

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **1** (97) том 1
2024

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

- Т. Ю. Ломакина,
Н. В. Васильченко* Профильное обучение: 20 лет спустя 7
- И. М. Красильников* Современное состояние и перспективы развития музыкального образования в отечественной общеобразовательной школе... 24

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- И. Д. Рудинский,
С. В. Бусель* Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения..... 39
- Е. Л. Рутковская,
А. В. Половникова,
А. А. Сорокин* Формирование функциональной грамотности будущего педагога как элемент его профессионального становления..... 62
- О. А. Швец-Тэнэнта-
Гурий* Модель создания краткосрочных курсов подготовки ИТ-специалистов..... 77

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

- Лю Суин,
А. Г. Ковалева* Применение модели Understanding By Design («обратного проектирования учебного процесса») для обучения чтению и письму на китайском языке..... 92

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- М. В. Михалева* Среда малого города в организации профессионального самоопределения старшекласников..... 108
- Е. Ф. Осипов* Отражение традиционных форм воспитания в якутском фольклоре..... 117

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>В. К. Пичугина, А. С. Овсепян</i>	Университет как живой организм: философия высшего образования Мигеля де Унамуно-и-Хуго.....	134
<i>Ю. Г. Куровская</i>	«Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике	150
Требования к оформлению статьи		168
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....		169

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

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

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития 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 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*

Формат 60x90/16. Подписано в печать 15.01.2024.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 170 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 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» включен в Перечень российских рецензируемых журналов ВАК

Редакционный совет

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

Басюк В. С., заместитель президента РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

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 педагогиче-

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

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

Иванова С. В., академик 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, иностран-

ный 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

Главный редактор

Выпускающий редактор

Редакционная коллегия

– **Иванова С. В.**, академик РАО, доктор философских наук, профессор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук,

профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Степанов П. В., доктор пе-

дагогических наук

Сериков В. В., 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

Ускова И. В., кандидат педагогических наук

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)

Viktor S. Basyuk, Deputy President of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (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)

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

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Ote-

chestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Academician 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)

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yulia Yu. Pustynnik, PhD (Education) (Russia)

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

Oxana A. Rydze, PhD (Education) (Russia)

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

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

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

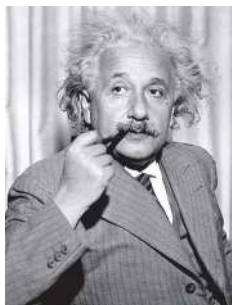
Pavel V. Stepanov, Dr. Sc. (Education), (Russia)

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)

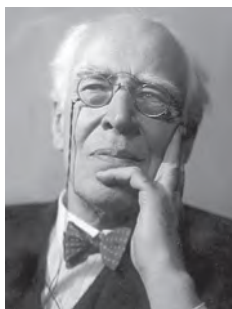
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Irina V. Uskova, PhD (Education) (Russia)



Единственный разумный способ обучать людей — это подавать им пример.

А. Эйнштейн



Каждый день, в который вы не пополнили своего образования хотя бы маленьким, но новым для вас куском знания, считайте бесплодно и невозвратно для себя погибшим.

К. С. Станиславский



Одна из главнейших задач всего образования именно в том и состоит, чтобы вводить постоянно новые поколения в общее дело человечества в его бесконечном стремлении к абсолютному благу.

К. Д. Ушинский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 7–23.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 7–23.

Научная статья
УДК 373.5
doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–7–23

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: 20 ЛЕТ СПУСТЯ

Татьяна Юрьевна Ломакина¹, Нина Владимировна
Васильченко²

^{1,2}ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия

¹lomakina@instrao.ru

²vasilchenko@instrao.ru

Аннотация. В статье рассматривается становление и развитие профильного образования в РФ в первой четверти XXI века. *Во введении* дается краткая ретроспекция вопроса, начиная с появления концепции дифференцированного обучения, предложенной Ю. К. Бабанским около полувека назад. Далее, наряду со сжатой характеристикой целей и задач Концепции профильного обучения, принятой в 2002 году, описаны этапы его постепенного внедрения. В разделе «*Постановка проблемы*» приводятся данные нескольких современных исследований состояния отдельных аспектов профильного обучения, в том числе проведенных в ходе выполнения настоящего государственного задания: выбор школами профиля, модели обучения и подхода к организации профильного обучения, а также количества профилей на одну школу. Каждой модели профильного обучения — внутришкольной, сетевой и интеграционной — дана краткая характеристика.

Раздел «*Результаты*» предлагает анализ данных приведенных исследований. Установлена тревожная неравномерность предпочтений профилей и распространенности моделей профильного обучения в контексте стратегии инновационного развития



Т. Ю. Ломакина



Н. В. Васильченко

страны, направленной на создание ее технологического суверенитета; выявлено несоответствие школьной профилизации и укрупненных групп специальностей и направлений подготовки высшего образования; определены критерии и сопоставлены модели профильного обучения, их влияние на развитие метапредметных и личностных результатов, преимущества и недостатки; проанализирован основной метод практической реализации профильного обучения; выявлены возможные причины сложившегося положения и его последствия. В частности, затронуты вопросы нехватки учителей точных и естественно-научных предметов на профильном уровне; падение качества обучения по этим предметам; влияния единого государственного экзамена на профильное обучение и технологический профиль в том числе. В заключительной части намечены направления дальнейшего исследования профильного обучения.

Ключевые слова: профильное обучение, технологический профиль, модель профильного обучения, точные и естественно-научные предметы, внеурочная деятельность, единый государственный экзамен

Благодарности: статья подготовлена в рамках Государственного задания № 073–00008–23–09 от 05.09.2023 на 2023 год и на плановый период 2024 и 2025 годов «Научно-методическое обеспечение профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования».

Для цитирования: Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. Профильное обучение: 20 лет спустя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 7–23. doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–7–23

Original article

ADVANCED LEARNING: 20 YEARS LATER

Tatyana Yu. Lomakina¹, Nina V. Vassilchenko²

^{1,2} Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

¹lomakina@instrao.ru

²vassilchenko@instrao.ru

Abstract. The article focuses on the establishment and evolution of advanced learning in the Russian Federation in the first quarter of the XXIst century. The ‘Introduction’ is dedicated to a short journey into the history of the issue starting with the appearance of the conception of differentiated learning suggested by Yu. K. Babansky about 50 years ago. Then, along with a brief assessment of the initial objectives and tasks of the advanced learning, there is the description of the stages of its gradual implementation. In “Problem statement” the data of a few contemporary studies on various aspects of the advanced learning is presented. It entails the choice of the set of major subjects and the number of such sets per school; the choice of the educational model

as well as the practical approach to the organisation of the advanced learning. The latest research has been held within the current state assignment.

“Findings” suggest the analysis of the data. It is demonstrated that there is an alarming imbalance of major subject preferences as well as of the educational model in regard to the strategy of innovative development for Russia’s technological sovereignty. The discrepancy between the preferred sets of major subjects and integrated groups of specialties and bachelor’s degrees has also been detected. The probable reasons of the existing situations along with its consequences are laid out. In conclusion, the primary directions of further research of the advanced learning are outlined.

Keywords: advanced learning, technological specialisation, a model of advanced learning, exact and natural subjects, after class activities, A-level exam

Acknowledgements: the article is prepared within the State Assignment № 073–00008–23–09 dd. 5th Sept., 2023 for the year of 2023 and the period of 2024 and 2025 “Scientific and methodological provisions for the advanced learning of technological (engineering) specialisation at senior high school”.

For citation: Lomakina T. Yu., Vassilchenko N. V. Advanced Learning: 20 years later. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):7–23. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–7–23

Введение

Идея дифференциации, или специализации, школьного обучения в отечественной педагогике насчитывает более двух веков: еще в XVIII веке в некоторых учебных заведениях стали появляться классы изучения наук по выбору учеников. В первой четверти XX века разноуровневое обучение являлось объектом научного интереса Н. М. Шахмаева, которому удалось заложить его дидактические принципы. На их основе в конце 70-х годов прошлого века Ю. К. Бабанским была разработана целостная концепция дифференцированного обучения, которая, в частности, нашла практическое выражение в появлении школ с углубленным изучением отдельных школьных предметов: математики, физики, химии, биологии, иностранных языков и др.

В поздний советский и постсоветский периоды развитие теории и практики в этом направлении не прекращалось [9]. Выделяют три периода эволюции проблематики дифференцированного обучения, нашедшей отражение в нормативно-правовой базе российского образования: разработка Концепции общего среднего образования (1988), Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (2001) и, наконец, появление Концепции профильного обучения на старшей

ступени общего образования (2002) [4].

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года анонсировала «становление системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда» [3]. Менее чем через полгода на ее основе в июле 2002 года была принята Концепция профильного обучения, где под профильным обучением подразумевалось «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [14]. Подготовка Концепции профильного обучения в столь сжатые сроки объясняется значительной подготовительной работой, которая была проведена ранее [2].

Декларировалось, что профильное обучение (далее — ПО) «направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса ... и преследует следующие основные цели:

- обеспечить *углубленное* изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной *дифференциации* содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению *равного доступа* к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить *преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования*».

То есть главными направлениями развития ПО в начале тысячелетия были: *углубленное изучение предметов* в соответствии с выбранным профилем обучения с целью индивидуализации и повышения доступности общего образования в старшей школе, а также *подготовка ее выпускников к поступлению в университет*. После внедрения профильного

обучения в общеобразовательные организации РФ оно стало частью общей системы (рис. 1). Согласно принятому в 2012 году ФГОС среднего общего образования общеобразовательная организация обеспечивает реализацию учебных планов *одного или нескольких профилей обучения*: естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального [20].



Рисунок 1. Основные этапы внедрения профильного обучения

Постановка проблемы

10 лет спустя, в 2022 году, согласно данным исследования Института стратегии развития образования, охватившего 785 образовательных организаций в 18 регионах РФ, первое место по распространенности занимает *универсальный профиль*, который реализует более половины образовательных организаций (54,8%). На втором месте — естественно-научный профиль (40,5%); на третьем месте — гуманитарный профиль (34,8); на четвертом месте — социально-экономический профиль (31,1%); на пятом месте — *технологический профиль* (22,5%) (рис. 2). Анализ результатов также показал, что одной образовательной организацией в среднем реализуется менее двух (1,8) профилей обучения [8].

В августе 2023 года в рамках настоящего исследования было проведено пилотное анкетирование 50 учителей физики из 31 региона РФ, работающих в старших классах технологического профиля, которые находились на стажировке в учебном центре «Сириус». Онлайн-анкета содержала 12 статусных¹ и фактологических² вопросов. Как показали

Профильное обучение: 20 лет спустя |

ответы респондентов, организация технологического обучения представлена тремя вариантами: при первом варианте в школе функционируют физико-математические классы (28%); при втором — инженерные (24%); при третьем — и те и другие (28%). В 7 школах технологического профиля нет. Ожидаема корреляция наличия в школах двух вариантов реализации технологического профиля и их месторасположения. Такие образовательные организации расположены в крупных городах и городах федерального значения: Москве, Санкт-Петербурге, Евпатории, Йошкар-Оле, Калининграде, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Челябинске Ульяновске. В 9 из 10 школ (88%) профильными предметами являются математика, информатика и физика. Для достижения высоких результатов обучения в 7 из 10 (66%) школ наряду с обязательными предметами задействованы ресурсы внеурочной деятельности и дополнительного образования. В 10 школах (5%) реализована модель интеграции с технопарками и университетами, что соответствует данным других исследований.

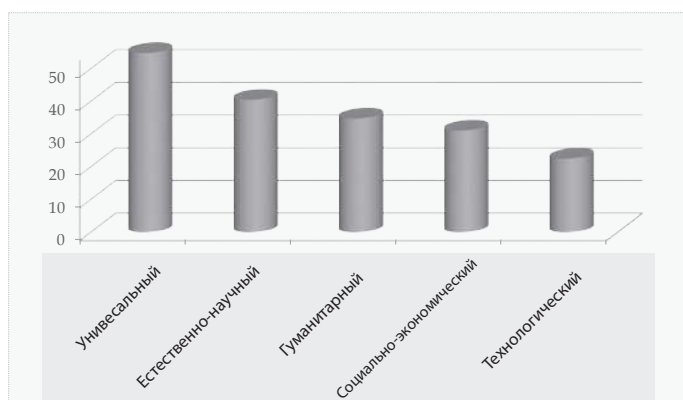


Рисунок 2. Распространенность профилей обучения

Основными моделями ПО являются внутришкольная, сетевая и интеграционная, каждая из которых обладает своими преимуществами и недостатками (табл. 1). Под внутришкольной моделью подразумевается реализация одного и более профилей силами одной образовательной организации в зависимости от ее материально-технического и технологического обеспечения, кадровых, организационно-методических,

Таблица 1

Модели профильного обучения

Критерии	Внутришкольная модель	Сетевая модель
Кол-во ОО	1	2 и более СОШ
Условия реализации	Наличие значительных ресурсов	Общность интересов Готовность к коммуникации и компромиссу Гибкость, наличие ИУПЗ
Влияние на метапредметные и личностные результаты	1. Развитие регулятивных и коммуникативных умений 2. Развитие социально значимых качеств (ответственность, рефлексия, самооценка и др.)	1. Развитие ИКТ-компетенции, регулятивных и коммуникативных умений 2. Развитие социально значимых качеств (самостоятельность, ответственность, рефлексия, самооценка и др.)
Преимущества	Предпрофильная подготовка обучающихся основной школы; упрощение координации процесса обучения; специализация школы	Более интенсивное развитие метапредметных и личностных умений в связи с необходимостью обучаться в новом коллективе; повышение индивидуализации обучения; повышение экономической эффективности обучения
Недостатки	Низкая индивидуализация и доступность среднего (полного) образования; отсутствие отбора в профильные классы	Усиление конкуренции среди выпускников одного региона; возможный отток выпускников в другие регионы

Таблица 1

Продолжение. Модель интеграции

Критерии	Модель интеграции	
	СПО/ВО	ДО
Кол-во ОО	1	1
Условия реализации	Готовность к коммуникации и компромиссу. Гибкость, наличие ИУП	Готовность к коммуникации и компромиссу; Гибкость, наличие ИУП

<p>Влияние на метапредметные и личностные результаты</p>	<p>1. Развитие ИКТ-компетенции, познавательных, регулятивных и коммуникативных умений 2. Развитие социально значимых качеств (самостоятельность, ответственность, рефлексия, самооценка и др.) 3. Личностные результаты: – воспитание гражданственности и патриотизма; – эстетическое, экологическое, трудовое и физическое воспитание; – осознание ценности научных знаний</p>	<p>1. Развитие ИКТ-компетенции, познавательных, регулятивных и коммуникативных умений 2. Развитие социально значимых качеств (самостоятельность, ответственность, рефлексия, самооценка и др.) 3. Личностные результаты: – воспитание гражданственности и патриотизма; – эстетическое, экологическое, трудовое и физическое воспитание; – осознание ценности научных знаний</p>	<p>1. Развитие ИКТ-компетенции, познавательных, регулятивных и коммуникативных умений 2. Развитие социально значимых качеств (самостоятельность, ответственность, рефлексия, самооценка и др.) 3. Личностные результаты: – воспитание гражданственности и патриотизма; – эстетическое, экологическое, трудовое воспитание; – осознание ценности научных знаний</p>
<p>Преимущества</p>	<p>Еще более высокое развитие метапредметных и личностных умений в связи с необходимостью взаимодействовать с новым коллективом в новых условиях деятельности; повышение индивидуализации обучения; повышение экономической эффективности обучения</p>	<p>Еще более высокое развитие метапредметных и личностных умений в связи с необходимостью взаимодействовать с новым коллективом в новых условиях деятельности; повышение индивидуализации обучения; формирование навыков XXI века</p>	<p>Еще более высокое развитие метапредметных и личностных умений в связи с необходимостью взаимодействовать с новым коллективом в новых условиях деятельности; повышение индивидуализации обучения; повышение экономической эффективности обучения; формирование навыков XXI века</p>
<p>Недостатки</p>	<p>Неготовность школьников к требованиям ППС университетов; трудности в организации образовательного процесса вне школы</p>	<p>Трудности в организации образовательного процесса вне школы; Дефицит технологических парков и других современных организаций ДО</p>	<p>Слабость нормативно-правовой базы; отсутствие экономической заинтересованности хозяйствующих субъектов; разность корпоративных культур; трудности в организации образовательного процесса вне школы</p>

информационных и иных ресурсов.

