipped classrooms // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. No. 17. Article57. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239–020–00234-x.

28. *Kasani H. A., Mourkani G. S., Seraji F.,* et al. E-Learning Challenges in Iran: A Research Synthesis // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 96–120 [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 10.01.2021).

29. *Lowenthal P. R., Moore R. L.* Exploring student perceptions of Flipgrid in online course // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 28–41. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335..

30. *Metruk R.* EFL Learners’ Perspectives on the use of Smartphones in Higher Education Settings in Slovakia // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 537–549. DOI: 10.34190/LEL.18.6.006.

31. *Samuel A.* Zones of Agency: Understanding Online Faculty Experiences of Presence // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 79–95 [Электронный ресурс]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4905/5395 (дата обращения: 10.01.2021).

32. *Zimmerman W., Altman B., Simunich B.,* et al. Evaluating online course quality: A study on implementation of course quality standards // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 147–163. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2325.

LEARNING FOREIGN LANGUAGES ONLINE IN THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. The article is devoted to the problems of foreign language teaching in non-language universities in the conditions of forced transition to distance learning with the use of ICT in the conditions of Covid-2019 pandemic. The aim of this paper is to investigate the changes in the structure of the educational process and the attitude of its subjects, students, and teachers to them, to formulate the difficulties they have to overcome, and to outline the ways to solve them. The object of the study is foreign language distance learning with hybrid ICT application. The subject of the research is learning activities of teachers and students as well as their reflection. The analysis of the survey results, as well as the comments left by the respondents, led to the following conclusions. The urgent transition to the online format has revealed multiple problems in the organization of control forms in ICT-enabled foreign language distance learning. The results of the study show a disconnect between how students assess their progress and how teachers see it. Imperfect and unreliable technology creates opportunities for academic fraud — a real challenge for methodologists, psychologists, and educators. Thus, the Covid 2019 pandemic revealed the problems in the use of ICT for foreign language learning in a distance format for both teachers and students and outlined the vectors for further work by researchers.

Keywords: ICT, digital transformation of higher education, teaching foreign languages, COVID-19.

References

- *Adzima K.* Examining Online Cheating in Higher Education Using Traditional Classroom Cheating as a Guide // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 476–493. DOI: 10.34190/JEL.18.6.002.
- *Azimov E. G., Shchukin A. N.* Sovremennyjslovar' metodicheskih terminovi ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2019. 496 s. [In Rus].
- *Bidarra J., Sousa N.* Implementing Mobile Learning Within Personal Learning Environments: A Study of Two Online Courses // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 180–198 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4891/5390 (data obrashcheniya: 10.01.2021).

- *Burimskaya D. V., Harlamenko I. V.* Kompleksnyj podhod pri obuchenii studentov neyazykovyh fakul'tetov inostrannomu yazyku na baze informacionnyh sistem // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2019. № 2. S. 72–87. [In Rus].
- *Chaka C., Nkhobo T., Lephalala M.* Leveraging MoyaMA, WhatsApp and Online Discussion Forum to Support Students at an Open and Distance e-Learning University // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 494–515. DOI: 10.34190/JEL.18.6.003.
- *Chaker R., Bachelet R.* Internationalizing Professional Development: Using Educational Data Mining to Analyze Learners' Performance and Dropouts in a French MOOC // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 199–221 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4787/5389 (data obrashcheniya: 10.01.2021).
- *Chen X., Zou D., Xie H.,* et al. Past, present, and future of smart learning: a topic-based bibliometric analysis // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18, No. 2. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239–020–00239–6.
- *Dashtestani R.* Online Courses in Higher Education in Iran: A Stakeholder-Based Investigation into Preservice Teachers' Acceptance, Learning Achievements, and Satisfaction: A Mixed-Methods Study // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 117–142 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4873/5393 (data obrashcheniya: 10.01.2021).
- *Gaddis M.* Faculty and Student Technology Use to Enhance Student Learning // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 39–60 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/104/15 (data obrashcheniya: 10.01.2021).
- *Gur'eva T. N.* Organizaciya uchebnogo vzaimodejstviya v rezhime onlajn // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 6 (72). S. 124–136 [Elektronnyj resurs]. URL: http://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP_6_72_1_2020.pdf (data obrashcheniya: 05.01.2021). [In Rus].
- *Gutareva N. Yu.* Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Vestnik TGPU. Seriya: Gumanitarnye nauki (filologiya). 2006. Vypusk 4 (55). S. 189–192. [In Rus].
- *Han S., Resta P. E.* Virtually authentic: Graduate students' perspective changes toward authentic learning while collaborating in a virtual world // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 5–27. DOI: http://dx.doi.org/10.24059/olj.v24i4.2326.
- *Hew K. F., Jia C., Gonda D. E.,* et al. Transitioning to the "new normal" of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. No. 17. Article 57. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239–020–00234-x.
- *Hudolej N. V.* Metodika ispol'zovaniya instrumentariya LMS MOODLE dlya razvitiya navykov kommunikacii na inostrannom yazyke u studentov neyazykovogo vuza // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12, № 10. S. 385–390. [In Rus].
- *Hutorskoj A. V.* Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. SPb.: Piter, 2019. 608 s. [In Rus].
- *Ignatenko I. I.* Nekotorye osobennosti onlajn-obucheniya inostrannomu yazyku // Naukaishkola. 2019. № 2. S. 140–144. [In Rus].
- *Kameneva N. A.* Osobennosti distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 3. Ch. 1. S. 201–204. [In Rus].
- *Kasani H. A., Mourkani G. S., Seraji F.,* et al. E-Learning Challenges in Iran: A Research Synthesis // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 96–120 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4677/5394 (data obrashcheniya: 10.01.2021).
- *Krivshenko L. P., Yurkina L. V.* Pedagogika: uchebnik I praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata.M.: Jurait, 2019. 400 s. [In Rus].
- *Kuznecova S. V., Starostina N. V.* Sposoby optimizacii obucheniya anglijskomu i nemeckomu yazykam studentov zaochnoj formy obucheniya neyazykovyh special'nostej vuza // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 4 (157). S. 81–86. [In Rus].
- *Lowenthal P. R., Moore R. L.* Exploring student perceptions of Flipgrid in online course // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 28–41. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335.
- *Metruk R.* EFL Learners' Perspectives on the use of Smartphones in Higher Education Settings in Slovakia // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 537–549. DOI: 10.34190/

LEL.18.6.006.
- *Nejman S. Yu., Dal'ke S. G.* Principy postroeniya sistemy distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam // Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik. 2017. № 2 (6). S. 20–28. [In Rus].
- *Nikol'skaya I. A.* Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v special'nom obrazovanii: uchebnik. M.: INFRA-M, 2020. 232 s. [In Rus].
- Pedagogika v ysshej shkoly: uchebnoe posobie / otv. red. Kodzhaspirova G. M. M.: Prospekt, 2021. 512 s. [In Rus].
- *Samuel A.* Zones of Agency: Understanding Online Faculty Experiences of Presence // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 79–95 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4905/5395 (data obrashcheniya: 10.01.2021).
- *Shamina N. V.* Onlajn-obuchenie v obrazovatel'nom processe: sil'nye i slabye storony // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 2. S. 20–24. [In Rus].
- *Shchukin A. N., Frolova G. M.* Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya. M.: Akademiya, 2015. 288 s. [In Rus].
- *Shien H.-Y., Kwok O.-M., Yeh Y.-C.,* et al. Identifying at-risk online learners by psychological variables using machine learning techniques // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 131–146. DOI: 10.24059/olj.v24i4.2320.
- *Soloncova L. P.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam. V 3-h ch. Ch. 1. M.: Vlados, 2018. 272 s. [In Rus].
- *Vishnevskaya G. V.* Vnedrenie distancionnyh tekhnologij v process obucheniya inostrannomu yazyku studentov-zaochnikov neyazykovyh vuzov // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo. 2011. № 24. S. 289–292. [In Rus].
- *Zimmerman W., Altman B., Simunich B.,* et al. Evaluating online course quality: A study on implementation of course quality standards // Online Learning. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 147–163. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2325.

УДК 342.733

А. А. Корнеев

Аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» г. Москва

Andrey A. Korneev
Postgraduate Student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»

В Российской Федерации реализуется национальный проект «Образование». Согласно паспорту проекта его задачи и результаты распределены по структурным единицам — федеральным проектам. Одним из таких федеральных проектов является «Цифровая образовательная среда». Автор исследует указанный проект с позиции конституционного правового анализа. В статье обозначаются уровни конституционно-правового измерения федерального проекта, рассматривается место феномена цифровой образовательной среды в конституционно-правовой плоскости. Предложено рассмотрение конституционно-правового измерения через классический подход конституционно-правового регулирования той родовой группы общественных отношений, в рамках которой предполагается реализация федерального проекта.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, образование, право на образование, конституционно-правовое измерение, национальный проект.*

Развитие общественных отношений в информационном обществе с сопутствующим транзитом к цифровой общественной среде и цифровому обществу обусловливает необходимость качественного изменения регулирования. Последние годы технологического развития, обусловленные рядом внешних средовых факторов, демонстрируют уве-

Как цитировать статью: Корнеев А. А. Конституционно-правовое измерение федерального проекта «Цифровая образовательная среда» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 80–90.

личивающуюся необходимость поступательного нормативно-правового регулирования общественных отношений в цифровой среде. Характерной чертой подобных цифровых изменений является тенденция к опережающему развитию и внедрению цифровых технологий, не подпадающих под законодательное регламентирование.

Законодательные органы Российской Федерации стремятся к принятию норм в русле действующей «цифровой» повестки, но вместе с тем подобные законодательные нормы носят в большинстве своем рамочный характер, такая тенденция характерна для многих стран, и Российская Федерация здесь не является исключением. Все большую роль играют подзаконные нормативные акты, принимаемые для развития и проектного регулирования определенных сфер общественной жизни. В Российской Федерации такие подзаконные акты принимаются в рамках различного рода национальных и федеральных проектов. Во многом такая ситуация объясняется определенной динамикой и процедурой принятия подобных актов, их проектной природой, которая в дальнейшем предполагает (при достижении целевых показателей) внедрение проектных правовых институтов в законодательную сферу регулирования и распространения на всей территории Российской Федерации.

Любой правовой феномен имеет конституционно-правовое измерение в рамках действующей правовой системы (Комментарий 1). Подобное измерение может включать в себя несколько направлений: конституционно-ценностный подход; классический подход конституционно-правового регулирования той родовой группы общественных отношений, в рамках которой он возникает, конституционно-правовое измерение целеполагания в отношении нового правового института. В рамках настоящего исследования в отношении федерального проекта «Цифровая образовательная среда» будет использован второй подход из вышеуказанных.

Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (далее — «Указ Президента РФ № 204») стал одним из первых нормативных документов, определивших начало нового этапа в развитии инноваций российской образовательной среды [11]. Данный этап связан непосредственно с общими тенденциями развития образования в мире, столкнувшемся с глобальными технологическими изменениями. Преамбула Указа Президента РФ № 204 сформулирована с позиций

целеполагания научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, с указанием на необходимость создания «условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека». Подобный подход соотносится с базовыми конституционными установлениями и берет свои основания в конституционном конструкте ст. 2 Конституции РФ, закрепляющей человека, его права и обязанности как высшую ценность [6].

В Указе Президента РФ № 204 образование определено в качестве одного из направлений, по которым разрабатываются соответствующие национальные проекты [11]. В соответствии с п. 5 Указа Президента РФ № 204 «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» является одной из основных задач, поставленных Правительству РФ при разработке соответствующего национального проекта [Там же]. Данная задача на текущий момент имеет нормативную конкретизацию в таких документах, как Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) (далее — «Паспорт проекта») [15], Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [12], Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [10], Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [14]. Все вышеперечисленные документы в системной взаимосвязи формируют нормативный каркас внедрения федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Таким образом, на сегодняшний день большая часть нормативного регулирования вопросов федерального проекта «Цифровая образовательная среда» находится в области принятия подзаконных актов. Данный подход соотносится со статусом федерального проекта. В области законодательного закрепления в настоящий момент основанием для реализации федерального проекта именно в сфере образования является ст. 20 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (далее — «Закон об образовании»), определяющая правовые основы экспериментальной

и инновационной деятельности в образовании [13].

Обратимся к нормативному определению понятия «цифровая образовательная среда». Согласно п. 3 Положения о проведении на территории отдельных субъектов Российской Федерации эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды, «это совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» (далее по тексту — «Положение о ЦОС») [16]. Как видно из определения, цифровая образовательная среда рассматривается как сложносоставное явление «совокупности условий», включающее различные компоненты электронной информационно-образовательной среды. Из анализа Паспорта проекта дополнительно усматривается несколько качественных элементов исследуемого феномена, в частности в разделе 6 констатируется, что к 2024 году планируется создание «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [15].

В отечественной конституционной науке длительное время исследуется с разных аспектов конституционное право на образование, закрепленное в ст. 43 Конституции РФ [6], например конституционное право на получение бесплатного высшего образования [2], конституционно-правовые основы высшего профессионального образования [9], конституционное право на образование и гарантии его реализации для отдельных групп населения [19] и т.д. Многочисленные исследования во многом подтверждают важность и перманентную востребованность конституционно-правового измерения не только самого права на образование и его гарантий, но и образовательной среды в целом. При этом очевидным и общепризнанным фактом является все более ускоряющаяся модернизация образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества. Цифровая трансформация общества, с одной стороны, сопровождается запаздывающим нормативно-правовым ре-

гулированием, с другой — не может выходить за пределы действующих конституционных норм.

Общеизвестно, что конституционно-правовые нормы образуют систему конституционного права, которая объединяет их в группы в определенной последовательности, в зависимости от их содержания, характера регламентируемых общественных отношений и значения норм, являющихся ее структурными элементами [5].

Конституционно-правовое измерение какого-либо феномена опирается в первую очередь на действующую систему конституционного права, структурно определенную в конституционном акте. Прежде всего следует разделить уровни этой системы и обратиться к тем, которые непосредственно связаны с родовым правовым институтом исследуемого явления. В отношении цифровой образовательной среды базовым конституционно-правовым уровнем будет уровень конституционных норм об образовании, о которых указывалось выше, а также их системная связь с иными нормами главы 1 и 2 Конституции РФ. В частности, право на образование входит в комплекс социально-экономических и культурных прав и свобод (Комментарий 2). Доктрина социального государства интегрирует право на образование и, следовательно, все связанные с ним гарантии его реализации. Так, Конституционный Суд РФ при истолковании конституционной нормы об образовании последовательно указывает на то, что «одной из важнейших функций социального государства является обеспечение права каждого на образование на основе конституционного принципа равенства» (Комментарий 3); подчеркивает, что в аспекты правового социального государства неизменно включаются гарантии равенства прав и свобод человека и гражданина, а также политика государства, направленная на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека (ч. 1. ст. 1, ст. 7, ст. 8, ч. 1 и ч. 2 ст. 19, ч. 1 ст. 21 Конституции РФ) (Комментарий 4).

В рассматриваемый уровень измерения входит также комплекс норм, которые были имплементированы в соответствии с ч. 4 ст. 15 Конституции РФ в правовую систему Российской Федерации. В области образования к таким следует отнести гарантии доступности права каждого на образование, закрепленные в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека [1], ст. 2 Протокола № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод [18], ст. 28 Конвенции о правах ребенка [4], статьях Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования от 14 де-

кабря 1960 года [3] и ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах [8].

Исследуемый феномен цифровой образовательной среды в значении федерального проекта должен быть в первую очередь соотнесен с указанным уровнем конституционно-правового регулирования и рассмотрен в качестве инновационного механизма реализации конституционных гарантий, связанных с правом граждан на образование (Комментарий 4). Исходя из дополнительной информации п. 6 Паспорта проекта [15], стратегические цели по данному направлению непосредственно связаны с решением задачи по цифровизации образовательной среды. В этой связи следует подчеркнуть, что на описанном уровне конституционно-правового измерения формирование и внедрение указанного явления непосредственно относится к новому технологическому этапу реализации конституционных гарантий гражданам в отношении права на образование. В системе элементов таких гарантий находится и обозначенный феномен (здесь следует указать на его непосредственную взаимосвязь с конституционными положениями ч. 1, ч. 2, ч. 5 ст. 43 Конституции РФ, которые содержат основные конституционные предпосылки внедрения понятия цифровой образовательной среды в правовую систему Российской Федерации).

Следующим уровнем измерения будет уровень соотнесения конституционных норм в отношении указанного конституционного права на образование и его гарантий в аспекте разграничения предметов ведения между Российской Федерацией и ее субъектами. В пункте «е» ч. 1 ст. 71 к ведению Российской Федерации отнесено установление основ федеральной политики, в том числе в области научно-технологического, социального развития Российской Федерации, единых правовых основ системы образования. Вместе с тем п. «е» ч. 1 ст. 72 Конституции Российской Федерации предусматривает, что общие вопросы образовании и науки отнесены к совместному ведению Федерации и ее субъектов [6]. В системе действующего правового регулирования вопросы регламентации образовательной среды в достаточной степени разделены, имеют устоявшиеся правовые традиции регулирования права на образование и реализацию заложенных в Основном законе гарантий, включая регулирование права на образование на уровне конституционных актов субъектов Российской Федерации.

Следует дополнительно подчеркнуть, что в рамках реализации фе-

дерального проекта используются последовательно сбалансированные методы федерального и регионального регулирования (в части добровольного подключения субъектов Российской Федерации на этапах проектной реализации). Таким образом, соблюдается конституционный баланс при взаимодействии Правительства Российской Федерации как федерального органа государственной власти и высших исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации.

В контексте исследования данного уровня измерения феномена цифровой образовательной среды важно и то, что у субъектов Российской Федерации в системе полномочий разделения предметов ведения имеется возможность установления дополнительных гарантий права на образование на региональном уровне. Конституционный Суд РФ в Постановлении от 23 июля 2020 года № 39-П указал на то, что «законодательный уровень правового регулирования субъектами Российской Федерации образовательных отношений корреспондирует их важности как относящихся к сфере гарантирования конституционного права на образование, что также соотносится с необходимостью обеспечения повышенной стабильности такого регулирования» [17]. В рамках проведения эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды Положение о ЦОС предусматривает, что при внедрении проекта декларируются принципы равенства всех субъектов федерации — участников проекта (п. 4), координацию Министерством просвещения РФ в области заключения соглашений о взаимодействии в рамках эксперимента между федеральными министерствами и высшими органами исполнительной власти субъектов Федерации (пп. «б п. 6), безвозмездности обеспечения определенных технологических итераций (п. 9) и иные [16].

Следующим аспектом конституционного правового измерения феномена является тот уровень, который В. И. Крусс в теории конституционного правопользования обозначает как «законодательная конкретизация содержания основных прав и свобод человека и гражданина» [7]. Следует согласиться, что именно законодательная конкретизация является фундаментальным механизмом обеспечения конституционности отраслевого регулирования и полноты юридического гарантирования прав и свобод [Там же]. Базовым нормативным правовым актом, регулирующим общественные отношения в сфере образования, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [13]. Указанный закон включает

в себя, в числе прочего, и нормы, конкретизирующие конституционные положения в отношении разделения полномочий Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, а также полномочия Российской Федерации в сфере образования, переданные для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации (ст. 7). К иным правовым актам данного уровня будут относиться региональные законодательные акты в сфере образования (Комментарий 5).

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что федеральная программа «Цифровая образовательная среда» основывается на базовых конституционных принципах и гарантиях в сфере права на образование. Непосредственно термин «цифровая образовательная среда» в значении федерального проекта может рассматриваться как инновационный механизм реализации конституционных гарантий, связанных с правом граждан на образование. Следует также констатировать, что в рамках предложенного подхода к конституционно-правовому исследованию измерения, формирование и внедрение цифровой образовательной среды напрямую относится к инновационному технологическому этапу реализации конституционных гарантий права на образование.

Комментарии

1. Термин «конституционно-правовое измерение» относится к научно-правовым терминам, в том числе используемым в терминологии Конституционного суда Российской Федерации. См. напр.: Постановление Конституционного Суда РФ от 16.07.2020 № 37-П // Собрание законодательства РФ. 2020. № 30. Ст. 5000.
2. В конституционной науке в целом сформирован консенсус по данному вопросу: в зависимости от объектов правового регулирования образование входит в группу прав и свобод в социальной области. См. напр.: Конституционное право России: под ред. А. С. Прудникова, В. И. Авсеенко. М.: Юнити-Дана, 2006. С. 181 [2].
3. См., напр.: Постановление КС РФ от 15 мая 2006 г. № 5-П // Собрание законодательства РФ. 2006.№ 22. Ст. 2375; Постановление КС РФ от 17 апреля 2018 г. № 15-П // Собрание законодательства РФ. 2018. № 18. ст. 2720.
4. Напомним, что под конституционными гарантиями понимаются «предусмотренные Основным законом средства, способы,

механизмы, которые обеспечивают осуществление конституционных прав и выполнение основных обязанностей человека по отношению к обществу, государству, коллективам, другим лицам, делают эти права и обязанности реальными». См.: Чиркин В. Е. Конституционное право России. М.: Норма, 2009. С. 202 [20].

5. См., напр.: Закон Пермского края № 308-ПК «Об образовании в Пермском крае (с изм. на 6 октября 2020) // «Бюллетень законов Пермского края, правовых актов губернатора Пермского края, Правительства Пермского края, исполнительных органов государственной власти Пермского края. 2014. № 10; Закон Санкт-Петербурга от 17.07.2013 № 461–83 (ред. от 22.04.2020) «Об образовании в Санкт-Петербурге» // Вестник Администрации Санкт-Петербурга. 2013. № 7.

Литература

1. Всеобщая декларация прав человека // Российская газета. 10.12.1998.
2. *Деманова С. В.* Конституционное право на получение бесплатного высшего образования в Российской Федерации: автореферат дис. … канд. юрид. наук: 12.00.02. Саратов, 2012. 28 с.
3. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования от 14 декабря 1960 года // Ведомости ВС СССР. 2 ноября 1962 г. № 44. Ст. 452.
4. Конвенция о правах ребенка // Сборник международных договоров СССР. 1993. Выпуск XLVI.
5. Конституционное право России / под ред. А. С. Прудникова, В. И. Авсеенко. М.: Юнити-Дана, 2006. 687 с.
6. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.constitution.ru (дата обращения: 18.04.2021).
7. *Крусс В. И.* Теория конституционного правопользования. М.: Норма, 2007. 752 с.
8. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах // Ведомости Верховного Совета СССР. 1976. № 17. Ст. 291.
9. *Никитина И. Ф.* Конституционно-правовые основы высшего профессионального образования в Российской Федерации: дис. … канд. юрид. наук: 12.00.02 Пенза, 2005. 169 с.
10. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»: Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 // Собрание законодательства РФ. 2020. № 47. Ст. 7538.
11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 // Собрание законодательства РФ. 2018. № 20. Ст. 2817.
12. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды: Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 // Собрание законодательства РФ. 2020. № 50 (часть V). Ст. 8240.
13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
14. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649 // Российская газета. 26.12.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2019/12/26/minpros-prikaz649-site-dok.html (дата обращения: 18.03.2021).
15. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при

Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) // КонсультантПлюс [Элекстронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 20.04.2021).

16. Положение о проведении на территории отдельных субъектов Российской Федерации эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды, утв. Постановлением Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370409/254a960f72fd9ee4991c27e6fee2127d988d49b6/ (дата обращения: 04.05.2021).

17. Постановление КС РФ от 23 июля 2020 г. № 39-П // Собрание законодательства РФ. 2020. № 31 (часть II). Ст. 5253.

18. Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод // Бюллетень международных договоров. 2001. № 3.

19. *Стульникова О. В.* Конституционное право граждан на образование и проблемы его реализации в субъектах Российской Федерации: автореферат дис. … канд. юрид. наук: 12.00.02. Саратов, 2008. 25 с.

20. *Чиркин В. Е.* Конституционное право России. М.: Норма, 2009. 496 с.

CONSTITUTIONAL AND LEGAL DIMENSION OF THE FEDERAL PROJECT «DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENT»

The national project "Education" is being implemented in the Russian Federation. According to the project passport its objectives and results are distributed among structural units — federal projects. One of these federal projects is "Digital Education Environment".

The author offers to investigate the designated project from the position of constitutional analysis. The article identifies the levels of the constitutional and legal measurements of the federal project, examines the position of the phenomenon of the digital education environment in the constitutional and legal plane.

The consideration of the constitutional and legal measurement is proposed through the classical approach of that generic group of social relations, within which the federal project is being implemented

Keywords: digital education environment, education, the right to education, constitutional and legal dimension, national project.

References

- *Chirkin V. E.* Konstitucionnoe pravo Rossii. M.: Norma, 2009. 496 s. [In Rus].
- *Demanova S. V.* Konstitucionnoe pravo na poluchenie besplatnogo vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: avtoreferat dis. … kand. yurid. nauk: 12.00.02. Saratov, 2012. 28 s. [In Rus].
- Konvenciya o bor'be s diskriminaciej v oblasti obrazovaniya ot 14 dekabrya 1960 goda // Vedomosti VS SSSR. 2 noyabrya 1962 g. № 44. St. 452. [In Rus].
- Konvenciya o pravah rebenka // Sbornik mezhdunarodnyh dogovorov SSSR. 1993. Vypusk XLVI. [In Rus].
- Konstitucionnoe pravo Rossii / pod red. A. S. Prudnikova, V. I. Avseenko. M.: Yuniti-Dana, 2006. 687 s. [In Rus].
- Konstituciya Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.constitution.ru (data obrashcheniya: 18.04.2021). [In Rus].
- *Kruss V. I.* Teoriya konstitucionnogo pravopol'zovaniya. M.: Norma, 2007. 752 s. [In Rus].
- Mezhdunarodnyj pakt ob ekonomicheskih, social'nyh i kul'turnyh pravah // Vedomosti Verhovnogo Soveta SSSR. 1976. № 17. St. 291. [In Rus].
- *Nikitina I. F.* Konstitucionno-pravovye osnovy vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj

Federacii: dis. … kand. yurid. nauk: 12.00.02 Penza, 2005. 169 s. [In Rus].
- O gosudarstvennoj informacionnoj sisteme «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda»: Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16.11.2020 № 1836 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2020. № 47. St. 7538. [In Rus].
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2018. № 20. St. 2817. [In Rus].
- O provedenii eksperimenta po vnedreniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy: Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 07.12.2020 № 2040 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2020. № 50 (chast' V). St. 8240. [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 24.03.2021) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2012. № 53 (ch. 1). St. 7598. [In Rus].
- Ob utverzhdenii Celevoj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy: Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 02.12.2019 № 649 // Rossijskaya gazeta. 26.12.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://rg.ru/2019/12/26/minpros-prikaz649-site-dok.html (data obrashcheniya: 18.03.2021). [In Rus].
- Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16) // Konsul'tantPlyus [Elekstronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (data obrashcheniya: 20.04.2021). [In Rus].
- Polozhenie o provedenii na territorii otdel'nyh sub"ektov Rossijskoj Federacii eksperimenta po vnedreniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy, utv. Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 07.12.2020 № 2040 «O provedenii eksperimenta po vnedreniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy» // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370409/254a960f72fd9ee4991c27e6fee2127d988d49b6/ (data obrashcheniya: 04.05.2021). [In Rus].
- Postanovlenie KS RF ot 23 iyulya 2020 g. № 39-P // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2020. № 31 (chast' II). St. 5253. [In Rus].
- Protokol № 1 k Konvencii o zashchite prav cheloveka i osnovnyh svobod // Byulleten' mezhdunarodnyh dogovorov. 2001. № 3. [In Rus].
- *Stul'nikova O. V.* Konstitucionnoe pravo grazhdan na obrazovanie i problemy ego realizacii v sub"ektah Rossijskoj Federacii: avtoreferat dis. … kand. yurid. nauk: 12.00.02. Saratov, 2008. 25 s. [In Rus].
- Vseobshchaya deklaraciya prav cheloveka // Rossijskaya gazeta. 10.12.1998. [In Rus].

УДК 378.046.4

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: СЛАГАЕМЫЕ УСПЕХА

Д. А. Суханов

Аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург
E-mail: danialhome@mail.ru

Daniil A. Sukhanov
Postgraduate Student, The Herzen State Pedagogical University, Russia, St. Petersburg

В статье раскрыты основные факторы, влияющие на формирование готовности педагогов к повышению профессиональной квалификации в условиях дистанционного обучения в электронной информационно-образовательной среде. Цель исследования состояла в определении способов повышения уровня учебно-познавательной активности и устранения нарушений дисциплины обучающимися в процессе повышения квалификации. Методологическую основу исследования составил деятельностный подход в сочетании с андрагогической моделью обучения. Методы исследования: социологические опросы, методы математической статистики, вторичный анализ результатов исследований в области андрагогики, педагогической психологии, социологии, экспертный анализ образовательных программ, включенное наблюдение за ходом и результатами образовательного процесса. В результате исследования выявлено, что успешность достижения запланированных образовательных результатов во многом зависит от уровня готовности педагога к дистанционному повышению квалификации. Охарактеризованы информационная, функционально-технологическая, ресурсная и психолого-педагогическая готовность. Выделены мотивационный, эмоциональный, познавательный и деятельностно-волевой компоненты психолого-педагогической готовности. В соответствии с принципами постнеклассической методологии педагогических исследований при анализе этого явле-

Как цитировать статью: Суханов Д. А. Повышение квалификации педагогов в условиях дистанционного обучения: слагаемые успеха // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 91–105.

ния исследовательский фокус внимания смещен с ИКТ-компетентности обучающихся на их мотивационную готовность. Показано, что мотивационная готовность детерминируется потребностями личности, в том числе осознанным желанием преодолеть профессиональные затруднения; она проявляется как установка на профессиональное развитие и восполнение профессиональных дефицитов средствами дополнительных профессиональных образовательных программ. Мотивационная готовность поддается стимулированию в образовательном процессе при условии реализации деятельностного подхода на основе андрагогических принципов обучения взрослых. Показано, что технологии дистанционного обучения в электронных информационно-образовательных средах позволяют осуществлять персонифицированное повышение квалификации с опорой на профессиональный опыт обучающегося, наполнять дистанционное обучение ценностно-личностным смыслом, повышать образовательные результаты.

***Ключевые слова**: дистанционное обучение, образование взрослых, повышение квалификации, учебно-познавательная мотивация.*

Введение

Вопросы организации дистанционного обучения взрослых не теряют актуальности на протяжении трех десятилетий. Сегодня обучающимся сложно представить себе, что всего четверть века назад всерьез обсуждались дидактические возможности обучения по переписке, а использование видеоконференцсвязи в обучении казалось научной фантастикой. Современные дистанционные образовательные технологии (далее — ДОТ) — это прежде всего взаимодействие через интернет, с использованием разнообразных средств обучения и способов коммуникации между обучающимися и преподавателями. Реализация профессиональных образовательных программ предполагает использование лабораторий удаленного доступа, виртуальных лабораторий и тренажеров, электронных симуляторов, мультимедийных электронных образовательных ресурсов и т.п. В условиях пандемии 2020 года все образовательные организации, реализующие основные и дополнительные профессиональные образовательные программы, столкнулись с новыми вызовами и вынуждены были использовать ДОТ в существенно большем, чем раньше, объеме. Эти обстоятельства придали новый импульс развитию электронных информационно-образовательных сред и электронных систем управления образовательным процессом, стимулировали развитие ИКТ-компетенций преподавателей и обучающихся.

Постановка проблемы

Следует подчеркнуть, что никогда ранее ДОТ не рассматривались в качестве основных для реализации образовательных программ. Признавая неизбежность технологической модернизации методов и средств обучения, педагоги всегда понимали и учитывали ограничения, которые накладывает дистанционное обучение на возможность достижения образовательных результатов. В связи с этим вопросы готовности населения к дистанционному обучению не изучались всесторонне; на первый план выходили информационная, функционально-технологическая и материально-техническая готовность.

Одновременно с технологической модернизацией аппаратно-программной базы и телекоммуникационной инфраструктуры образовательных организаций, созданием специальных электронных информационно-образовательных сред (далее — ЭИОС) обострилось противоречие между высоким качеством средств обучения и низким уровнем учебно-познавательной активности обучающихся по образовательным программам с использованием ДОТ, проявляющимся в нарушении учебного графика, в невыполнении учебного плана, в недостижении запланированных образовательных результатов.

Проблему настоящего исследования составляет необходимость нахождения нового научного знания о влиянии готовности взрослых обучающихся (педагогов) к повышению профессиональной квалификации на успешность освоения образовательных программ в условиях дистанционного обучения в ЭИОС. Цель исследования состояла в определении способов повышения уровня учебно-познавательной активности и устранения нарушений дисциплины обучающимися в процессе повышения квалификации с использованием ДОТ.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составил деятельностный подход в сочетании с андрагогической моделью обучения. Методы исследования: социологический опрос педагогов, осваивающих дополнительные профессиональные образовательные программы (далее — программы ДПО) с применением ДОТ в ЭИОС ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» в 2020 г. (N=1300), опрос организаторов программ ДПО (N=28), методы математической статистики, анализ результатов исследований в области андрагогики, педагогической пси-

хологии, социологии, экспертный анализ нормативной документации (образовательных программ), наблюдение за ходом и результатами образовательного процесса.

Дефиниция «электронная информационно-образовательная среда» в рамках настоящего исследования определяется как «система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий» [9].

Результаты и обсуждение

В результате исследования выявлено, что успешность достижения запланированных образовательных результатов во многом зависит от уровня готовности педагога к дистанционному повышению квалификации, которая понимается как совокупность информационного, функционально-технологического, ресурсного и психолого-педагогического компонентов.

Информационная готовность к дистанционному обучению

Организаторы программ ДПО на протяжении ряда лет фиксируют рост информированности слушателей о возможностях и преимуществах дистанционных образовательных технологий. Важно заметить, что так было далеко не всегда. Исследование образовательных потребностей населения России и государств СНГ, проведенное Институтом информационных технологий в образовании ЮНЕСКО в 1999–2001 гг., зафиксировало низкий уровень информированности населения России о возможностях дистанционного обучения; среди лиц, имевших некоторое представление о дистанционном обучении, было распространено мнение о низком качестве его результатов, перекрывавшее в сознании потенциальных пользователей технологий их преимущества [6, с. 110]. Исследователи признают, что и в наши дни в связи с тем, что «дистанционная форма обучения не всегда способна обеспечить эффективную систему контроля знаний, дистанционное обучение представляется (часто небезосновательно) упрощенной формой получения диплома, менее качественного образования, в связи с чем в обществе и прежде всего у работодателей пока не сформировалось доверие к таким дипломам» [10, с. 13]. При этом заинтересованность в получении образования в условиях гибкого учебного графика и вариативного учебного плана

всегда была очень высока [18].

В последние годы преимущества ДОТ в реализации программ ДПО (гибкость и вариативность программ, обеспечение удаленного доступа к контенту, относительно низкая стоимость обучения) делают дистанционное обучение все более привлекательным для работающих взрослых, в том числе для педагогов. Постепенно меняется и отношение к результатам дистанционного обучения: на практике возможности современных ЭИОС и средств коммуникации зачастую превосходят ожидания пользователей и разрушают их стереотипы в отношении качества дистанционного обучения.

Функционально-технологическая готовность к дистанционному обучению

Функционально-технологическая готовность педагога к повышению профессиональной квалификации средствами ДОТ понимается нами как способность выполнять формализованные действия, необходимые для обучения в ЭИОС, как составная часть ИКТ-компетентности.

Резкий рост ИКТ-компетентности педагогов стал одним из неожиданных положительных эффектов пандемии в 2020 году. Общепризнанным является тот факт, что в экстремальных условиях все педагоги в целом справились с профессиональным вызовом. При этом отметим, что возможность организовать образовательный процесс в рамках одной ЭИОС была у педагогов отдельных регионов — таких, как Москва, где подготовка школ и педагогов к внедрению МЭШ проводилась на системной основе в течение нескольких лет. Педагоги других регионов для взаимодействия с обучающимися должны были комбинировать доступные для них технологии и ресурсы. Эти сложные организационные условия не только сказались на качестве и результатах образовательного процесса, но и не позволили педагогам получить опыт продуктивной деятельности в ЭИОС, повысить функционально-технологическую готовность к освоению программ ДПО средствами ДОТ.

Ресурсная готовность к дистанционному обучению

Ресурсная готовность обучающихся к дистанционному обучению может рассматриваться в трех аспектах: материально-техническая оснащенность; наличие финансовых ресурсов для оплаты обучения; наличие свободного времени для освоения образовательной программы. Рост

доступности для населения технических мультимедийных устройств с выходом в интернет, безусловно, относится к числу факторов, оказавших сильнейшее влияние на развитие рынка дистанционных образовательных услуг. Так, в конце 90-х — начале 2000-х гг. исследователи разделяли ДОТ по категориям на «низкотехнологичные», «среднетехнологичные», «высокотехнологичные». При этом допускались варианты, не требующие специального оборудования, при которых учебный процесс основывается на использовании печатных материалов, традиционных формах коммуникации (почта, очные контакты), бытовой аудио-, видеотехники, телевизоров, радио [16]. Современные ДОТ построены на использовании мощного высокотехнологичного оборудования и программного обеспечения, создающего для обучающихся возможность погрузиться в ЭИОС, содержащую мультимедийные автоматизированные средства обучения, при взаимодействии с преподавателем и образовательной организацией посредством каналов телекоммуникации. В 2020 году среднемесячная аудитория интернет-пользователей в России среди населения старше 12 лет составляла около 96 миллионов человек. Около 90% из них пользовались интернетом на мобильных устройствах [14]. Варианты «низкотехнологичного» и «среднетехнологичного» дистанционного обучения в современных условиях не получили развития [1, с. 16–17].

В отношении финансовых возможностей оплаты образовательных услуг по повышению профессиональной квалификации педагогов оперировать имеющимися данными сложно, т.к. в основном оплата производится из средств регионального / муниципального бюджета или за счет внебюджетных средств образовательных организаций.

Психолого-педагогическая готовность к дистанционному обучению

Качества и свойства личности, определяющие психолого-педагогические аспекты готовности педагогов к повышению профессиональной квалификации средствами ДОТ, мы рассматриваем как единство следующих компонентов:

- мотивационный компонент готовности к обучению и повышению профессиональной квалификации, проявляющийся как навык самодиагностики своих профессиональных дефицитов и как установка на восполнение этих дефицитов, на демпфирование связанных с ними рисков; как установка на профессиональное развитие;
- эмоциональный компонент, проявляющийся как способность к само-

обучению и саморазвитию в условиях опосредованного взаимодействия с преподавателем и учебной группой, зачастую реализующегося в отложенном режиме; как способность вести человеко-машинный диалог с учетом возможных задержек в обработке информационных команд и запросов, возможных ошибок и технических сбоев в работе системы при автоматизированном управлении образовательным процессом и учете образовательных достижений, предполагающая сформированность навыков саморегуляции и управления эмоциональными реакциями;

– познавательный компонент, проявляющийся как профессиональная позиция по отношению к освоению новых технологий, средств обучения и способов полисубъектного взаимодействия, к овладению новыми профессиональными компетенциями, а также как способность педагога к продуктивной когнитивной деятельности;
– деятельностно-волевой компонент, проявляющийся как способность проектировать траектории своего профессионального развития, действовать по установленному учебному плану, в соответствии с индивидуальным учебным графиком, с заданным уровнем вариативности и интерактивности, осуществлять самоконтроль хода и результатов учебно-познавательной деятельности.

Уровень сформированности вышеперечисленных компонентов готовности к дистанционному обучению внутренне детерминирован субъектностью личности и взаимосвязан со степенью зрелости профессиональной позиции педагога, его готовности к профессиональному росту и развитию, нацеленностью на достижение профессиональных высот.

В соответствии с основными положениями андрагогики и акмеологии в современном постдипломном образовании «речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о понимании, формировании новых смыслов-ценностей профессионального опыта» [2, с. 39]. Образовательный процесс приобретает черты «нелинейности», содержание образования понимается уже «не как совокупность дидактических однозначно заданных единиц, а как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей» [15, с. 284].

Изучая личностные механизмы, определяющие психологические особенности учебно-познавательной деятельности взрослых как субъектов профессионального развития, исследователи убедились, что «учебная

деятельность определяется в конечном итоге общей жизненной позицией личности, которая «задает» и отношение взрослого к обучению, и активность взрослого в процессе усвоения знания, и продуктивность учебной деятельности. С помощью учебной деятельности взрослый человек реализует свои жизненные планы, развивает творческий потенциал, необходимый для успешной организации своей жизнедеятельности, прежде всего трудовой. И лишь в той мере, в какой взрослый человек осознает значимость обучения для развития личности, он становится активным субъектом учения» [3, с. 175–176].

Необходимость реальной, а не декларируемой постановки взрослого обучающегося в позицию субъекта образовательного процесса, имеющего право участия в его конструировании и возможность выбора целей, содержания, темпа, формы обучения, убедительно доказана в педагогике. Поэтому в дистанционном повышении квалификации педагогов ресурсы ЭИОС должны быть методически сфокусированы на обеспечении личностно-ориентированного подхода. В отличие от традиционных форм очного обучения, ДОТ, не имеющие ограничений по наполняемости учебных аудиторий, позволяют индивидуализировать обучение: создать гибкие и вариативные образовательные программы, спроектировать и реализовать индивидуальный учебный план, отвечающий образовательным потребностям, интересам или профессиональным дефицитам обучающегося.

Реализации этой технологической возможности препятствует низкий уровень психолого-педагогической готовности обучающихся к дистанционному обучению; на первый план, по мнению организаторов курсов повышения квалификации, выходит недостаток мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности и низкий уровень компетенции самоорганизации. Обучающиеся относятся к обучению «очень формально, не читая учебники, а надеясь на помощь интернета и коллег во время экзамена. Нередко возникает ситуация, когда слушатель дистанционной формы начинает заниматься обучением (часто это и есть сдача экзамена) в последний день, когда оттягивать больше некуда» [7, с. 1036]. «Основная сложность, испытываемая слушателями, помимо низкого уровня владения ИКТ-компетенциями у отдельных педагогов, заключается в неумении организовать самообучение. Несмотря на тот факт, что работники системы образования отмечают среди преимуществ дистанционного обучения экономичность по времени, наблюдается тенденция откладывать прохождение дистанционного курса на последний момент» [5,

с. 41]. Слушатели испытывают серьезные трудности в самостоятельном анализе своих профессиональных дефицитов, в составлении и коррекции индивидуального плана занятий, в компьютерно-опосредованной коммуникации с преподавателями и с учебной группой; следствием становится нарушение учебного графика, пропуск занятий, невыполнение заданий, недостижение запланированных образовательных результатов.

Развитие в зарубежных и отечественных исследованиях теории деятельности и становление теории самодетерминации убедительно показывают и объясняют связь между мотивацией обучающихся к учебно-познавательной деятельности и академическими успехами обучающихся. Выраженные (как внутренние, так и внешние) мотивы являются предикторами будущих академических успехов студентов и школьников [8]. В андрагогике подчеркивается, что «в познавательной деятельности взрослого человека мотивационно-ценностные отношения приобретают особую актуальность. <…> Необходимо пробудить интерес к новой информации, показать значимость владения ею и соответствующими умениями <…> для решения практических профессиональных задач» [13, с. 13].

При этом современные программы ДПО обычно посвящены наиболее актуальным вопросам профессиональной педагогической повестки. Кроме того, сегодня в некоторых регионах страны успешно идет апробация механизма предварительной диагностики профессиональных дефицитов, в соответствии с результатами которой педагог получает персональные рекомендации по направлениям профессионального развития и тематике «адресных» программ повышения квалификации [5]. Безусловно, во многих случаях критика системы повышения квалификации учителей по-прежнему небезосновательна [4, с. 5]. Однако в системе образования России в последние годы вкладываются значительные ресурсы в достижение целевого ориентира национального развития — вхождения России в число ведущих стран по качеству общего образования. Поэтому особенно важно определить педагогические условия реализации программ ДПО, обеспечивающие достижение планируемых образовательных результатов при сохранении всех преимуществ дистанционного обучения.

Ошибкой было бы предполагать, что учебно-познавательная мотивация педагогов напрямую порождается осознанием профессиональных дефицитов или затруднений, упрощенно понимать детерминацию мотива потребностью [12, с. 219]. Факт существования профессиональных затруднений далеко не всегда побуждает специалиста к обучению по

конкретной образовательной программе. Это объясняет отсутствие у многих педагогов учебно-познавательной мотивации, направленной на повышение квалификации. Однако организаторы программ ДПО должны создавать условия для «опредмечивания потребностей», для создания побудительных факторов и мотивов-стимулов, придающих учебной деятельности личностный смысл. В условиях цифровизации общества объективно необходимы методологические изменения педагогической деятельности, направленные на достижение нового качества взаимодействия субъектов образовательного процесса [11].

Обучающимся на старте образовательной программы могли бы помочь личностно ориентированные ситуации, содействующие актуализации и рефлексии профессионального опыта, конкретизирующие запросы и ожидания, повышающие мотивацию к учебно-познавательной деятельности, обучающие взаимодействию с ЭИОС. В отличие от очного обучения, в условиях ДОТ негативные эффекты низкой учебно-познавательной мотивации проявляются сильнее за счет замены реальных субъект-субъектных отношений виртуальными. Специфическое для ЭИОС отсутствие непосредственного взаимодействия с учебной группой и преподавателем (тьютором) относится к числу основных методических проблем дистанционного обучения, затрудняет создание ситуаций, востребующих проявление личностного профессионального опыта педагога и, соответственно, развитие такого рода опыта. По мнению большинства (68%) педагогов, обучавшихся с применением ДОТ в ЭИОС, с этим фактором в основном связан недостаточно высокий уровень эффективности освоения образовательных программ взрослыми обучающимися.

Для выявления практик создания учебных личностно ориентированных ситуаций, направленных на создание атмосферы партнерства и взаимопомощи, мы провели экспертный анализ программ ДПО (35 программ шести образовательных организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогов с применением дистанционных образовательных технологий в ЭИОС; все эти программы включены в региональные реестры дополнительных профессиональных образовательных программ).

Для оценки динамики образовательных результатов обучающихся в рассмотренных программах предусмотрен входной, текущий, промежуточный и итоговый контроль. Входной контроль или самодиагностика чаще всего реализуется в форме тестирования в электронном виде,

с автоматизированной проверкой ответов. Сразу после тестирования обучающиеся приступают к освоению образовательной программы. Текущий контроль осуществляется по результатам выполнения заданий практических работ, промежуточный контроль — по результатам выполнения самостоятельных работ и (для длительных программ) проекта. Итоговая аттестация проходит в форме тестирования и зачета. Итоговое тестирование проводится в электронном виде, включает вопросы с кратким ответом; ответы слушателей проверяются автоматически. Зачет выставляется по результатам выполнения слушателями всех работ, предусмотренных программой курса.

Все проанализированные программы в части практической работы демонстрируют превалирование формы индивидуальной самостоятельной работы, не предусматривают «образовательное взаимодействие как специально организованные деятельность и общение субъектов образования (взаимные действия), обусловленные как внутренними, так и внешними детерминантами, предполагающие активное со-участие, со-действие, со-причастие каждого субъекта, направленные на их личностные приращения и качественное изменение самого образовательного процесса» [17, с. 18]. Между тем встроенные в ЭИОС технологии синхронной и асинхронной коммуникации, средства видеоконференцсвязи предполагают включение в образовательный процесс активных форм обучения, таких как коллективные обсуждения проблемных ситуаций, моделирование практических ситуаций, групповые игры и групповая рефлексия, обмен личным профессиональным опытом, в том числе опытом собственной инновационной деятельности, повышая ценность новых знаний и компетенций, создавая смыслообразующие мотивы деятельности. Использование полного спектра технологических возможностей позволит реализовывать программы ДПО в соответствии с классическими принципами образования взрослых, в числе которых принцип глубокого уважения к мыслям и мнениям учащихся субъектов; принцип развития активности взрослых; принцип взаимосвязи труда, познания и общения в развитии человека.

Заключение

Постнеклассическая методология педагогических исследований предполагает перестройку системы дополнительного профессионального образования, избавление ее от «линейности», использование современ-

ных технологических возможностей при сохранении лучших традиций отечественной педагогики.

В нелинейной системе активность и самостоятельность обучающегося возрастает за счет учета мотивации и позиции личности в образовательном процессе, за счет применения информационно-коммуникационных технологий для организации персонифицированного обучения, с опорой на личностный и профессиональный опыт обучающегося, с учетом его компетенций и профессиональных дефицитов.

Мотивационный компонент готовности является ключевым дифференцирующим признаком, присутствие которого превращает специалиста, способного к учебно-познавательной деятельности и профессиональному развитию в условиях ЭИОС, в специалиста, готового к успешному освоению образовательной программы посредством современных дистанционных образовательных технологий. Дальнейшее изучение феномена готовности педагога к повышению профессиональной квалификации в электронной информационно-образовательной среде позволит ускорить переход системы постдипломного педагогического образования к новой «нелинейной» организации образовательного процесса, существенно повысить ее результативность.

Результат дополнительного профессионального образования в «нелинейной» системе содействует личностно-профессиональному развитию специалиста и достижению национальных целей развития России.

Литература

1. *Андреев А. А., Солдаткин В. И.* Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of science. 2013. № 1. С. 14–20 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23174534_98968331.pdf (дата обращения: 05.12.2020).

2. *Батракова И. С.* Методы анализа профессионального опыта взрослых в системе постдипломного педагогического образования // Методы педагогических исследований на постнеклассическом этапе развития науки: сб. ст. VII Всеросс. науч.-практ. конф. «Педагогическая наука и современное образование», посв. Дню российской науки. СПб., 2020. С. 38–42.

3. *Бездухов В. П., Кулюткин Ю. Н.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: Самарский государственный педагогический университет, 2002. 400 с.

4. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Розов Н. Х.* Реформирование педагогического образования и системы повышения квалификации // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 1. С. 3–6.

5. *Вейдт В. П.* Опыт применения дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации педагогов Калининградской области // Эффективные модели повышения квалификации педагогов: опыт Калининградской области: сб. науч.-метод. статей / сост. В. П. Вейдт. Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2018. С. 34–45.

6. *Вержбицкий В. В., Власова Ю. Ю.* Социальные предпосылки развития массового интернет-обучения в России // Информационные технологии в образовании: мат-лы XII Междунар.

конф.-выставки. М.: МИФИ, 2002. С. 107–111.

7. *Воронина Н. А.* Особенности изучения психологии в условиях дистанционных курсов повышения квалификации // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 1032–1037.

8. *Гордеева Т. О., Сычев О. А.* Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67–87.

9. ГОСТ Р 53620–2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения // Кодекс: Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/1200082196 (дата обращения: 02.12.2020).

10. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Системные трансформации в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 6–27.

11. *Лаптев В. В., Носкова Т. Н.* Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества // Педагогика. 2016. № 10. С. 3–13.

12. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Academia, 2004. 345 с.

13. *Марон А. Е., Филин С. А.* Андрагогический подход к построению технологий обучения взрослых // Человек и образование. 2006. № 6. С. 10–14.

14. Общая аудитория интернета. WEB-Index. Россия, август 2020 — октябрь 2020 // Mediascope [Электронный ресурс]. URL: https://webindex.mediascope.net/ (дата обращения 20.12.2020).

15. *Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, № 3 (35). С. 281–288.

16. *Полат Е. С., Петров А. Е., Аксенов Ю. В.* Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России // Педагогические и информационные технологии в образовании. 1998. № 1. С. 8 [Электронный ресурс]. URL: https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/174 (дата обращения: 20.12.2020).

17. *Сазонова А. Н., Ахаян А. А.* Содержание понятия «Образовательное взаимодействие» в современных условиях // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. Н. Туктагулова, М. В. Паршина. Уссурийск, 2018. С. 17–22.

18. *Щенников С. А.* Дидактика электронного обучения // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 83–90.

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN E-LEARNING: A FORMULA FOR SUCCESS

The article describes the main sources of influence on a teacher's readiness for e-learning aimed at professional development. Introduction: the purpose of the study is to identify ways to increase the level of educational activity and eliminate discipline violations by students during e-learning. Research Methods: the methodological basis of the research is the activity approach. We also considered the andragogical learning model. We used sociological surveys, methods of mathematical statistics, secondary analysis of research results in the field of andragogy, educational psychology, sociology, expert analysis of educational programs, included observation of the course and results of the educational process. Results (Findings): the success of achieving the planned educational results depends on the level of the teacher's readiness for e-learning for professional development. Information readiness, functional and technological readiness, resource readiness, psychological and pedagogical readiness are characterized. The article describes the motivational, emotional, cognitive and activity-volitional components of psychological and pedagogical readiness for e-learning aimed at professional development. Following the principles of post-non-classical methodology of pedagogical research, the

study focuses on the motivational readiness of students instead of their digital competence. It is shown that motivational readiness is determined by the needs of the individual, including the conscious desire to overcome professional difficulties. It manifests itself as an orientation towards professional development and the elimination of professional problems through training.

Conclusions: Motivational readiness can be stimulated through the activity-based approach and andragogical principles of adult learning. It is shown that e-learning and LMS allow for a personalized approach to teaching adults based on their professional experience, their personal values, in order to achieve more significant educational results.

Keywords: e-learning, adult education, professional development, learning motivation.

References

- *Andreev A. A., Soldatkin V. I.* Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii // Cloud of science. 2013. № 1. S. 14–20 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23174534_98968331.pdf (data obrashcheniya: 05.12.2020). [In Rus].
- *Batrakova I. S.* Metody analiza professional'nogo opyta vzroslyh v sisteme postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Metody pedagogicheskih issledovanij na postneklassicheskom etape razvitiya nauki: sb. st. VII Vseross. nauch.-prakt. konf. «Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie», posv. Dnyu rossijskoj nauki. SPb., 2020. S. 38–42. [In Rus].
- *Bezduhov V. P., Kulyutkin Yu. N.* Cennostnye orientiry i kognitivnye struktury v deyatel'nosti uchitelya. Samara: Samarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2002. 400 s. [In Rus].
- *Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Rozov N. H.* Reformirovanie pedagogicheskogo obrazovaniya i sistemy povysheniya kvalifikacii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2016. № 1. S. 3–6. [In Rus].
- *Gordeeva T. O., Sychev O. A.* Motivacionnye profili kak prediktory samoregulyacii i akademicheskoj uspeshnosti studentov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. 2017. № 1. S. 67–87. [In Rus].
- GOST R53620–2009 Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Elektronnye obrazovatel'nye resursy. Obshchie polozheniya // Kodeks: Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tekhnicheskih dokumentov [Elektronnyj resurs]. URL: http://docs.cntd.ru/document/1200082196 (data obrashcheniya: 02.12.2020). [In Rus].
- *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Sistemnye transformacii v sfere obrazovaniya v usloviyah vnedreniya cifrovyh tekhnologij // Cennosti i smysly. 2020. № 5 (69). S. 6–27. [In Rus].
- *Laptev V. V., Noskova T. N.* Pedagogicheskaya deyatel'nost' v elektronnoj srede: perspektivy novogo kachestva // Pedagogika. 2016. № 10. S. 3–13.
- Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Smysl: Academia, 2004. 345 s. [In Rus].
- *Maron A. E., Filin S. A.* Andragogicheskij podhod k postroeniyu tekhnologij obucheniya vzroslyh // Chelovek i obrazovanie. 2006. № 6. S. 10–14. [In Rus].
- Obshchaya auditoriya interneta. WEB-Index. Rossiya, avgust 2020 — oktyabr' 2020 // Mediascope [Elektronnyj resurs]. URL: https://webindex.mediascope.net/ (data obrashcheniya 20.12.2020). [In Rus].
- *Pisareva S. A., Tryapicyna A. P.* Metodologicheskie aspekty perekhoda k novoj organizacii obrazovatel'nogo processa // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. T. 9, № 3 (35). S. 281–288. [In Rus].
- *Polat E. S., Petrov A. E., Aksenov Yu. V.* Koncepciya distancionnogo obucheniya na baze komp'yuternyh telekommunikacij v Rossii // Pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 1998. № 1. S. 8 [Elektronnyj resurs]. URL: https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/174 (data obrashcheniya: 20.12.2020). [In Rus].
- *Sazonova A. N., Ahayan A. A.* Soderzhanie ponyatiya «Obrazovatel'noe vzaimodejstvie» v sovremennyh usloviyah // Vzaimodejstvie sub"ektov obrazovaniya v informacionnom obshchestve: opyt stran Evropy i ATR: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. red. M. N. Tuktagulova, M. V. Parshina. Ussurijsk, 2018. S. 17–22. [In Rus].
- *Shchennikov S. A.* Didaktika elektronnogo obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 12.