Большинство ученых (Т. П. Афанасьева, Л. Н. Корчапева, Н. В. Немова, Д. А. Новиков, А. Н. Томазова и др.), занимавшихся разработкой и анализом функционирования моделей ПО, сходятся во мнении, что кооперация ресурсов по принципу сетевой модели является значимым условием результативности и эффективности ПО. Под сетевой моделью имеется в виду взаимодействие образовательных организаций одного уровня с целью обеспечения качественного профильного обучения. По мнению тех, кто применяет такую модель на практике, это «развитие нового типа отношений между участниками сети, превращающее их из конкурентов в партнеров с целью интеграции ресурсного обеспечения, распространения положительного педагогического опыта, оказания методической помощи образовательным учреждениям с целью повышения результативности и качества образования» [19].

Модель интеграции построена на партнерстве общеобразовательных организаций с образовательными организациями профессионального образования (СПО), высшего образования (ВО), дополнительного образования (ДО), хозяйствующими субъектами (предприятия, учреждения науки и культуры). Такое партнерство закрепляется договором, согласно которому школа, как правило, обеспечивает усвоение базового содержания образования. Профильное же обучение становится предметом солидарной ответственности. В случае партнерства с организациями профессионального или высшего образования оно осуществляется в том числе преподавателями ОО СПО и (или) ВО.

Исследования показывают [7], что в большинстве случаев при реализации профильного обучения используется *внутришкольная* модель (90%). В случае организации профильного обучения по *интеграционной* модели общеобразовательные организации чаще всего взаимодействуют с вузами (70%), другими школами (55%), домами детского творчества (50%). Менее распространено взаимодействие с производственными предприятиями, музеями, театрами, технопарками и другими организациями (рис. 3).

Согласно исследованию, проведенному НИУ «Высшая школа экономики» в 2019 году, вариативность форм получения образования, закрепленная Федеральным законом «Об образовании в РФ» и Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» используется в весьма ограниченном масштабе (рис. 4). Менее 1% школьников обучается по

Профильное обучение: 20 лет спустя |

индивидуальным учебным планам; 2,5% — с использованием дистанционных технологий»; 3,5% — по сетевой модели [16]. Фрагментарность использования сетевой модели подтверждают и другие исследования [21].



Рисунок 3. Распространенность моделей ПО



Рисунок 4. Использование форм получения образования

Результаты

Собранные и проанализированные в ходе настоящего исследования данные позволили наметить ряд точек напряжения в реализации ПО

на современном этапе. Прежде всего обращает на себя внимание неоправданный перекокс школьной профилизации, а точнее, ее отсутствие во многих школах, на что указывает процент выбора универсального профиля. Вызывает сомнение и результативность достаточно высокого процента гуманитарного профиля при очевидной узости его практического применения. Нахождение же технологического профиля на последнем месте вызывает тревогу и требует коррекции (таблица 2).

Таблица 2

Соотношение профилей обучения и направлений подготовки ВО

Наименование профиля	Профильные предметы	Укрупненные группы специальностей и направлений подготовки ВО [11]	Профилизация образовательных организаций (% от 100%)
Технологический	Математика Информатика Физика	физико-математические науки; инженерное дело, технологии и технические науки; ИКТ, информационная безопасность и компьютерные науки; транспорт; науки о Земле (физика); оборона и безопасность государства (физика)	22,5
Естественно-научный	Химия Биология Физика	химические и биологические науки и технологии; психологические науки; сельское, лесное, рыбное хозяйство, ветеринария и зоотехния; здравоохранение и медицинские науки; оборона и безопасность государства (химия, биология)	40,5
Социально-экономический	Обществознание Иностранный язык Литература История География	медиа и журналистика; исторические науки; философия, этика и религиоведение; востоковедение и африканистика; образование и педагогические науки; науки об обществе и человеке: экономика; политика, социология; юриспруденция;	31,1

Профильное обучение: 20 лет спустя |

		социальная сфера и сфера услуг; науки о Земле (география) военные науки и управление	
Гуманитарный	Литература Иностранный язык	филология, лингвистика, искусство и культура	34,8
Универсаль- ный	По выбору об- учающихся		54,8

Одной из причин низкого показателя самого востребованного обществом и государством технологического профиля является кадровый дефицит преподавателей математики, физики, информатики [10; 18; 19]. Не секрет, что для преподавания профильных предметов на современном уровне развития науки и технологий необходим «способный педагог, постоянно движущийся вперед, занимающийся собственным профессиональным развитием на регулярной основе» [15].

Следствием такого положения стало падение качества обучения по точным (математика, информатика) [6; 17] и естественно-научным (физика, химия, биология) предметам, во-первых, из-за необязательности их изучения в старших классах гуманитарного и социально-экономического профилей, выбор которых среди обучающихся старшей школы превалирует до сих пор [11], а во-вторых, из-за отсутствия качественной подготовки по этим предметам, что влияет на выбор профиля обучающимися и их родителями как социальными заказчиками качественного образования.

Изучение учебных планов образовательных организаций убеждает, что основным подходом к организации ПО является экстенсивный, то есть ПО реализуется посредством увеличения аудиторной академической нагрузки по несущим профильным предметам за счет уменьшения времени на изучение «менее значимых» для данного профиля дисциплин. Вместе с этим широко применяется объединение урочной и внеурочной деятельности в единую систему. Обучающиеся по профилю *обязаны* посещать дополнительные спецкурсы, занятия по подготовке к олимпиадам и ЕГЭ по профильным предметам в стенах образовательной организации. Наконец, осуществление проектной деятельности также регламентировано рамками профильных предметов. В большинстве школ практико-ориентированная составляющая обучения не представлена; сотрудничество с технопарками, кванториумами незначительно. Тем не

менее есть основания полагать, что такой перекоп в пользу профильных предметов неоправдан. «Количество учебных часов по обязательным общеобразовательным предметам должны быть одинаковыми для всех одновозрастных учащихся», так как «ценность для дальнейшего приобретения новых знаний, продолжения образования и практического использования представляет общая методология, которую дети должны усвоить в школе. А в разных областях знаний (гуманитарных, физических, математических и пр.) методы имеют свои особенности» [1]. Учитывая мнение педагогического сообщества, новые Федеральные образовательные программы предусматривают обязательное изучение уже не 7, а 13 обязательных предметов вне зависимости от выбранного профиля обучения.

Для настоящего исследования также существенно, что в 2009 году был утвержден Порядок проведения Единого государственного экзамена [13], ставшего как выпускным, так и вступительным экзаменом для выпускников старшей школы. В связи с этим ПО стало постепенно превращаться в подготовку к Государственной итоговой аттестации, соединив углубленное изучение профильных предметов с подготовкой к поступлению в университет. В последние несколько лет в связи с открывшейся возможностью дистанционной подачи документов в образовательные организации высшего образования перераспределился поток абитуриентов из региональных в ведущие федеральные университеты, хотя у четверти поступающих на инженерные специальности средний балл ЕГЭ не превышает 55 [5]. Уже в среднесрочной перспективе это может негативно отразиться на рынках труда индустриально ориентированных субъектов Российской Федерации, испытывающих необходимость в специалистах инженерно-технической сферы производства. В этой связи следует упомянуть и о проблеме высокого процента отчисления — до 25% [21] — как по собственному желанию, так и из-за неуспеваемости студентов инженерных специальностей в течение первых двух лет обучения.

Изучение распространенности различных моделей ПО также дает возможность нащупать его болевые точки: неоправданное доминирование внутришкольной модели, очевидные преимущества которой не перевешивают недостатков.

Заключение

Как видно из приведенных выше сведений о ПО, в течение последних 10 лет были разработаны организационно-практические подходы к реализации ПО, его модели, инструментарий для выявления склонностей, возможностей и способностей детей к обучению по тем или иным профильным предметам; рассмотрены вопросы их социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения; предложены жизнеспособные управленческие схемы профильной подготовки обучающихся [21]. Однако в настоящее время в связи с изменениями общественно-политической и социально-экономической обстановки и, как следствие, неизбежными переменами эти вопросы требуют модернизации и развития. В настоящее время высказываются предложения «рассматривать образовательный процесс в профильных классах как целостный, имеющий профессионально направленный потенциал» не на поступление в конкретный университет, «а на виды деятельности в профессиональной области с учетом изменений региональных рынков труда» [21].

В связи со сказанным происходит переосмысление целей профильного образования, нашедшее отражение в изменениях к новому закону «Об образовании в РФ», Федеральных государственных образовательных стандартах, обновленные версии которых вышли в 2021–2022 гг., и разработанными на их основе Федеральными образовательными программами начального, основного и среднего общего образования (2022–2023 гг.), представившими 19 вариантов учебного плана на ступени среднего общего образования.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00008–23–09 от 05.09.2023 на 2023 год и на плановый период 2024 и 2025 годов «Научно-методическое обеспечение профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования».

Комментарии

1. Вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов.
2. Вопросы о действиях и фактах.
3. Индивидуальные учебные планы.

Список источников

1. Вайнер Б. Г. Новые концепции обучения на старшей ступени общего образования в средней школе, включая СУНЦ / Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции «Профильное образование и специализированное обучение: перспективы развития в цифровом пространстве. Новосибирск, 2022. С. 17.
2. Иванова С. В. Практика организации профильного обучения в общеобразовательных учреждениях и перспективы развития профильной школы / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы профессионального обучения в контексте непрерывного образования». Под общ. ред. С. В. Ивановой, М. В. Наяновой. Самара: Научный центр РАН, 2002. С. 16–24.
3. Кравцов С. С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2007. С. 22.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения: 05.10.2023).
5. Кузьминов Я., Фрумин И., Овчарова Л. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Под общ. ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. С. 22.
6. Лисичкин Г. В. Школьное естественнонаучное образование в СССР и Российской Федерации: история, тенденции и проблемы модернизации / Г. В. Лисичкин, И. А. Леенсон // Российский химический журнал. 2011. Т. 55, № 4. С. 4–18.
7. Методические рекомендации по организации профильного обучения на уровне среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://education-ntura.narod.ru/files/Metod_rekomendacii_profilSOO.pdf (дата обращения: 04.10.2023).
8. Обновление содержания общего образования: мнение участников образовательного процесса: сборник аналитических материалов / Афанасьева Т. П., Лазебникова А. Ю., Логвинова И. М. и др.; под научн. ред. Ю. С. Тюнникова. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 16.
9. Осмоловская И. М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: дис. ... докт. пед. наук. М., 2002.
10. Парламентские слушания Госдумы РФ 17 апреля 2023 года. Выступление главы комитета по просвещению Ольги Казаковой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2023/04/17/971189-v-gosdume-soobshchili-o-defitsite-shkolnih-uchitelei-informatiki> (дата обращения: 04.10.2023).
11. Пресс-конференция руководителя Рособнадзора А. Музаева об организации ЕГЭ в 2023 году [Электронный ресурс]. URL: <https://vtst.obrvrn.ru/press-center/news/Rukovodite12/> (дата обращения: 04.10.2023).
12. Приказ Минобрнауки России от 01.02.2022 № 89 (ред. от 29.08.2022) «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403503990/> (дата обращения: 04.10.2023).
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24.02.2009. № 57 «Об утверждении Порядка проведения единого государственного экзамена» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95230/> (дата обращения: 04.10.2023).
14. Приказ Министерства образования РФ от 18.07.2002 № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eduportal44.ru/Окт/DocLib65/Федеральные%20документы/приказ%20концепция%20профильного%20обучения%20на%20старшей%20ступени.pdf> (дата обращения: 04.10.2023).
15. Путинцева И. Г., Мазур М. И., Бердникова А. Г. Профильное обучение: проблемы и решения / Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции «Профильное образование и специализированное обучение: эффективные практики в условиях трансформации образовательного пространства». Новосибирск, 2021. С. 5.
16. Российская школа: начало XXI века / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М.: Изд.

дом Высшей школы экономики, 2019. С. 61.

17. Рыжова О. Н. Качество подготовки абитуриентов и фундаментальность высшего образования / О. Н. Рыжова, Н. Е. Кузьменко, В. В. Лунин. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2012. С. 145–156.

18. Стенограмма круглого стола в Совете Федерации 26 января 2023 года. Выступление А. М. Кондакова [Электронный ресурс]. URL: https://senatinform.ru/news/rossijskim_shkolam_ne_khvataet_uchiteley_informatiki/ (дата обращения: 04.10.2023).

19. Толстых И. Н. Сетевая модель организации профильного обучения / Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции «Профильное образование и специализированное обучение: эффективные практики в условиях трансформации образовательного пространства». Новосибирск, 2021. С. 8–10.

20. ФГОС СОО [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/#block_108 (дата обращения: 05.10.2023).

21. Черникова И. Ю. Система развития профильного образования в процессе взаимодействия с рынками труда и социальными партнерами в условиях цифровой экономики: дис. ... докт. пед. наук. Пермь, 2023. С. 75–76.

22. Шмелева Е. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах / Е. Д. Шмелева, И. Д. Фрумин // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 110–136.

References

1. Vajner B. G. Novye koncepcii obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija v srednej shkole, vključaja SUNC / Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Profil'noe obrazovanie i specializirovannoe obuchenie: perspektivy razvitija v cifrovom prostranstve». Novosibirsk, 2022. S. 17. [In Rus].
2. Ivanova S. V. Praktika organizacii profil'nogo obuchenija v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah i perspektivy razvitija profil'noj shkoly / Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Problemy professional'nogo obuchenija v kontekste nepreryvnogo obrazovanija». Pod obshh. red. S. V. Ivanovoj, M. V. Najanovoj. Samara: Nauchnyj centr RAN, 2002. S. 16–24. [In Rus].
3. Kravcov S. S. Teorija i praktika organizacii profil'nogo obuchenija v shkolah Rossijskoj Federacii: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2007. S. 22. [In Rus].
4. Koncepcija modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019> (data obrashhenija: 05.10.2023). [In Rus].
5. Kuz'minov Ja., Frumina I., Ovcharova L. Dvenadcat' reshenij dlja novogo obrazovanija: doklad Centra strategicheskijh razrabotok i Vysšej shkoly jekonomiki. Pod obshh. red. Ja. I. Kuz'minova, I. D. Frumina. M.: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», 2018. S. 22. [In Rus].
6. Lisichkin G. V. Shkol'noe estestvennonauchnoe obrazovanie v SSSR i Rossijskoj Federacii: istorija, tendencii i problemy modernizacii / G. V. Lisichkin, I. A. Leenson // Rossijskij himicheskij zhurnal. 2011. T. 55, № 4. S. 4–18. [In Rus].
7. Metodicheskie rekomendacii po organizacii profil'nogo obuchenija na urovne srednego obshhego obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: http://education-ntura.narod.ru/files/Method_rekomendacii_profilSOO.pdf (data obrashhenija: 04.10.2023). [In Rus].
8. Obnovlenie soderžanija obshhego obrazovanija: mnenie učastnikov obrazovatel'nogo processa: sbornik analiticheskijh materialov / Afanaševa T. P., Lazebnikova A. Ju., Logvinova I. M. i dr.; pod nauchn. red. Ju. S. Tjunnikova. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. S. 16. [In Rus].
9. Osmolovskaja I. M. Didakticheskie principy differenciacii processa obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole: dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2002. [In Rus].
10. Parlamentskie slušhanija Gosdumy RF 17 apreļa 2023 goda. Vystuplenie glavy komiteta po proshvshheniju Ol'gi Kazakovoj [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2023/04/17/971189-v-gosdume-soobschili-o-defitsite-shkolnih-uchitelei-informatiki> (data obrashhenija: 04.10.2023). [In Rus].
11. Press-konferencija rukovoditelja Rosobrnadzora A. Muzaeva ob organizacii EGJe v 2023 godu [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://vtst.obrvrn.ru/press-center/news/Rukovodite12/> (data obrash-

- henija: 04.10.2023). [In Rus].
12. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.02.2022 № 89 (red. ot 29.08.2022) «Ob utverzhenii perechnja special'nostej i napravlenij podgotovki vysshego obrazovanija po programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, programmam ordinatury i programmam assistentury-stazhirovk» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403503990/> (data obrashhenija: 04.10.2023). [In Rus].
 13. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 24.02.2009. № 57 «Ob utverzhenii Porjadka provedenija edinogo gosudarstvennogo jekzamina» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95230/> (data obrashhenija: 04.10.2023). [In Rus].
 14. Prikaz Ministerstva obrazovanija RF ot 18.07.2002 № 2783 «Ob utverzhenii Konceptii profil'nogo obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.eduportal44.ru/Okt/DocLib65/Federal'nye%20dokumenty/prikaz%20konceptija%20profil'nogo%20obuchenija%20na%20starshej%20stupeni.pdf> (data obrashhenija: 04.10.2023). [In Rus].
 15. *Putinceva I. G., Mazur M. L., Berdnikova A. G.* Profil'noe obuchenie: problemy i reshenija / Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Profil'noe obrazovanie i specializirovannoe obuchenie: jeffektivnye praktiki v uslovijah transformacii obrazovatel'nogo prostranstva». Novosibirsk, 2021. S. 5. [In Rus].
 16. Rossijskaja shkola: nachalo XXI veka / pod red. S. G. Kosareckogo, I. D. Frumina. M.: Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2019. S. 61. [In Rus].
 17. *Ryzhova O. N.* Kachestvo podgotovki abiturientov i fundamental'nost' vysshego obrazovanija / O. N. Ryzhova, N. E. Kuz'menko, V. V. Lunin. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. 2012. S. 145–156. [In Rus].
 18. Stenogramma kruglogo stola v Sovete Federacii 26 janvarja 2023 goda. Vystuplenie A. M. Kondakova [Jelektronnyj resurs]. URL: https://senatinform.ru/news/rossijskim_shkolam_ne_khvataet_uchiteley_informatiki/ (data obrashhenija: 04.10.2023). [In Rus].
 19. *Tolstyh I. N.* Cetevajaja model' organizacii profil'nogo obuchenija / Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Profil'noe obrazovanie i specializirovannoe obuchenie: jeffektivnye praktiki v uslovijah transformacii obrazovatel'nogo prostranstva». Novosibirsk, 2021. S. 8–10. [In Rus].
 20. FGOS SOO [Jelektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bac6e0/#block_108 (data obrashhenija: 05.10.2023). [In Rus].
 21. *Chernikova I. Ju.* Sistema razvitija profil'nogo obrazovanija v processe vzaimodejstvija s rynkami truda i social'nymi partnerami v uslovijah cifrovoj jekonomiki: dis. ... dokt. ped. nauk. Perm', 2023. S. 75–76. [In Rus].
 22. *Shmeleva E. D.* Faktory otseva studentov inzhenerno-tehnicheskogo profilja v rossijskikh vuzah / E. D. Shmeleva, I. D. Frumin // Voprosy obrazovanija. 2020. № 3. S. 110–136. [In Rus].

Информация об авторах

Т. Ю. Ломакина — доктор педагогических наук, профессор, гл. н.с. лаборатории дидактики общего и профессионального образования

Н. В. Васильченко — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего и профессионального образования

Information about the authors

T. Yu. Lomakina — Dr. Sc. (Education), Professor, Chief scientific researcher, Laboratory of Didactics of general and professional education

N. V. Vassilchenko — PhD (Education), Senior research scientist of Laboratory of general and vocational education

Статья поступила в редакцию 09.11.2023; одобрена после рецензирования 30.11.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 09.11.2023; approved after reviewing 30.11.2023; accepted for publication 16.01.2024.



И. М. Красильников

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 24–38.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 24–38.

Научная статья

УДК 372.878

doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-24-38

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Игорь Михайлович Красильников
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, imkras@yandex.ru

Аннотация. Введение. Яркие достижения отечественного массового музыкального образования связаны с деятельностью Д. Б. Кабалевского. В 70–80-х годах прошлого века в школьную практику была внедрена его педагогическая концепция, в которой гармонично сочетались просветительское и связанное с музыкальным творчеством обучающихся направления образовательной деятельности.

Что же нужно сделать, чтобы поддержать заданный выдающимся педагогом высокий уровень школьного музыкального образования в наши дни? Ведь такие его результаты, как патриотическое и нравственно-эстетическое воспитание детей, особенно значимы на современном этапе развития российского общества.

Проблема и цель. Главные отличия условий, в которых осуществляется музыкально-образовательная деятельность в общеобразовательной школе в наши дни, от определявших данную деятельность во время расцвета педагогического творчества Д. Б. Кабалевского связаны с широким распространением цифровых технологий. Оказывая

большое влияние на разнообразные сферы жизни, эти технологии содержат значительный потенциал для развития массового музыкального образования. И важной проблемой его совершенствования становится повышение учебно-воспитательной эффективности обращения к ним в данной образовательной сфере.

Целью изложенного в предлагаемой статье исследования является характеристика современного состояния музыкального образования в отечественной школе и перспектив его дальнейшего развития, что во многом определяется эффективностью использования в его рамках цифровых технологий.

Методология. Принцип системности. Интонационная теория музыки Б. В. Асафьева. Концепция музыкального воспитания школьников Д. Б. Кабалевского.

Результаты. В опоре на цифровой инструментарий можно значительно расширить репертуар музицирования школьников, приобщить их к сочинению и аранжировке музыки, более эффективно развивать их способности к слушанию музыки.

Заключение. Перспективы развития музыкального образования в отечественной общеобразовательной школе во многом связаны с реализацией педагогического потенциала цифровых технологий, что позволяет не только сделать уроки, внеурочные и дополнительные занятия по музыке более полезными и привлекательными для учеников, но и проводить масштабные концертные акции с привлечением профессиональных музыкальных коллективов.

Ключевые слова: школьники, музыкальное образование, цифровые технологии, сочинение, исполнение, слушание музыки

Для цитирования: Красильников И. М. Современное состояние и перспективы развития музыкального образования в отечественной общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 24–38. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-24-38

Original article

THE CURRENT STATE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON SCHOOL

Igor M. Krasilnikov

The Institute of Educational Development Strategy, Moscow, Russia, imkras@yandex.ru

Abstract. Introduction. The outstanding achievements of Russian mass music education are associated with the activities of D. B. Kabalevsky. In the 70–80-ies of the last century, was introduced into school practice his pedagogical concept, which harmoniously combined educational and musical

creativity-related areas of educational activity.

What needs to be done to maintain the high level of school music education set by an outstanding teacher these days? — After all, its results such as patriotic and moral-aesthetic education of children are especially significant at the present stage of development of Russian society.

Problem and goal. The main differences between the conditions in which musical and educational activities are carried out in secondary schools nowadays from those that defined this activity during the heyday of D. B. Kabalevsky's pedagogical creativity are associated with the widespread use of digital technologies. Having a great impact on various spheres of life, these technologies contain significant potential for the development of mass music education. And an important problem of its improvement is increasing the educational effectiveness of addressing them in this educational field.

The purpose of the research presented in the proposed article is to characterize the current state of music education in the Russian school and determine the prospects for its further development, which is largely determined by the effectiveness of the use of digital technologies within its framework.

Research methods. The system principle. Intonation theory of music by B. V. Asafiev. The concept of musical education of schoolchildren by D. B. Kabalevsky.

Results. Relying on digital tools, it is possible to significantly expand the repertoire of music-making for schoolchildren, introduce them to composing and arranging music, and more effectively develop their abilities to listen to music.

Conclusions. The prospects for the development of music education in the national common school are largely related to the realization of the pedagogical potential of digital technologies, which makes it possible to make lessons, extracurricular and additional music classes not only more useful and attractive for students, but also to conduct large-scale concert events involving professional orchestras and opera theater groups.

Keywords: schoolchildren, music education, digital technologies, composition, performance, listening to music

For citation: Krasilnikov I. M. The current state and prospects for the development of music education in the national common school. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):24–38. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-24-38

Введение

Старшее поколение помнит подъем отечественного массового музыкального образования в 70–80-х годах прошлого века, связанный с деятельностью Д. Б. Кабалевского. Интерес общественности к проблемам данной образовательной сферы достиг наивысшей точки за всю ее

историю, а сама она совершила качественный скачок в своем развитии.

Что же нужно сделать, чтобы поддержать заданный выдающимся педагогом высокий уровень школьного музыкального образования в наши дни? Ведь приобщение к музыкальному искусству, с античных времен остававшееся важнейшим, ничем не заменимым направлением патриотического и нравственно-эстетического воспитания детей, особенно значимо на современном этапе развития российского общества.

Постановка проблемы и цель статьи

Главными новшествами последних десятилетий, качественно изменившими жизнь человека, являются цифровые технологии. Они получили распространение во всех сферах деятельности. В частности, в музыкально-педагогической сфере они послужили основой для создания новых средств обучения, к которым прежде всего следует отнести музыкальный компьютер и клавишный синтезатор.

Этот инструментарий не только открывает доступ к прослушиванию любой музыки и получению разнообразных полезных для ее понимания сведений, но и является перспективным для приобщения детей к продуктивной музыкальной деятельности. Ведь он обладает огромной звуковой палитрой, позволяющей расширить представления об образном потенциале музыкального искусства, и интерактивностью, что значительно облегчает управление этой палитрой и делает музицирование доступным для всех детей.

Поскольку музыкальное образование является системой, а средства обучения — одним из ее элементов, их радикальное обновление должно повлиять на развитие как других элементов этой системы, так и данной системы в целом. Такое взаимодействие и определяет совершенствование музыкального образования в «цифровую» эпоху, наступившую вслед за «аналоговой», в которой творил Д. Б. Кабалевский.

Но насколько эффективно используются сегодня цифровые технологии на уроке музыки? Что надо сделать, чтобы обращение к ним послужило основой для успешного развития отечественного массового музыкального образования в современных условиях?

Эти вопросы составляют проблему изложенного в данной статье исследования. Целью же его является характеристика современного состояния музыкального образования в отечественной общеобразовательной школе и перспектив его дальнейшего развития, что во многом

определяется эффективностью использования в его рамках цифровых технологий.

Обзор научной литературы по проблеме

Проблемы применения цифровых технологий в общем музыкальном образовании нашей страны находятся в поле зрения современных отечественных исследователей. Отмечается эффективность этих технологий в процессе приобщения школьников к музыкальной грамотности, благодаря «...включению в систему музыкального обучения школьников современных технологий воспроизведения звука; расширению набора информационно-образовательных и иллюстративных материалов... организации поддержки активной творческой и проектно-исследовательской работы обучающихся и педагогов» [16, с. 266].

Предлагаются способы повышения интереса учащихся к обучению музыке путем введения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1]. Описывается опыт музыкального обучения школьников в процессе выполнения учебных проектов на основе средств ИКТ и отмечается эффективность этих средств в данном опыте [4]. Раскрывается педагогический потенциал нотных редакторов [14].

Отмечаются большие возможности музыкально-компьютерных технологий при работе с незрячими и слабовидящими учащимися [6]. Также эффективно в сфере профессиональной самореализации незрячих музыкантов обращение к дистанционным технологиям, построенным на основе ИКТ [3]. Применение дистанционных технологий в разных сферах музыкального образования активно изучается [2; 3; 17]. Изучаются возможности совершенствования подготовки будущего учителя музыки в сфере инструментального исполнительства с использованием программно-аппаратных компонентов компьютерных и музыкальных технологий [18].

Справедливо отмечается, что информационные технологии позволяют качественно изменить методы и организационные формы музыкального обучения. Но они не могут заменить живое общение педагога с учеником, и важно контролировать общение ученика с компьютером, чтобы не превратить его в технический практикум [15]. Некоторые негативные факторы воздействия ИКТ на учебный процесс, в том числе по предмету «музыка», также охарактеризованы исследователями. Эти факторы связаны с изменением коммуникативной среды, деперсонализацией обучения

и недостаточным развитием когнитивных навыков у обучающихся [13].

Как видим, различные аспекты проблемы применения ИКТ в музыкальном образовании изучаются современными педагогами-исследователями. Однако педагогический потенциал этих технологий выявлен далеко не в полной мере. Особенно это касается сферы музыкального творчества школьников. На основе ИКТ оно может получить самое широкое развитие, и успешность развития данной практики, во многом определяющая эффективность музыкально-образовательного процесса, напрямую зависит от ее научно-методического осмысления.