S. 83–90. [In Rus].
- *Vejdt V. P.* Opyt primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v povyshenii kvalifikacii pedagogov Kaliningradskoj oblasti // Effektivnye modeli povysheniya kvalifikacii pedagogov: opyt Kaliningradskoj oblasti: sb. nauch.-metod. statej / sost. V. P. Vejdt. Kaliningrad: Izd-vo Kaliningradskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya, 2018. S. 34–45. [In Rus].
- *Verzhbickij V. V., Vlasova Yu. Yu.* Social'nye predposylki razvitiya massovogo internet-obucheniya v Rossii // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: mat-ly XII Mezhdunar. konf.-vystavki. M.: MIFI, 2002. S. 107–111. [In Rus].
- *Voronina N. A.* Osobennosti izucheniya psihologii v usloviyah distancionnyh kursov povysheniya kvalifikacii // Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii. 2016. № 1. S. 1032–1037. [In Rus].

УДК 37.01

С. Г. Новиков

Доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград
E-mail: novsergen@yandex.ru

Sergey G. Novikov
Dr. Sc. (Education), PhD (History), Associate Professor, Professor at the Chair of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

ВОСПИТАНИЕ В СТРАНЕ «СИСТЕМНОГО АНТИКАПИТАЛИЗМА» (1921–1941 гг.)

Цель статьи: *описание и концептуальное осмысление воспитания 1921–1941 гг. как инструмента реализации советского социального проекта.*

Методология исследования: *теории модернизации общества; концептуальные модели советского общества; концепции: советского человека, детства как культурно-исторического феномена; социокультурный подход к изучению историко-педагогических феноменов.*

Результаты исследования: *Воспитание 1920–1930-х гг. являлось инструментом выращивания субъекта антикапиталистического (по своей ценностно-идеологической ориентации) общества. Его организаторы и стратеги предлагали воспитаннику в качестве смысла жизни прокладывание новой траектории развития для всего человечества. Подрастающему поколению были представлены ясная концепция будущего и его привлекательный образ. Вследствие этого они, будучи убежденными в правоте «дела социализма» и неизбежности его победы, действовали так, как требует идея «борьбы с капитализмом». Под проект воспитания «нового человека» в стране создавались организации, реализовывавшие действенный контроль за настоящим, которое мыслилось как этап борьбы за счастливое будущее. Воспитание, по сути, осуществлялось в русле системно-целостного подхода. Стратегия и тактика воспитания, педагогические рекомендации и акции, повседневные воспитательные практики соотносились со знаниями об «анатомии и физиологии» целостного общественного организма (степень адекватности этих знаний реальному социуму остается за рамками нашего исследова-*

Как цитировать статью: Новиков С. Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 106–119.

ния). Система воспитания обеспечила превращение СССР в системную альтернативу капитализму, что не только сделало Советский Союз притягательным образцом для части человечества, но и подтолкнуло правящие круги Запада к политике социальных реформ.

Ключевые слова*: *«новый человек», ценностная ориентация, антикапитализм, воспитательная система, воспитательные практики.

Введение

Ретроспективный анализ воспитания в советском обществе трудно избавить как от идеологических симпатий лица, его производящего, так и от «политического контекста». Поэтому до 1991 г. оценки опыта целенаправленной инкультурации «эпохи социализма» нередко носили апологетический характер, а с крушением СССР — приобрели гиперкритическое звучание. В начале следующего столетия умозаключения ученых и публицистов о советском воспитании стали утрачивать былой радикализм. Такая метаморфоза неудивительна, поскольку на суждения авторов публикаций влияло доминировавшее в общественном сознании отношение к обществу «реального социализма» и реализовывавшимся в нем педагогическим практикам. Печатные и электронные издания чутко улавливали смену вектора идеологических симпатий наших соотечественников, их массовых политических настроений. И если в 90-е гг. XX в. массмедиа часто навешивали на «продукт» советского воспитания ярлык «совок», то сегодня по отношению к советскому прошлому и «советскому человеку» в их «голосах» зачастую слышны ностальгические нотки.

Представляется, давно назрела необходимость перейти от «эмоциональных баталий» к спокойной академической дискуссии о сущности и результатах советского «воспитательного эксперимента». В том числе — прибегнуть к анализу процесса воспитания в период, когда закладывались *институциональные* основы советского института образования (хронологический отрезок между Гражданской и Великой Отечественной войнами). Для науки этот темпоральный промежуток представляет особый интерес, поскольку в его рамках в стране реализовывался социальный мегапроект по превращению ее в лидера социоисторического развития.

Цель статьи

Исходя из сказанного, целью статьи определим корректное описание и концептуальное осмысление советского воспитания 1921–1941 гг. как

инструмента осуществления социального проекта, разработанного большевиками.

Методология исследования

Преследуя указанную цель, обратимся к возможностям, которые открывают концепции и теории, сложившиеся в разных социально-гуманитарных науках. Среди них: 1) теории модернизации общества (А. С. Ахиезер, И. Валлерстайн, В. Л. Иноземцев, В. А. Красильщиков, А. Турен, Ш. Эйзенштадт и др.); 2) концептуальные модели советского общества (А. В. Бузгалин, А. П. Бутенко, Б. Ю. Кагарлицкий, А. И. Колганов, В. А. Радаев, Ю. И. Семенов, А. Н. Тарасов, А. И. Фурсов, О. И. Шкаратан и др.); 3) концепции советского человека (А. Г. Вишневский, М. Я. Геллер, А. А. Зиновьев, Ю. А. Левада, Г. Л. Смирнов и др.); 4) концепции, осмысляющие детство как культурно-исторический феномен (В. Г. Безрогов, К. Келли, О. Е. Кошелева, А. А. Сальникова, Т. М. Смирнова, Ю. В. Чернявская и др.); 5) социокультурный подход к изучению историко-педагогических феноменов (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, А. Н. Джуринский, Г. Б. Корнетов, А. В. Овчинников, М. А. Лукацкий и др.). Ученые, разработавшие перечисленные теоретические конструкты, часто расходятся в оценке ряда ключевых моментов (природа советского общества и советского человека и пр.). Однако представленный в работах фактический материал, структурированный строгим понятийным аппаратом, а также логические построения их авторов создают ту «пищу для ума», которая позволяет нам определить собственную научную позицию.

Результаты исследования

В историко-педагогической науке давно утвердилось мнение, что воспитательная политика большевиков 1920-х — 1930-х гг. сформировала субъекта, обеспечившего построение *социализма* в СССР. Полагаем, данное суждение проистекает из некритичного отношения к тезису, сформулированному идеологами большевизма еще в середине 1930-х гг. Соотнесение же советского социума с представлениями о социализме, сложившимися в аутентичном марксизме, с одной стороны, и с современным ему капитализмом, с другой, показывает, что в СССР возникло не *пост*капиталистическое общество, но общество, существующее *параллельно* с капитализмом. В нем отсутствовали как многие черты «социализма» (самоуправление трудящихся, распоряжение ими средствами производства), так и признаки капитализма (частная собственность,

эксплуатация человека человеком) [7]. Полагаем, что мы могли бы именовать возникшую социальную конструкцию, вслед за А. И. Фурсовым, «системным *анти*капитализмом» [18]. Такое обозначение проистекает из того, что в рисовавшемся стратегами воспитания образе мира «капитализм» оказывался обозначением «зла», воплощением бесчеловечной социальной практики.

Именно антикапиталистическая ценностная ориентация встраивалась стратегами воспитания в культурную программу подрастающих поколений. А ее присвоение субъектом воспитания оказывалось критерием для вынесения суждения о том, соответствовал или нет воспитанник разработанной большевиками модели «нового человека». Последняя являла собой перевод ими марксистского идеала воспитания в плоскость *практических* дел [8]. Заметим, что большевистские теоретики воспитания приняли как аксиому утверждение К. Маркса о том, что человек способен изменяться лишь в процессе и посредством предметной преобразующей деятельности. И потому в образовательных учреждениях 1921–1941 гг. важнейшим средством воспитания стало вовлечение подрастающих поколений в духовную и материальную *сознательную активность*, в одобряемые большевистской идеологией социальные практики. Для придания данному процессу организованной формы и непрерывного характера в стране создавались соответствующие общественные структуры. Еще в годы Гражданской войны в РСФСР возникают Российский коммунистический союз молодежи и слившийся с ним в 1919 г. Всероссийский коммунистический союз учащихся. Количество членов юношеской коммунистической организации постоянно росло (с 260 тыс. членов в 1922 г. до 10,3 млн членов в 1941 г.). По сути, вступление в нее приобретало для юношей и девушек тот смысл, который имела в традиционных обществах инициация. Членство в РКСМ-РЛКСМ-ВЛКСМ превращалось в фиксацию перехода индивида в новый «возрастной класс», в категорию *настоящих* строителей общества социальной справедливости [9, с. 77].

Для более младшей возрастной группы — подростков от 10 до 14 лет — в 1922 г. создается пионерская организация. К ее проектированию в 1921 г. была привлечена специальная комиссия ЦК РКСМ. Тогда же идея детской коммунистической организации поддерживается Н. К. Крупской. Доклад на эту тему, с которым она неоднократно выступала в 1921 г., был издан отдельной брошюрой. В ней «старая большевичка» откровенно

высказалась в поддержку «бойскаутских методов» [4, с. 7]. Разъясняя свою позицию, Крупская назвала возраст двенадцати-восемнадцати лет «переходным» — периодом, когда у человека «психология полу-ребенка, полу-взрослого». У подростка, продолжала она, есть «потребность свободного применения своих сил, хотя бы в игре», но последняя «должна быть для него осмысленна, должна служить чему-то другому» [4, с. 11]. В этой связи Крупская предлагала помочь «горячему энтузиазму» и увлеченности, столь свойственным детям, «претвориться в живую, захватывающую подростка деятельность» [Там же].

В короткие сроки пионерское движение приобрело массовый характер, чему в немалой степени способствовали военно-игровые формы и ритуалы, заимствованные у скаутов. Романтика «походов», «пионерских костров» и пр. придавала деятельности организации тот ореол таинственности и героичности, который столь ценят дети в подростковом возрасте.

Ценности и нравственные нормы, подлежащие присвоению членами организации, формулировались в «Законах юных пионеров» 1922, 1923, 1929 и 1939 гг. В них фиксировались правила, нравственные чувства и привычки поведения — как «идеологически выверенные», так и не имевшие отношения к большевизму. С одной стороны, в документах мы находим такие качества «юного ленинца», как верность рабочему классу, «делу коммунизма и заветам Ленина», бережное отношение к социалистической собственности. А с другой — честность, скромность, правдивость, исполнительность, трудолюбие. Кроме того, пионер должен был соблюдать правила поведения «этикетного характера». Они в документах именовались «обычаями»: «Пионеры встают рано утром, моют руки, шею, уши, чистят зубы, обтирают тело, делают гимнастику»; «Пионеры не курят и не пьют (вино и табак — яд)»; «Пионеры не ругаются. Ругается — или раб, или господин»; «Пионеры не держат руки в кармане, это вредная привычка» и др. [3].

Пионерская организация, с точки зрения организаторов государственно-общественной системы воспитания, готовила смену комсомольцам. Ей же, в свою очередь, должно было поставлять «кадры» октябрятское движение, возникшее в 1923–1924 гг. Характерно, что пионерская организация и существовавшие при пионерских отрядах октябрятские группы оказались сразу же в зоне внимания высшего партийно-государственного органа. 24 июля 1925 г. было принято специальное постановление ЦК

РКП(б), призывавшее повышать качество воспитания в среде пионеров и октябрят, бороться «со всякой казенщиной и засушиванием в работе», решительно «приспособляя все формы и методы деятельности к особенностям и запросам детского возраста» [10, с. 27].

У детей усилиями акторов воспитания (образовательных учреждений, средств массовой информации и пр.) формировали представления о нормативном образе советского ребенка. Не последнее место в этом конструкте занимала готовность индивида бороться с капитализмом. Таковую демонстрировали даже персонажи детского журнала для дошкольников. Так, в одном из первых номеров «Мурзилки» было помещено стихотворение «Пионеры», в котором детям 4–7 лет в таких строках описывали марширующих «юных ленинцев»: «Мы коммуну в мир несем, / Цепи рабства разобьем. / То не сказка, не мечта, / Тра-та-та! Тра-та-та!» [6, с. 10].

Детская печать также целенаправленно формировала в детском сознании негативный образ капитализма. Например, в самом первом номере «Мурзилки» (1924), в одном ряду с рассказами «Мурзилкин первый день», «Ванюшкино счастье», сказкой «Весна-красна», стихотворением «Весной» и прочими материалами был опубликован рассказ «Первое мая». Один из его персонажей описывает следующими словами предстоящее празднование дня Международной солидарности трудящихся: «…грузовики 1 мая будут ездить, и на них ряженые. Тут и такая уродина, жирная, противная — Капитал, что душит всех. Тут тебе и рабочий. И вот они будто борятся. И потом рабочий — хвать его за горло и повалит (орфография и пунктуация оригинала сохранены.— С. Н.)» [5, с. 14–15]. Детям предлагался здесь же и образец поведения при столкновении с силами Капитала. Устами другого малыша рисовалась такая картина: «А то сказывают, Крокодил с вилами ездить будет… *И где что неправда,— он вилами в бок* (курсив наш.— С. Н.)» [Там же, с. 15].

Истины ради заметим, что ориентация на конфликт, на уничтожение сил зла — не была «изобретена» большевистскими теоретиками и практиками воспитания. Она являлась скорее продуктом многовековой манихейской картины мира, которая транслировалась обыденным педагогическим сознанием, рисовавшим универсум как арену борьбы Правды и кривды. Проявлением этой картины оказалось стремление «решать сложные проблемы, редуцируя, упрощая их до плоской древней идеи, что в любой проблеме есть злобный виновник, который является

не чем иным, как персонификацией мирового зла» [1, с. 262].

Акторы воспитания тем активнее инкорпорировали данное мировидение в детское сознание, чем сильнее у лидеров большевизма росло опасение новой войны (как внутренней с «классовым врагом», так и внешней — с «мировым капиталом»). Тревожные настроения явно усилились после 1929 г., с момента начала форсированной трансформации советского общества и мирового экономического кризиса. Организаторы воспитательной деятельности в образовательных и общественно-политических организациях обращали все большее внимание на формирование у своих подопечных качеств непримиримого борца с капитализмом и угрозой его реставрации в СССР.

В этой связи детям и молодежи активно предлагались соответствующие нравственные ориентиры: персонифицированные идеалы в лице В. И. Ленина и И. В. Сталина, а также образы юных современников — борцов с «классовым врагом». В числе последних мы обнаруживаем прежде всего детей, принесших свою жизнь на алтарь борьбы с «силами капитала» — Колю Мяготина и Павлика Морозова. Имя второго из названных «пионеров-героев», не пожалевшего в битве «за правое дело» собственного отца и поставившего интересы «социалистического строительства» выше кровных уз, начинают носить многие пионерские дружины [9, с. 78–79].

Важную роль в формировании антикапиталистической ценностной ориентации играла художественная литература, «идеологически выверенные» образцы которой включались даже в книги методического характера. Например, читатели сборника вышедшего в 1929 г. в серии «Как работать в пионеротряде», знакомились с четырнадцатилетней героиней стихотворения «Забастовщица Эмми» (участвовавшей в протестных акциях наравне со взрослыми рабочими), юным пионером Францем (боровшимся за социальное равенство в рядах немецких пролетариев). Характерны фразы персонажей этих произведений: «Мы сумеем себя показать, / Право взять у богатых и сытых!» [2, с. 27]; «О, пусть его тащат в тюрьму, хоть сейчас,— / Он не предаст комитет. / Да, Францу всего лишь пятнадцать лет…» [2, с. 29]. Любопытно, что авторы книги в стихотворной же форме выражали желаемый результат воспитания: «Мы дадим понять врагам, / Что растем / Надежной сменой / Нашим братьям / И отцам!» [2, с. 55].

Детская литература приобрела в 1920-е и — особенно — 1930-е гг.

явно выраженный дидактический характер. Ее произведения наставляли юных читателей в аксиологической и этической областях, предлагали поведенческие образцы. Важнейшим из последних был *жертвенный* поступок. Так, в «Сказке о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А. Гайдара, публиковавшейся в 1933 г. в «Пионерской правде», ее герой своей кровью оплатил торжество «нового мира» над «миром капитала». В другом произведении того же автора — повести «Судьба барабанщика» (1938) — дети и подростки обнаруживали стандарт поступка советского пионера уже отнюдь не в сказочной форме (простой мальчик Сережа, рискуя жизнью, бесстрашно вступил в борьбу со шпионами). Кроме того, в повести содержался эталон поведения *провинившегося* (совершивший проступок или преступление должен искупать вину, подобно правонарушителю — отцу «барабанщика пионеротряда», заслужившему своим трудом прощение Родины). Подобные рассказы о героических деяниях как реальных, так и литературных героев побуждали детей мечтать о подвигах, приучали к мысли, что стать «настоящим советским человеком» можно лишь будучи готовым к самоотверженной борьбе против «капиталистической угрозы».

Не меньшую роль в воспитании детей и молодежи играл кинематограф. Он живописал и славил «трудовые подвиги» ударников, «цифрами и фактами» предметно «разоблачал» капиталистическую мир-систему. Среди документальных фильмов встречались незаурядные произведения, например картина «Шестая часть мира» Д. Вертова. В ней изображались, с одной стороны, «мир чистогана», в котором шикарная жизнь «буржуев» оплачивалась трудом пролетариев и народов колоний, и, с другой, жизнь советских трудящихся — подлинных хозяев своей страны. Эту линию продолжал художественный кинематограф. В талантливых произведениях («Шахтеры», «Цирк», «Член правительства» и др.) СССР представлялся как общество, открывающее перед тружениками широкое окно возможностей, немыслимое для выходцев «из рабочих и крестьян» при капитализме.

Дети и молодежь средствами «важнейшего из искусств» приучались к мысли о необходимости постоянно готовиться к «труду и обороне». Неслучайно значок «ГТО» демонстрировали герои популярнейшего фильма «Цирк» (1936), фильмов «Строгий юноша» (1936), «Сокровища погибшего корабля» (1935). А главный персонаж фильма «Вратарь» голкипер заводской футбольной команды Антон Кандидов буквально оказался на передовом рубеже противостояния с командой из «капита-

листического мира». Песня из фильма звучала как прямой призыв: «Эй, вратарь, готовься к бою,— часовым ты поставлен у ворот! Ты представь, что за тобою полоса пограничная идет!» [15, с. 147–149].

В 1930-х гг. на воспитание детей и юношества в антикапиталистическом духе было нацелено уже целое направление в киноискусстве. Его ключевой «фабрикой» с 1936 г. становится киностудия «Союздетфильм» (позже — студия им. Горького). Руководитель советской кинематографии Б. З. Шумяцкий так сформулировал цель детского кино: «воспитание в подрастающем поколении беззаветной любви к Родине, храбрости, героизма» [14, с. 307].

В интересах присвоения детьми и молодежью базовых ценностей субъекта антикапитализма — «коллективизма», «жертвенности», «пролетарского интернационализма», «взаимопомощи» — использовалось и музыкальное искусство. В частности, в стране возник жанр пионерской песни, доносивший до детей, нередко в форме речовки, образцовые формы жизнедеятельности и представлявший героическое поведение как норму жизни. Пионеры, исполняя хором во время своих акций или на марше «Взвейтесь кострами, синие ночи» (С. Ф. Кайдан-Дешкин / А. А. Жаров), «Юный барабанщик» (В. Валльрот / М. А. Светлов) и другие песни, невольно ассоциировали себя с людьми, для которых были характерны следующие поступки и оценки: «И нас не сломить никому»; «В атаках он шел впереди»; «С огнем большевистским в груди»; «Эх, хорошо стране полезным быть»; «Эх, хорошо бойцом отважным стать» [20].

В арсенале средств воспитания детей присутствовали и игрушки. В 1932 г. на первой сессии только что созданного Всесоюзного научно-экспериментального института игрушки даже были выработаны требования к ней «в свете коммунистического воспитания». В частности, в документе говорилось: «В условиях обострения классовой борьбы <…> есть игры, вырабатывающие жестокость, развивающие национальную ненависть, плохо действующие на нервную систему, вызывающие азарт, тщеславие», но есть и игры, «укрепляющие волю, воспитывающие чувство справедливости, умение помочь в беде и т.п.» [Цит. по: 13, с. 122].

Список игрушек, выпускавшихся в СССР, подвергся регламентации. Этим делом занялся созданный в 1934 г. Комитет по игрушке при Наркомпросе РСФСР. Среди его полномочий особо выделялось следующее: «*запрещает* производство и распространение игр и игрушек, *не отвечающих целям и задачам коммунистического воспитания* и гигие-

ническим требованиям, а также технически плохо оформленных (курсив наш.— С. Н.)» [11]. В списке *допущенных* игрушек находим такие игры, как «Борись с вредителями», «Красная атака», «Крепи оборону СССР» [13, с. 122]. Последние вполне вписывались в ряд игр, организовывавшихся педагогами в начале 1930-х гг. Так, в летних лагерях 1931 г. проводились игры, нацеленные на формирование у ребят готовности бороться с «силами капитала»: «Взятие крепости», «Взорвать отряд белых», «Маневры красных партизан» и т.п. [12, с. 1411–1412]

Игры революционной тематики позволяли детям и подросткам моделировать свою будущую жизнь в духе борьбы за переустройство социума на справедливых началах. Кроме того, игры, как и прочие средства воспитания — пионерские сборы, комсомольские собрания, публицистические и художественные произведения,— рисовали двухцветную картину мира, соответствующую антикапиталистической идеологии большевизма. Заметим, что игры, рекомендованные Наркомпросом, исходили из образа СССР как социума-флагмана, прокладывающего дорогу в счастливое будущее *всему* человечеству.

Этот образ обосновывался в школьном учебном процессе специально структурированным фактическим материалом и его соответствующей концептуализацией. С принятием в мае 1934 г. постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школе» в учебные расписания вернулся предмет, обладавший большими возможностями для воспитания в духе патриотизма, интернационализма и антикапитализма. На уроках истории с целью формирования у школьников «научного понимания» событий прошлого предлагались «единственно верные суждения» о них. Автор статьи методического содержания в «Историческом журнале» подчеркивал, что уже в седьмом классе учителю следует, «заключая свой рассказ» о фактах и исторических деятелях, обязательно приводить оценку, «данную Марксом, Энгельсом, Лениным и Сталиным» [16, с. 102]. Учителями в качестве «интеллектуальной отмычки» ко всем историческим проблемам предлагался такой инструмент, как классовый анализ. К примеру, обобщая опыт преподавания истории СССР в пятом-седьмом классах, методист одобрительно описывал в вышеназванном журнале следующий опыт преподавания древнерусской истории: «…учащиеся правильно уяснили классовый состав Киевской Руси, правильно определяют особенности смердов, „закупов“, холопов, знают состав городского населения, господствующее

положение бояр, правильно определяют причины восстания в Киеве» [19, с. 113]. Исторический процесс вообще представлялся учащимся как история классовой борьбы. Методист в качестве положительного примера приводил такой диалог, состоявшийся на уроке: «„Как отвечали крестьяне (тогда смерды) на притеснения бояр, княжеских чиновников и попов?“ Ответ: „Крестьяне отвечали стихийными восстаниями. Такие восстания происходили еще в XII веке“» [19, с.114].

Впрочем, внимание педагогов к теоретико-идеологическим вопросам не отменяло эмоционально-образной подачи материала. Методист советовал учителям: «Живой рассказ учителя о том, как В. И. Ленин и И. В. Сталин руководили победоносной борьбой советских республик в годы гражданской войны, яркие образы героев гражданской войны: Фрунзе, Чапаева, Щорса — дадут ученикам живые, увлекательные образы социалистических патриотов, которым так стремятся подражать наши ученики» [17, с. 110].

Следует сказать, что в 1920–1930-е гг. объектом внимания государственно-общественной системы воспитания оказалась не только учащаяся, но и рабочая молодежь. Ее целенаправленная социализация осуществлялась посредством придания трудовой деятельности нравственного смысла (сознательного участия в «строительстве социализма»); «борьбы за новый быт» (преобразования повседневной жизнедеятельности на нравственных началах); формирования «коммунистического мировоззрения» (в структурах политического образования). Технологическое и организационное обеспечение воспитательной деятельности осуществлял ВЛКСМ. Его ячейки выступали инициаторами трудовых инициатив (движения ударников, отрядов «легкой кавалерии», социалистического соревнования и пр.), создания различных форм политучебы (школ политпросвещения, газетных и предметных кружков, ленинских цех-университетов и пр.) и новых форм общежития (летних дач, «ядер быта», бытовых коммун и пр.) [9, с. 81–86].

Начинания комсомола способствовали овладению молодыми рабочими эталонами поведения «нового человека», формированию у них адекватной ориентации в социальном мире. Воспитательные практики также указывали рабочей молодежи конкретные препятствия на пути созидания «счастливого будущего»: либо феномены внешнего мира (нераспорядительность начальства, низкая дисциплина товарищей, «вредительство» и пр.), либо феномены внутреннего мира человека

(«низкая сознательность», терпимость к нарушителям трудовой дисциплины, «нетоварищеское отношение к девушке», религиозность и пр.).

Заключение

Подытожим изложенное. Первое. Воспитание 1920–1930-х гг. являлось инструментом выращивания субъекта *антикапиталистического* (по своей ценностно-идеологической ориентации) общества. Второе. Организаторы и стратеги воспитания предлагали воспитаннику в качестве смысла жизни прокладывание новой траектории развития *для всего человечества*. Третье. Воспитанникам были представлены *ясная концепция будущего* и его привлекательный *образ*. Тем самым руководители системы воспитания опирались на феномен, который позже назовут «теоремой У. Томаса»: «Если ситуация определяется как реальная, она реальна по своим последствиям». Иными словами, воспитанники, убежденные в правоте «дела социализма» и неизбежности его победы, действовали, руководствуясь этой идеей. Четвертое. Под проект воспитания «нового человека» в стране создавались *организации*, реализовывавшие действенный контроль за настоящим, которое мыслилось как этап борьбы за счастливое будущее. Пятое. Воспитание, по сути, осуществлялось в русле *системно-целостного* подхода. Стратегия и тактика воспитания, педагогические рекомендации и акции, повседневные воспитательные практики соотносились со знаниями об «анатомии и физиологии» целостного общественного организма (степень адекватности этих знаний реальному социуму остаются за рамками нашего исследования). Шестое. Система воспитания обеспечила превращение СССР в системную альтернативу капитализму, что не только сделало Советский Союз притягательным образцом для части человечества, но и подтолкнуло правящие круги Запада к политике социальных реформ.