Методология и методы исследования

Исследование опирается на принцип системности; интонационную теорию музыки Б. В. Асафьева; концепцию музыкального воспитания школьников Д. Б. Кабалевского; авторский педагогический опыт, накопленный в процессе проведения курсов подготовки преподавателей по музыкально-цифровому инструментарию (в 46 городах России и СНГ) и осуществления интерактивных концертов проекта «Музицирование для всех» с участием широких масс школьников и профессиональных оркестров (23 полномасштабных концерта в 5 городах России).

Результаты исследования, обсуждение

В общем музыкальном образовании вплоть до 2-й трети XX века преобладал подход, связанный с приобщением учащихся к различным видам продуктивного музыкального творчества, и прежде всего к исполнительской деятельности: хоровому пению (в церковно-приходской школе, советской школе и методике З. Кодаи), игре на фортепиано (в зажиточных кругах общества), музыкально-ритмическому движению (Э. Жак-Далькроз), элементарному музицированию (К. Орф), игре на скрипке (Ш. Судзуки).

При всех достоинствах перечисленных методик они обладали общим изъяном, связанным с недостаточным вниманием к формированию музыкального кругозора детей, широты их художественных представлений, что препятствовало их становлению в качестве соучастников музыкальной коммуникации — слушателей.

Данный недостаток музыкального образования, преследовавший его на протяжении всей «домедийной эры», впервые был преодолен благодаря педагогической деятельности Д. Б. Кабалевского. Доступ широких

масс школьников к звучанию разнообразной симфонической, камерной, хоровой, театральной и киномузыки, который появился в связи с развитием индустрии грамзаписи, определил возможность постановки новой цели массового музыкального образования, направленной на подготовку грамотного слушателя: «Ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» [5, с. 7].

Достижение данной цели оказалось возможным благодаря новой школьной программе по музыке, в основе которой положен оригинальный тематизм, раскрывающий всесторонние связи музыки с жизнью. При этом освоение этой программы предполагало различные формы музыкально-творческой деятельности школьников: хоровое пение («каждый класс — хор»), вокализацию, игру на элементарных инструментах, фортепианное четырехручие. Таким образом, просветительский подход к построению массового музыкального образования, впервые в его истории обозначенный в качестве целевой установки, в методике Д. Б. Кабалевского никак не связан со снижением роли музыкального творчества школьников. И мы видим гармоничное сочетание просветительского и связанного с творчеством детей подходов в данной образовательной сфере, что является необходимым условием для их успешного музыкального и культурного развития.

Как же осуществляется взаимодействие этих двух подходов в отечественном массовом музыкальном образовании сегодня?

Просветительская установка, на основе которой сегодня создаются многие учебники по музыке, выражается в их опоре на тематизм. В каждом из этих учебников он, вслед за программой Д. Б. Кабалевского, так или иначе отражает связь музыкального искусства с жизнью. Что, конечно же, правильно.

Но есть существенная разница. Как известно, тематическое построение программы Д. Б. Кабалевского отличается системностью. Оно «создает условия для достижения цельности урока, единства всех составляющих его элементов... Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем — основа основ данной программы» [5, с. 11]. Данная системная основа программы и подчинение всего материала того или иного урока его основной теме дает возмож-

ность учителю «достаточно свободно заменять одно произведение другим с аналогичными художественно-педагогическими задачами» [5, с. 11].

В распространяемых в наши дни учебниках по музыке нередко заимствуются многие темы из программы Д. М. Кабалевского. Есть и новые. Но в отличие от оригинала никакого системного единства тематическое построение во многих из этих учебников не составляет — большинство тем могут быть заменены другими или исключены из программы без особого ущерба для целого.

Тем не менее подбор изучаемых в этих учебниках музыкальных произведений производится по принципу иллюстрирования предложенной последовательности тем. И вместо того, чтобы вступить в диалог с идеями выдающегося педагога или самим становиться основой для построения образовательной программы, великие произведения музыкального искусства становятся лишь примерами, поясняющими те или иные методические положения, предлагаемые современными авторами.

В некоторых учебниках по музыке рекомендуется использовать на уроках цифровое оборудование: компьютер, синтезатор, интерактивную доску. Однако педагогический потенциал этих новых средств обучения раскрывается поверхностно — как правило, лишь в качестве дополнительных информационных средств обучения. С их помощью преимущественно осуществляется освоение учениками тех или иных знаний о музыке в форме знакомства с презентациями, вопросов учителя и ответов учеников, проведения тестирования, викторин и других действий.

Но, во-первых, знания не являются главным элементом содержания художественного образования. Ведь можно многое знать о том или ином виде искусства, но при этом ничего в нем не понимать и не любить его. Во-вторых, синтезатор и компьютер в качестве средств обучения представляют интерес прежде всего как новые музыкальные инструменты, которые, как было отмечено, обладают значительными художественными ресурсами и доступны для освоения всеми школьниками. Между тем методика приобщения их к музицированию на основе данного инструментария в этих учебниках отсутствует. А значит, не могут появиться и новые виды музыкально-творческой деятельности, способные сегодня заинтересовать молодых людей и содействовать их нравственно-эстетическому развитию.

Таким образом, можно говорить о нарушении баланса между про-

светительским и связанным с творчеством школьников подходами в современной практике общего музыкального образования. В отличие от их гармоничного взаимодействия в программе Д. Б. Кабалевского, этот дисбаланс обусловлен, с одной стороны, перегруженностью урока музыки информацией, в том числе из-за одностороннего подхода к новым цифровым ресурсам обучения как информационным, а с другой — дефицитом на уроке музыкальной деятельности. А поскольку транслируемые на уроке знания слабо связаны с музыкальной деятельностью учеников, их музыкальное развитие тормозится в еще большей мере.

Перспективу остановить этот негативный процесс и придать новый импульс развитию данной образовательной сферы открывает реализация педагогического потенциала цифровых технологий.

Так, интернет, в отличие от «домедийной» эпохи и времен доминирования в быту радио, телевидения и грампластинки, предоставляет мгновенный доступ к любым музыкальным произведениям в самых разных исполнительских интерпретациях. А значит, число этих произведений на уроке музыки может быть значительно увеличено. Разумеется, при расширении педагогического репертуара необходимо учитывать неравноценность музыкальных произведений, относящихся к различным направлениям и жанрам. Какие-то из произведений могут изучаться на углубленном уровне, какие-то — в порядке ознакомления.

Приобщение школьников к сочинению является большой редкостью на современном уроке музыки. Однако нет ничего невозможного при обращении к компьютеру. Есть программы, которые позволяют приобщить детей к этой деятельности. И в некоторых учебниках подобные попытки предпринимаются. Скажем, рекомендуется применять на уроке программу GarageBand, размещаемую на ноутбуках Mac. Но при этом не берется в расчет, что эти ноутбуки чрезмерно дорогие для массовой школы, а программа представляет собой «музыкальный конструктор», по сути — детскую игрушку.

Между тем еще в 2008 году по гранту Национального фонда подготовки кадров был разработан Инновационный учебно-методический комплекс «Электронное музыкальное творчество», который предназначен для проведения урока музыки с учащимися 5–8-х классов на основе имеющегося в компьютерном классе оборудования и бесплатных программ (автоаранжировщиков, МИДИ-секвенсеров, аудиоредакторов и др.) [11]. На этих уроках ученики выполняют компьютерные аран-

жировки музыкальных произведений, что предполагает освоение ими таких важных элементов сочинения, как построение композиционной формы, гармонизация мелодии, инструментовка и др.

Эффективным инструментом для приобщения школьников к аранжировке и исполнению музыки является клавишный синтезатор [12]. Его педагогическим «козырем» является наличие ряда интерактивных режимов (автоаккомпанемент, арпеджиатор, автогармонизатор, мультипанель и др.), благодаря которым освоение игровых навыков облегчается, а звучание обретает оркестровую полноту. Что, конечно, стимулирует интерес детей к музыкальным занятиям.

Обучение по классу этого инструмента на протяжении последних двух с лишним десятилетий успешно развивается в отечественных учреждениях дополнительного образования детей. Но он перспективен и в рамках общего музыкального образования, где применяется в составе различных ансамблей.

Эти ансамбли могут состоять только из синтезаторов [8], что, правда, слишком дорого для большинства общеобразовательных школ. Поэтому более широкое применение в этих учреждениях может получить ансамбль электронных и элементарных инструментов (свирелей, блок-флейт, колокольчиков, бубнов, ложек и др.), который без больших затрат позволяет охватить музицированием всех учеников класса. Обучение в данном случае выстраивается на основе разработанной автором статьи педагогической технологии интерактивной музыкальной деятельности, которая предполагает проживание школьниками музыки в процессе ее исполнения или слушания на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником звучания [9].

Помимо распространения в общеобразовательных школах новых увлекательных форм ансамблевого музицирования, данная технология послужила основой детского творчества на концертах инновационного проекта «Музицирование для всех», на каждом из которых множество школьников и воспитанников детских садов (до 300) в составе различных ансамблей выступают на одной сцене вместе с профессиональными оркестрами. Подобные художественные события вызывают яркие эмоции детей и оказывают благотворное воздействие на их развитие в эстетическом, нравственном и коммуникативном плане [10].

Ну и, наконец, слушание музыки, благодаря обращению к технологии интерактивной музыкальной деятельности, также может стать более до-

ступным и увлекательным для школьников занятием. Так, относящийся к этой технологии метод пластического моделирования (симфонической палмофонии) делает возможным передачу в пластике жеста особенностей звуковысотности, ритма, динамики, штрихов, тембров, фразировки и т.п. Метод графического моделирования (симфонической палмографии) предполагает возможность письменной фиксации школьниками музыкальных произведений [7].

Опора на данные методы позволяет вовлекать широкие массы школьников в интерактивные мероприятия: «Конкурсы дирижеров», «Фестивали знатоков симфонической музыки», «Дети на оперной сцене», которые проводятся как в стенах школы, так и за ее пределами — в филармониях и оперных театрах с участием профессиональных коллективов [10].

Заключение

Как видим, современное состояние музыкального образования в отечественной школе нельзя признать вполне благополучным. Основными причинами застойных явлений в этой сфере являются перенасыщенность урока музыки разнообразной информацией при недостаточном объеме музыкальной деятельности школьников, слабая связь между осваиваемыми ими знаниями и музыкальной деятельностью, что обуславливает снижение художественного уровня последней и невысокую воспитательную эффективность занятий в целом.

В отличие от обучения по программе Д. Б. Кабалевского, которое отличалось гармоничным взаимодействием просветительского и связанного с музыкальным творчеством школьников подходов, современная отечественная образовательная практика в связи со снижением роли музыкальной деятельности учеников не может обеспечить и полноценное музыкальное просвещение, подготовку их как слушателей. Во многом отмеченные недостатки данной практики обуславливаются ее архаичностью, недостаточным вниманием к цифровым технологиям или некорректностью их использования.

Разумеется, следует развивать все традиционные виды музыкальной деятельности школьников — хоровое пение, игру на элементарных инструментах, слушание музыки и др. Но при этом необходимо учитывать перспективы развития музыкального образования, которые открываются в связи с реализацией педагогического потенциала цифрового инструментария.

Так, в опоре на этот инструментарий можно значительно расширить репертуар школьного музицирования и улучшить художественное качество исполнения входящих в него произведений. Обращение к данному инструментарию позволяет всех детей приобщить к элементам сочинения и аранжировки музыки. На основе педагогической технологии интерактивной музыкальной деятельности, опирающейся на интерактивный принцип управления цифровыми приборами, также можно более эффективно развивать способности детей к слушанию музыки. При этом соответствующие отечественные методические разработки, обеспечивающие успешность развития исполнительской, композиторской и слушательской деятельности школьников, имеются.

Реализация педагогического потенциала цифровых технологий позволяет не только сделать уроки, внеурочные и дополнительные занятия по музыке более полезными и привлекательными для учеников, но и проводить масштабные концертные акции с привлечением профессиональных оркестров и коллективов оперных театров в рамках проектов: «Музицирование для всех», «Конкурс дирижеров», «Дети на оперной сцене» и др.

Подобное взаимодействие между представителями сфер образования и культуры также оказывается перспективным для развития отечественного массового музыкального воспитания. Ведь подобные совместные акции становятся яркими событиями в жизни школьников. Они оставляют глубокий след в их памяти и оказывают самое положительное влияние на становление их как любителей музицирования и слушателей музыки, на многостороннее развитие личности каждого из них.

Список источников

1. Амиде Юсуф кизи Сеит-Энон. Развитие интереса и мотивации у детей на начальном этапе обучения музыке // Science and Education. 2020. Vol. 1. Iss. 3. P. 729–733 [Электронный ресурс]. URL: <https://doaj.org/article/1cf6a3acf8744698bd6ff18ec8e3d21a> (дата обращения: 27.09.2023).
2. Балабанова Е. А., Гончарова М. С., Горбунова И. Б. и др. Программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании»: организационно-педагогические условия реализации // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 227–231 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-professionalnoy-perepodgotovki-distantsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-muzyke-i-muzykalnom-obrazovanii-organizatsionno> (дата обращения: 27.09.2023).
3. Беликова Л. Н. О возможностях использования дистанционных технологий в музыкальном образовании незрячих // Музыкально-компьютерные технологии. Выпуск 6. 2019. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. С. 164–168.
4. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю. Музыкально-образовательный проект в системе общего музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78) [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00125> (дата обращения: 27.09.2023).

5. *Кабалевский Д. Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы. М.: Просвещение. 2006. 225 с.
6. *Климентова Л. С.* Инклюзивное образование в Нижегородском музыкальном колледже им. М. А. Балакирева // Музыкально-компьютерные технологии. Выпуск 6. 2019. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. С. 29–36.
7. *Красильникова М. С.* Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике // Педагогика искусства. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/krasilnikova_250–258.pdf (дата обращения: 27.09.2023).
8. *Красильников И. М., Глаголева Н. А.* Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе (младшие классы): учебно-методическое пособие. М.: Ижица, 2004. 96 с.
9. *Красильников И. М.* Концепция интерактивной музыкальной деятельности школьников (часть 1) // Педагогика искусства. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/konceptiya-interaktivnoy-muzykalnoy-deyatelnosti-shkolnikov-chast-1> (дата обращения: 27.09.2023).
10. *Красильников И. М., Красильникова М. С.* Интерактивные музыкально-образовательные проекты как путь социализации детей и подростков // Искусство и образование. 2020. № 4 (126). С. 205–214.
11. *Красильников И. М.* Методика музыкального обучения на основе цифрового инструментария (с поурочной разработкой). М.: Институт новых технологий. 2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/118f595c-b440-438e-bb79-44b04ce73d70/Teacher-book.pdf> (дата обращения: 27.09.2023).
12. *Красильников И. М.* Развитие музыкального образования в современном мире // Педагогика. 2010. № 10. С. 88–94.
13. *Крюкова О. С.* Традиционная и «цифровая» педагогика в современном образовательном пространстве. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-itsifrovaya-pedagogika-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 27.09.2023).
14. *Новоселов В. А., Дыльков А. Г.* Информационные технологии в музыкальном образовании. В 2 ч. Ч. 1. Нотные редакторы MuseScore, Sibelius: освоение и возможности практического применения: учебно-методическое пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. 232 с.
15. *Рахмонова В. Р., Нуруллаев Ф. Г.* Особенности использования современных компьютерных программ в организации профильных предметов по музыке. Science and Education. 2023. Vol. 4. Iss 4. P. 904–911 (). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-sovremennyh-kompyuternyh-programm-v-organizatsii-profilnyh-predmetov-po-muzyki> (дата обращения: 27.09.2023).
16. *Сальникова А. И., Алтуфьева А. А., Привалова С. Ю.* Формирование интегрированной информационно-коммуникационной среды на примере обучения музыке в контексте становления новых музыкально-компьютерных технологий // Образование и право. 2020. № 9. С. 264–268. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-00583> (дата обращения: 27.09.2023).
17. *Ярош М. С.* Средства дистанционного обучения в музыкальном образовании: проблемы и перспективы // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 12. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова. 2021. С. 328–330.
18. *Malaschenko V. O., Antonova M. A., Knyazeva G. L., et al.* Theoretical and Practical Aspects of Integrating the Computer and Music Technologies into The Instrumental Performance Training of The Pedagogical University Students // SHS WEB OF CONFERENCES International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”. 2020. Vol. 79. Ed.: EDP Sciences [Электронный ресурс]. URL: [10.1051/shsconf/20207901014](https://doi.org/10.1051/shsconf/20207901014) (дата обращения: 27.09.2023).

References

1. *Amide Jusuf kizi Seit-Jenon*. Razvitie interesa i motivacii u detej na nachal'nom jetape obuchenija muzyke // Science and Education. 2020. Vol. 1. Iss. 3. P. 729–733 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doaj.org/article/1cf6a3acf8744698bd6ff18ec8e3d21a> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
2. *Balabanova E. A., Goncharova M. S., Gorbunova I. B. i dr.* Programma professional'noj perepodgotovki «Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii»: organizacionno-pedagogicheskie uslovija realizacii // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. № 1 (86). S. 227–231 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-professionalnoy-perepodgotovki-distantsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-muzyke-i-muzykalnom-obrazovanii-organizatsionno> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
3. *Belikova L. N.* O vozmozhnostjah ispol'zovanija distancionnyh tehnologij v muzykal'nom obrazovanii nezrjachih // Muzykal'no-komp'juternye tehnologii. Vypusk 6. 2019. SPb.: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. S. 164–168. [In Rus].
4. *Gorbunova I. B., Plotnikov K. Ju.* Muzykal'no-obrazovatel'nyj proekt v sisteme obshhego muzykal'nogo obrazovanija // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2019. № 5 (78) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00125> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
5. *Kabalevskij D. B.* Osnovnye principy i metody programmy po muzyke dlja obshheobrazovatel'noj shkoly / Programmy obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Muzyka. 1–8 klassy. M.: Prosveshhenie. 2006. 225 s.
6. *Klimentova L. S.* Inkluzivnoe obrazovanie v Nizhegorodskom muzykal'nom kolledzhe im. M. A. Balakireva // Muzykal'no-komp'juternye tehnologii. Vypusk 6. 2019. SPb.: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. S. 29–36. [In Rus].
7. *Krasil'nikova M. S.* Princip simfonizma kak faktor uglublenija intonacionnogo podhoda v muzykal'noj pedagogike // Pedagogika iskusstva. 2015. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/krasilnikova_250-258.pdf (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
8. *Krasil'nikov I. M., Glagoleva N. A.* Elektronnoe muzykal'noe tvorcestvo v obshheobrazovatel'noj shkole (mladshie klassy): uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Izhica, 2004. 96 s. [In Rus].
9. *Krasil'nikov I. M.* Konceptija interaktivnoj muzykal'noj dejatel'nosti shkol'nikov (chast' 1) // Pedagogika iskusstva. 2016. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/konceptiya-interaktivnoy-muzykalnoy-deyatelnosti-shkolnikov-chast-1> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
10. *Krasil'nikov I. M., Krasil'nikova M. S.* Interaktivnye muzykal'no-obrazovatel'nye proekty kak put' socializacii detej i podrostkov // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. № 4 (126). S. 205–214. [In Rus].
11. *Krasil'nikov I. M.* Metodika muzykal'nogo obuchenija na osnove cifrovogo instrumentarija (s pourochnoj razrabotkoj). M.: Institut novyh tehnologij. 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/118f595c-b440-438e-bb79-44b04ce73d70/Teache-book.pdf> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
12. *Krasil'nikov I. M.* Razvitie muzykal'nogo obrazovanija v sovremennom mire // Pedagogika. 2010. № 10. S. 88–94. [In Rus].
13. *Krjukova O. S.* Tradicionnaja i «cifrovaja» pedagogika v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-i-tsifrovaya-pedagogika-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
14. *Novoselov V. A., Dyl'kov A. G.* Informacionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. V 2 ch. Ch. 1. Notnye redaktory MuseScore, Sibelius: osvoenie i vozmozhnosti prakticheskogo primenenija: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2019. 232 c. [In Rus].
15. *Rahmonova V. R., Nurullaev F. G.* Osobennosti ispol'zovanija sovremennyh komp'juternyh programm v organizacii profil'nyh predmetov po muzyke. Science and Education. 2023. Vol. 4. Iss 4, P. 904–911 (). [Elektronnyj resurs]. URL: Особенности использования современных компьютерных программ в организации профильных предметов по музыке (cyberleninka.ru) (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].
16. *Sal'nikov A. I., Altuf'eva A. A., Privalova S. Ju.* Formirovanie integrirovannoj informacionno-kom-

munikacionnoj srede na primere obuchenija muzyke v kontekste stanovlenija novyh muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij // *Obrazovanie i pravo*. 2020. № 9. S. 264–268. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-00583> (data obrashhenija: 27.09.2023). [In Rus].

17. *Jarosh M. S.* Sredstva distancionnogo obuchenija v muzykal'nom obrazovanii: problemy i perspektivy // *Mir detstva v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sb. statej studentov, magistrantov, aspirantov*. Вып. 12. Vitebsk: VGU im. P.M. Masherova. 2021. S. 328–330. [In Rus].
18. *Malaschenko V. O., Antonova M. A., Knyazeva G. L., et al.* Theoretical and Practical Aspects of Integrating the Computer and Music Technologies into The Instrumental Performance Training of The Pedagogical University Students // *SHS WEB OF CONFERENCES International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”*. 2020. Vol. 79. Ed.: EDP Sciences [Электронный ресурс]. URL: 10.1051/shsconf/20207901014 (дата обращения: 27.09.2023).

Информация об авторе

И. М. Красильников — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

Information about the author

I. M. Krasilnikov — Dr. Sc. (Education), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 02.10.2023; одобрена после рецензирования 23.10.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 02.10.2023; approved after reviewing 23.10.2023; accepted for publication 16.01.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 39–61.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 39–61.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61

ИГРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКИ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

Игорь Давидович Рудинский¹, Сергей Владимирович
Бусель²

^{1, 2} Балтийский федеральный университет имени
Иммануила Канта, Калининград, Россия

¹ idru@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8365-5402

² unsergio123@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-2725-2173

Аннотация. Авторы рассматривают игровые технологии в качестве одного из классов образовательных технологий, применяющихся в том числе на уровнях среднего профессионального и высшего образования, наряду с игровыми практиками как эффективными образовательными инструментами. Несмотря на их разнообразие, нами не были обнаружены работы, в которых определяются ключевые предпосылки и обстоятельства, при соблюдении которых игровые технологии и практики могут рассматриваться в качестве образовательных, что необходимо для их научно обоснованного выбора и применения. В статье анализируются предпосылки и обстоятельства, при которых игровые технологии, игровые практики, игры, а также их элементы могут быть задействованы преподавателем в качестве образовательных на уровнях среднего профессионального и высшего образования. Уточняется понятие «игровая образовательная технология». Анализируются роль и место игрофикации как



И. Д. Рудинский



С. В. Бусель

систематической практики реинжиниринга в сфере образования. Предлагаются инструменты для изучения мотивации преподавателей и обучающихся к применению игровых образовательных технологий и практик на уровнях высшего и среднего профессионального образования. Подобные инструменты представлены авторами в трех группах.

Ключевые слова: игра, игровые образовательные технологии, игровые образовательные практики, учебно-игровая деятельность, игрофикация, внутренняя мотивация обучающихся, внешняя мотивация обучающихся

Для цитирования: Рудинский И. Д., Бусель С. В. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 39–61. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61

Original article

GAME-BASED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PRACTICES: PRECONDITIONS AND APPLICATION FEATURES

Igor' D. Rudinsky¹, Sergej V. Busel²

^{1,2} Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

¹ idru@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8365-5402

² unsegio123@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-2725-2173

Abstract. The authors consider game technologies as one of the classes of educational technologies used at the levels of higher and secondary vocational education, along with game practices as effective educational tools. Despite their diversity, we have not found any studies that identify the key preconditions and circumstances under which game technologies and practices can be considered as educational, which is necessary for their scientifically-based choice before application. The authors of the study analyze the preconditions and circumstances under which game technologies, game practices, games, as well as their elements can be implemented by a teacher as educational at the levels of higher and secondary vocational education. The definition of “game educational technology” is clarified. The role and place of gamification as a systematic practice of re-engineering in education is analyzed. Tools for studying the motivation of teachers and students to apply game-based educational technologies and practices at the levels of higher and secondary vocational education are proposed. Such tools are divided by the authors in three groups.

Keywords: game, game-based educational technologies, game-based educational practices, gamified learning activity, gamification, internal motivation of students; external motivation of students

For citation: Rudinsky I. D., Busel S. V. Game-based educational technologies and practices: preconditions and application features. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):39–61. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61

Введение. Современная отечественная система профессионального образования нацелена на формирование у обучающихся-студентов заранее установленных универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Среди них встречаются компетенции, овладение которыми прямо или косвенно подразумевает изучение образовательных технологий и их осознанное использование в будущей профессиональной деятельности. В обширный спектр образовательных технологий включены и игровые технологии, направленные на активизацию и интенсификацию деятельности обучающихся [43, с. 147].

Заметим, что принятый в 2015 году профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО) и дополнительного профессионального образования (ДПО) [41] утратил свою силу, а новый стандарт еще не утвержден законодателем. Тем не менее перечисленные в отмененном стандарте квалификационные требования представляют несомненный интерес в контексте образовательных технологий, применяемых для подготовки будущих педагогов: «уметь использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии... с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся»; «знать... актуальные современные методы (технологии)», «знать современные образовательные технологии высшего образования и (или) СПО и (или) профессионального обучения и (или) ДПО». При этом в том же стандарте указано, что преподаватель должен уметь оценивать «качество (экспертиза и рецензирование) учебников и учебных пособий, включая электронные, научно-методические и учебно-методические материалы, учебно-лабораторного оборудования и (или) учебных тренажеров».

Обзор научных исследований [5–7; 10; 12–15; 18–19; 22; 24–25; 29; 30–31; 34–35; 38; 44; 48–51] свидетельствует о широком разнообразии игровых технологий и практик, которые применяют преподаватели учреждений среднего профессионального образования и высшей школы. Вместе с тем нами не были обнаружены работы, в которых предпринимаются попытки определить предпосылки и обстоятельства, при которых игровые технологии и практики могут рассматриваться в качестве образовательных, что необходимо для их научно обоснованного выбора и применения [23, с. 34]. Данный факт обуславливает актуальность

исследования, направленного на определение предпосылок и обстоятельств, позволяющих рассматривать игровые технологии и практики в качестве образовательных.

Цель статьи. Главной целью настоящей работы является выявление и описание предпосылок и обстоятельств, которые позволят применять игровые технологии и практики в качестве образовательных в контексте высшего и среднего профессионального образования.

Мы выделяем следующие главные задачи исследования:

- уточнить понятие «игровая образовательная технология» применительно к уровням среднего профессионального и высшего образования;
- на основе проанализированных работ выявить предпосылки и обстоятельства, которые позволяют применять игровые технологии и практики, игры и их элементы в качестве образовательных;
- систематизировать и охарактеризовать инструменты для изучения мотивации преподавателей и обучающихся к применению игровых образовательных технологий и практик на уровнях среднего профессионального и высшего образования.

Методология и методы исследования. Основными методами исследования являются: аналитический обзор научной литературы, обобщение и синтез теоретических данных.

Результаты исследования. Начнем с определения понятия «образовательная технология». Мы солидарны с мнением автора [31] о синонимичности терминов «педагогическая технология» и «образовательная технология». Следовательно, мы также считаем синонимичными термины «игровая педагогическая технология» и «игровая образовательная технология».

Опираясь на синонимичность терминов, а также на определение термина «педагогическая технология», данное В. А. Сластениным [31], и с учетом сущности игровых технологий, описанной в работах [15; 24; 38; 40; 43], предложим следующее определение игровой образовательной технологии:

Игровая образовательная технология — научно обоснованная система взаимосвязанных действий, операций, а также форм, методов, приемов и средств по отбору, комбинированию, разработке, организации и применению конкретных игровых моделей, игр и их элементов, игровых практик с целью их последующего использования в образовательном процессе для решения педагогических задач.

Главная цель применения игровых образовательных технологий заключается в создании таких условий для участников образовательного процесса, которые позволят им повысить свои компетенции, обогатить индивидуальный субъектный опыт посредством анализа и решения представленных в игровой форме модельных учебных (квазипрофессиональных) ситуаций, конфликтов, осуществления игровых взаимодействий друг с другом и с игровыми средствами для достижения образовательных целей и повышения уровней внутренней и внешней мотивации.

Основываясь на изученных работах, в частности на [5–7; 10; 12–15; 18–19; 22; 24–25; 29; 30–31; 34–35; 38; 44; 48–51], а также на уточненном определении термина «игровая образовательная технология», мы определяем ряд предпосылок и обстоятельств, с учетом которых игровые технологии и игровые практики могут позиционироваться в педагогической науке и практике, то есть рассматриваться и применяться преподавателями и исследователями в качестве образовательных.