Литература

1. *Ахиезер А. С.* Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). В 2-х т. Т. II. Теория и методология. Словарь. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. 594 с.
2. Девятая международная детская неделя. М.: Молодая гвардия, 1929. 64 с.
3. Законы пионеров СССР // Красная инфармия [Электронный ресурс]. URL: http://nksmrf.ru/page/55 (дата обращения: 13.05.2020).
4. *Крупская Н. К.* РКСМ и бойскаутизм. М.: Красная новь, 1923. 54 с.
5. Мурзилка: журнал для детей младшего возраста. 1924. № 1.
6. Мурзилка: журнал для детей младшего возраста. 1924. № 5.
7. *Новиков С. Г.* Природа отечественного проекта воспитания периода форсированной модернизации общества // Философия образования. 2017. № 2. С. 14–23.
8. *Новиков С. Г.* Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 161–174.

9. *Новиков С. Г., Куликова С. В., Глебов А. А.* Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018. 175 с.

10. О пионерском движении: Постановление ЦК РКП(б) от 24 июля 1925 г. // Директивы и документы по вопросам пионерского движения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 27–31.

11. Положение о Комитете по игрушке при НКПросе РСФСР от 21 января 1934 г. // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=24356#027509433915785175 (дата обращения: 13.05.2020).

12. *Сомов В. А.* Социальная история: феномен советского // Между канунами. Исторические исследования в России за последние 25 лет / под ред. Г. А. Бордюгова. М.: АИРО-XXI, 2013. С. 1397–1424.

13. *Сомов В. А., Сомова Д. В.* Детство 1930-х: советская политика в области воспитания подрастающего поколения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 4 (3). С. 121–127.

14. *Федюк А. В.* Советская система кинематографа 1930-х гг.: роль художественного кино в агитационно-пропагандистской работе сталинского режима // Проблемы российской истории. М.; Магнитогорск: ИРИ РАН; МаГУ, 2010. Вып. X. С. 294–311.

15. *Фишева А. А.* Образ «нового человека» в советском кинематографе в 1930-е гг. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2020. № 1 (33). С. 144–157. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42607016 (дата обращения: 13.05.2020).

16. *Фохт А.* Изучение произведений классиков марксизма-ленинизма в средней школе (из опыта работы в 8–9-м классах) // Исторический журнал. 1938. № 2. С. 102–112.

17. *Фохт А.* Повторение на уроках истории СССР // Исторический журнал. 1938. № 3. С. 109–113.

18. *Фурсов А. И.* О некоторых западных теориях «реального социализма» // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 81–93.

19. *Хазанова С.* Преподавание истории СССР в 5–7-м классах (Некоторые итоги по первой четверти 1937–1938 учебного года // Исторический журнал. 1938. № 2. С. 113–117.

20. *Юнак В.* История пионерских песен 1920–1930-х годов // Проза.ру [Электронный ресурс]. URL: http://www.proza.ru/2017/02/13/2173 (дата обращения: 13.05.2020).

UPBRINGING IN THE COUNTRY OF “SYSTEMIC ANTI–CAPITALISM” (1921–1941)

Purpose of the article: description and conceptual understanding of education 1921–1941 as a tool for the implementation of the Soviet social project. **Research methodology**: theories of modernization of society; conceptual models of Soviet society; concepts: Soviet man, childhood as a cultural and historical phenomenon; sociocultural approach to the study of historical and pedagogical phenomena. **Results**: Education of the 1920s — 1930s. It was a tool for growing the subject of an anti-capitalist (in its value-ideological orientation) society. Its organizers and strategists offered the pupil, as the meaning of life, the laying of a new development path for all of humanity. Pupils were presented with a clear concept of the future and its attractive image. As a result of this, they, being convinced of the correctness of the “cause of socialism” and the inevitability of its victory, acted as the idea of “fighting capitalism” requires. Under the project of educating the "new man" in the country, organizations were created that implemented effective control over the present, which was conceived as a stage in the struggle for a happy future. Education, in fact, was carried out in line with a system-holistic approach. The strategy and tactics of upbringing, pedagogical recommendations and actions, everyday upbringing practices correlated with knowledge about the "anatomy and physiology" of a holistic social organism (the degree of adequacy of this knowledge to a real society is beyond the scope of our research). The educational system ensured the transformation of the USSR into a systemic alternative to capitalism, which not only made the Soviet Union an attractive model for part

of humanity, but also pushed the ruling circles of the West towards a policy of social reforms.

References

- *Ahiezer A. S.* Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (Sociokul'turnaya dinamika Rossii). V 2-h t. T. II. Teoriya i metodologiya. Slovar'. Novosibirsk: Sibirskij hronograf, 1997. 594 s. [In Rus].
- Devyataya mezhdunarodnaya detskaya nedelya. M.: Molodaya gvardiya, 1929. 64 s. [In Rus].
- *Fedyuk A. V.* Sovetskaya sistema kinematografa 1930-h gg.: rol' hudozhestvennogo kino v agitacionno-propagandistskoj rabote stalinskogo rezhima // Problemy rossijskoj istorii. M.; Magnitogorsk: IRI RAN; MaGU, 2010. Vyp. X. S. 294–311. [In Rus].
- *Fisheva A. A.* Obraz «novogo cheloveka» v sovetskom kinematografe v 1930-e gg. // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2020. № 1 (33). S. 144–157. [In Rus].
- *Foht A.* Izuchenie proizvedenij klassikov marksizma-leninizma v srednej shkole (iz opyta raboty v 8–9-m klassah) // Istoricheskij zhurnal. 1938. № 2. S. 102–112. [In Rus].
- *Foht A.* Povtorenie na urokah istorii SSSR // Istoricheskij zhurnal. 1938. № 3. S. 109–113. [In Rus].
- *Fursov A. I.* O nekotoryh zapadnyh teoriyah «real'nogo socializma» // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2014. № 3. S. 81–93. [In Rus].
- *Hazanova S.* Prepodavanie istorii SSSR v 5–7-m klassah (Nekotorye itogi po pervoj chetverti 1937–1938 uchebnogo goda // Istoricheskij zhurnal. 1938. № 2. S. 113–117. [In Rus].
- *Krupskaya N. K.* RKSM i bojskautizm. M.: Krasnaya nov', 1923. 54 s. [In Rus].
- Murzilka: zhurnal dlya detej mladshego vozrasta. 1924. № 1. [In Rus].
- Murzilka: zhurnal dlya detej mladshego vozrasta. 1924. № 5. [In Rus].
- *Novikov S. G.* Priroda otechestvennogo proekta vospitaniya perioda forsirovannoj modernizacii obshchestva // Filosofiya obrazovaniya. 2017. № 2. S. 14–23. [In Rus].
- *Novikov S. G.* Proektirovanie «novogo cheloveka» v Sovetskoj Rossii 1920-h godov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 1 (57). S. 161–174. [In Rus].
- *Novikov S. G., Kulikova S. V., Glebov A. A.* Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu. Volgograd: Nauch. izd-vo VGSPU «Peremena», 2018. 175 s. [In Rus].
- pionerskom dvizhenii: Postanovlenie CK RKP(b) ot 24 iyulya 1925 g. // Direktivy i dokumenty po voprosam pionerskogo dvizheniya. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1959. S. 27–31. [In Rus].
- Polozhenie o Komitete po igrushke pri NKProse RSFSR ot 21 yanvarya 1934 g. // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=24356#027509433915785175 (data obrashcheniya: 13.05.2020). [In Rus].
- *Somov V. A.* Social'naya istoriya: fenomen sovetskogo // Mezhdu kanunami. Istoricheskie issledovaniya v Rossii za poslednie 25 let / pod red. G. A. Bordyugova. M.: AIRO-XXI, 2013. S. 1397–1424. [In Rus].
- *Somov V. A., Somova D. V.* Detstvo 1930-h: sovetskaya politika v oblasti vospitaniya podrastayushchego pokoleniya // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2013. № 4 (3). S. 121–127. [In Rus].
- *Yunak V.* Istoriya pionerskih pesen 1920–1930-h godov // Proza.ru [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.proza.ru/2017/02/13/2173 (data obrashcheniya: 13.05.2020). [In Rus].
- Zakony pionerov SSSR // Krasnaya infarmiya [Elektronnyj resurs]. URL: http://nksmrf.ru/page/55 (data obrashcheniya: 13.05.2020). [In Rus].

УДК 37.032

Д. В. Литвин

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки Академии управления МВД России, г. Москва,
E-mail: d_litvin@mail.ru

Dmitriy V. Litvin
PhD (Education), Associate Professor, Deputy Head of the Organization of Fire and Physical Training Chair, the MIA Academy of Management, Moscow, Russia

СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТНО-СРЕДОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ

Проблема исследования заключается в необходимости уточнения научно-практических основ создания среды личностного развития сотрудников органов внутренних дел в непрерывном образовании. Исследование направлено на разрешение противоречий между практикой субъект-объектного процессуального взаимодействия в системе «педагог-обучающийся» на фоне субординационно-дисциплинарного характера профессионально-служебной среды в органах внутренних дел, с одной стороны, и необходимостью субъект-субъектного (субъект-совместного, субъект-порождающего) взаимодействия участников образовательного процесса, проектирования и реализации образовательной среды с использованием педагогического инструментария формирования жизнетворческого и самообразующего начала в человеке, с другой стороны. Цель статьи — теоретическое обоснование и эмпирическое исследование стратегий личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в среде непрерывного образования системы МВД России. Методологической основой выступили научные подходы С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского и его последователей, Н. Н. Моисеева и других. Теоретической основой выступили концепции Ю. С. Мануйлова, В. В. Серикова, К. А. Абульхановой, Н. В. Ходяковой и других. Дифференцирование уровня субъектности и активности жизненной позиции личности в образовательной и профессиональной среде определяется с помощью личностно-средового профи-

Как цитировать статью: Литвин Д. В. Стратегии личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в системе МВД России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 120–137.

ля, отражающего развивающие возможности образовательной среды. Результаты статистического анализа позволили определить четыре типических профиля и соответствующие им стратегии личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании. Благоприятная стратегия связана не только с открытостью личности для изменений личностной позиции под влиянием образовательной среды, с критическим восприятием и рефлексией профессиональных и жизненных ориентиров, но и с готовностью к новациям и способностью к активно-преобразовательной деятельности. Использование личностно-средовых профилей будет способствовать определению текущих стратегий личностной организации, их актуализации и определению условий проектирования развивающей образовательной среды.

Ключевые слова: *непрерывное образование взрослых, образовательная среда развития личности, стратегии личностно-средового взаимодействия.*

Введение. Исследование и оценка стратегий личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в среде непрерывного образования представляет собой один из аспектов проблемы системной реализации личностно ориентированного и средового подходов в образовании, которые отличаются синкретическим пониманием методологических основ, методического наполнения, диагностического инструментария как в отечественных [5; 6; 7; 19], так и в зарубежных исследованиях [20; 21; 22; 23; 24]. В личностно-развивающем образовании, согласно В. В. Серикову, ролевая позиция личности порождает соответствующий круг личностных функций, целей и средств в образовании [15]. По мнению автора, традиционное образование «использует личность в функции средства…» [14, с. 6–8]. В такой интерпретации личностно-развивающие качества традиционного образования оцениваются низко. В личностно-ориентированном образовании на первый план выступают «механизмы личностного существования человека — рефлексия, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др.» [14, с. 6–8].

Развивающие цели выступают проектировочным ориентиром для организации образовательного процесса, если предлагаемая обучающемуся среда обеспечена реальной возможностью соответствовать его личностным мотивационно-ценностным особенностям [19, с. 55].

В этой связи обучающиеся могут демонстрировать различные стратегии личностно-средового взаимодействия, что важно для определения закономерностей индивидуального развития в среде непрерывного

образования. Стратегии преодоления жизненных противоречий рассматриваются в статье с позиции способности личности к воспроизводству и развитию самости в условиях внешнего влияния социальной среды [1], с позиции оценки активности (инициативы, ответственности) и пассивности личности [25].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Исследование направлено на разрешение проблемы целевых, содержательных и процессуальных противоречий в сложившейся системе кадрового обеспечения деятельности органов внутренних дел между внешней регламентацией условий реализации образовательных программ, с одной стороны, и научными достижениями современной педагогики в области методологии проектирования личностно-развивающего образования с учетом личностных и средовых факторов, с другой стороны.

Цель исследования — теоретическое обоснование и эмпирическое исследование стратегий личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в системе МВД России.

Основой понимания средового подхода выступили взгляды Ю. С. Мануйлова, В. В. Серикова, К. А. Абульхановой, Н. В. Ходяковой, Н. М. Борытко, В. А. Ясвина, Л. И. Анциферовой, Л. А. Головей и других ученых. В процессе разработки диагностического инструментария стратегий личностно-средового взаимодействия мы также обращались к классическим исследованиям отечественных психологов, физиологов, педагогов, философов — трудам В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, П. М. Якобсона, М. С. Кагана, А. Г. Асмолова и других авторов.

Непосредственную характеристику общего поиска вариантов самообоснования и самореализации личности выражает динамика субъектно-личностной позиции обучающихся взрослых в профессиональной (служебной) и образовательной среде.

Личностно-развивающая среда — объект-субъектный феномен, разворачивающийся в процессуальном и содержательном плане между личностью обучающегося и его пространственно-событийным окружением. То есть свои развивающие качества образовательная среда являет в реальном образовательном процессе при соответствующей организации и должном уровне субъектной активности обучающегося.

В феномене развития личности основу механизма развития составляет

действие, которое как элементарная единица деятельности связано с изменением баланса со средой. Определенный личностно обусловленный дисбаланс со средой (например, состояние накопления противоречий между социальными запросами и внутриличностными установками) лежит в основе развития. Однако, если действие не несет личностный смысл, выполняется по прошествии времени на уровне автоматического воспроизведения операции, подобно демонстрируемым некритически осмысливаемым смысложизненным ориентациям, личностно-средовой обмен «затормаживается». Действие имитируется, перестает выступать единицей деятельности, которая является, словами А. Г. Асмолова, «системообразующим основанием, обеспечивающим приобщение человека к миру культуры и его саморазвитие» [2].

В отличие от физического понимания любой материальной системы, поверженной в закрытом состоянии энтропии, принцип коэволюции социальных систем (Э. Бауэр, Н. Н. Моисеев) утверждает, что сложность (организованность) с течением времени не только не уменьшается, но увеличивается [12; 13]. Идеи синергетики, феноменологии и коэволюционная концепция натурфилософии использовал в основе средового подхода Ю. С. Мануйлов [11, с. 12–19].

Образовательная среда — это открытая социальная система, но стратегия устойчивого личностно-средового равновесия может свидетельствовать о том, что образовательная среда не становится источником и проводником личностной энергии обучающегося. Нематериальное выражение энергетического обмена имеет под собой очевидные проявления личностно-средового взаимодействия. Например, через понятие усилия, введенного в сферу конкретно-психологического анализа явлений, создающих подлинно человеческую реальность, М. К. Мамардашвили (1995) [8; 10]. Личностно обусловленное усилие по выработке мысли или собственного мнения требует затрат личностной энергии, то есть личностной работы. Личностную энергию можно с уверенностью связать с мерой личностного движения, развития.

Методология и методы исследования. Анализ и обработка эмпирического материала создадут представление об особенном типе личностно-средового профиля (типизированном профиле личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании). Комплекс методов констатирующего экспериментального исследования направлен на выявление вариативности объект-субъектного взаимодействия в образовательной

среде обучающихся сотрудников органов внутренних дел.

Гипотеза эмпирической части исследования заключалась в том, что общая выборка статистически достоверно различается по степени выраженности значимых личностных качеств, относящихся к ценностно-смысловому, рефлексивно-оценочному и процессуально-деятельностному компонентам личностной организации. Построенный на этой основе профиль характеризует стратегию личностно-средового взаимодействия обучающихся в среде непрерывного образования.

В исследовании использовались количественные методы диагностики личностных качеств, к которым относятся тесты-опросники, анкеты, направленные на реконструкцию субъектных характеристик развития в структуре представлений личности о ее жизненном пути (Таблица 1).

Таблица 1

Диагностический инструментарий для определения вариативности личностно-средового взаимодействия в среде непрерывного образования

№ п/п	Характеристики инструментария	
1	Личностное качество: развитость смысложизненной регуляции, субъектность индивидуальной истории, жизненных выборов, целеполагания	
	Показатели: 1.1. Осмысленность целей в жизни (субшкала Ц) 1.2. Отношение к процессу жизни (субшкала П) 1.3. Отношение к результативности жизни (субшкала Р) 1.4. Локус контроля — Я (субшкала Лк-Я) 1.5. Локус контроля — жизнь (субшкала Лк-Ж)	Метод диагностики: Тест смысложизненных ориентаций (тест СЖО) (Д. Крамбо, Л. Махолик, адаптация Д. А. Леонтьев)
2	Личностное качество: рефлексия	
	Показатели: 2.1. Выраженность рефлексивности (шкала Р)	Метод диагностики: определение индивидуального уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов)
3	Личностное качество: направленность сотрудника ОВД на личностную субъектность, на профессионально-личностное развитие, в том числе средствами непрерывного образования	
	Показатели: 3.1. Выраженность субъектно-личностной ориентации в профессиональной деятельности (субшкала СЛПД) 3.2. Выраженность ориентации на непрерывное образование (субшкала НО) 3.3. Выраженность ориентации на развитие в профессиональной деятельности (субшкала РПД)	Метод диагностики: авторская анкета-опросник

Дополнительно была разработана методика диагностики субъектных проявлений сотрудников в профессиональной среде и непрерывном образовании. Методом авторского инструментария при определении уровня субъектных проявлений выступил письменный опрос-анкетирование [16, с. 12–15; 18].

Основной статистический анализ и интерпретация данных осуществлялись методом кластеризации выборки на однородные группы на основании последовательного введения переменных (значений субшкал и шкал тестов) в следующем порядке: субшкалы теста СЖО, шкала теста Р, субшкалы авторского теста, что дало важную информацию относительно дифференцированного влияния на группировку выборки, а впоследствии — информацию о взаимосвязи личностных качеств и их интегрированного влияния на кластеризацию.

В добровольном экспериментальном исследовании приняли участие 51 сотрудник органов внутренних дел мужского пола, являющиеся выпускниками Академии управления МВД России по различным направлениям подготовки магистратуры. 78% выборки представили мужчины в возрасте до 40 лет. Стаж службы у 64% испытуемых составил от 10 до 20 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Кластер «Высокий» (n=21, стратегия «Развитие в рамках социальной функции»). Представители данного типического профиля характеризуются высокими в абсолютном выражении и достаточно сбалансированными временными локусами «прошлое-настоящее-будущее» — осознаваемыми целями в будущем, удовлетворенностью самореализацией в настоящем и незначимо выраженной ориентацией на прошлые результаты и достижения (Рис. 1). В то же время в группе наблюдается оптимальный баланс локуса контроля (Лк-Я и Лк-Ж), а также высоко выраженная рефлексивность (наибольшие значения среди всех кластеров), что может свидетельствовать о личностной зрелости и осознанности себя и своего места в пространственно-временном жизненном окружении.

Сознательно избранные и полностью принимаемые смысложизненные ориентиры в профессиональной деятельности в рассматриваемом типическом кластере выражены также в достаточно оптимальных значениях, за исключением субъектно-личностной направленности в профессии (СЛПД). Направленность личности на развитие в профессиональной деятельности (РПД) и ориентация на непрерывное образование (НО)

выражена в кластере на уровне общих средних выборочных значений (на Рисунке 1 и далее средние значения по выборке обозначены пунктирной линией — значение «0»).

Рисунок 1. Типический профиль личностно-средового взаимодействия кластера «Высокий» (стратегия «Развитиев рамках социальной функции»)

Значения субшкал смысложизненных ориентаций статистически значимо связны друг с другом и общим показателем осмысленности жизни (r=0,44 для связи между признаками Ц и Р; r=0,79 для связи между Лк-Я и Лк-Ж при p<0,05), что свидетельствует о действительно сбалансированной временной структуре смыслов жизни, когда сотрудник соотносит свою деятельность с прошлыми достижениями, удовлетворен настоящей самореализацией и открывающимися перспективами в будущем. По утверждению Д. А. Леонтьева, все шесть показателей значимо коррелируют с общей интернальностью и интернальностью в области достижений [9]. Можно предположить, что в состав кластера входят «крепкие» и надежные сотрудники органов внутренних дел, являющиеся хорошими исполнителями и в то же время хорошими руководителями, имеющие планы на дальнейший карьерный рост и связывающие свою самореализацию с органами внутренних дел.

Примечательно, что значимость показателей рефлексивности не имеет положительной связи с факторами теста СЖО. Более того, в кластере выявлена статистически значимая разнонаправленная умеренная связь между рефлексивностью и значением шкалы П ($r= -0,45$ при $p<0,05$). Демонстрация представителями данного кластера высокой удовлетворенности в настоящем, процессом самореализации связана с низкими значениями осознанности себя, рефлексивности в этом настоящем, в существующей пространственно-временной среде. Таким образом, объяснимо, что в кластере наблюдаются низкие значения выраженности субъектно-личностной позиции (самые низкие групповые значения в исследуемой выборке). При этом высокие значения рефлексивности (самые высокие в исследуемой выборке) не имеют статистически достоверной связи с высокими показателями осмысленности жизни, что, конечно, может быть обусловлено количественным составом выборки. Однако наиболее вероятно, что существующая отрицательная статистически достоверная корреляционная связь между рефлексивностью и осмыслением текущего процесса жизнедеятельности указывает на определенные противоречия личностного развития сотрудников органов внутренних дел, представляющих данный кластер.

Корреляционные связи в кластере уточняют и подтверждают сделанные ранее выводы. Рассматриваемый типический профиль может выражать тип личностно-средового взаимодействия, где субъект успешно адаптировался в профессиональной среде. Данное обстоятельство вполне объяснимо, учитывая «крепкий» практико-ориентированный и прикладной характер профессионально-личностной направленности представителей данной выборки. На это указывает статистически достоверная отрицательная корреляционная связь средней степени между рефлексивностью и направленностью сотрудников на непрерывное образование ($r= -0,5$ при $p<0,05$).

Осмысленная личностная позиция выражается, скорее, в индифферентном отношении к возможности личностного роста средствами образования и личностного выражения в профессии. Важно, что при осознанном принятии такой осторожной личностной позиции, направленной на сохранение и укрепление собственного профессионального статуса, подобный тип личностно-средового взаимодействия выступает все-таки диссонансом личностному развитию. Следует признать, что личностное взаимодействие в профессиональной среде, в том числе в сфере профессионального образования, основано на сложных разнонаправленных

связях, которые не представляется возможным идентифицировать как «хорошее и плохое». С этой позиции можно предположить, что, вероятно, субъект в данный момент профессионально-жизненного пути не идентифицировал в образовательной среде условия, способствующие практической реализации его самости, а образовательная среда, в свою очередь, не выступила фактором развития личности, выхода за рамки привычного, объяснимого и достаточного в профессии.

Кластер «Выше среднего» (n=8, стратегия «Имитация развития или развитие по формальным признакам»). Выборка данного кластера также характеризуется оптимальными показателями субшкал по результатам теста смысложизненных ориентаций (Рисунок 2). В данной выборке менее выражена шкала Р (результативность жизни). Выпускники данной стратегией личностно-средового взаимодействия не возводят в абсолют свои прежние достижения и заслуги, и это, скорее, положительная характеристика.

Однако относить представителей данного кластера к типу активно развивающейся личности, устремленной в будущее и независимой от прошлых заслуг, было бы преждевременно.

Рисунок 2. Типический профиль особенностей личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании кластера «Выше среднего» (стратегия «Имитация развития или развитие по формальным признакам»)

Следует отметить, что корреляционные связи показателей теста СЖО, характерные для «Высокого» кластера, в целом актуальны и для кластера «Выше среднего», что указывает на сильную субъектную устремленность респондентов в будущее, основанную, с учетом экстремально высокого показателя субъектно-личностной позиции в профессиональной деятельности, на собственных силах в карьерном росте.

При этом кластер «Выше среднего» значимо выделяется полярными выборочными значениями выраженности рефлексивности и субъектно-личностной направленности в профессии. Если ориентация на субъектно-личностную направленность в профессиональной деятельности выражена крайне высоко (абсолютные максимальные значения для всей исследуемой выборки), то выраженность рефлексивности проявляется крайне низко (абсолютные минимальные значения для всей выборки). Демонстрация в выборке сильной ориентации на свои прошлые достижения связана с низкой выраженностью способности к анализу происшедшего ранее, степени развернутости процессов самоанализа, рефлексии прошедших жизненных ситуаций.

Высокие значения субъектно-личностной направленности в профессии наравне с низко выраженной рефлексивностью характеризуют представителей данного кластера как не просто сотрудников с практико-ориентированной субъектной организацией, а сотрудников, имеющих значимые притязания в профессии, не склонных к погружению в себя, но готовых ставить профессиональные цели и достигать их.

К нормированно низким значениям рефлексивности (по значениям А. В. Карпова) склонны представители кластера «Выше среднего» и «Низкого». Крайне выраженная субъектно-личностная позиция в профессии у представителей данного кластера сопряжена с невыраженной рефлексивностью и достаточно низкими значениями направленности на непрерывное образование. Корреляция между СЛПД и НО показывает, что сотрудники, имея притязания на личностную субъектность, не нацелены на развитие в профессии и демонстрируют отрицательно направленную связь между высокой субъектностью и ориентацией на непрерывное образование.

Кластер «Ниже среднего» (n=17, стратегия «Открытого развития»). В данном кластере наблюдаются значимо низкие выборочные показатели теста СЖО (Рисунок 3). Тем не менее показатели теста СЖО гармонично выражены по составляющим субшкалам и расположены в диапазоне сред-

них нормированных значений, приведенных Д. А. Леонтьевым. Средние значения осмысленности жизни при достаточно высоких значениях рефлексивности (выше среднегрупповых), выраженная ориентация на проявление субъектности в профессии, на непрерывное образование и развитие в профессиональной деятельности делают данный профиль перспективным с точки зрения обоснования эффективного типа личностно-средового взаимодействия.

Рисунок 3. Типический профиль особенностей личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании кластера «Ниже среднего» (стратегия «Открытого развития»)

Прежде всего, указанные значения СЖО не следует отождествлять с неразвитой иерархией всей смысловой системы. Безусловно, демонстрируемые смыслы имеют не «ситуационный» и не «эгоцентрический» характер (по классификации Б. С. Братусь, 1981) [4]. Исходя из нормированных значений теста СЖО, можно констатировать, что идеалы, убеждения и цели, которые составляют личностную направленность сотрудников, входящих в данный кластер, выражены в достаточной степени. Можно полагать, что они не стали у респондентов априори незыблемыми, внекритичными смысловыми конструкциями.

Высокая степень выраженности ориентации на самоактуализацию в настоящем (внутри профиля) на фоне более низких показателей шкалы Р

(результат жизни, отражающий направленность личности на прошлые успехи) и шкалы Ц (указывающей на степень ориентированности личность в будущее) говорит об акцентированном переживании субъектом именно текущего жизненного цикла, связанного с образованием, получением новых профессиональных умений и навыков, формированием компетенций. Средняя положительная корреляционная связь между фактором Ц теста СЖО и Лк-Я ($r=0,6$ при $p<0,05$) подтверждает способность сотрудников самостоятельно ставить перед собой цели, рассчитывая на свои силы, существовать в соответствии со своими представлениями о смысле деятельности.

Высокое значение субъектно-личностной позиции в профессии, уступающее по внутригрупповым вариациям лишь неподкрепленным притязаниям кластера «Выше среднего», полностью осмыслены, а степень ответственности и независимости личностной деятельности соотнесена с внутренней самооценкой, подтверждена внутренними механизмами аутентификации жизненной активности.

Сопутствующие этому высокие значения ориентации личности на непрерывное образование (самые высокие значения среди всех кластеров), а также развитие в профессиональной деятельности (значения близки к максимальным, демонстрируемым кластерами), свидетельствуют о значимости средового влияния на выбор идеалов и целей в будущем. Представители кластера «Ниже среднего» открыты новому, они не отягощены «багажом» званий и заслуг, хотя могут их иметь. Общая осмысленность жизни статистически достоверно коррелирует в кластере и с настоящим, и с будущим, и с локусом контроля — Я. Корреляции с направленностью в прошлое у респондентов не наблюдается, что также свидетельствует об открытости личностной позиции к развитию.