Прежде всего, игровые образовательные технологии и практики целенаправленно разрабатываются и (или) применяются в педагогических целях [24, с. 11] без существенного изменения целевого образовательного контента, но с необходимым реинжинирингом [42] применяемых методов и средств организации образовательного процесса. Это значит, что игровые образовательные технологии направлены на достижение как педагогических (неигровых), так и игровых целей — развивающих, воспитательных, образовательных [24, с. 12]. Соответственно, педагогические и игровые цели образуют единую целевую систему в контексте применения игровых образовательных технологий и практик [7, с. 38; 19, с. 41; 24, с. 19; 37, с. 280; 38, с. 99; 43, с. 128]. Обучающиеся при этом должны быть обязательно информированы как о педагогических, так и об игровых целях, которых им предстоит достичь в ходе игрофицированного занятия [37, с. 285; 287]. Существенным моментом соблюдения описанного обстоятельства является создание преподавателем условий добровольного вхождения обучающихся в игрофицированное образовательное пространство. Это означает, что обучающийся может выбрать между вариантом проведения учебного занятия с применением традиционных технологий и вариантом проведения игрофицированного учебного занятия. Добровольность участия в игре можно считать основополагающей предпосылкой, то есть метаусловием любой игры, игровой деятельности как таковой [44, с. 58–59; 188], а значит, и учебно-игровой

деятельности, игрофицированного образовательного процесса.

Еще одна предпосылка рассмотрения и применения игровых технологий и практик в качестве образовательных заключается в необходимости предварительного ознакомления преподавателя с методическими особенностями и дидактическим потенциалом применения игровых образовательных технологий и практик [4, с. 51]. Отметим особую важность соблюдения этого требования при применении игровых технологий и практик совместно с такими инфокоммуникационными технологиями и средствами, как симуляторы и тренажеры, веб-квесты, интерактивные игровые ресурсы, средства и приложения виртуальной и дополненной реальности и пр. Перечисленные инструменты обладают обширным дидактическим потенциалом для вовлечения обучающихся в учебно-игровую деятельность, повышения уровней их внутренней и внешней мотивации в случае корректного педагогического обоснования и осознанного применения выбранного инструмента в образовательном процессе.

Вместе с тем такие инструменты несут потенциальные риски в случае принятия решения преподавателем об их применении на уровне стереотипного, интуитивного мышления или методом проб и ошибок [23, с. 34]. Среди предполагаемых рисков выделим замещение основной образовательной цели игровой целью (игра ради игры). Это в конечном счете может привести к снижению готовности либо полному отказу обучающихся осваивать учебный материал в традиционных формах и (или) с применением традиционных образовательных технологий. Нивелировать этот риск возможно, комбинируя традиционные и игровые образовательные технологии и практики в рамках одного и того же учебного занятия или цикла обучения. Еще один риск — сложность освоения выбранного игрового инструмента как преподавателем, так и обучающимися ввиду недружественного интерфейса, отсутствия русскоязычной локализации и т.д. В таком случае преподаватель должен предварительно обратиться к своим коллегам, имеющим позитивный опыт использования выбранного инструмента, для консультации по вопросам его практического применения с учетом предметной специфики преподаваемой дисциплины.

Применение игровых образовательных технологий и практик подразумевает осознанное использование элементов языка имитации учебно-игровой деятельности участниками образовательного процесса.

Под упомянутым языком имитации учебно-игровой деятельности мы понимаем совокупность элементов, которые определяются и конкретизируются участниками учебно-игровой деятельности и регламентируют игрофицированное учебное занятие для достижения планируемых результатов. В частности, речь идет о таких элементах языка имитации учебно-игровой деятельности, как: педагогические и игровые цели; содержание; сюжет (сценарий); правила; средства; игровые действия; оценка; результат [24, с. 12]; проблема [6; 16, с. 17; 26, с. 96; 31, с. 200]; графическая модель взаимодействия участников [37, с. 100]; роли [16, с. 19; 26, с. 97; 27, с. 32; 37, с. 279–280, 287; 43, с. 127] и функции [38, с. 100] участников игрофицированного образовательного процесса. Отметим, что конкретизация правил как элемента языка имитации учебно-игровой деятельности может происходить не в ходе проектирования игрофикации учебного занятия, но непосредственно на занятии [43, с. 128].

Игровым образовательным технологиям, равно как и иным видам образовательных технологий, присущи конкретные формы и методы обучения, последовательность действий, посредством которых они реализуются в педагогической практике [38, с. 9; 102]. Это обстоятельство ограничивает определение того, что может считаться игровой технологией с теоретико-методической точки зрения. Например, в таком случае игрофикация как один из трендов отечественной системы образования может рассматриваться скорее как системная практика реинжиниринга [12; 14, с. 104]. Вместе с тем существуют и другие мнения насчет определения сущности игрофикации [13]. То есть игрофикация позволяет реализовать образовательные технологии за счет реструктуризации существующих либо проектирования новых образовательных процессов/систем, но сама она не является образовательной технологией. Применение игрофикации, в том числе и в образовании, основано на положениях ряда теорий психологической науки, менеджмента, принципах гейм-дизайна, готовых и авторских инструментах, позволяющих определить цели, задачи, характеристики целевой аудитории «игроков». Игофикация реализуется посредством конкретных компонентов игр, необходимых для реализации поставленных целей и задач, — игровые элементы, игровые механики, виды игровой эстетики и игровой динамики [5; 19; 35]. Поэтому мы не разделяем позицию авторов работ [8; 10, с. 61; 25; 35, с. 20; 46], рассматривающих игрофикацию в качестве полноценной образовательной технологии.

Следующая предпосылка, при которой игровые технологии и практики могут считаться образовательными, — их нацеленность на поддержку процесса взаимодействия участников образовательного процесса с соблюдением особенностей диалогового обучения [43, с. 129]. Это соответствует современной гуманистической образовательной парадигме [47, с. 45–46], в рамках которой преподаватели признают идею гармоничных знаний и задействуют разные методологические подходы для активного включения обучающихся в образовательный процесс, построенный на субъект-субъектной модели взаимодействия. Повышение уровня мотивации и вовлеченности обучающихся в процесс учения следует считать в этом случае скорее не условием, а следствием реализации игрового подхода в образовании. В контексте настоящей работы мы приравниваем вовлеченность к понятию увлеченности, описанному автором теории потока американским психологом М. Чиксентмихайи [32, с. 109; 36, с. 252–257]. На этом основании вовлеченность (увлеченность) можно определить как оптимальное переживание «потока» — состояния, в рамках которого рутинные занятия, деятельность воспринимаются человеком как осмысленные игры и выполняются им с максимальной интенсивностью и погруженностью. Мы также солидарны с эмпирической моделью переживаний в деятельности, предложенной Д. А. Леонтьевым и К. Г. Клейном [32, с. 110]. В рамках этой модели вовлеченность рассматривается как оптимальное переживание, состоящее из трех базовых компонентов: усилия, удовольствия и смысла.

Одним из рассматриваемых нами инструментов для оценки этих компонентов в совокупности наряду с компонентом пустоты, является методика «Диагностика переживаний в деятельности — ДПД», описанная авторами работы [39]. Преподаватель, используя эту методику, может оценить эффективность игрофицированного учебного занятия и сравнить ее с эффективностью занятий, проведенных с применением традиционных образовательных технологий в рамках курса изучения той же дисциплины. Эта методика позволяет преподавателю, апробирующему разные игровые образовательные технологии и практики, определиться с наиболее эффективными из них в плане повышения вовлеченности обучающихся в том случае, если преподаватель решил игрофицировать весь курс изучения дисциплины.

Применяя игровые образовательные технологии и практики, преподаватель создает условия активизации как внешней [44], так и внутренней

мотивации обучающихся [7, с. 37; 15, с. 22; 38, с. 102]. Под внешней мотивацией будем понимать вид мотивации, который повышает у человека уровень удовольствия, а также увеличивает время, затрачиваемое на выполнение определенных задач (зачастую человек воспринимает эти задачи как малозначимые для него), при этом сосредотачивая внимание человека на короткий промежуток времени [48, с. 476]. Внешние награды и наказания, соблюдаемые человеком нормы и правила, осознаваемые человеком важность и ценность его действий без получения удовольствия, иные психологические последствия действий стимулируют выполнение задач в рамках внешней мотивации [32, с. 107–108].

Внутренняя мотивация — вид мотивации, который основан на поиске человеком предпосылок для удовлетворения мотивационных потребностей в Автономии, Мастерстве, Единении в соответствии с теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [5, с. 25; 36, с. 163–165; 50, с. 79] и призван способствовать возникновению ощущений выбора и контроля, повышению уровня уверенности в себе в ходе выполнения поставленной задачи [48, с. 456]. Внутренняя мотивация помогает наметить способы выполнения задачи, а также поощряет социальные взаимоотношения, в том числе между обучающимися [48, с. 456]. Процесс и результат выполнения задачи здесь рассматривается как главная награда [32, с. 107]. По мнению авторов [21, с. 43–44], при поддержании высокого уровня обоих видов мотивации в образовательном процессе в высших учебных заведениях наиболее приоритетными можно считать мотивационные потребности в Автономии и Мастерстве.

В работе [5, с. 26] авторы отмечают, что сами мотивы могут быть ориентированы на формирование или развитие как внутренней, так и внешней мотивации. То есть мотивация — континуум [36, с. 268], который подразумевает существование взаимопереходов между двумя видами мотивации и включает в себя разные стадии регуляции и саморегуляции, движение по которым позволяет прийти от амотивации к внутренней мотивации. При этом вовлечь обучающегося в учебно-игровую деятельность можно как через внешнюю [36, с. 272], так и через внутреннюю мотивацию. Следовательно, задача преподавателя, применяющего игровые образовательные технологии и практики, состоит в предварительном изучении доминирующего вида мотивации у обучающихся и создании условий, необходимых для дальнейшего развития уровня мотивации или поддержания текущего, внутреннего уровня мотивации. Основной

трудностью в таком случае является необходимость предотвращения преподавателем замещения доминирующей внутренней мотивации внешней [36, с. 203–206]. Подобное явление замещения в образовательной среде может произойти в случае оценивания обучающимися-игроками своих внутренних мотивов конкретной стоимостью в каких-либо внешних наградах. В качестве примера такого замещения можно считать ситуацию, в которой обучающихся с изначально доминирующим уровнем внутренней мотивации поощряют деньгами или иными материальными ценностями за выполнение домашних заданий, проявление активности на практических занятиях, иные целевые учебные действия.

Речь также идет и об учете преподавателем-игрофикатором «белых» и «черных» факторов мотивации согласно концептуальной модели игрофикации «Октализ», автором которой является практик-игрофикатор Ю Кай Чоу [51]. Это обстоятельство позволяет обращаться к движущим силам обучающихся и условиям образовательного процесса, среди которых: ограниченность ресурсов; нетерпеливость; тайна и сюрприз; любопытство; избегание негатива [5, с. 35–36]. Заметим, что в целях поддержания уровня мотивации на достаточном уровне преподавателю важно соблюдать эффект новизны [12, с. 29; 49], суть которого заключается в применении разных игровых образовательных технологий и практик в течение всего учебного курса. Это позволит сохранить заинтересованность обучающихся в учебном процессе [30].

В контексте вышеупомянутого обстоятельства мы отмечаем, что преподаватели обязаны проводить мониторинг уровня мотивации до и после внедрения выбранной игровой образовательной технологии или практики в ходе одного или нескольких занятий с одной группой обучающихся. Идеальным вариантом развития событий можно считать проведение педагогического эксперимента с формированием экспериментальной (занятия проводятся с применением игровых образовательных технологий и практик, оценивается в том числе уровень внешней и внутренней мотивации) и контрольной групп (занятия проводятся без применения таких технологий и практик, уровень внешней и внутренней мотивации также оценивается), обучающихся в рамках полного цикла обучения по выбранной дисциплине.

Нами не были обнаружены работы, в которых предлагались конкретные инструменты изучения мотивационной сферы обучающихся в контексте применения игровых образовательных технологий и практик

на уровнях высшего и среднего профессионального образования. Из выводов авторов работы [1, с. 43] следует, что анализ учебного интереса и академической самооценки обучающихся общеобразовательных организаций по отношению к конкретным дисциплинам позволяет оценить уровень мотивации к изучению той или иной предметной области. Логично предположить, что этот аспект мотивации касается и уровней высшего и среднего профессионального образования, однако это предположение требует экспериментальной проверки и подтверждения.

Проведенный анализ свидетельствует, что изучение мотивационной сферы обучающихся в контексте применения игровых образовательных технологий и практик может и должно осуществляться комплексно с использованием инструментов трех групп:

- готовые и авторские методики и опросники для изучения уровня учебного интереса и академической самооценки обучающихся;
- инструменты оценки уровня внутренней и внешней мотивации обучающихся;
- инструменты, позволяющие анализировать поведение обучающихся в качестве игроков, выявлять закономерности и динамику их мотивации.

В случае с инструментами первой группы мы рекомендуем разработать собственные и (или) адаптировать готовые методики и опросники с учетом специфики преподаваемой дисциплины, текущего уровня знаний обучающихся и выявленных у них психологических характеристик.

Среди инструментов второй группы выделим следующие: «Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности — УВОЛК» [32], опросник «Шкала академической мотивации ШАМ» [20]. Как и в случае с оценкой компонентов вовлеченности, измерение уровня мотивации может осуществляться в целях сравнения результативности игрофицированных и неигрофицированных учебных занятий.

Среди инструментов третьей группы выделим типологию игроков от клуба игрофикаторов Why42 [36, с. 290–298], а также валидизированные и адаптированные русскоязычные версии опросника мотивации игры в ММОПГ (массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры) Ника Йи, опросника «Шкала мотивации гейминга» [9]. Эти инструменты помогут преподавателю узнать игровые предпочтения обучающихся, составить их портреты как участников игры. В портрете игрока могут быть указаны такие характеристики, как: доминирующие типы игрока

у обучающегося в соответствии с выбранной типологией; доминирующий тип мотивации у обучающегося-игрока; доминирующие игровые и смыслообразующие мотивы у обучающегося-игрока; предпочитаемые игровые элементы и механики; понравившиеся игры развлекательного/образовательного назначения; иные особенности игрового поведения и прошлого игрового опыта, которые преподаватель считает нужным учесть при проектировании игрофикации учебного занятия.

Преподаватель, применяя игровые образовательные технологии и практики, должен предварительно изучить психологические характеристики обучающихся — участников игры [6; 15, с. 22]. Под психологической характеристикой будем понимать «форму изучения индивидуальных особенностей ребенка или взрослого», где указываются «конкретные данные об изучаемом субъекте, его поведении, деятельности, особенностях его личности» [11]. Например, психологической характеристикой можно считать общительность, автономию [3, с. 270], ориентацию личности на других людей, уверенность в себе, самоуважение, самопонимание [17, с. 73] и пр. Дополнительно преподаватель может изучить психологические характеристики-особенности игрового поведения и опыта обучающихся посредством ранее предложенных инструментов. Как выяснили авторы работы [49], предварительное изучение особенностей типов игроков-обучающихся помогает грамотно комбинировать игровые элементы для игрофикации учебного занятия, что позволяет повысить уровни вовлеченности и мотивации обучающихся [49]. Преподаватель может применять инструменты для анализа игрового поведения и опыта обучающихся не только для применения непосредственно игровой практики, но и для отбора и комбинирования игровых образовательных технологий и практик в рамках одного занятия / нескольких занятий / всего курса изучения дисциплины. Преподаватель, проектируя и организуя игрофицированный образовательный процесс с предварительным изучением психологических характеристик обучающихся, содействует в реализации дидактического принципа индивидуализации обучения [23, с. 90; 37; 43, с. 224–229].

Применение игровых образовательных технологий и практик должно быть направлено на повышение результативности образовательного процесса, что проявляется в улучшении академических достижений обучающихся, содействии формированию и развитию социальных и эмоциональных навыков качеств личности и групп обучающихся,

психологических качеств (характеристик) личности [26, с. 95; 31; 43, с. 129]. Успешность применения игровых образовательных технологий и практик может проявляться и в повышенной вовлеченности обучающихся в процесс обучения [15, с. 22; 19, с. 40; 34, с. 189; 40, с. 117]. Это объясняет, почему профессор Г. Л. Селевко в своей «Энциклопедии образовательных технологий» включил игровые технологии в класс педагогических технологий, способных активизировать и интенсифицировать деятельность обучающихся [43, с. 127].

Отобранные преподавателем игровые технологии и практики должны демонстрировать либо изучаемые объекты, явления, ситуации и процессы [12, с. 27; 16, с. 17; 27, с. 31; 37, с. 277; 38, с. 98–99; 40, с. 117], либо непосредственно прогресс целевых учебных достижений обучающихся [13, с. 243; 14, с. 111; 34, с. 189–190] для создания дополнительных условий повышения уровня мотивации, задействуя при этом разные перцептивные модальности: визуальный, аудиальный, тактильный и др. каналы восприятия [14, с. 114]. Вероятен также и третий сценарий симбиоза двух предыдущих вариантов, то есть преподаватель в рамках учебного занятия применяет несколько игровых образовательных технологий и практик либо их элементов, часть из которых направлена на (аудио-) визуализированную игрофикацию учебного материала, а другая часть — на (аудио-)визуализированную игрофикацию прогресса в изучении этого материала. Данное обстоятельство применения игровых образовательных технологий и практик содействует реализации дидактических принципов наглядности и прочности усвоения материала [28; 37; 43, с. 16, 67, 70; 47, с. 51]. Реализация последнего принципа сопряжена с включением обучающихся в активную учебно-игровую квазипрофессиональную деятельность, а также с проектированием нового опыта процесса учения на основе положений и особенностей игропедагогики, гейм-дизайна.

Еще одна предпосылка рассмотрения и применения игровых технологий и практик в качестве образовательных — создание преподавателем дополнительных условий для формирования субъектного индивидуального опыта, субъектности обучающихся путем их собственного целеполагания в ходе учебно-игровой деятельности [27, с. 32; 31, с. 196; 37, с. 287]. Образовательный процесс подкрепляется в таком случае качественно другой обратной связью [40, с. 117] между участниками образовательного процесса, под которой мы понимаем совокупность событий внешней среды, а также сообщений от одного участника образовательного про-

цесса к другому, носящих информирующий (информационно значимый) конструктивный характер для реципиента. Суть такой обратной связи заключается в ее влиянии на внутренне воспринимаемый локус казуальности согласно субтеории когнитивной оценки, разработанной Деси и Райаном в рамках основной теории когнитивной оценки [36]. Это значит, что преподаватель дает оценку прежде всего деятельности обучающихся, их прогресса и индивидуальных достижений, но не их личностям и способностям [20, с. 44; 36, с. 391–392]. Можно предположить, что обмен информативными конструктивными сообщениями между участниками игрофицированного образовательного процесса сможет содействовать в реализации дидактического принципа сознательности и активности [28; 37; 43, с. 15, 70], однако это предположение также требует экспериментальной проверки и подтверждения.

Целесообразность применения игровых технологий и практик в качестве образовательных заключается в возможности проектировать учебно-игровую квазипрофессиональную деятельность как с задействованием элементов соревновательных игр с нулевой суммой [5, с. 37; 24, с. 23, 41; 31, с. 197], так и игр с акцентом на кооперацию и коопкуренцию, то есть конструктивную конкуренцию [7, с. 37; 14, с. 109, 114; 27, с. 33; 33; 34, с. 191; 40, с. 118; 50, с. 81]. В этом случае мы придерживаемся позиции об избегании использования исключительно элементов соревновательных игр с нулевой суммой, поскольку в таком случае с высокой долей вероятности будет оказано негативное влияние на уровень самооценки и внутренней мотивации значительной части обучающихся, в частности на мотивационную потребность в Единении [50, с. 81]. В свою очередь, это снижает вероятность достижения обучающимися целевых образовательных результатов, что противоречит самой сути применения игровых технологий и практик в образовании. Наша позиция заключается в задействовании преимущественно элементов игр с акцентом на кооперацию и коопкуренцию, в рамках которой игроки «объединяются для достижения общих целей и координируют свои действия, сохраняя при этом свои интересы в частных вопросах» [14, с. 109]. Авторы работы [50, с. 81; 101] также указывают на положительный эффект элементов кооперационных игр и игр с акцентом на коопкуренцию в контексте игрофикации как специфической игровой практики в отношении целевых образовательных мотивационных результатов. При этом преподаватель должен определять, какие игровые образовательные технологии и прак-

тики, элементы игр будут применяться на учебном занятии, основываясь на психологических характеристиках обучающихся, а также на информации о доминирующих типах обучающихся-игроков.

При применении игровых технологий и практик в качестве образовательных у обучающихся формируется конструктивное отношение к ошибкам и снижается страх допустить их [2, с. 130; 13, с. 243–244; 14, с. 105]. Стоит сказать, что переосмысление роли ошибки в образовательном процессе соответствует одной из общемировых тенденций и приоритетов современной педагогики, а именно тенденции демократизации [28]. Как и в случае с добровольностью вхождения в игрофицированную учебную деятельность, мы склонны рассматривать эту предпосылку скорее в качестве метаусловия, при котором игровые образовательные технологии и практики направлены непосредственно на (аудио-) визуализированную игрофикацию изучаемого учебного материала.

Игровые образовательные технологии и практики предоставляют обучающимся новые возможности развития, инициативности, самоутверждения, самовыражения, самореализации, рефлексии [37, с. 278; 40, с. 118–119; 43, с. 130]. Рефлексивная деятельность обучающихся активизируется среди прочего на этапе подведения преподавателем итогов учебно-игровой деятельности [4, с. 51; 16, с. 20; 18, с. 51; 24, с. 39, 42; 30; 37, с. 283, 286–287; 44]. Этап рефлексии в игрофицированном образовательном процессе можно считать органичным дополнением к оценочно-результативному компоненту педагогической деятельности [37, с. 82]. Именно на этом этапе преподаватель формирует ранее упомянутую информативную конструктивную обратную связь с обучающимися по итогам достижения и игровых, и неигровых, то есть педагогических целей, а также определяет «направления коррекции своей деятельности, профессионального совершенствования» [37, с. 15]. Рефлексивный этап позволяет закрепить у обучающихся положительный индивидуальный субъектный опыт, который они приобрели в ходе игрофицированного учебного занятия, а также повысить субъектную значимость достигнутых целевых учебных достижений и внутренний уровень мотивации за счет вербализации чувств и ощущений от занятия со стороны всех участников образовательного процесса.

Преподаватель, организуя образовательный процесс с применением игровых образовательных технологий и практик, активизирует у себя организаторскую педагогическую функцию [2, с. 138; 7, с. 37; 16, с. 17;

31, с. 197; 37, с. 284]. Следовательно, доминирующими ролями преподавателя, применяющего игровые технологии и практики в рамках образовательного процесса, могут быть признаны координирующая и консультационная роли. Реализуется метадеятельность педагога по управлению учебно-игровой деятельностью обучающихся [18, с. 51; 37, с. 284], в то время как при использовании цифровых инструментов консультационная роль преподавателя проявляется менее интенсивно [15, с. 22]. Также отметим важность выполнения преподавателем функции модератора, фасилитатора в ходе разрешения неизбежных внутриигровых конфликтов.

Заключение. Таким образом, мы можем выделить основные предпосылки и обстоятельства, при которых игровые технологии и практики могут считаться образовательными:

- игровые технологии и практики разрабатываются и (или) применяются в рамках образовательного процесса без существенного изменения образовательного контента, но с необходимым реинжинирингом применяемых методов и средств организации образовательного процесса, сохраняя при этом условие добровольного вхождения в игрофицированное образовательное пространство для обучающихся;
- преподаватель должен быть информирован о методических особенностях и дидактическом потенциале применения отобранных игровых технологий и практик;
- применение игровых технологий и практик должно быть направлено на повышение результативности образовательного процесса;
- применение игровых технологий и практик подразумевает соблюдение структуры, правил и сценария совместной учебно-игровой деятельности, а также описание и соблюдение элементов языка имитации участниками образовательного процесса;
- игровым технологиям и практикам присущи конкретные формы и методы обучения, последовательность действий, посредством которых они реализуются в педагогической деятельности;
- отобранные игровые технологии и практики должны поддерживать процесс диалогового взаимодействия участников образовательного процесса;
- применяя игровые технологии и практики, преподаватель создает условия для активизации как внешней, так и внутренней мотивации обучающихся, задействуя в том числе конкретные инструменты

изучения мотивационной сферы обучающихся в контексте среднего профессионального и высшего образования;

- для успешного и результативного применения игровых технологий и практик преподаватель должен предварительно изучить психологические характеристики обучающихся — участников игрофицированного занятия;
- отобранные преподавателем игровые технологии и практики должны демонстрировать либо изучаемые объекты, явления, ситуации и процессы, либо непосредственно прогресс целевых учебных достижений обучающихся, либо оба аспекта образовательного процесса с задействованием разных перцептивных модальностей у обучающихся;
- преподаватель в ходе учебно-игровой деятельности должен создать дополнительные условия для формирования субъектного индивидуального опыта, субъектности обучающихся путем индивидуализации их собственного целеполагания;
- преподаватель проектирует учебно-игровую, квазипрофессиональную деятельность с задействованием элементов как соревновательных игр с нулевой суммой, так и игр с акцентом на кооперацию и коопкуренцию;
- при применении игровых технологий и практик у обучающихся формируется конструктивное отношение к ошибкам и снижается страх допустить их;
- игровые образовательные технологии и практики предоставляют обучающимся новые возможности развития, инициативности, самоутверждения, самовыражения, самореализации, рефлексии;
- преподаватель, применяющий игровые технологии и практики, активизирует организаторскую педагогическую функцию, усиливает свою координирующую и консультационную роль, выступает в качестве модератора и фасилитатора в ходе разрешения неизбежных внутриигровых конфликтов.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на проектирование методического сопровождения отбора и применения игровых образовательных технологий и практик на уровнях высшего и среднего профессионального образования. Помимо этого, необходимо разработать критерии и показатели эффективности применения игровых образовательных технологий и практик в учреждениях высшего и среднего профессионального образования с учетом выявленных предпосылок и обстоятельств.

Список источников

1. Адаптация русскоязычной версии опросника «Учебный интерес и академическая самооценка» / Т. Н. Тихомирова, К. С. Тагарева, Ю. В. Кузьмина и др. // Сибирский психологический журнал. 2022. № 84. С. 27–47. doi 10.17223/17267080/84/2.
2. Активные и интерактивные методы обучения: учебное пособие / под ред. В. И. Гребенюкова. Нижегородск: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2014. 155 с.
3. Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» 2021: материалы конференции / под ред. М. П. Лебедевой. Архангельск: САФУ, 2021. 328 с. // Лань: электронно-библиотечная система. ISBN978–5–261–01536–9 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/226898> (дата обращения: 26.09.2023).
4. Аникеева О. А. Игровые технологии в профессиональном обучении специалистов социальной сферы: специфика, потенциал, алгоритм организации / О. А. Аникеева, В. В. Сизикова, С. Н. Фомина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 4 (52). С. 48–54 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2018_-_4\(52\)_unicode/6.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2018_-_4(52)_unicode/6.pdf) (дата обращения: 18.10.2023).
5. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Попова О. С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 1. С. 15–49. [Электронный ресурс]. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/42283> (дата обращения: 27.07.2023).
6. Бабюк Г. Ф. Игровые методы как средство активизации познавательной активности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 43. doi: 10.17513/spno.30312.
7. Байбакова Э. А. Игровые педагогические технологии и soft-компетенции педагога среднего профессионального образования // Техник транспорта: образование и практика. 2022. Т. 3, № 1. С. 34–39. doi: /10.46684/2687–1033.2022.1.34–39.
8. Бекшаев И. А. Геймификация в инклюзивном образовании как инструмент повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс / И. А. Бекшаев, Т. В. Дьячкова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–1. С. 32–36.
9. Богачева Н. В. Адаптация русскоязычной версии опросника мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОПП) Ника Йи / Н. В. Богачева, В. Е. Епишин, А. В. Мильянская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 475–490.
10. Бодрова Е. В., Шибаева Г. Е. Организация практико-ориентированного обучения в образовательных организациях ФСИН России с использованием дополненной и виртуальной реальности // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2023. № 2 (249). С. 59–66. doi: 10.51522/2307–0382–2023–249–2–59–66.
11. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко. М.: АСТ, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <https://spbgu.ru/files/03–5–01–005.pdf> (дата обращения: 26.09.2023).
12. Бусель С. В. Геймификация как дополнительный инструмент реинжиниринга образовательного процесса: сущность и потенциал // Миссия образования — мир будущего: Материалы XXII Международной научно-практической конференции по педагогическому образованию, Калининград, 27–30 апреля 2022 года. Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2023. С. 18–33.
13. Бусель С. В., Полуван К. Л. Сущность и особенности внедрения игрофикации в образовательную сферу как системной и специфической игровой практики // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 4. С. 239–246. doi: 10.55355/snv2022114302.
14. Бусель С. В., Рудинский И. Д. Игрофикация как концептуальная основа модернизации образовательной среды // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2023. Т. 9, № 1. С. 101–125.
15. Ваганова О. И., Алешугина Е. А. Психологические аспекты реализации игровых технологий // Научный вектор Балкан. 2020. Т. 4, № 2 (8). С. 21–24. doi: 10.34671/SCH.SVB.2020.0402.0006.
16. Ваганова О. И. Применение игровых технологий в обучении студентов / О. И. Ваганова, Ж. В. Смирнова, А. А. Мокрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 16–21.
17. Володарская Е. А. Индивидуально-характерологические аспекты психологической

культуры студентов дистанционной и очной форм обучения / Е. А. Володарская, А. Ф. Гасимов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 4. С. 67–83. doi: 10.11621/vsp.2020.04.04.

18. *Тайдунко Ю. А.* Сравнительный педагогический анализ дискуссионных и игровых методов обучения с целью применения их в процессе подготовки специалистов учебных заведений высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–3. С. 50–54.

19. *Говоров А. И., Говорова М. М., Валитова Ю. О.* Оценка актуальности разработки методов использования средств геймификации и игровых технологий в системах управления обучением // Компьютерные инструменты в образовании. 2018. № 2. С. 39–54. doi: 10.32603/2071–2340–2018–2–39–54.