Кластер «Низкий» ($n=5$, стратегия «Отказ от развития»). Характеристика исследуемых переменных по стандартизированным оценочным шкалам показывает средние и низкие значения смысложизненных ориентаций (по данным Д. А. Леонтьева), хотя необходимо указать на крайне низкую их выраженность в выборочных значениях у исследуемых выпускников (Рис. 4). По шкалам П (осмысленность, интерес и эмоциональная насыщенность текущего периода) и Лк-Я (представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора) респонденты продемонстрировали низкие значения, что, учитывая малую численность выборки, является критически значимым для выборки. Даже

по характеристике нормированных значений представители кластера демонстрируют неверие в возможность самостоятельно контролировать жизненные события, неудовлетворенность своей жизнью.

Корреляционные зависимости подтверждают эти заключения. В кластере наблюдается статистически значимая тесная корреляционная связь между общей осмысленностью жизни и направленностью смыслового локуса в прошлое. Налицо форма приспособительной активности субъектной позиции, основанная на восприятии действительности через призму прошлого опыта. Обучающиеся взрослые, представляющие данный кластер, в процессе пребывания в образовательной среде не приобрели личностно значимых смыслов позитивного развития.

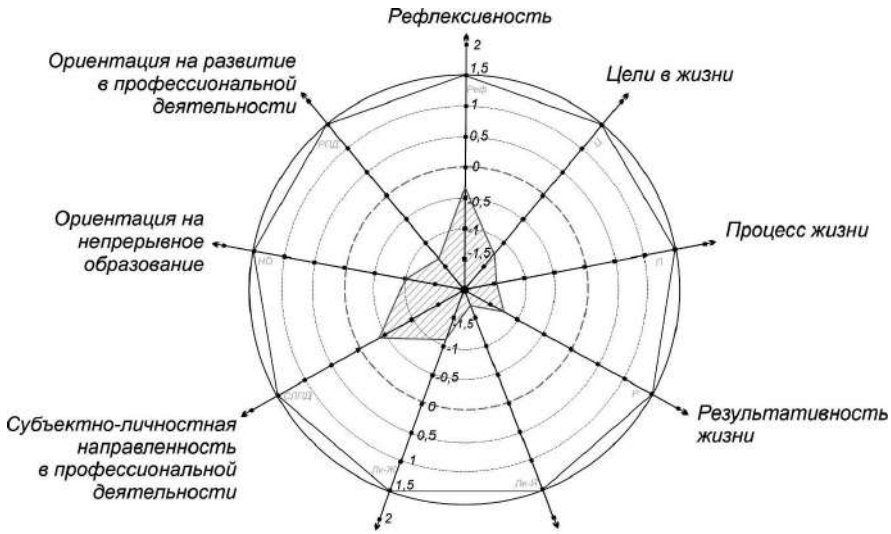


Рисунок 4. Типический профиль особенностей личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании кластера «Низкий» (стратегия «Отказ от развития»)

Заключение. Индивидуальная реакция личности на средовое воздействие в непрерывном образовании, как показывают результаты эмпирического исследования, подвержена сильной вариации.

С позиции системного подхода к развитию общества и к социальной деятельности в целом разнонаправленные стратегии личностного развития в какой-то степени уравновешивают друг друга, находятся в определенной гармонии, что делает социальное развитие более стабильным,

предохраняя социум от необратимых процессов энтропии. Однако за полным равновесием могут скрываться признаки стагнации, замедления или полного отказа от развития. Активная преобразующая деятельность личности связана с динамичным взаимодействием с окружающей средой. Такой социальный процесс, как указывает Е. М. Бабосов, «невозможен вне и помимо разнообразных актов человеческой деятельности» [3]. По мнению Е. М. Бабосова, при всем многообразии действий они обладают инвариантными особенностями, одной из которых является постоянный обмен энергией со средой — ее концентрацией, выделением, преобразованием, накоплением, расходованием и т.д.

В двух «высоких» кластерах наблюдается стратегия сохранения личностно-средового баланса. Значения смысложизненных ориентаций представителей «высоких» кластеров оказываются недостаточно «отрефлексированы». Фактически образование не выполняет применительно к данным слушателям свою основную развивающую функцию.

Иную стратегию мы наблюдаем в кластере «Ниже среднего». Открытость личностной организации для образовательной среды проявляется в готовности к пересмотру профессиональных и жизненных ориентиров. Выраженная ориентация личности на непрерывное образование, а также развитие в профессиональной деятельности свидетельствуют о стратегии открытости личностной организации. Демонстрируемое представителями кластера «неустойчивое» внутриличностное состояние, скорее всего, представляет собой состояние, характерное для специфической личностно-средовой активности, направленной на расширение «личностно-средового ареала». Такой циклический дисбаланс личностного взаимодействия со средой является естественным этапом развития — этапом, предшествующим качественному скачку. Н. В. Ходякова отмечает: «Равновесие, накопление, конфликт и борьба противоречий лежат в основе развития личности, а разрешение противоречий является личностным событием (качественный скачок в развитии личности)» [17, с. 19]. У слушателей рассматриваемого кластера не наблюдаются экстремально высокие значения СЖО, но демонстрируемые значения в достаточной степени «отрефлексированы», чему и должна способствовать развивающая образовательная среда.

Перспективным направлением исследования стратегий личностно-средового взаимодействия представляется изучение их взаимосвязей с развивающими свойствами образовательной среды, в преломлении

гетерохронности, событийности и ситуативности развития. В указанных свойствах личностного развития скрыты возможности образовательной среды не только закладывать, но и развивать ориентацию личности на непрерывное развитие в течение всей жизни, используя многочисленные институциональные и самодеятельные формы образования, предлагаемые социумом в целом и институтом органов внутренних дел в частности.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 160 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., исп. и доп. М.: Смысл, 2007. 528 с.
3. *Бабосов Е. М.* Социальная деятельность и социальная энтропия // Социологический альманах. 2011. № 2. С. 13–24.
4. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
5. *Журавлева С. В.* Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56 [Электронный ресурс]. URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497 (дата обращения: 15.01.2021).
6. *Кожевникова В. В.* Моделирование образовательной среды по вектору амплификации развития детей раннего возраста: дис. … канд. пед. наук. М., 2017. 173 с.
7. *Лактионова Е. Б., Орлова А. В., Кондакова И. В.* и др. Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ // Педагогический имидж. 2020. Т. 14, № 3 (48). С. 500–515.
8. *Леонтьев Д. А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
9. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
10. *Леонтьев Д. А.* Философия жизни М. Мамардашвили и ее значение для психологии // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7, № 1. С. 2–12.
11. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании: автореф. дис. … док. пед. наук. М., 1998. 49 с.
12. *Моисеев Н. Н.* Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза // Экология и жизнь. 1997 № 2–3 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997–2–1.shtml (дата обращения: 14.01.2021).
13. *Одаева Н. В.* Концепция коэволюции и планетарная этика Н. Н. Моисеева // Актуальныя пытанні сучаснай навукі: зборнік навуковых прац. Мінск, 2007. С. 23–26.
14. *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
15. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии. М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. 291 с.
16. *Трофимова Н. С.* Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения: автореф. дис. … канд. псих. наук. Екатеринбург, 2015. 24 с.
17. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем: автореф. дис. … док. пед. наук. Волгоград, 2013. 42 с.
18. *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности: субъектный подход: автореф. дис. … док. псих. наук. СПб., 2015. 52 с.
19. *Ясвин В. А.* Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. … док. пед. наук. М., 2019. 365 с.
20. *Anghel G.-A.* The Educational Environment of School and its Implications on Learning //

Conference: 2nd Central and Eastern European LUMEN International Conference. Multidimensional Education and Professional Development. Ethical Values. 2017.07.30. P. 12–18. DOI: 10.15405/epsbs.2017.07.03.3.

21. *Doménech-Betoret F.* The Educational Situation Quality Model: Recent Advances // Frontiers in Psychology. 2018. No. 9. P. 328. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00328.

22. *Hutchinson L.* Educational Environment // BMJ (Clinical research ed.). 2003. No. 326 (7393). P. 810–812. DOI: 10.1136/bmj.326.7393.810.

23. *Schönrock-Adema J., Bouwkamp-Timmer T., van Hell E. A.,* et al. Key Elements in Assessing the Educational Environment: Where is the Theory? // Adv in Health Sci Educ. 2012. No. 17. P. 727–742. DOI: https://doi.org/10.1007/s10459–011–9346–8.

24. *Sichula N., Chakanika W., Sumbwa P.* The adult learning environment // Journal of Adult Education. 2016. Vol. 2, No. 2. P. 14–21 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/335620836_The_adult_learning_environment (дата обращения: 10.11.2020).

25. *Tarkhanova I., Upeniece I., Arnis V.* Continuing Education in the Life Strategies Adults // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. 2017. Vol. II. P. 556–563. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2017vol2.2294.

STRATEGIES OF PERSONAL-ENVIRONMENTAL INTERACTION OF LEARNING ADULTS IN THE ENVIRONMENT OF LIFELONG EDUCATION SYSTEMS OF THE MIA OF RUSSIA

Introduction. The problem of the research is to create the scientific foundations of the environment for personal development in the continuous education of employees of internal affairs bodies. The study resolves the contradictions between the practice of subject-object interaction in the "teacher-student" system, which has a subordinate-disciplinary nature of the service environment in the internal affairs bodies, on the one hand, and the need for subject-subject (subject-joint, subject-generating) interaction of participants educational process, design and implementation of the educational environment using pedagogical tools for the formation of a life-creating and self-forming principle in a person, on the other hand. The purpose of the article is a theoretical substantiation and an empirical study of the strategies of personal-environmental interaction of adult learners in the continuous education environment of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The methodological basis was the scientific approaches of S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky and his followers, N. N. Moiseev and others. The theoretical basis was the concepts of Yu. S. Manuilov, V. V. Serikov, K. A. Abulkhanova, N. V. Khodyakova and others.

Research Methods. Pedagogical experiment, testing, survey. Methods for diagnosing reflexivity (A. V. Karpov), life-meaning orientations (D. Krambo and L. Makholik in the adaptation of D. A. Leontyev), the author's questionnaire aimed at diagnosing the orientation of the personality of an employee of the internal affairs bodies to subjectivity in professional activity, to professional-personal development, including by means of continuous education. Statistical methods for processing empirical data, the use of a three-stage sample clustering method; correlation analysis, as well as graphical visualization of profiles.

Results (Findings). Differentiation of the level of subjectivity and activity of a person's life position in the educational and professional environment is determined using the personality-environmental profile, which reflects the developmental capabilities of the educational environment. The results of the statistical analysis made it possible to determine four typical profiles and the corresponding strategies of personal-environmental interaction in lifelong education. A favorable strategy is associated with the openness of the personal organization for changes in the personal position under the influence of the educational environment, with critical perception and reflection of professional and life guidelines, with a readiness for innovations

and actively transforming activities. The use of personal and environmental profiles will help to determine the actual strategies of the personal organization and the conditions for designing a developing educational environment.

Keywords. Continuing education of adults, educational environment of personality development, strategies of personal-environmental interaction.

References

- *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Strategiya zhizni. M.: Mysl', 1991. 160 s. [In Rus].
- *Anghel G.-A.* The Educational Environment of School and its Implications on Learning // Conference: 2nd Central and Eastern European LUMEN International Conference. Multidimensional Education and Professional Development. Ethical Values. 2017.07.30. P. 12–18. DOI: 10.15405/epsbs.2017.07.03.3.
- *Asmolov A. G.* Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. 3-e izd., isp. i dop. M.: Smysl, 2007. 528 s. [In Rus].
- *Babosov E. M.* Social'naya deyatel'nost' i social'naya entropiya // Sociologicheskij al'manah. 2011. № 2. S. 13–24. [In Rus].
- *Bratus' B. S.* Anomalii lichnosti. M.: Mysl', 1988. 301 s. [In Rus].
- *Doménech-Betoret F.* The Educational Situation Quality Model: Recent Advances // Frontiers in Psychology. 2018. No. 9. P. 328. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00328.
- *Hodyakova N. V.* Situacionno-sredovoj podhod k proektirovaniyu lichnostno-razvivayushchih obrazovatel'nyh sistem: avtoref. dis. … dok. ped. nauk. Volgograd, 2013. 42 s. [In Rus].
- *Hutchinson L.* Educational Environment // BMJ (Clinical research ed.). 2003. No. 326 (7393). P. 810–812. DOI: 10.1136/bmj.326.7393.810.
- *Kozhevnikova V. V.* Modelirovanie obrazovatel'noj sredy po vektoru amplifikacii razvitiya detej rannego vozrasta: dis. … kand. ped. nauk. M., 2017. 173 s. [In Rus].
- *Laktionova E. B., Orlova A. V., Kondakova I. V.* i dr. Otnoshenie k obrazovatel'noj srede i psihologicheskoe blagopoluchie uchashchihsya specializirovannyh i obshcheobrazovatel'nyh shkol // Pedagogicheskij imidzh. 2020. T. 14, № 3 (48). S. 500–515. [In Rus].
- *Leont'ev D. A.* Filosofiya zhizni M. Mamardashvili i ee znachenie dlya psihologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2011. T. 7, № 1. S. 2–12. [In Rus].
- *Leont'ev D. A.* Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii // Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M. V. Lomonosova. Vyp. 1 / pod red. B. S. Bratusya, D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2002. S. 56–65. [In Rus].
- *Leont'ev D. A.* Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO). 2-e izd. M.: Smysl, 2000. 18 s. [In Rus].
- *Manujlov Yu. S.* Sredovoj podhod v vospitanii: avtoref. dis. … dok. ped. nauk. M., 1998. 49 s. [In Rus].
- *Moiseev N. N.* Koevolyuciya prirody i obshchestva. Puti noosferogeneza // Ekologiya i zhizn'. 1997 № 2–3 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997–2–1.shtml (data obrashcheniya: 14.01.2021). [In Rus].
- *Odaeva N. V.* Koncepciya koevolyucii i planetarnaya etika N. N. Moiseeva // Aktual'nyya pytanni suchasnaj navuki: zbornik navukovyh prac. Minsk, 2007. S. 23–26. [In Rus].
- *Schönrock-Adema J., Bouwkamp-Timmer T., van Hell E. A.,* et al. Key Elements in Assessing the Educational Environment: Where is the Theory? // Adv in Health Sci Educ. 2012. No. 17. P. 727–742. DOI: https://doi.org/10.1007/s10459–011–9346–8.
- *Serikov V. V.* Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem. M., 1999. 272 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoj refleksii. M.: Red.-izd. dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018. 291 s. [In Rus].
- *Shchukina M. A.* Psihologiya samorazvitiya lichnosti: sub"ektnyj podhod: avtoref. dis. … dok. psih. nauk. SPb., 2015. 52 s. [In Rus].
- *Sichula N., Chakanika W., Sumbwa P.* The adult learning environment // Journal of Adult Education. 2016. Vol. 2, No. 2. P. 14–21 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/335620836_The_adult_learning_environment (data obrashcheniya: 10.11.2020).
- *Tarkhanova I., Upeniece I., Arnis V.* Continuing Education in the Life Strategies Adults // Society.

Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. 2017. Vol. II. P. 556–563. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2017vol2.2294.

- *Trofimova N. S.* Razvitie sub"ektnosti lichnosti kak faktor social'no-psihologicheskoj adaptacii studentov kolledzha k novym usloviyam obucheniya: avtoref. dis. … kand. psih. nauk. Ekaterinburg, 2015. 24 s. [In Rus].
- *Yasvin V. A.* Instrumental'naya ekspertiza v processe pedagogicheskogo proektirovaniya shkol'noj sredy: dis. … dok. ped. nauk. M., 2019. 365 s. [In Rus].
- *Zhuravleva S. V.* Istoricheskij obzor stanovleniya ponyatiya «obrazovatel'naya sreda» v pedagogicheskoj nauke // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2016. № 3. S. 48–56 [Elektronnyj resurs]. URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497 (data obrashcheniya: 15.01.2021). [In Rus].

УДК 374

Т. В. Дьячкова

Доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», г. Тула
E-mail: dyachkova-72@mail.ru

Tatiana V. Dyachkova
Associate Professor of the Chair of Psychology, Education and Additional Education of Children and Youth, Teaching Staff Skills Development and Retraining Institute, Tula, Russia

ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема изучения субъектных ценностно-целевых установок современного педагога дополнительного образования как детерминирующего фактора развития интегральной характеристики его профессионализма — личностно-профессиональной позиции. В условиях изменения социокультурной ситуации и модернизации региональных систем образования в контексте реализации Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей и внедрения профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» возникает необходимость определения сущности «личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования» и, в этой связи, переосмысления системы ценностей и целей личности педагога.

На основе анализа различных точек зрения на сущностную характеристику феномена «личностно-профессиональная позиция», представленных в психолого-педагогических исследованиях, сквозь призму ценностных отношений к собственной деятельности: субъектам и объектам данной деятельности; цели и качеству ее результатов, рассматривается «личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования». Особое место в исследовании отведено изучению ценностно-целевых установок профессиональной деятельности педагога дополнительного образо-

Как цитировать статью: Дьячкова Т. В. Ценностно-целевые установки развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 138–152.

вания, объединяющих его с различными субъектами образовательного процесса в полисубъектной позиции педагога-воспитателя.

Данные исследования подтвердили факт того, что педагоги дополнительного образования не являются монолитной профессиональной общностью. Благодаря выделению своеобразия и специфики направленностей дополнительных общеобразовательных программ, показана необходимость дифференциации процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования.

Автором приводится анализ проблемного поля ценностного мира педагога дополнительного образования, акцентируется внимание на результатах исследования ценностей и целей профессиональной деятельности и обосновывается необходимость разработки и внедрения комплекса организационно-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования в регионе.

Ключевые слова: *личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования, личностные и профессиональные ценности, выбор, педагог дополнительного образования.*

Введение

Обращение к проблеме ценностно-целевых установок профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в контексте развития его личностно-профессиональной позиции обусловливается значимостью личности самого педагога в условиях, когда регионы находятся в процессе «формирования системы кадрового обеспечения дополнительного образования детей на основе программного подхода, включающего непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников дополнительного образования детей» [6].

Ценностный мир личности и проблемы его формирования являются ведущим направлением исследований в педагогике (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Б. З. Вульфов, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, Б. Т. Лихачев, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин и др.). Исследование ценностей педагогической деятельности представлены в работах С. Г. Вершловского, И. Ф. Исаева, В. П. Кашина, В. А. Сластенина, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, выделяющих важность становления «аксиологической пружины» личности.

Аксиологический подход, разработанный в целом ряде исследований (Е. В. Бондаревская, А. Г. Здравомыслов, В. А. Кан-Калик, М. С. Коган, С. В. Кульневич, М. Рокич и др.), выступает центральным и стержневым

в процессе развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования.

Отметим, что за более чем столетнюю историю дополнительного образования детей на определенных этапах его развития утрачивался и обретался целый ряд аксиологических ориентиров профессиональной деятельности педагога, но гуманистическая составляющая и приоритет деятельностного подхода остаются неименными.

Методология и методы исследования. Результаты исследования

В исследованиях, посвященных различным аспектам решения проблемы развития профессионализма педагога дополнительного образования (Т. А. Анджапаридзе, А. К. Бруднов, Г. П. Буданова, В. А. Горский, Е. Б. Евладова, И. И. Зарецкая, И. В. Калиш, М. Б. Коваль, Б. В. Куприянов, И. И. Фришман, А. И. Щетинская, С. А. Ярмакеева и др.), рассматриваются основополагающие характеристики педагога, включающие в себя ценностно-смысловые установки и качества его личности. В процессе непосредственного взаимодействия с детьми педагог дополнительного образования выполняет множество ролей как одновременно, так и переключаясь с одной ролевой позиции на другую.

Позиция рассматривается исследователями как основополагающий компонент в модели специалиста, включающий в себя мировоззренческие установки и нравственные качества личности. А. В. Петровский определяет «позицию» как устойчивую систему отношений человека к действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках, как интегральную, обобщенную характеристику положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре [5, с. 121].

Личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования не является качеством личности, данным от рождения. Она развивается под влиянием ряда факторов, определяющих изменение внутреннего мира личности и обусловливающих осознанность профессионально-педагогической деятельности сквозь призму ценностно-смысловых установок педагога.

Кроме того, личностно-профессиональная позиция определяется как система доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе, как устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении, поступках, результатах

самоопределения, профессиональной идентификации [7, с. 81].

Интересной для нашего исследования представляется трактовка феномена «личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования» Л. В. Алиевой: «комплексный критерий качества воспитательной деятельности, который характеризует педагога, его отношение к своей профессиональной деятельности; отражает степень профессионального мастерства» [1, с. 14].

Анализ разных точек зрения на сущностную характеристику понятий «позиция» и «личностно-профессиональная позиция педагога» позволил нам сделать вывод о том, что большинство исследователей рассматривают личностно-профессиональную позицию педагога сквозь призму ценностных отношений к собственной деятельности: субъектам и объектам данной деятельности; цели и качеству ее результатов.

Отметим, что особый акцент в нашем исследовании мы сделали на личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как воспитателя, так как априори деятельность педагога дополнительного образования воспринимается «как особая духовная практика в пространстве со-бытия взрослого и ребенка» [3, с. 50].

В рамках исследования происходила формулировка и отбор вопросов диагностических карт, в основу материалов которых заложены: тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева; методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова; анкета исследования ценностных ориентаций (Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова); методика М. Рокича и классификация ценностей по А. Маслоу и др.

Вопросы социологического исследования были представлены участникам онлайн-опроса в виде Google-анкет. Обработка информации, представленной респондентами в ходе исследования, осуществлялась нами по нескольким блокам: роль и место педагога дополнительного образования в социокультурном пространстве региона; профессиональные интересы и идеалы педагога дополнительного образования; важные личностные качества современного педагога дополнительного образования; значимые, по мнению, педагогов дополнительного образования профессиональные ценности и цели.

Личностно-профессиональную позицию педагога дополнительного образования мы рассматривали в исследовании как субъективно значимое отношение педагога к профессиональным и личностным ценностям,

определяющим и регулирующим его жизнедеятельность. Вопрос о ценностно-целевых установках профессиональной деятельности так или иначе неизбежно возникает при решении комплекса профессиональных задач, стоящих перед современным педагогом дополнительного образования, от разработки содержания дополнительной общеобразовательной программы до осмысления возможностей создания условий реализации современного представления о детстве.

Вслед за В. А. Сластениным мы понимаем ценности педагогической деятельности как ее особенности, позволяющие педагогу дополнительного образования удовлетворять материальные и духовные потребности, и ориентиры социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей [8, с. 227].

Для нашего исследования значим следующий факт, установленный в ходе проведенных диагностик среди обучающихся: процент педагогов дополнительного образования, названных детьми в качестве ярких и личностно значимых Других, увеличился за последние 3 года почти на 20%.

Современные педагогические тренды ставят педагога дополнительного образования перед необходимостью «перехода от культуры полезности к культуре достоинства» [2, с. 6]. Таким образом, в условиях постоянного изменения социокультурной ситуации возникает необходимость определения личностно-профессиональной позиции и переосмысления системы ценностей каждого педагога.

На первом этапе исследования была выделена детерминирующая направленность профессиональных интересов педагога дополнительного образования, его личностно-профессиональные установки и ценности, благодаря которым развивается и проявляется личностно-профессиональная позиция.

Какие ценности и личностные качества сам педагог дополнительного образования считает необходимыми для продуктивной творческой деятельности? Ответы распределились следующим образом:

- оптимизм, диалог, доброжелательность, артистизм — 58%;
- «сочувственное понимание» (по М. М. Бахтину), эмпатия — 23%;
- высокая степень свободы творчества, эрудиция, любознательность — 10%;
- ответственность, интуиция, инсайт, мобильность — 9%.

Как показало наше исследование, особое значение в процессе развития личностно-профессиональной позиции педагога занимает:

– согласованность ценностей и мотивов профессионального сообщества и ценностно-смысловых личностно-профессиональных установок, привносимых в данное сообщество отдельным педагогом дополнительного образования;
– гармоничное сочетание профессиональных и личных (неформальных) взаимоотношений в среде педагогов профессионального сообщества региона.

Рассматривая развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как процесс осознания личностью новых целей, задач и мотивов деятельности в условиях непрерывного профессионального развития и создания нового гуманистического и технологического содержания дополнительного образования детей, мы обратили внимание на результаты субъективной оценки педагогами возможностей региона по выстраиванию системы их личностно-профессионального развития.

Анализ ответов на вопрос о приоритетных направлениях повышения уровня профессионализма и, соответственно, развития личностно-профессиональной позиции распределились следующим образом: 71% педагогов отметили для себя особую актуальность содержания дополнительных профессиональных программа повышения квалификации и профессиональной переподготовки и научно-методических мероприятий, организованных региональными институтами повышения квалификации работников образования; на потенциальные возможности образовательной организации (по месту работы педагогов) обратило внимание более 27% респондентов.

Большинство педагогов, участвовавших в опросе, констатировали целесообразность активного использования в данном процессе организационно-методических ресурсов Региональных модельных центров дополнительного образования детей, расположенных непосредственно на территории регионов (стажировки, коворкинги, вебинары, видеоконференции, кейс-сессии). На перспективу воспользоваться возможностями повышения квалификации за счет ресурсов других регионов обратили внимание 2% педагогических работников.

Рассматривая вопрос ценностных ориентаций педагога дополнительного образования, мы учитывали принцип региональной адаптации, подразумевающий учет социокультурной и социально-экономической специфики территории (региона, муниципалитета), в которой осущест-

вляется деятельность педагога дополнительного образования.

Оценивая ход инновационных процессов, происходящих в региональной системе дополнительного образования детей, 67% педагогов лично для себя не отмечают «существенных подвижек» в данном направлении, при этом 33% респондентов указывают на «положительные изменения». Определяя собственную позицию в сложившейся ситуации, 44% педагогов указывают на то, что определенную ответственность за положение дел с изменениями в дополнительном образовании детей оставляют за собой. На вопрос «Являетесь ли Вы активным участником преобразований в дополнительном образовании детей вашего региона?» ответы педагогов выглядели следующим образом: 54% — «Да, но нужна команда единомышленников», 24% — «Да, но есть ряд независящих от меня обстоятельств», 5% — «Нет, не являюсь», 17% — «Поучаствовал бы, но не имею представление о логике данного процесса».

Некоторая часть педагогов дополнительного образования достаточно активно оправдывает собственную пассивную позицию по отношению к процессу самосовершенствования загруженностью и отсутствием мотивации. Среди респондентов 6% не ставят перед собой цели изменяться и совершенствоваться, отмечая, что их «пока все устраивает».

Необходимо рассмотреть еще один аспект процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования: с одной стороны, он — часть единой профессиональной общности, с другой стороны, творческая индивидуальность, что дает уникальную возможность увидеть, узнать и проанализировать ценности и смыслы профессиональной деятельности отдельного педагога дополнительного образования как полноправного субъекта профессиональной общности.

Большинство педагогов, участвующих в нашем исследовании, открыто заявляли о себе как о «творческом человеке, готовом к преобразованию педагогической действительности, сотрудничеству, диалогу в процессе использования культуры в профессиональной деятельности». На серьезные межличностные проблемы (с детьми, родителями, коллегами) указали лишь 1% педагогов дополнительного образования. Среди причин осознаваемых ими проблем педагоги отмечают высокую степень тревожности, отсутствие базового педагогического образования, размытое представление о будущем региональной системы дополнительного образования детей, нарастание конкуренции в профессиональной среде за последние 2 года.

Взаимодействуя с различными социальными партнерами, педагог до-

полнительного образования выстраивает собственную систему ценностей и смыслов профессионально-педагогической деятельности, при этом рассматривая ее через призму ценностей и смыслов значимых для него Других.

Анкетирование и интервьюирование, проведенное среди педагогов дополнительного образования Тульской, Нижегородской областей, республики Татарстан и Пермского края, дало возможность выделить значимых субъектов, влияющих на ценностно-смысловые установки профессионально-педагогической деятельности педагогов. Среди таковых респонденты отметили: коллег, работающих в их образовательном учреждении,— 76%; педагогов общеобразовательных организаций, с которыми непосредственно сотрудничают,— 15%; в свою очередь, 7% опрошенных считают важным для себя мнение представителей общественных организаций, и 2% педагогов высказали мнение об отсутствии значимых Других («сам себе авторитет»).

В нашем исследовании особое место занимало изучение ценностно-целевых установок профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, объединяющих его с различными субъектами образовательного процесса. Однако, изучая приоритетные личностные и профессиональные ценности педагога дополнительного образования, нельзя недооценивать их взаимосвязь с ценностями духовной и материальной культуры отдельного региона.

Ценности-цели-мотивы профессиональной деятельности. Среди них ярко выражен мотив достижения успешности, первенства, признания, мотив преодоления трудностей и мотив избегания неудачи (не оказаться неумелым и непродуктивным); для более чем 80% педагогов важна мотивация сотрудничества с другими (детьми и взрослыми); отметим, что у 20% педагогов выражена мотивация познания и миропонимания, мотивация заботы о других. Особенно педагоги выделяют необходимость поиска личностно значимого смысла профессиональной деятельности и извлечение их него ценностей для выработки стратегии личностно-профессионального поведения.

Как показывают эссе педагогов дополнительного образования на тему «Моя личностно-профессиональная позиция», ценностью для большинства педагогов продолжает оставаться деятельностное освоение опыта коллег и переосмысление собственной профессиональной деятельности. По мнению педагогов, это происходит наиболее эффективно в условиях разновозрастного личностно-профессионального общения

педагогов дополнительного образования разной квалификации, уровня образования, опыта работы.

В профессиональном диалоге происходит, как отмечают сами педагоги, осознание чувства сопричастности к профессиональной общности, ее приоритетным аксиологическим ориентирам, не идущим в разрез с ценностями и смыслами личности отдельного педагога дополнительного образования.

Именно осмысление ценностей в процессе выстраивания отношений педагога дополнительного образования с окружающим социумом, детьми, родителями позволяет ему выстроить систему субъектных ценностно-целевых установок, в основу которой заложены, по словам самих педагогов, «ценность творчества, свободы, красоты, деятельности, ответственности, счастья свободы творчества и творческого полета», что отвечает реальной практике современной образовательной организации дополнительного образования детей.

Типичными для всех категорий педагогов дополнительного образования оказались такие ценности, как положительный доброжелательный климат в коллективе, семейные ценности, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Здоровье как ценность выделяют педагоги со стажем и педагоги дополнительного образования, реализующие дополнительные общеобразовательные программы туристско-краеведческой и физкультурно-спортивной направленности.

Ценности общественного признания, свободы и независимости в деятельности наиболее предпочитаемыми оказались в нашем исследовании среди педагогов социально-гуманитарной направленности.

Ценности познания, миропонимания, науки, общения, общей культуры выделяют педагоги технической и естественно-научной направленности.

Важность ценностей творчества, культуры, свободы в суждениях и оценках, разновозрастного общения определяют для себя большинство педагогов художественной направленности.

Данные исследования подтверждают факт, что педагоги дополнительного образования не являются монолитной профессиональной общностью. Педагоги различной направленности программ открыто демонстрируют свое своеобразие и специфику предметной области, что приводит к необходимости дифференциации процесса развития личностно-профессиональной позиции.

Диагностические методики, представленные в нашем исследовании, были направлены на выявление детерминирующих ценностных установок педагогов дополнительного образования и степень удовлетворенности профессиональной деятельностью. Предложенная вариативность и множественность ответов позволила с разных сторон оценить ценностно-целевые установки профессиональной деятельности педагогов. Было опрошено более 320 педагогов дополнительного образования, проведено интервьюирование и собеседование с профессорско-преподавательским составом курсов повышения квалификации на базе ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», представителями методических служб 16 муниципальных образований Тульской области. При обработке полученных данных мы основывались на необходимости исследовать изменение императивов личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования на протяжении определенного временного отрезка (Таблица 1).

Таблица 1

Приоритетные ценности педагогов дополнительного образования 2014–2020 гг.

№ n/n	Ценности	2014 г.	2020 г.
1	Ценности культурного и духовного развития личности (уровень образования, интересная работа, искусство, культура, красота, возможность развития)	19%	21%
2	Нравственные ценности (самостоятельность, свобода, совесть, честность, хорошие и верные друзья)	37%	14%
3	Витальные ценности (собственное благополучие, материальный достаток, здоровье, семья, любовь, дети, жизнь с комфортом и др.)	18%	29%
4	Успешная профессиональная деятельность и карьерный рост, успехи обучающихся, конкурентоспособность)	11%	19%
5	Отношение к социуму (мир, сочувствие, эмпатия, конструктивный диалог, уважение)	15%	17%

Как видно из таблицы, заметные изменения произошли в сторону роста значения для педагогов дополнительного образования витальных

ценностей, при уменьшении значения нравственных ценностей. По мнению самих педагогов, это имеет прямую связь с происходящими в обществе изменениями, непосредственно влияющими на личность педагога.

Несмотря на динамику изменений ценностных ориентаций в пользу личностных ценностей, в различных аспектах профессиональной деятельности современного педагога дополнительного образования мы наблюдаем:

- внимание к конкретному ребенку, коллегам, родителям, социальным партнерам (человек как ценность);
- профессиональный долг (труд как ценность);
- постоянное самосовершенствование и развитие знаниевого потенциала (знания как ценность);
- соблюдение прав ребенка и его ценностей (права ребенка как ценность);
- выстраивание гуманистических межличностных отношений в детско-взрослой общности (общение как ценность);
- развитие творческих способностей учащихся, поддержка талантливых учащихся (творчество как ценность);
- формирование культуры здорового образа жизни (здоровье как ценность);
- содействие развитию личности ребенка как субъекта культуры и творческой деятельности (культура как ценность);
- осознание приоритета общечеловеческих ценностей, формирование мировоззрения учащихся, становление российской гражданской идентичности личности (отечество как ценность).

Особенно важными качествами, выделенными педагогами дополнительного образования, является высокая адаптивность и гибкость, проявляющаяся в уровне ответственности, оптимизме, слегка завышенной или оптимальной самооценке, готовности работать в инновационном режиме; достаточно высокая степень работоспособности, влияющая на профессиональную успешность и признание педагога, умение рефлексировать и прогнозировать.

Таким образом, анализ ценностной основы деятельности педагога дополнительного образования на разных этапах его профессионального развития дает уникальную возможность изучить адаптивность аксиологических приоритетов и их постоянно развитие, обогащающее новым содержанием каждый последующий этап жизнедеятельности педагога

как профессионала. При этом нельзя игнорировать личностные смыслы и переживания педагога дополнительного образования, связанные с данной деятельностью.

Следует отметить, что изучение динамики субъектных ценностно-целевых установок личности важно для психолого-педагогического обоснования процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования с точки зрения понимания условий его личностно-профессионального роста, в основе которого заложено переосмысление личностно-профессиональных ценностей. Ценности определяют содержание профессиональной деятельности педагога, ориентируют его на системную созидательную творческую деятельность.

Рассматривая в качестве показателей развитости личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования ценностные ориентации современного педагога, мы обратились к истории внешкольного образования. В. П. Вахтеров и П. Ф. Каптерев, теоретики внешкольного образования XIX века, среди личностно-профессиональных качеств педагога-внешкольника выделяли его стремление самостоятельно развиваться и анализировать свою деятельность [4, с. 71].

Важное значение педагоги дополнительного образования придали ценности традиций (опыта прошлого), способности учитывать профессиональный опыт коллег, наличию и умению отстаивать собственную точку зрения, даже если она идет в разрез с мнением большинства.

Таким образом, исследование ценностно-целевых установок педагога дополнительного образования позволило нам выявить возможные риски развития личностно-профессиональной позиции педагога в регионе. Среди них:

- размытость представлений о ценностях и смыслах профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, осознающего и принимающего себя зачастую только сквозь призму предметной деятельности: вокал, хореография, вязание, декоративно-прикладное творчество, спорт и др., в связи с этим неопределенность ценностно-смысловых установок и целостности образа педагога дополнительного образования как профессионала и, соответственно, низкий уровень осознания (рефлексии) личностных особенностей и специфики выбранной педагогом профессиональной сферы;
- достаточно низкий уровень реального продуктивного взаимодей-

ствия педагогов дополнительного образования с профессиональным сообществом региона, т.е. существует факт некой личностно-профессиональной автономности;

– отсутствие у ряда педагогов опыта представления профессиональному сообществу региона собственной профессиональной позиции *(в рамках проведения мастер-классов, выступлений на конференциях, семинарах, публикации о результатах опыта работы);*
– «заурочивание» дополнительного образования детей, обратим внимание на то, что в последнее время часть педагогов дополнительного образования все чаще стали произносить слово «урок», при этом недооценивая и недопонимая сущности ценностной составляющей учебного занятия в дополнительном образовании детей как основной формы организации образовательного процесса, в котором осуществляется культурное, социально-профессиональное самоопределение не только ребенка, но и самого педагога.

Заключение

Таким образом, возникает острая необходимость формирования нового педагогического мышления, позволяющего осуществлять обновление содержания и технологий дополнительного образования детей, переосмысления педагогом собственной личностно-профессиональной позиции в процессе непрерывного образования.

Изучение ценностно-смысловых установок педагога дополнительного образования в нашем исследовании было не самоцелью. Как показали результаты исследования, сам факт возрастающего интереса педагога дополнительного образования к собственному внутреннему миру становится неким стимулом к его активному самовыражению и позиционированию в социально-профессиональной среде.

Результаты исследования позволили:

— обозначить личностное (индивидуализированное) отношение педагогов дополнительного образования к профессии, что в свою очередь привело к возможности выявить ряд личностно-профессиональных идеалов и убеждений современного педагога дополнительного образования, приоритетные цели, подчеркивающие личностный смысл творческой профессиональной деятельности;

— приступить к следующему этапу исследования, заключающемуся в выявлении и обосновании комплекса условий развития лич-

ностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей.

Безусловно, без понимания необходимости профессионального совершенствования и развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования невозможно продвижение вперед, поскольку личностно-профессиональная позиция педагога — один из драйверов совершенствования региональной системы дополнительного образования.

Литература

1. *Алиева Л. В.* Система дополнительного образования — пространство становления полисубъектной позиции нового типа педагога: сб. науч.-метод. мат-лов. М.: ФГБОУ ДОД ФЦТТУ. 2013. 28 с.
2. *Асмолов А. Г.* От культуры полезности к культуре достоинства // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 5–12.
3. *Григорьев Д. В.* Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. 2006. № 6. С. 49–58.
4. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1982. 699 с.
5. *Петровский А. В.* Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Приказ министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339668 (дата обращения: 27.12.2020).
7. *Селиванова Н. Л., Баранова Н. А., Шакурова М. В.* и др. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.
8. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2013. 576 с.

VALUE-ORIENTED ATTITUDES OF DEVELOPMENT OF PERSONAL-PROFESSIONAL POSITION OF TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION

The article considers the problem of studying the subjective value-target attitudes of a modern teacher of additional education as a determinant of the development of the integral characteristic of his professionalism — a personal-professional position. In the context of the changing socio-cultural situation and the modernization of regional education systems, in the context of the implementation of the Targeted Model for the Development of Regional Systems of Additional Education for Children and the Introduction of the Professional Standard "Teacher of Additional Education for Children and Adults", it is necessary to determine the essence of the "personal and professional position of the teacher of additional education" and, in this regard, to rethink the values and goals of the teacher's personality.

Based on the analysis of various points of view on the essential characteristic of the phenomenon of "personal-professional position", presented in psychological and pedagogical research, through the prism of value relations to their own activities: subjects and objects of this activity; the purpose and quality of its results, the "personal and professional position of

the teacher of additional education" is considered. A special place in the study is given to the study of the value-oriented attitudes of the professional activity of the teacher of additional education, uniting him with various subjects of the educational process in the polysubject position of the teacher-educator.

These studies confirmed the fact that teachers of additional education are not a monolithic professional community. Due to the distinction of identity and specificity of the directions of additional general education programs, the need to differentiate the process of development of the personal and professional position of the teacher of additional education is shown.

The author provides an analysis of the problem field of the value world of the teacher of additional education, focuses on the results of research into the values and goals of professional activity and justifies the need to develop and introduce a set of organizational and pedagogical conditions for the development of the personal and professional position of the teacher of additional education in the region.

Keywords: personal and professional position of a teacher of additional education, personal and professional values, choice, teacher of additional education.

References

- *Alieva L. V.* Sistema dopolnitel'nogo obrazovaniya — prostranstvo stanovleniya polisub"ektnoj pozicii novogo tipa pedagoga: sb. nauch.-metod. mat-lov. M.: FGBOU DOD FCTTU. 2013. 28 s. [In Rus].
- *Asmolov A. G.* Ot kul'tury poleznosti k kul'ture dostoinstva // Voprosy psihologii. 2000. № 5. S. 5–12. [In Rus].
- Grigor'ev D. V. Vospitanie v seti sobytij // Vospitatel'naya rabota v shkole. 2006. № 6. S. 49–58. [In Rus].
- *Kapterev P. F.* Didakticheskie ocherki. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M.: Pedagogika. 1982. 699 s. [In Rus].
- *Petrovskij A. V.* Psihologiya: slovar' / pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Politizdat, 1990. 494 s. [In Rus].
- Prikaz ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 03.09.2019 g. № 467 «Ob utverzhdenii Celevoj modeli razvitiya regional'nyh sistem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339668 (data obrashcheniya: 27.12.2020). [In Rus].
- *Selivanova N. L., Baranova N. A., Shakurova M. V.* i dr. Vospitatel'noe prostranstvo vuza v lichnostnom i professional'nom stanovlenii studenta: monografiya. M.: FGBNU ISRO RAO, 2017. 192 s. [In Rus].
- *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N.* Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. M.: Akademiya, 2013. 576 s. [In Rus].

УДК 371.671

РЕЛИГИОЗНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ В СОДЕРЖАНИИ АЗБУК И БУКВАРЕЙ ПРАВОСЛАВНОГО МИССИОНЕРСКОГО ОБЩЕСТВА ДЛЯ НОВОКРЕЩЕННЫХ ИНОРОДЦЕВ

Е. А. Ивлянова

Аспирант кафедры педагогики историко-филологического факультета ПСТГУ, г. Москва
E-mail: katenela@mail.ru

Ekaterina A. Ivlyanova
Postgraduate Student, the Chair of Pedagogy of History and Philology Faculty, St. Tikhon's Orthodox University, Moscow, Russia

Религиозное образование в дореволюционной России выступало необходимым условием духовно-нравственного развития личности и воспроизводства культуры жизни общества. Средствами трансляции религиозного образования со временем стали выступать учебные книги, представляющие собой продукт той или иной религиозной культуры и содержащие информацию о ней. Первыми учебными книгами становились буквари и азбуки, но, использующиеся в школах, где особое внимание уделялось религиозному образованию личности, они способствовали не только обучению чтению, но и формированию первых религиозных представлений учащихся. Особое внимание во второй половине XIX века было обращено на составление первых учебных книг для инородцев, которые крестились и принимали православие.

Цель данной статьи — выявить, какой религиозный образовательный минимум вводился в содержание первых учебных книг — букварей и азбук — для новокрещенных инородцев. Для анализа автором статьи были использованы буквари и азбуки, издававшиеся Православным миссионерским обществом в период с 1846 по 1917 г. Для достижения цели исследования был использован теологический подход, который позволил выделить в содержании букварей и азбук собственно религиозный материал — основные разделы и темы православного вероучения, которые рассматривались

Как цитировать статью: Ивлянова Е. А. Религиозный образовательный минимум в содержании азбук и букварей православного миссионерского общества для новокрещенных инородцев // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 153–170.

с учащимися на начальном этапе знакомства с религиозной культурой. Метод синтеза помог структурировать полученную информацию и сделать обобщение.

***Ключевые слова**: азбука, букварь, букварный катехизис, религиозная лексика, слова верования, учебная книга по религиозной культуре, православное миссионерское общество.*

Одним из базисных принципов педагогики на протяжении нескольких веков является принцип культуросообразности образования, требующий при реализации этого процесса учета культуры, окружающей личность общества. Укоренение человека в культуре, учет тех культурных условий и традиций, в которых живет семья обучающегося, автор статьи считает насущной потребностью современного образования, если оно желает соблюсти преемственность и солидарность поколений. При этом необходимо учитывать, что значительная часть нашего общества называет себя людьми, принадлежащими православному вероисповеданию, в контексте которого образование всегда было ориентировано прежде всего на развитие духовной составляющей личности, на соединение в учебном процессе веры и знаний. С этой точки зрения С. Ю. Дивногорцева отмечает, что «знание оснований своей религии как основы становления культуры должно быть <…> одной из основ построения педагогического процесса в соответствии с принципом культуросообразности» [2, с. 56], что было свойственно отечественному образованию в дореволюционный период. В настоящее время, скорее всего, такая трактовка и реализация данного принципа может иметь ограниченное применение, например, для конфессионально-ориентированных школ или при выборе родителями государственных общеобразовательных школ одного из модулей, направленных на изучение религиозной культуры, в составе курса «Основы религиозных культуры или светской этики». При этом овладение основами той или иной религии, особенно в конфессионально-ориентированных школах, трудно было бы ограничить одним лишь изучением предмета религиозной направленности. Не менее важны здесь были бы межпредметные связи, органичное включение содержания православной культуры в иные предметные области. Так, например, вплоть до 1917 года в российских букварях и азбуках давались азы православной культуры (Комментарий 1). Не стали исключением изданные Православным миссионерским обществом буквари и азбуки для новокрещенных инородцев (Комментарий 2). Их анализ будет выполнен далее в этой статье с целью

выявления в содержании религиозного образовательного минимума.

Как отмечает Андрей Борисович Ефимов в своей книге «Очерки по истории миссионерства Русской Православной Церкви», «идею создания православного миссионерского общества впервые предложил архимандрит Макарий (Глухарёв)» в 1839 году [4, с. 146]. Однако учреждено оно было лишь в 1865 году в Петербурге как «Миссионерское общество для содействия распространения христианства между язычниками». Ввиду неуспешности его деятельности в Петербурге оно было перенесено в Москву и вновь открыто в январе 1870 года как «Всероссийское православное миссионерское общество» (далее — ПМО). Основная деятельность ПМО состояла «в научении неверующих людей и язычников истинам веры Христовой, крещением их во Имя Св. Троицы и руководстве их святой христианской жизнью и после крещения» [9, с. 5]. К середине 60-х гг. XIX века участились случаи возвращения крещеных татар назад в магометанство и крещеных инородцев в язычество, чему послужил ряд причин. Одна из них — это трудность восприятия и понимания православного богослужения и самой сути православия, так как большая часть крещеных инородцев плохо владела русским языком. Еще одной причиной было «формальное» принятие крещения для получения личной выгоды. Для борьбы с отступничеством и укрепления православной веры было принято решение об учреждении в епархиях комитетов и открытии школ для инородческих детей, а также перевод и издание богослужебной, веро- и нравоучительной литературы. Для этого с 1867 года стали создаваться переводческие комиссии, которые через восемь лет были преобразованы в общероссийскую Переводческую комиссию (далее — ПК). Помимо всего прочего, в некоторых епархиях были созданы братства, при которых создавались типографии, открывались школы, работали переводческие комиссии. Так, например, одним из самых больших и известных братств было братство свт. Гурия в Казани.

Основными письменными источниками в деле просвещения инородцев и сообщения основ религиозных истин стала переводная литература, изданная переводческой комиссией ПМО. Переводческими комиссиями были выпущены следующие учебные издания на инородческих (Комментарий 3) языках (абхазский, алеутский, ижемско-зырянский, мордовский, тунгусский, черемисский, чувашский и др.):

- Словарь — пособие при чтении Св. Евангелия и Псалтири;
- Священная история Ветхого и Нового Завета на местном языке;

- Краткая история Ветхого и Нового Завета на русском языке с переводом на местный язык;
- Главные церковные праздники Господни и Богородичны на местном языке;
- Главные церковные праздники Господни и Богородичны, и жизнь апостолов Петра и Павла на местном языке;
- Краткий катехизис на местном наречии;
- Часослов на местном языке;
- Часослов на наречии местного языка;
- Жития святых на местном языке;
- Поучительные статьи в стихах на местном языке;
- Толковый молитвослов — для чтения чего-либо религиозного и церковного на местном языке и др.

Особо следует отметить буквари и азбуки (Комментарий 4) для инородцев, созданные и разработанные по «системе обучения грамоте инородческого населения» Н. И. Ильминского [5, с. 262]. Цель данных изданий — приобщение к грамоте инородцев, а через нее к русской культуре и, соответственно, к православному вероучению.

Автором статьи было рассмотрено около тридцати букварей и азбук для инородцев, изданных в период с 1846 до 1917 г. Некоторые буквари и азбуки, а именно «Азбука, составленная из российских, церковной и гражданской печати, букв, для обучения вотских детей чтению на их наречии», «Алеутский букварь», «Алеутско-кадьякский букварь», «Тунгусский букварь», «Зырянско-вотско-русский букварь», «Абхазский букварь», были составлены и выпущены еще до официального открытия ПМО. Поэтому местом издания данных букварей и азбук была не только Москва, но и такие города, как Архангельск, Бийск, Казань, Симбирск, Тифлис и др., а также разнообразные типографии: Синодальная типография, типография Императорского Казанского университета, типография главного управления наместника Кавказского, типография свт. Гурия, а также появившиеся позднее типография ПМО, типография комитета ПМО и пр.

В основном все буквари и азбуки для инородцев имеют схожую структуру. Как правило, букварь или азбука состоят из двух разделов: родного (инородческого) и русского.

Исключение составляют «Букварь для луговых черемис» 1873 г., «Букварь для вотяцких детей Сарапульского уезда» 1882 г., «Букварь для

вотских детей» 1888 г., которые были изданы только на родном языке.

Инородческий раздел представлен азбукой, слогами, словами и примерами на каждую букву алфавита, предложениями, текстами, молитвами на родном, материнском языке. Г. Кармазин и В. Васильев отмечают важность материнского языка: «Материнский язык детей является проводником нравственных чувств и понятий, а потому он является единственным орудием для яснаго усвоения ребенком добрых идей, понятий, нравственных и религиозных обязанностей человека» [6, с. 77]. Следует отметить, что во всех азбуках и букварях инородческий раздел напечатан гражданским русским шрифтом, кроме «ранних» букварей: «Алеутский букварь» (1846 г.), «Азбука, составленная из российских, церковной и гражданской печати, букв, для обучения вотских детей чтению на их наречии» (1847 г.), «Алеутско-кадьякский букварь» (1848 г.), «Тунгусский букварь» (1858 г.), в которых данный раздел, а также церковный напечатаны старославянским шрифтом.

Русский раздел букварей и азбук представлен русской азбукой, слогами, словами, примерами на каждую букву, молитвами, веро- и нравоучительными текстами, иногда богослужебными.

В своем исследовании автор опирался на теологический подход [11, с. 16], что позволило выделить в букварях и азбуках для инородцев религиозный контент, содержащий культурные и фольклорные элементы и способствующий формированию системы духовно-нравственных представлений, этических норм и ценностей. Вопросы, связанные со знанием инородческих языков, а также вопросы, связанные с грамматической составляющей азбук и букварей, не рассматривались, так как они выходят за рамки данного исследования.

Обратимся к содержательной стороне букварей и азбук для инородцев, а точнее к религиозной лексике, формирующей духовно-нравственные представления, этические нормы и ценности, что является начальным православным религиозным образованием. В ходе анализа букварей и азбук мы опирались на научные статьи современных ученых С. А. Смирновой и С. В. Феликсова, которые рассматривают в своих работах подходы к формированию понятия «церковная лексика» [12], а также выделяют «семантическую классификацию лексики православного вероучения» [13, с. 335].

Под религиозной лексикой в работе понимается самостоятельная группа слов, принадлежащих к церковной (религиозной) сфере. К ним

относятся «слова верования», «религионимы» [13, с. 335] православного вероучения, богослужебная и сакральная лексика, религиозная атрибутика, лексика религиозной и церковной сферы.

Анализ содержания букварей и азбук позволил выделить религиозный контент в следующие разделы:

- Молитвы и Богослужение;
- Священное Писание;
- Начатки христианского учения или катехизис.
- Священная история;
- Двунадесятые праздники;
- Предложения, тексты религиозного, духовно-нравственного содержания;
- «Слова верования».

Рассмотрим более подробно каждый из разделов.

В двух третьих представленных букварей для практического научения религиозной вере помещены «Молитвы». Этот раздел начинается с повседневных молитв, являющихся обычным началом, которое можно встретить в ежедневном молитвенном правиле [8, с. 3], услышать практически на всех богослужениях. В букварях и азбуках «начало обычное» не везде имеет одинаковый вид, так же, как и в богослужебной практике (Комментарий 5).

Любое богослужение начинается с возгласа священника, обозначающего начало богослужения. Также и повседневные молитвы в букварях начинаются с возгласа «Во имя Отца, и Сына, и Святаго Духа, аминь», смысл и значение которого заключается в призвании Святой Троицы для благословения перед началом всякого дела. Исключение составил «Букварь и первая учебная книжка для вотяков Елабужского уезда» (1889 г.), в котором перед возгласом стоит молитва «Господи, благослови», таким образом испрашивается еще одно благословение перед началом молитвенного делания.

За возгласом следуют несколько вступительных «и не являющихся необходимою частью обычного начала» [10, с. 459] молитвословий: «Господи Иисусе, Сыне Божий, помилуй меня грешнаго», «Боже, милостив буди мне грешному», «Господи Иисусе Христе Сыне Божий, молитв ради Пречистыя Твоея Матери и всех святых, помилуй нас. Аминь», «Слава Тебе, Боже наш, слава Тебе!», «Царю Небесный». В подтверждение этого утверждения мы видим, что некоторые молитвы действительно исполь-

зуются не во всех букварях и азбуках. Так, молитва «Господи Иисусе, Сыне Божий, помилуй меня грешнаго», по-иному называемая Иисусова молитва, предназначенная в духовной практике для «умного делания», встречается четыре раза, но при этом стоит превыше всех, что подчеркивает особое отношение к этой молитве и ее значению у верующих. В современной практике эта молитва в «начале обычном» не встречается. Следующая молитва — «Боже, милостив буди мне грешному», молитва мытаря, встретилась в десяти букварях. Ее можно встретить и в современных молитвословах [8]. «Господи Иисусе Христе Сыне Божий, молитв ради Пречистыя Твоея Матери и всех святых, помилуй нас. Аминь» — молитва предначинательная, в букварях она иногда встречается как молитва Иисусу Христу Сыну Божию и встретилась всего лишь три раза. Хвалебная песнь «Слава Тебе, Боже наш, слава Тебе!» — наиболее употребляемая и наиболее часто встречающаяся (около тринадцати раз) молитва, так как она учит благодарить Бога за Его милости к просящим. Более пятнадцати раз встречается молитва «Царю Небесный», иными словами молитва Святому Духу, которая учит призывать «настоящего Совершителя» [10, с. 459] всякой молитвы.

Далее идут молитвы с Трисвятого по «Отче наш» и заканчиваются «Яко Твое есть Царство…». В некоторых букварях дополняется «Приидите поклонимся», тропари троичные, Господи помилуй — 12 раз.

Продолжают раздел «Молитвы» утренние и вечерние молитвословия. К утренним молитвам относятся: «От сна востав, благодарю Тя», «Господи! Благодарю Тебя…», «Спаси от бед рабы Твоя…», «Богородице, Дево, радуйся». Молитва 1-я св. Макария Великого. Молитва 2-я того же святого. Молитва 3-я того же святого. Молитва 4-я того же святого. Молитва 5-я св. Василия Великого. Достойно есть яко воистину. К вечерним — «Всемогущий Боже», Молитва 1-я св. Макария Великого. Молитва 2-я св. Антиоха. Молитва 3-я. Молитва 4-я св. Иоанна Златоустаго. Молитва святому Ангелу хранителю. Взбранной воеводе. Окончание молитв. Ложась в постель. Перед сном.

В некоторых букварях и азбуках включены молитвы в течение дня: перед обедом, после обеда, перед учением, после учения.

Начиная с 1884 года в букварях и азбуках, помимо основных молитв, начинают встречаться молитвы Ангелу-хранителю, тропарь Кресту и молитва за Царя и Отчество, молитва о духовном отце, молитва о родителях, молитва о ненавидящих нас, молитва об усопших родителях,

покаянный псалом Давида, молитва перед причащением, молитва святого Симеона Богоприимца «Ныне отпущаеши…», молитва преп. Ефрема Сирина, хвалебная и благодарственная песнь Божией Матери, молитва «Милосердия двери отверзи нам», тропарь и кондак Пасхи, пасхальные ирмосы.

Итак, раздел «Молитвы» формирует практические навыки совершения молитвы как частной, так и общественной, начиная с ежедневного утреннего и вечернего правила, переходя к годовому кругу богослужений.

Знакомство со Священным Писанием происходит лишь в трех букварях, в двух («Алеутский букварь» 1846 г. и «Тунгусский букварь» 1858 г.) из которых мы находим абсолютно идентичные отрывки из евангелия от Матфея (Мф.: 5, 39–42; 7:7; 7: 12; 16: 24; 19: 26; 28: 20) и от Иоанна (Ин.: 13: 34; 15: 13; 16: 23; 16: 28). Обозначенные отрывки являются значимыми моментами из земной жизни и проповеди Иисуса Христа — отрывок из Нагорной проповеди, первое предсказание о предстоящих Страданиях, прощальная беседа с учениками и благословение на проповедь апостолов после Воскресения. В них мы находим поучения Христа о мести, любви, молитве, о несении креста и др.

В третьем букваре — «Букварь и первая учебная книжка для вотяков елабужского уезда» (1889 г.) — содержится отрывок из евангелия от Марка, а именно эпизод благословениея детей Христом.

Таким образом, использование в азбуках и букварях ссылок на Священное Писание, во-первых, приобщает учащихся к Божественному Слову, а во-вторых, раскрывает учение о «законе и деятельной добродетели» [14, с. 110].

Рассмотрим следующий раздел — «Начатки христианского учения». Он представлен в шестнадцати из рассматриваемых букварей краткими сведениями из катехизиса, а именно молитвой «Символ веры», в ходе изъяснения которой рассматриваются семь Таинств православной Церкви; молитва «Отче наш»; десять заповедей Декалога и заповеди, ведущие ко блаженству. Как правило, «Символ веры» входит в состав утреннего правила. Встречаются случаи, когда текст этой молитвы помещен в конце всех разделов как самостоятельный катехизический отдел, с последующим его разбором. Следует отметить тот факт, что в большинстве букварей помещены в основном ветхозаветные заповеди Декалога, а вот новозаветные заповеди блаженств есть только в двух. Объяснить это можно лишь тем, что человек, который делает только первые шаги

в церкви, подобен ветхозаветному израильскому народу, которому были даны десять заповедей для научения строгого исполнения Закона, носящих запретительный характер. А так как заповеди блаженства предполагают путь духовного совершенствования, то возможно, это новый уровень религиозного образования, новая ступень в духовной жизни, поэтому знакомство с ними на данном этапе практически отсутствует. В двух букварях есть изъяснения «Символа веры», в одном из них есть изъяснение молитвы Господней, десяти заповедей. И в этом же букваре раздел краткого катехизиса представлен в вопросно-ответной форме.

В учебнике «Азбука, составленная из российских, церковной и гражданской печати, букв, для обучения вотских детей чтению на их наречии» (1847 г.) и в «Букваре для чуваш с присоединением русской азбуки» (1884 г.) мы находим следующий раздел, посвященный Священной истории. В Азбуке данный раздел состоит из краткой Священной истории и составлен священником Иоанном Анисимовым. В Букваре — находится в иноверческом отделе и написан на чувашском языке. Приведем основные темы этого раздела из Азбуки.

Раздел Ветхого Завета содержит: Сотворение мира. Блаженное состояние первых человеков. Грех, смерть и надежда избавления. Род человеческий до потопа. Потоп. Род человеческий после потопа, и происхождение народов. Авраам и прочие патриархи народа еврейского. Евреи в Египте. Закон и Священное Писание. 10 заповедей. Дарование 10 заповедей. Странствование в пустыне и вход в землю обетованную. Судии. Цари. Пророки. Иудеи в Вавилоне. Времена седмин Даниловых. Предтеча Христов Иоанн. Благовещение Пресвятыя Девы.

В разделе Нового Завета рассматриваются: Рождество Христово. Поклонение пастырей. Обрезание Господне. Сретение Господне. Избиение младенцев. Крещение Господне. Проповедь Христова. Апостолы. Молитва Господня. Притчи Христовы. Чудеса Христовы. Преображение Христово. Воскресение Лазаря. Вход Господень во храм. Иуда предатель. Тайная вечеря. Страдание Господа нашего Иисуса Христа. Великая суббота. Воскресение Христово. Вознесение Господне. Сошествие Святого Духа.

Деяния святых апостолов.

Дополнение к истории Священной из церковной.

Мы видим краткую Священную историю, которая знакомит читателей с основными эпизодами жизни первых людей, израильского народа и жизни Иисуса Христа.

Помимо краткой Священной истории мы сталкиваемся еще с одним разделом, в котором читателей знакомят с двунадесятыми праздниками. Этот раздел в букварях и азбуках представлен в двух вариантах. Первый вариант — это рассказы о двунадесятых праздниках: Рождество Богородицы; Введение во храм; Благовещение; Рождество Христово; Сретение Господне; Крещение Иисуса Христа; Преображение Господне; Вход Господень в Иерусалим; Воскресение Христово; Вознесение Иисуса Христа на небо; Сошествие Святого Духа на Апостолов. Стоит обратить внимание, что в этом списке наименований праздников отсутствует Успение и Воздвижение Креста Господня, но присутствует Воскресение Христово. Возможно, что знакомство с праздниками происходит в контексте изучения Священной истории, а такие события, как Успение и Воздвижение, относятся к церковной истории. Второй вариант знакомства с праздниками представлен «словами верования», в которых перечисляются все двенадцать праздников и тринадцатый «праздников Праздник, Торжество из торжеств» — Пасха.

Следующий содержащийся в азбуках и букварях раздел — предложения, формирующие религиозные ценности и ценностные ориентиры.

Один Бог. Два естества. Три лица. Четыре Евангелия. Мой Бог. Люби Бога всем сердцем твоим и душею твоею. Царица Преблагая. Надежда Пресвятая. Защита гонимых людей. Всепетая Дева вечная. Всесвятейшая. Разумение грамоты дарует ся от Бога. Не губи себя ложною божбою. Читай молитву. Бог дал нам жизнь и все нужное для жизни. Каждый день я должен начинать молиться Богу, чтобы Он увеличил познания мои. Кто со вниманием учится, скромен и не делает ни чего (Комментарий 6) дурнаго, того все любят и жалуют. За Богом молитва, а за Царем служба не пропадают. Бог нас любит. Мой отец ходил в церковь. Если будешь молиться Богу, то получишь счастие. Бог добрый и милостивый. Человеку Бог дал разум. Встаньте на молитву. Читайте Молитву. Креститесь! — Перекрестись! Молитесь Богу! Пой! Пойте! Знаешь ли ты эту молитву? Молитвы *нужно* знать твердо. Молиться Богу *нужно* чаще. Народ пошел в церковь. Феодор, зачем ты сегодня, Богу не помолившись, начал есть? Ведь так грех. Фома, зачем ты сегодня не идешь в церковь? Богу *нужно* постоянно молиться. Народ пошел ко всенощной. Христос благословляет детей. Иди в церковь. Пойду говорить со священником. Добрый священник. Церковь наша деревянная. Помощь безпомощному. Дите сирому, безприютному, Матерь нежная. Защити беззащитнаго.

Пребывай во святой церкви.

Следует обратить внимание на выделенный глагол «нужно». В дореволюционной России глагол «нужно» употреблялся только в церковнославянском языке, в церковной лексике, а глагол «надо» — в разговорной речи. Обусловлено это разным происхождением и значением слов «нужно» (в значении «надлежит») и «надо» (в значении «должно»).

Также в этот раздел мы отнесли «тексты религиозного и духовно-нравственного содержания», которые подчеркивают полезность и важность учения, описывают хорошего дитя, ученика (Комментарий 6), формируют моральные нормы и духовные ценности, раскрывают значение добродетелей: нравоучительные наставления о почитании родителей, о попечении бедных, о богатстве, о любви ко всем, о не укорении (Комментарий 6) ближняго в грехах его, о молитве, о жадности и зависти, о хвастовстве, о уме, богатстве и бедности, воровстве, труде, лжи, о нерадении и лени, о доброделании для бедных.

Рассмотрим заключительный раздел — «слова верования». Как говорилось выше, к словам верования относятся лексика религиозной и церковной сферы. Все слова мы поделили на следующие группы (Комментарий 6).

Церковь Небесная, Церковь земная: Бог, Господь, Отец, Сын Божий Иисус Христос, Агнец, Спаситель (Жизнодавец), Спаситель, Искупитель, Дух Святой, Святая Троица, Богородица, Дево Богородице, Ангел, Архангел, Херувим, Серафим, Святой, Апостол, Пророк, Святитель, Царство небесное, Рай, Ад, Грех, Мир, Небо, Благодать, Вера, Душа, Сердце человеческое, Царь, Еврей, Верующий, Благовестие, Священное Писание, Закон, Знак, Знамение, Благословение, Икона, Миро, Молитва, Пост, Праздник, Храм Божий, Церковь, Таинство.

Заимствованные слова (слова, которые в инородческих языках пишутся так же, как и в церковнославянском): Господь, Святая Троица, Мария, Святой, Херувим, Церковь, Миро, Миропомазание, Аминь, Иуда, Николай, Пилат.

Прилагательные (слова из раздела морфологии), обозначающие свойства Божии: Божий, вечный, всеблагий, всеведущий, всеправедный, всемогущий, вездесущий, неизменяемый, вседовольный, всеблаженный, щедрый, милостивый, долготоерпеливый, сильный, святый.

Богослужение: Литургия, Проскомидия, Часы, Вечерня, Утреня, Шестопсалмие, Канон.

Богослужебные книги: Библия, Евангелие, Апостол, Апокалипсис, Часослов, служебник, Каннониик, Требник, Молитвенник, Октоих, Типикон, Псалтирь, Псалом, кафизма.

Таинства: Крещение, Миропомазание, Покаяние, Причащение. Елеосвящение, Брак, Священство. Стоит обратить внимание на разделение таинств. Первые четыре таинства, без которых не может жить ни один христианин. Остальные три — в зависимости от жизненного выбора и жизненных обстоятельств.

Духовенство: Священнослужитель, Патриарх, Митрополит, Архиепископ, Архиерей, Епископ, Пресвитер, Иерей, Священники, Диакон, (Иерархия, Епархия).

Облачение: Фелонь, Саккос, Риза, Подризник, Стихарь, Омофор, Епитрахиль, Орарь, Поручи, Пояс, Орлецы, Панагия, Митра, Камилавка, Скуфья.

Храм (наименования храма, части храмового пространства, храмовая утварь, храмовые святыни, предметы богослужения): храм, церковь, алтарь, престол, жертвенник, сосуд, дарохранительница, дискос, потир, звездица, лжица, копие, скиния, скрижали, ковчег, стамна, иконостас, икона, крест, плащаница, дикирий, трикирий, кадило, кадильница, фимиам, паникадило, просфора, миро, елей.

Четыре поста: Великий или Четыредесятница, Петров, Успенский, Рождественский или Филиппов.

Наименование церковных географических объектов (города, реки, горы): Антиохия, Вавилон, Вифания, Вифезда, Вифлеем, Вифсаида, Гефсимания, Голгофа, Гоморра, Дамаск, Изреель, Иерихон, Иерусалим, Капернаум, Кесария, Магдала, Назарет, Никея, Ниневия, Самария, Содом, Тир, Хеврон, Евфрат, Иордан, Кедрон, Нил, Тигр, Арарат, Елеон, Синай, Сион, Хорив, Фавор, Ермон и др.

Помимо текста, некоторые буквари и азбуки имеют внетекстовые компоненты — картинки, которые начинают встречаться ближе к 80-м годам XIX века. Прежде всего, визуальный ряд представлен следующими картинками: Библия и на облаке, как на Престоле, стоит Чаша со Святыми Дарами, Священное Писание, Скрижали Завета на фоне Креста с терновым венцом, от которого исходят лучи. Данные картинки предваряют, как правило, начало книги, либо раздел. Есть картинки, дополняющие слова верования, — Престол, Жертвенник, храм, монастырь, ангел. И еще один тип картинок — картинки из распорядка дня, в которых на

первом месте стоит изображение ребенка, на коленях молящегося перед иконами. Безусловно, использование принципа наглядности в содержании учебного текста позволяет облегчить понимание и заучивание учебного материала.

После рассмотрения всех вышеперечисленных букварей и азбук хочется обратить внимание на индивидуальность некоторых букварей.

Уникальность «Абхазского букваря» (1865 г.) состоит в том, что, в отличие от всех остальных, он написан на трех языках: абхазском, русском, грузинском. Этот букварь выпускался для детей трех национальностей, и, как отмечают сами авторы, для того, чтобы «дать первоначальную возможность абхазцам к ознакомлению с некоторыми русскими, а русских и грузин с абхазскими словами» [1, с. 79]. Слова, приведенные в букваре, расположены в трех столбцах не по алфавитному принципу, а по принципу от простого к сложному, от односложных слов к трехсложным, для того, чтобы поиск слов был не крайне затруднителен. Еще одной отличительной чертой «Абхазского букваря» является наличие большого числа текстов духовно-нравственного содержания, в конце которых делается нравственный вывод. Наличие абхазских пословиц также относится к уникальным качествам этого букваря.

«Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки» (1884 г.) уникален тем, что известны девятнадцать его переизданий. Это может свидетельствовать об удачном построении учебного материала и востребованности учебника.

Следующий букварь, «Букварь для восточных черемис» (1887 г.), отличается своим религиозным контентом, а именно большим количеством молитв повседневных, молитв из Божественной литургии и Всенощного бдения, молитв по чтению Святого Евангелия, тропарей и кондаков некоторым двунадесятым праздникам, а также пасхальных молитвословий. Таким образом, из содержания букваря мы видим его практическую направленность, которая приобщает и указывает на главные моменты литургической жизни любого христианина.

Также хотелось бы отметить «Букварь для горных черемис» (1892 г.), содержащий в себе наиболее полный набор «слов верований».

В ходе сравнительного анализа букварей и азбук удалось выявить минимальный уровень богословского материала для начального религиозного образования, который был заложен составителями букварей и азбук для иноверцев в дореволюционной России. Из синтеза и обоб-

щения полученных данных следует, что, несмотря на то, что сам Закон Божий начинал изучаться на русском языке лишь только на третьем году обучения, после успешного овладения родным языком, в букварях и азбуках уже были представлены все разделы Закона Божия, которые были дополнены лишь некоторыми элементами.

В раздел «Молитвы» входят молитвы частные и общественные, а также молитвословия из суточного, седмичного и годового круга Богослужений, тем самым объединяя этот раздел Закона Божия с еще одним — «Богослужение».

Основные темы раздела «Священной истории Ветхого и Нового Завета» кратко освещают историю первых людей, израильского народа и основные этапы жизни Иисуса Христа. Данный раздел дополнен некоторыми темами церковной истории, а также отрывками из Священного Писания Нового Завета.

Раздел «Катехизис» или «Начатки христианского учения» представлен молитвами «Символ веры» и «Отче наш», десятью заповедями декалога, иногда заповедями блаженства.

Помимо всего вышеперечисленного, в содержании учебных книг находятся «слова верования», благодаря которым у учащихся обогащается запас церковной и религиозной лексики, а имеющиеся знания дополняются и углубляются. С помощью этих слов учащиеся знакомятся с устроением Церкви Небесной и Земной, богослужением, богослужебными книгами, Таинствами, духовенством и их облачением, храмом, храмовым пространством, утварью, постами, географическими объектами, связанными со Священной историей, и т.д.

Материалы религиозной и духовно-нравственной направленности, содержащиеся в предложениях, текстах, рассказах, помогают сформировать ценности и ценностные ориентиры религиозной культуры.

Рассматривая развитие религиозного контента в содержании букварей для инородцев в исторической перспективе, автор пришла к выводу, что его пик приходится на середину 80-х гг. XIX века. В содержании учебников впервые появилось оглавление; как упоминалось выше, появились иллюстрации; рассказы из Священной истории; тексты из богослужений. В обозначенный период значительно увеличилось количество религиозного материала, однако с середины 90-х гг. XIX века эта тенденция пошла на спад. Возможно, это падение было связано с прекращением работы по системе, разработанной Н. И. Ильминским,

ввиду его смерти (1891 г.). Как отмечает И. К. Загидуллин, после кончины Ильминского «церковно-миссионерские круги стали активно выступать против системы обучения инородцев-христиан, в которой значительное место отводилось изучению родного языка» [7, с. 27] и, конечно же, религиозному просвещению инородцев-христиан.

Статья поддержана грантом Фонда развития ПСТГУ «Школьное религиозное (христианское) образование в России и за рубежом: исторический опыт, проблемы и перспективы».

Комментарии

1. См., например, об этом: Дивногорцева С. Ю. Православная культура в русских букварях и азбуках дореволюционного периода // Пасхальные чтения: мат-лы XIV Межвузовской научно-методической конференции. М.: 2017. С. 56–61; Ивлянова Е. А. Азы православия в первых русских печатных азбуках XVI века // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. Выпуск 58. М.: Изд-во ПСТГУ, 2020. С. 46–57.
2. Инородцы — представители нерусской национальности в дореволюционной России.
3. Инородческий язык — родной, местный, материнский язык инородцев.
4. В работе букварь и азбука используются как синонимы.
5. Более подробно желающие могут ознакомиться с употреблением обычного начала в богослужебной практике в книге М. Скабаллановича «Толковый типикон». М., 2004. С. 455–466.
6. Слова приводятся так, как они записаны в букварях и азбуках:

Абхазский букварь, 1865; Азбука для вогул приуральских, 1903; Азбука для зырян-ижемцев живущих в Печерском уезде Архангельской губернии, 1895; Азбука для лопарей, живущих в Кольском уезде Архангельской губернии, 1895; Азбука для обучения грамоте алтайских инородческих детей, 1916; Азбука, составленная из российских, церковной и гражданской печати, букв, для обучения вотских детей чтению на их наречии, 1847; Алеутский букварь, 1846; Алеутско-кадьякский букварь, 1848; Букварь для восточных черемис, 1887; Букварь для вотских детей, 1888; Букварь для вотских детей, 1892; Букварь для вотских детей, 1898; Букварь для вотяцких детей, Сарапульского уезда, 1882; Букварь для горных чере-

мис, 1892; Букварь для крещеных вотяков, 1875; Букварь для луговых черемис, 1873; Букварь для мордвы — эрзи с присоединением молитв и русской азбуки, 1884; Букварь для мордвы-мокши, 1892; Букварь для мордвы-эрзи, 1892; Букварь для пермяков Иньвенского края, 1897; Букварь для пермяцких детей на чердынском наречии, 1908; Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки, 1884; Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму с рисунками и образцами письма, 1917; Букварь и первая книга для чтения на восточном наречии черемисскаго языка, 1914; Букварь и первая книга для чтения на луговом наречии черемисского языка, 1911; Букварь и первая учебная книжка для вотяков Елабужского уезда, 1889; Гольдская азбука для обучения гольдских и гилякских детей по слуховому способу, Протодиаконов Прокопий, священник, 1885; Зырянско-вотско-русский букварь и сведения из грамматики церковнославянского и русского языка, 1887; Наглядный букварь и первая книга для чтения на восточном наречии черемисскаго языка, 1914; Сокращеный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки, 1911; Тунгусский букварь, 1858.

Литература

1. *Бартоломей И. А.* Приложение к Абхазской азбуке // Абхазский букварь. Тифлис, 1865. 188 с.

2. *Дивногорцева С. Ю.* Культуросообразность православного воспитания // Педагогика. 2009. № 4. С. 50–59.

3. *Дивногорцева С. Ю.* Православная культура в русских букварях и азбуках дореволюционного периода // Пасхальные чтения: мат-лы XIV Межвуз. науч.-метод. конф. М., 2017. С. 56–61.

4. *Ефимов А. Б.* Очерки по истории миссионерства Русской Православной Церкви. М.: Изд-во ПСТГУ, 2007. 688 с.

5. *Камитова А. В.* Деятельность Н. И. Ильминского в области перевода православной литературы на родные языки народов Поволжья и Приуралья // Сибирский филологический журнал. 2018. № 1. С. 261–270.

6. *Кармазин Г., Васильев В.* Для учащих // Наглядный букварь и первая книга для чтения на восточном наречии черемисскаго языка. Казань: Центральная типография, 1914. 80 с.

7. Межведомственное совещание 1910–1911 годов о постановке школьного образования в местностях и инородческим и инославным населением: журнал / сост., авт. статей, прим., указ. и сокр. И. К. Загидуллин. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ., 2017. 292 с.

8. Полный молитвослов для мирян по уставу православной церкви. М., 2004. 528 с.

9. Православное миссионерское общество // Историческая записка о деятельности общества за истекшие 25-летие (1870–1895) / сост. прот. А. Никольский. М.: Печатня А. И. Снегиревой, 1895. 145 с.

10. *Скабалланович М.* Толковый типикон. М., 2004. 814 с.

11. *Склярова Т. В., Агеева А. В.* Методологические основы исследования учебных пособий для начального православного образования детей // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика и психология. 2017. Вып. 47. С. 11–17.

12. *Смирнова С. А.* О понятии «церковная лексика» // Научный диалог. 2014. № 12 (36): Филология. С. 84–97.

13. *Феликсов С. В.* Семантический аспект лингвистического описания лексики православного вероучения в церковнославянском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9, № 2. С. 335–350. DOI: 10.22363/23132299–2018–9–2–335–350.

14. *Феофилакт Болгарский, блаженный.* Толкование на евангелие от Матфея. В 4-х т. Т. 1. М.: Издательство Сретенского монастыря, 2013. 448 с.

RELIGIOUS EDUCATIONAL MINIMUM IN THE CONTENT OF THE ABC BOOKS AND LETTERS OF THE ORTHODOX MISSIONARY SOCIETY FOR NEWBAPTIZED FOREIGNERS

Religious education in pre-revolutionary Russia was a necessary condition for the spiritual and moral development of the individual and the reproduction of the culture of society. Over time, educational books, which are a product of a particular religious culture and contain information on it, began to act as a means of broadcasting religious education. The first educational books were primers and alphabets, but, used in schools, where special attention was paid to the religious education of the individual, they contributed not only to teaching reading, but also to the formation of the first religious ideas of students. In the second half of the XIXth century, special attention was paid to the compilation of the first educational books for foreigners who were baptized and accepted Orthodoxy. The purpose of this article is to identify what religious educational minimum was introduced into the content of the first educational books — primers and alphabets — for newly baptized foreigners. For the analysis, the author of the article used primers and alphabets published by the Orthodox Missionary Society in the period from 1846 to 1917. To achieve the goal of the study, a theological approach was used, which made it possible to single out religious material in the content of primers and ABCs — the main sections and topics of the Orthodox faith, which were considered with students at the initial stage of acquaintance with religious culture. The synthesis method helped to structure the information received and make a generalization.

Keywords: alphabet, primer, alphabet catechism, religious vocabulary, words of belief, educational book on religious culture, Orthodox missionary society.

References

- *Bartolomej I. A.* Prilozhenie k Abhazskoj azbuke // Abhazskij bukvar'. Tiflis, 1865. 188 s. [In Rus].
- *Divnogorceva S. Yu.* Kul'turosoobraznost' pravoslavnogo vospitaniya // Pedagogika. 2009. № 4. S. 50–59. [In Rus].
- *Divnogorceva S. Yu.* Pravoslavnaya kul'tura v russkih bukvaryah i azbukah dorevolyucionnogo perioda // Paskhal'nye chteniya: mat-ly XIV Mezhvuz. nauch.-metod. konf. M., 2017. S. 56–61. [In Rus].
- *Efimov A. B.* Ocherki po istorii missionerstva Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi. M.: PSTGU, 2007. 688 s. [In Rus].
- *Feliksov S. V.* Semanticheskij aspekt lingvisticheskogo opisaniya leksiki pravoslavnogo veroucheniya v cerkovnoslavyanskom yazyke // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2018. T. 9, № 2. S. 335–350. DOI: 10.22363/23132299–2018–9–2–335–350. [In Rus].
- *Feofilakt Bolgarskij, blazhennyj.* Tolkovanie na evangelie ot Matfeya. V 4-h t. T. 1. M.: Izdatel'stvo Sretenskogo monastyrya, 2013. 448 s. [In Rus].
- *Kamitova A. V.* Deyatel'nost' N. I. Il'minskogo v oblasti perevoda pravoslavnoj literatury na rodnye yazyki narodov Povolzh'ya i Priural'ya // Sibirskij filologicheskij zhurnal. 2018. № 1. S. 261–270. [In Rus].
- *Karmazin G., Vasil'ev V.* Dlya uchashchih // Naglyadnyj bukvar' i pervaya kniga dlya chteniya na vostochnom narechii cheremisskago yazyka. Kazan': Central'naya tipografiya, 1914. 80 s. [In Rus].

- Mezhvedomstvennoe soveshchanie 1910–1911 godov o postanovke shkol'nogo obrazovaniya v mestnostyah i inorodcheskim i inoslavnym naseleniem: zhurnal / sost., avt. statej, prim., ukaz. i sokr. I. K. Zagidullin. Kazan': Institut istorii im. Sh. Mardzhani AN RT., 2017. 292 s. [In Rus].
- Polnyj molitvoslov dlya miryan po ustavu pravoslavnoj cerkvi. M., 2004. [In Rus].
- Pravoslavnoe missionerskoe obshchestvo // Istoricheskaya zapiska o deyatel'nosti obshchestva za istekshie 25-letie (1870–1895) / sost. prot. A. Nikol'skij. M.: Pechatnya A. I. Snegirevoj, 1895. 145 s. [In Rus].
- *Skaballanovich M.* Tolkovyj tipikon. M., 2004. 814 s. [In Rus].
- *Sklyarova T. V., Ageeva A. V.* Metodologicheskie osnovy issledovaniya uchebnyh posobij dlya nachal'nogo pravoslavnogo obrazovaniya detej // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika i psihologiya. 2017. Vyp. 47. S. 11–17. [In Rus].
- *Smirnova S. A.* O ponyatii «cerkovnaya leksika» // Nauchnyj dialog. 2014. № 12 (36): Filologiya. S. 84–97. [In Rus].

УДК 37

ПРАКТИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ИНФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (НА ПРИМЕРЕ АВСТРАЛИИ И США)

П. Н. Демин

Аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: dpn33@yandex.ru

Pavel N. Demin
Postgraduate Student, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Введение. *В современном обществе, в котором большую роль играют информационные технологии, важнейшим ресурсом становятся постоянно обновляемые знания. Необходимость их непрерывного пополнения ведет к трансформациям образования, которое также становится непрерывным. Непрерывность реализуется в числе прочего в информальном образовании. Именно оно в современных условиях становится важной средой формирования личности, особенно если оно приобретает относительно регулируемый и целенаправленный характер. Использованию и улучшению социализирующего потенциала информального образования посвящен ряд исследований в зарубежных странах. Так, в Австралии и США механизмы и формы социализации молодежи в рамках данного типа образования активно разрабатываются как на научно-теоретическом, так и практическом уровнях.*

Цель статьи — *поиск и анализ форм социализации в информальном образовании за рубежом (на примере Австралии и США).*

Методология и методы исследования. *В основе исследования — представления о социализации, концепция непрерывного образования, концепции онлайн-социализации. Применяются сравнительный метод и метод анализа литературы.*

Результаты исследования. *Информальному образованию присущи самостоятельность, случайность, имплицитность и интегративность.*

Как цитировать статью: Демин П. Н. Практика социализации молодежи в информальном образовании в зарубежных странах (на примере Австралии и США) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 171–184.

В Австралии и США субъекты образовательной деятельности задействуют потенциал информальной образовательной среды с привлечением самых разнообразных ресурсов. В обеих странах созданы и действуют механизмы признания результатов информального образования. В Австралии практики информального образования, связанные с идеями активного общественного участия и гражданства, создают пространство для формирования у молодежи гражданственности. В США информальная среда включает в себя широкий спектр компонентов, способствующих приобретению индивидами социально необходимых знаний и навыков. В обеих странах значительную роль в социализации в информальном образовании играют информационные технологии.

Заключение. *В Австралии и США создаются организационно-правовые и финансовые условия для работы с молодежью в поле информального образования, направленной на социализацию данной группы. Активно действуют общественные организации. Большое внимание уделяется формированию гражданской позиции, а также адаптации к условиям информационного общества. Активно используются формы онлайн-социализации.*

Ключевые слова: *молодежь, информальное образование, социализация, онлайн-социализация, непрерывное образование, интернет, признание информального образования.*

Введение

Одной из характеристик развития современного общества является стремительный прогресс в информационно-технической сфере, возникновение новых технологий, усиление потока информации. Информационное общество, где «основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания и умения приобретают первостепенное значение» [7], ставит человека перед необходимостью изменить отношение к образованию как конечному процессу. В таких условиях освоение соответствующих ФГОС образовательных программ в рамках специально созданных для этого организаций становится лишь одним из элементов получения знаний, формирования умений, навыков и компетенций. Образование выходит за рамки официально установленных программ и планов, и формальные пути его получения дополняются информальными, где человек получает образование самостоятельно в ходе повседневной жизни. Широкие возможности для этого предоставляет интернет как материально-технологическая основа информационного общества.

Глобальная инфокоммуникационная сеть Интернет не только меняет подход к привычному формальному и неформальному образованию, но и становится важнейшим фактором социализации и предоставляет широкие возможности для самостоятельной познавательной деятельности.

При этом образование является одним из средств осуществления социализации подрастающего поколения. Социализация как индивидуализированный процесс развития индивида через приобщение к социокультурному опыту, усвоению социальных норм ценностей, научение социальным ролям и вхождение в систему социальных отношений в качестве сформированной личности происходит как в рамках образования, так и за пределами образовательных организаций. Сферами ее осуществления могут быть различные типы образования: формальное, неформальное и информальное. Но во всех вариантах центральным принципом социализирующих воздействий должно быть внимание к личности подростка и учет его индивидуальности.

Расширение, во многом благодаря сети Интернет, возможностей спонтанного обучения вне формальных образовательных институтов привело к выделению в рамках образования трех взаимосвязанных типов: формального (formal learning), неформального (non-formal learning) и информального (informal learning). Нормативно-правовые основы разделения образования на формальное, неформальное и информальное при уделении равного внимания всем трем компонентам были установлены Меморандумом непрерывного образования Европейского союза [7]. В данном документе информальное и неформальное образование выделяются в отдельные виды в контексте идеи принципа непрерывности образования (lifelong learning).

При этом указанные виды образования определяются в меморандуме следующим образом:

- формальное образование выделяется по признаку его завершения выдачей общепризнанного диплома или аттестата;
- неформальное образование обычно не сопровождается выдачей документа и реализуется в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;
- информальное образование трактуется как индивидуальная познавательная деятельность в нашей повседневной жизни, которая не обязательно является целенаправленной [7]. В нашем исследовании

мы будем придерживаться этого определения.

Сетевизация и прогресс в области информационно-коммуникационных технологий создают условия для самостоятельной познавательной активности как детей, так и взрослых, когда источником знаний из самых различных отраслей может служить интернет. Это актуализирует проблему информального образования как фактора развития личности и социализации, который необходимо учитывать в работе с молодежью. Данная проблема имеет два аспекта: придание информальному образованию относительно управляемого характера вместо стихийного с целью решения задач социализации подрастающего поколения и учет результатов информального образования при обучении в колледже или университете. При этом информальное образование не сводится к познавательной активности в цифровой среде, оно включает и приобретение знаний в физической и социальной действительности.

Интернет в данной статье рассматривается в двух аспектах.

Во-первых, как важнейший фактор формирования информационного общества, в котором наряду с формальным образованием приобретает значимость и информальное, чем обеспечивается непрерывный характер формирования необходимых знаний, умений и компетенций человека.

Во-вторых, как современное средство, позволяющее решать задачи социализации молодежи с учетом требований сетевой эпохи.

В поиске путей решения указанной проблемы представляется интересным опыт таких зарубежных государств, как Австралия и США. В этих странах активно обсуждаются в научном дискурсе и реализуются на практике различные формы социализации в рамках информального образования.

Цель статьи

Поиск и анализ форм социализации молодежи в информальном образования в Австралии и США.

Методология и методы исследования

В основе исследования — представления о социализации, концепция непрерывного образования, концепции онлайн-социализации. Применяются сравнительный метод и метод анализа литературы.

Социализация в рамках образования не сводится к воспитанию как целенаправленной деятельности по формированию определенных

качеств личности обучающихся. Социализация в рамках образования подразумевает создание условий для социального развития личности учащихся, прежде всего через их включение в различные виды общественной активности, проектную деятельность, коммуникацию и т.д. Если воспитание предполагает непосредственное воздействие, то социализация носит более опосредованный характер и ориентирована на активное участие обучающихся в работе общественных организаций, молодежных движений и реализации социальных проектов.

Результаты исследования

Специфика информального образования

Информальное образование является сложным и многоаспектным феноменом, все многообразие трактовок которого, согласно мнению Н. В. Ляшевской, можно свести к трем подходам: личностно-деятельностному, в рамках которого оно трактуется как вид деятельности человека, социокультурному, в котором данный вид образования представляется как спонтанное получение знаний и опыта, и эвтагогическому, рассматривающему информальное образование в качестве самообразования [6].

Т. В. Лискина и Н. С. Паульзен на основе анализа имеющихся дефиниций информального образования помещают его в гуманистический контекст: по их мнению, этот вид образования представляет собой «саморазвитие человека, мотивированное житейским любопытством, значимым примером, а также личностными качествами, такими как стремление к познанию нового, расширение кругозора, поиск ответов на проблемные вопросы и выходов из проблемных ситуаций, любознательность и внимательность» [4].

В других отечественных исследованиях по данной проблематике подчеркивается, что информальное образование реализуется в повседневной жизни, при этом субъектами образовательного процесса здесь выступают социум, социокультурная среда и сама личность [5].

Информальное образование можно определить как «университеты жизни». При этом к его формам относятся посещение музеев или научных и других ярмарок и выставок; просмотр телевизионных программ или прослушивание радиопередач образовательной или научной тематики; чтение текстов по образованию, технике и т.д.; участие в научных конкурсах; посещение лекций и конференций; чтение литературно-художественных изданий; социальные действия различных групп молодежи,

направленные на самостоятельное познание окружающей действительности, т.е. речь идет об осознанной и регулярной деятельности, которая приобретает характер социальных практик. [3].

Информальное обучение характеризуется следующими чертами:

1. Самостоятельность — учебная деятельность, инициированная и управляемая учащимся, включая постановку целей, определение ресурсов, выбор стратегии и оценку результатов.
2. Случайность — случайный побочный продукт другой учебной деятельности, который происходит вне прямого потока сознания учащегося как незапланированное или непреднамеренное следствие выполнения чего-то другого.
3. «Тихое» обучение — наиболее тонкая форма информального обучения, которое происходит на подсознательном уровне на основе интуиции, личного опыта или эмоций, уникальных для отдельного учащегося.
4. Интегративность — интеграция бессознательного неявного знания с осознанной учебной деятельностью, обеспечивающей творческое понимание посредством нелинейной неявной обработки [14].

Информальное образование может служить действенной средой социализации молодежи, так как предполагает спонтанность и интегрированность в повседневную жизнь социализируемых, включает больший элемент самостоятельности и свободы, к которой так стремится молодежь.

Значительный опыт в социализации в рамках информального образования накоплен в Австралии и США. Учет спонтанного приобретения знаний в течение повседневной жизни как важного пласта социализации и развития личности позволяет субъектам образовательной деятельности в этих странах формировать информальную образовательную среду с привлечением самых разнообразных ресурсов. Также интерес к опыту данных стран обусловлен тем, что они стали одними из первых, где стали признаваться результаты информального обучения при зачислении на обучение по формальным образовательным программам.

Социализация в информальном образовании в Австралии

В Австралии осуществляется признание информального образования при присвоении степеней и квалификаций в различных областях знаний, что позволяет сделать подготовку человека более практико-ориентированной, а также сэкономить ресурсы на реализацию формальных

образовательных программ.

Австралийский консультативный совет системы квалификаций (создан в 2004 г.) закрепил за признанием предшествующего обучения статус процесса, в ходе которого осуществляется оценивание неформального и информального обучения человека, чтобы определить, в какой степени этот человек достиг требуемых результатов обучения, результатов компетенций или стандартов для поступления и / или частичного или полного достижения требуемого уровня квалификации. В 2007 году Австралийский стандарт статистической информации по управлению профессиональным образованием и обучением (AVETMISS) внес незначительное дополнение к этому определению, подчеркнув, что процесс разработан таким образом, чтобы сосредоточить внимание на «ранее непризнанных навыках и знаниях», полученных вне формальной системы образования и обучения [10, p. 9].

Преимуществами признания информального образования для общества являются избежание ненужного дублирования обучения; поощрение повышения квалификации и знаний; более эффективное трудоустройство; ускоренное продвижение по программе обучения; экономия времени и денег частных лиц и работодателей.

Пробная Программа признания, проведенная Управлением по квалификациям штата Виктория в 2004 году, выявила ряд преимуществ признания информального образования для учащихся: улучшение перспектив трудоустройства; формальная проверка и сертификация предыдущего обучения; увеличение индивидуальных портфелей и расширенный доступ к формальному образованию и возможностям профессиональной подготовки [10].

В Австралии работа с молодежью в области информального образования заключается в вовлечении молодых людей в развитие и совершенствование гражданских и политических структур общества, влияющих на их жизнь в частности и жизнь социума в целом. При таком подходе молодые люди рассматриваются как активные граждане, обладающие инициативностью и способные к новаторству.

Практики информального образования, основанные на концепциях активного участия и гражданства, создают пространство для формирования у молодежи гражданственности через демократический диалог в критическом восприятии социальной действительности, обнаружении социальных противоречий и выработке реальных способов их разре-

шения через реализацию молодежных инициатив.

Согласно мнению австралийских исследователей, к формам социализации в рамках информального образования можно отнести:

– чтение;
– использование компьютера или интернета;
– просмотр телевизора;
– прослушивание радио;
– посещение библиотек;
– посещение публичных лекций;
– волонтерство;
– обучение у семьи, друзей и коллег;
– обучение на рабочем месте;
– участие в наставничестве на рабочем месте;
– обучение через испытания и ошибки.

Музеи, библиотеки и волонтерские организации предоставляют учащимся множество возможностей для информального обучения. В некоторых случаях этот опыт может быть ступенькой к формальной квалификации.

Веб-сайты, блоги, сайты социальных сетей и другие электронные средства массовой информации имеют широкий охват и способствуют информальному обучению, которое может привлечь учащегося, желающего получить более формальное обучение, но информация в Глобальной сети не всегда может быть надежной, что связано с переменным качеством информации и инструкций, передаваемых в этой нерегулируемой среде [11].

Как считают австралийские специалисты, появление новых технологий означает, что пространство для информального обучения постоянно развивается. Теперь доступ к вики-страницам, блогам и социальным сетям можно получить через интернет не только с компьютеров и ноутбуков, но и с мобильных телефонов, что ведет к слиянию «виртуальных и физических пространств». В будущем онлайн-технологии позволят развивать дистанционно управляемое и дающее широкие возможности для распространения знаний образование [11].

Интернет-сети могут предоставить учащимся возможности для участия в досуговых формах активности, которые способствуют развитию навыков, полезных для обучения. Ряд теорий обучения поддерживают интеграцию обучения с информационными и коммуникативными на-

выками в академическом и развлекательном контекстах [13].

В Австралии онлайн-социализация на основе информального (спонтанного) обучения осуществляется посредством разнообразных сетевых сервисов и групп онлайн-сетей, среди которых: (1) тематические форумы; (2) сайты соревнований и сетевых многопользовательских игр; (3) файлообменные сервисы (например, Napster); (4) корпоративные сайты и сайты электронной коммерции (например, онлайн-банкинг, интернет-магазины); (5) информационные сайты (например, карты и расписания).

Участие в этих онлайн-сетях может позволить учащимся развить множество полезных навыков, включая поиск в базе данных, фильтрацию информации, хранение и извлечение данных, критический анализ ресурсов и эффективное онлайн-общение [12].

Все указанные навыки являются важными для современного молодого человека как члена цифрового общества, где значительная часть жизни проходит в онлайн-пространстве. Поэтому так важна цифровая социализация, которой уделяется пристальное внимание в Австралии.

Социализация в информальном образовании в США

В США признание результатов информального образования возможно в рамках следующих механизмов:

1. Система оценки предыдущего обучения (Prior Learning Assessment) — индивидуализированная форма оценки, специально разработанная для взрослых учащихся, в которой признаются их навыки и компетенции, полученные в результате предшествующего формального или неформального обучения, опыт работы и жизненный опыт. Именно опыт работы и жизненный опыт относятся к результатам информального обучения.

2. Отраслевые сертификаты и лицензии — это полученные в процессе экзамена документы, удостоверяющие полномочия. Федеральная межведомственная рабочая группа NCES по расширенным показателям набора и успеваемости (GEMEnA) работает над четким определением параметров, охватываемых каждым из этих полномочий, и разработкой стратегий для измерения их распространенности и связи с результатами трудоустройства.

3. Учет профессиональных отраслевых наград [16].

В США тысячи организаций посвящают себя реализации обучения в информальной среде. Информальная среда включает в себя широкий

спектр видов активности, таких как семейные дискуссии, посещение музеев, природных центров, или повседневные занятия, такие как садоводство, а также развлекательные мероприятия, например походы и рыбалка, а также участие в клубах. Все это может способствовать приобретению и расширению научных знаний в повседневной жизни.

Уделяется внимание информальному изучению наук. Так, американский Комитет по изучению науки в неформальной среде в своей деятельности исходит из того, что «большая часть научного обучения, часто незаметного, происходит вне школы в информальной среде, которая включает повседневную деятельность или специально созданные условия и программы» [9].

В США социализация в информальном образовании реализуется в следующих формах:

– информальное обучение в семье и в территориальной общине,
– участие в «школах инноваций»,
– «неявное» (спонтанное усвоение фоновых знаний) обучение в школах,
– посещение научных центров и музеев [15].

Более подробная классификация форм социализации в информальном образовании в США предполагает его деление на два подвида: частично управляемое и повседневно-спонтанное. Организованное включает следующие формы:

1. Бескредитное (не предполагающее получение зачетных единиц) образование в школах и колледжах, направленное на профессиональную ориентацию и начало карьеры или на совершенствование технических знаний.

2. Обучение, основанное на работе, в ходе которого формируются необходимые для конкретного рабочего места технические навыки. В его рамках выделяются ученичество, стажировки, кооперативное образование.

3. Обучение через волонтерство и социальное служение, в ходе которого у молодежи развиваются кросс-культурные компетенции.

4. Наставничество и тренерство для адаптации к рабочему месту [16].

Повседневное информальное обучение включает самостоятельное, когда обучающийся сам пытается решить определенную проблему и ищет информацию, проявляя интерес к данной теме, случайное, когда получаемые знания или формируемые навыки становятся побочными продуктами ежедневной активности обучаемого, и «молчаливое», со-

стоящее в бессознательной выработке навыков и усвоении неявных знаний [16].

Примером реализации информального образования может служить деятельность организации Informal Learning Experiences, Inc. Это организация, которая поддерживает музеи, правительственные и культурные организации, ассоциации и общества, университеты, фонды и коммерческие выставки в разработке программ и выставок, а также эффективных стратегий управления, которые создают возможности спонтанного образования для людей через участие в различных формах социальной и гражданской активности. Они осуществляют консультирование по вопросам информального образования, координируют деятельность учреждений образования и культуры в сфере предоставления услуг населению [12].

Все более важную роль в молодежной политике США начинают играть такие формы социализации, которые опосредованы инфокоммуникационными технологиями.

Это связано тем, что с переходом в цифровую эру американским государством был взят курс на формирование у молодежи таких необходимых для полноценной в современных условиях жизни качеств, как креативность, жизнестойкость, эмоциональный интеллект, финансовая грамотность и ряд других. При этом важным подходом к цифровой социализации была выбрана геймификация, то есть обучение через специально созданные интерактивные игры. «В ходе такой игры происходит обучение в социуме: люди переживают личный, индивидуальный опыт, он меняется в зависимости от партнеров [2, с. 71].

Среди форм онлайн-социализации в информальном образовании в США можно отметить интерактивные образовательные проекты (например, проект Института культуры Google, в котором хранится в оцифрованном виде культурное наследие человечества) [1].

Заключение

Таким образом, в рассмотренных странах создаются организационно-правовые и финансовые условия для работы с молодежью в поле информального образования, направленной на интеграцию подростков и молодежи в существующие социальные структуры путем формирования социально нормативных качеств личности, а также навыков критического оценивания и инициирования изменений в рамках общественных

институтов и условий социальной среды.

Если в Австралии больший упор делается на формирование активной гражданской позиции, что служит эффективным средством формирования и развития гражданского общества, реализации принципов демократизма и сохранения тем самым социальной и политической стабильности, то в США значительное внимание уделяется адаптации молодежи к условиям современного информационного общества. Информальное образование как инструмент цифровой социализации позволяет решать проблемы, порождаемые современной ситуацией, когда мир становится все более нестабильным и изменчивым, потоки информации все более интенсивными и разнообразными, а технологический прогресс кардинально меняет нашу жизнь, вызывая реакцию, которую еще полвека назад Э. Тоффлер назвал «шоком будущего» [8].

В социализации в информальном образовании все интенсивнее проявляет себя онлайн-формат, так как, с одной стороны, интернет и мобильные технологии стирают физические границы для доступа к той или иной информации, что повышает ее доступность, а с другой стороны, несомненной является важность адаптации к цифровому обществу, чего невозможно достигнуть без развития практик онлайн-социализации.

Литература

1. *Веселова В. В.* Ведущие тенденции в организации процесса информационной социализации в США // Воспитание и социализация как педагогические категории и феномены в контексте изучения современных научных источников разных стран мира: монография. М.: Новое время, 2017. 208 с.

2. *Веселова В. В.* Новое в теории и практике социализации молодежи США в начале «цифрового столетия» // Проблемы науки. 2016. № 23 (65). С. 69–73.

3. *Жукова А. В.* Формальное, неформальное и информальное образование: социологический анализ понятий // Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений: докл. и мат-лы XV Междунар. науч. конф. В 2-х ч. / под общ. ред. И. М. Ильинского. Ч. 1. М., 2019. С. 412–418.

4. *Лискина Т. В., Паульзен Н. С.* Современные подходы к определению понятия «информальное образование» // Известия Байкальского государственного университета. 2018. Т. 28, № 1. С. 131–137.

5. *Ляшевская Н. В.* Актуальность информального образования в контексте непрерывного образования // Вестник СИБИТа. 2018. № 4 (28) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-informalnogo-obrazovaniya-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 11.08.2020).

6. *Ляшевская Н. В.* Информальное образование: подходы к определению понятия // Известия ВГПУ. 2019. № 7 (140) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya (дата обращения: 11.08.2020).

7. Меморандум непрерывного образования Европейского союза [Электронный ресурс]. URL: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html (дата обращения: 11.08.2020).

8. *Тоффлер Э.* Шок будущего. М.: АСТ, 2008. 560 с.

9. *Bell P., Lewenstein B., Shouse A. W.,* et al (Editors). Learning Science in Informal Environments.

People, Places and Pursuits // The National Academy of Sciences, Engineering, Medicine [Электронный ресурс]. URL: https://www.nap.edu/read/12190/chapter/1 (дата обращения: 11.08.2020).

10. *Clayton B., Smith L.* Recognising non-formal and informal learning: participant insights and perspectives // A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report, 2009 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/37377546_Recognising_non-formal_and_informal_learning_participant_insights_and_perspectives (дата обращения: 11.08.2020).

11. *Halliday-Wynes S., Beddie F.* Informal learning in a glance [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507131.pdf (дата обращения: 11.08.2020).

12. Informal Learning Experiences, Inc. [Электронный ресурс]. URL: https://informallearning.com/ (дата обращения: 11.08.2020).

13. *Northcote M. T., Kendle A.* Informal online networks for learning: Making use of incidental learning through recreation. Avondale College, Faculty of Education, 2001 [Электронный ресурс]. URL: http:/ /www.aare.edu.au/data/publications/2001/nor01596.pdf (дата обращения: 11.08.2020).

14. *Richard E.* West Foundations of Learning and Instructional Design Technology [Электронный ресурс] URL: https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/informal-learning-by-boileau/ (дата обращения: 11.08.2020).

15. *Rogoff B., Callanan M., Gutierrez K.,* et al. The Organization of Informal Learning // Sage Journal. 2016. Vol. 40, No. 1. P. 356–401. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X16680994.

16. Van Noy M., James H., Bedley C. Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning. Education and Employment Research Center, School of Management and Labor Relations, Rutgers, the State University of New Jersey, 2016. 75 p.

SOCIALIZATION OF YOUTH IN INFORMAL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES (ON THE EXAMPLE OF AUSTRALIA AND THE USA)

Introduction. In modern society, in which information technologies play an important role, constantly updated knowledge becomes the most important resource. A modern person needs to constantly replenish them, which leads to the transformation of education, which also becomes continuous. Continuity is also realized in informal education. It is precisely this, in modern conditions, that becomes an important environment for the formation of a personality, especially if it acquires a relatively regulated and purposeful character. A number of studies in foreign countries are devoted to the use and improvement of the socializing potential of informal education. For example, in Australia and the USA, mechanisms and forms of youth socialization within this type of education are being actively developed both at the scientific-theoretical and practical levels.

The purpose of the article is to search and analyze forms of socialization in informal education abroad (on the example of Australia and the USA).

Research methodology and methods. The study is based on the concept of socialization, the concept of lifelong education, the concept of online socialization. The comparative method and the method of literature analysis are used.

Research results. Informal education is characterized by independence, randomness, implicitness and integrativeness. In Australia and the United States, educational actors use the potential of the informal educational environment with a wide variety of resources. Both countries have established and operate mechanisms for the recognition of the results of informal education. In Australia, informal education practices linked to ideas of active participation and citizenship create spaces for youth to become citizens. In the United States, the informal environment includes a wide range of components that facilitate the acquisition of socially necessary knowledge and skills by individuals. In both countries, information technologies play a significant role in socialization in informal education.

Conclusion. In Australia and the United States, organizational, legal and financial conditions

are being created for working with young people in the field of informal education, aimed at socializing this group. Public organizations are active. Much attention is paid to the formation of citizenship, as well as adaptation to the conditions of the information society. Forms of online socialization are actively used.

Keywords: youth, informal education, socialization, online socialization, continuous education, Internet, recognition of informal education.

References

- *Bell P., Lewenstein B., Shouse A. W.,* et al (Editors). Learning Science in Informal Environments. People, Places and Pursuits // The National Academy of Sciences, Engineering, Medicine [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.nap.edu/read/12190/chapter/1 (data obrashcheniya: 11.08.2020).
- *Clayton B., Smith L.* Recognising non-formal and informal learning: participant insights and perspectives // A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report, 2009 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/37377546_Recognising_non-formal_and_informal_learning_participant_insights_and_perspectives (data obrashcheniya: 11.08.2020).
- *Halliday-Wynes S., Beddie F.* Informal learning in a glance [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507131.pdf (data obrashcheniya: 11.08.2020).
- Informal Learning Experiences, Inc. [Elektronnyj resurs]. URL: https://informallearning.com/ (data obrashcheniya: 11.08.2020).
- *Liskina T. V.,* Paul'zen N. S. Sovremennye podhody k opredeleniyu ponyatiya «informal'noe obrazovanie» // Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. T. 28, № 1. S. 131–137. [In Rus].
- *Lyashevskaya N. V.* Aktual'nost' informal'nogo obrazovaniya v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya // Vestnik SIBITa. 2018. № 4 (28) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-informalnogo-obrazovaniya-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 11.08.2020). [In Rus].
- *Lyashevskaya N. V.* Informal'noe obrazovanie: podhody k opredeleniyu ponyatiya // Izvestiya VGPU. 2019. № 7 (140) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya (data obrashcheniya: 11.08.2020). [In Rus].
- Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo soyuza [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html (data obrashcheniya: 11.08.2020). [In Rus].
- *Northcote M. T., Kendle A.* Informal online networks for learning: Making use of incidental learning through recreation. Avondale College, Faculty of Education, 2001 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.aare.edu.au/data/publications/2001/nor01596.pdf (data obrashcheniya: 11.08.2020).
- *Richard E.* West Foundations of Learning and Instructional Design Technology [Elektronnyj resurs] URL: https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/informal-learning-by-boileau/ (data obrashcheniya: 11.08.2020).
- *Rogoff B., Callanan M., Gutierrez K.,* et al. The Organization of Informal Learning // Sage Journal. 2016. Vol. 40, No. 1. P. 356–401. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X16680994.
- *Toffler E.* Shok budushchego. M.: AST, 2008. 560 s. [In Rus].
- Van Noy M., James H., Bedley C. Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning. Education and Employment Research Center, School of Management and Labor Relations, Rutgers, the State University of New Jersey, 2016. 75 p.
- *Veselova V. V.* Novoe v teorii i praktike socializacii molodezhi SShA v nachale «cifrovogo stoletiya» // Problemy nauki. 2016. № 23 (65). S. 69–73. [In Rus].
- *Veselova V. V.* Vedushchie tendencii v organizacii processa informacionnoj socializacii v SShA // Vospitanie i socializaciya kak pedagogicheskie kategorii i fenomeny v kontekste izucheniya sovremennyh nauchnyh istochnikov raznyh stran mira: monografiya. M.: Novoe vremya, 2017. 208 s. [In Rus].
- *Zhukova A. V.* Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie: sociologicheskij analiz ponyatij // Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: rol' gumanitarnogo obrazovaniya v kontekste tekhnologicheskih i sociokul'turnyh izmenenij: dokl. i mat-ly XV Mezhdunar. nauch. konf. V 2-h ch. / pod obshch. red. I. M. Il'inskogo. Ch. 1. M., 2019. S. 412–418. [In Rus].

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

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

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

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

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

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

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

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

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

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

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2021 году диссертаций по научным специальностям:

- 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатизация образования);
- 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки кандидатской диссертации:

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

ДОКТОРАНТУРА
для подготовки докторской диссертации:

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приема документов для проведения конкурсного отбора:
– с 26 апреля по 10 мая;
– с 1 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка.
Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 625-33-74