20. *Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98–109 [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf> (дата обращения: 10.10.2023).

21. *Гордеева Т. О.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.

22. *Тревцов К. Ю., Кадеева О. Е., Сырицына В. Н.* Применение игр и их компонентов в электронном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6 (108) [Электронный ресурс]. URL: <https://research-journal.org/archive/6–108–2021-june/primeneniye-igr-i-ix-komponentov-v-elektronnom-obuchenii> (дата обращения: 12.07.2023).

23. *Еманова С. В.* Педагогика и психология непрерывного образования: учебное пособие / С. В. Еманова, Е. А. Казанцева, М. А. Сокольская / под ред. С. В. Емановой. Курган: КГУ, 2022. 202 с. // Лань: электронно-библиотечная система. ISBN978–5–4217–0611–3 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/300284> (дата обращения: 27.09.2023).

24. *Емельянова Т. В.* Игровые технологии в образовании: учебно-методическое пособие / Т. В. Емельянова, Г. А. Медяник. Тольятти: ТГУ, 2015. // Лань: электронно-библиотечная система. ISBN978–5–8259–0903–5 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/139863> (дата обращения: 07.09.2023).

25. *Иванова С. В.* Игровые решения в образовательном пространстве Самарского государственного медицинского университета / С. В. Иванова, Е. А. Василевская, Е. В. Мензул // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. doi: 10.17513/spno.32434.

26. Игровая квест-технология в системе дополнительного образования / О. В. Мороз, А. А. Косярский, К. А. Борзов и др. // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 94–98.

27. *Ковардакова М. А., Макарова О. А., Ускова Е. О.* Интерактивные технологии обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие для аспирантов по педагогике высшей школы. Ульяновск, 2016. 73 с.

28. *Коджаспирова Г. М.* Педагогика: учебник / Г. М. Коджаспирова. М.: КНОРУС, 2010. 744 с.

29. *Корнилов Ю. В.* Применение значков в LMS MOODLE как элемент геймификации в смешанном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 108–112.

30. *Крайсман Н. В.* Современные педагогические технологии в преподавании французского языка для подготовки к академической мобильности // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6.

31. *Криони Н. К.* Инноватика и инновационные образовательные технологии: учебное пособие. М.: РосНОУ, 2020. 296 с. // Лань: электронно-библиотечная система. ISBN978–5–89789–123–8 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/162145> (дата обращения: 16.10.2023).

32. *Леонтьев Д. А.* Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности / Д. А. Леонтьев, К. Г. Клейн // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 106–119. doi: 10.11621/vsp.2018.04.106.

33. *Лутовинова А. М., Рудинский И. Д.* Логопедические кооперативные игры и возможности их применения в деятельности педагога-логопеда // Информатизация образования и науки. 2020. № 4 (48). С. 171–176.

34. *Макарова В. В., Колчина В. В.* Принципы и инструменты игровых технологий в высшем образовании // Современный ученый. 2023. № 3. С. 189–194.

35. *Мельник В. Н.* Геймификация как передовая образовательная технология // Современные

проблемы обучения математике в школе и вузе: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. В 2 т. Псков, 11–12 декабря 2020 года. Том II. Псков: Псковский государственный университет, 2020. С. 16–20.

36. *Нефедьев И. В., Бронникова М. Д.* Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! М.: АСТ, 2019. 448 с.

37. *Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А.* Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. Ч. 1. М.: Мастерство, 2002. 183 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.studmed.ru/nikitina-nn-zheleznyakova-om-petuhov-ma-osnovy-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-chast-1_7d71292f06f.html (дата обращения: 16.10.2023).

38. Образовательные технологии в вузе: учебное пособие / сост. И. В. Руденко; под ред. И. В. Руденко. Тольятти: ТГУ, 2011. 288 с. // Лань: электронно-библиотечная система [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/139680> (дата обращения: 17.10.2023).

39. *Осин Е. Н.* Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // *Организационная психология*. 2017. Т. 7, № 2. С. 30–51.

40. Педагогика высшей школы: учебное пособие / В. И. Качуровский. Перм. гос. над. исслед. ун-т. Пермь, 2015. 150 с.

41. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // Официальный интернет-портал правовой информации «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/401bbde2fe2d741ca5e80561f69a2e8e7b7d3440/#dst100010/ (дата обращения: 03.10.2023).

42. *Рудинский И. Д.* Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения / под ред. И. Д. Рудинского и Е. З. Власовой // *Горячая линия — Телеком*: М., 2021. 240 с.

43. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.

44. *Фазлыева Р. А.* Геймификация как способ подготовки к ЕГЭ по обществознанию // *Дневник науки*. 2022. № 11 (71) [Электронный ресурс]. URL: <https://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/11/pedagogics/Fazlyeva.pdf> (дата обращения: 17.10.2023).

45. *Хёйзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий / Йохан Хёйзинга; [пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; коммент. Д. Э. Харитоновича]. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 400 с.

46. *Царева Р. Ш.* Игрофикация обучения как технология развития осмысленного знания студента / Р. Ш. Царева, С. А. Царев // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 6. doi: 10.17513/spno.29438.

47. *Цыренова В. Б.* Педагогика. Теория обучения: учебное пособие / В. Б. Цыренова, Е. Е. Сартакова, Н. Б. Лумбунова. Улан-Удэ: БГУ, 2022. 94 с. ISBN978–5–9793–1710–6 // Лань: электронно-библиотечная система [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/252860> (дата обращения: 25.07.2023).

48. *Priscilla G., Sergio N.* Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks // *Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Healthcare Applications*. 2019. doi: 10.1007/978–3–030–22219–2_35.

49. *Hallifax S., Serna A., Marty J-C., et al.* Adaptive Gamification in Education: A Literature Review of Current Trends and Developments // *Transforming Learning with Meaningful Technologies. EC-TEL Lecture Notes in Computer Science*. 2019. Vol. 11722. P. 294–307. Cham: Springer. doi: 10.1007/978–3–030–29736–7_22.

50. *Sailer M., Homner L.* The Gamification of Learning: a Meta-analysis // *Educational Psychology*. 2020. Vol. 32. P. 77–112. doi: 10.1007/s10648–019–09498-w.

51. White Hat vs Black Hat Gamification in the Octalysis Framework // Yu-kai Chou's official website [Электронный ресурс]. URL: <https://yukaichou.com/gamification-study/white-hat-black-hat-gamification-octalysis-framework/> (дата обращения: 10.10.2023).

References

1. Adaptacija russkojazyčnoj versii oprosnika «Učebnyj interes i akademicheskaja samoocenka» / T.N. Tihomirova, K.S. Tagareva, Ju. V. Kuz'mina i dr. // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2022. № 84. S. 27–47. doi 10.17223/17267080/84/2. [In Rus].
2. Aktivnye i interaktivnye metody obuchenija: učebnoe posobie / pod red. V.I. Grebenjukova. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gos. un-ta, 2014. 155 s. [In Rus].
3. Aktual'nye voprosy psihologii i formirovanija zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi: materialy XIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum» 2021: materialy konferencii / pod red. M.P. Lebedevoj. Arhangel'sk: SAFU, 2021. 328 s. // Lan': jelektronno-bibliotecnaja sistema. ISBN978-5-261-01536-9 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/226898> (data obrashhenija: 26.09.2023). [In Rus].
4. Anikeeva O. A. Igrovye tehnologii v professional'nom obuchenii specialistov social'noj sfery: specifika, potencial, algoritm organizacii / O. A. Anikeeva, V. V. Sizikova, S. N. Fomina // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. 2018. № 4 (52). S. 48–54 [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2018_-_4\(52\)_unicode/6.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2018_-_4(52)_unicode/6.pdf) (data obrashhenija: 18.10.2023). [In Rus].
5. Astashova N. A., Bondyreva S. K., Popova O. S. Resursy gejmifikacii v obrazovanii: teoreticheskij podhod // Obrazovanie i nauka. 2023. T. 25, № 1. S. 15–49. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/42283> (data obrashhenija: 27.07.2023). [In Rus].
6. Babjuk G. F. Igrovye metody kak sredstvo aktivizacii poznavatel'noj aktivnosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 6. S. 43. doi: 10.17513/spno.30312. [In Rus].
7. Bajbakova Je. A. Igrovye pedagogicheskie tehnologii i soft-kompetencii pedagoga srednego professional'nogo obrazovanija // Tehnik transporta: obrazovanie i praktika. 2022. T. 3, № 1. S. 34–39. doi: /10.46684/2687-1033.2022.1.34-39. [In Rus].
8. Bekshaev I. A. Gejmifikacija v inkluzivnom obrazovanii kak instrument povyshenija motivacii i vovlečenosti obučajushhihsja v učebnyj process / I. A. Bekshaev, T. V. D'jachkova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 72–1. S. 32–36. [In Rus].
9. Bogacheva N. V. Adaptacija russkojazyčnoj versii oprosnika motivacii igry v massovye mnogopol'zovatel'skie rolevye onlajn-igry (MMORPG) Nika Ji / N. V. Bogacheva, V. E. Epishin, A. V. Mil'janskaja // Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki. 2021. T. 18, № 3. S. 475–490. [In Rus].
10. Bodrova E. V., Shibaeva G. E. Organizacija praktiko-orientirovannogo obuchenija v obrazovatel'nyh organizacijah FSIN Rossii s ispol'zovaniem dopolnennoj i virtual'noj real'nosti // Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noj sistemy. 2023. № 2 (249). S. 59–66. doi: 10.51522/2307-0382-2023-249-2-59-66. [In Rus].
11. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Elektronnyj resurs] / pod red. B. G. Meshherjakova i V. P. Zinchenko. M.: AST, 2009 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spbgu.ru/files/03-5-01-005.pdf> (data obrashhenija: 26.09.2023). [In Rus].
12. Busel' S. V. Gejmifikacija kak dopolnitel'nyj instrument reinzhiniringa obrazovatel'nogo processa: sushhnost' i potencial // Missija obrazovanija — mir budushhego: Materialy HXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii po pedagogicheskomu obrazovaniju, Kaliningrad, 27–30 aprelja 2022 goda. Kaliningrad: Baltijskij federal'nyj universitet imeni Immanuila Kanta, 2023. S. 18–33. [In Rus].
13. Busel' S. V., Polupan K. L. Sushhnost' i osobennosti vnedrenija igrofikacii v obrazovatel'nuju sferu kak sistemnoj i specificheskij igrovoy praktiki // Samarskij nauchnyj vestnik. 2022. T. 11, № 4. S. 239–246. doi: 10.55355/snv2022114302. [In Rus].
14. Busel' S. V., Rudinskij I. D. Igrofikacija kak konceptual'naja osnova modernizacii obrazovatel'noj sredy // Vestnik nauki i obrazovanija Severo-Zapada Rossii. 2023. T. 9, № 1. S. 101–125. [In Rus].
15. Vaganova O. I., Aleshugina E. A. Psihologicheskie aspekty realizacii igrovoy tehnologii // Nauchnyj vektor Balkan. 2020. T. 4, № 2 (8). S. 21–24. doi: 10.34671/SCH.SVB.2020.0402.0006. [In Rus].
16. Vaganova O. I. Primenenie igrovych tehnologij v obuchenii studentov / O. I. Vaganova, Zh. V. Smirnova, A. A. Mokrova // Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija. 2019. № 1 (35). S. 16–21. [In Rus].
17. Volodarskaja E. A. Individual'no-harakterologicheskie aspekty psihologicheskoy kul'tury studentov distancionnoj i očnoj form obuchenija / E. A. Volodarskaja, A. F. Gasimov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija. 2020. № 4. S. 67–83. doi: 10.11621/vsp.2020.04.04. [In Rus].
18. Gajdunko Ju. A. Sravnitel'nyj pedagogicheskij analiz diskussionnyh i igrovych metodov obuchenija s

- cel'ju primeneniya ih v processe podgotovki specialistov uchebnyh zavedenij vysshego obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 62–3. S. 50–54. [In Rus].
19. *Govorov A. I., Govorova M. M., Valitova Ju. O.* Ocenka aktual'nosti razrabotki metodov ispol'zovaniya sredstv gejmifikacii i igrovnyh tehnologii v sistemah upravleniya obucheniem // Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii. 2018. № 2. S. 39–54. doi: 10.32603/2071–2340–2018–2–39–54. [In Rus].
 20. *Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N.* Oprosnik «Shkaly akademicheskoy motivacii» // Psihologicheskij zhurnal. 2014. T. 35, № 4. S. 98–109 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf> (data obrashheniya: 10.10.2023). [In Rus].
 21. *Gordeeva T. O.* Vnutrennjaja i vneshnjaja uchebnaja motivacija studentov: ih istochniki i vlijanie na psihologicheskoe blagopoluchie / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Voprosy psihologii. 2013. № 1. S. 35–45. [In Rus].
 22. *Grevcov K. Ju., Kadeeva O. E., Syricyna V. N.* Primenenie igr i ih komponentov v jelektronnom obuchenii // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021. № 6 (108) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://research-journal.org/archive/6–108–2021-june/primenenie-igr-i-ix-komponentov-v-elektronnom-obuchenii> (data obrashheniya: 12.07.2023). [In Rus].
 23. *Emanova S. V.* Pedagogika i psihologija nepreryvnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie / S. V. Emanova, E. A. Kazanceva, M. A. Sokol'skaja / pod red. S. V. Emanovoj. Kurgan: KGU, 2022. 202 s. // Lan': jelektronno-bibliotecnaja sistema. ISBN978–5–4217–0611–3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/300284> (data obrashheniya: 27.09.2023). [In Rus].
 24. *Emel'janova T. V.* Igrovyje tehnologii v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie / T. V. Emel'janova, G. A. Medjanik. Tol'jatti: TGU, 2015. // Lan': jelektronno-bibliotecnaja sistema. ISBN978–5–8259–0903–5 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/139863> (data obrashheniya: 07.09.2023). [In Rus].
 25. *Ivanova S. V.* Igrovyje reshenija v obrazovatel'nom prostranstve Samarskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta / S. V. Ivanova, E. A. Vasilevskaja, E. V. Menzul // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2023. № 1. doi: 10.17513/spno.32434. [In Rus].
 26. *Igrovjaja kvest-tehnologija v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya / O. V. Moroz, A. A. Kosjarskij, K. A. Borzov i dr.* // Shkol'nye tehnologii. 2019. № 6. S. 94–98. [In Rus].
 27. *Kovardakova M. A., Makarova O. A., Uskova E. O.* Interaktivnyje tehnologii obuchenija v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie dlja aspirantov po pedagogike vysshej shkoly. Ul'janovsk, 2016. 73 s. [In Rus].
 28. *Kodzhaspirova G. M.* Pedagogika: uchebnik / G. M. Kodzhaspirova. M.: KNORUS, 2010. 744 s. [In Rus].
 29. *Kornilov Ju. V.* Primenenie znachkov v LMS MOODLE kak jelement gejmifikacii v smeshanom obuchenii // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. T. 9, № 3 (32). S. 108–112. [In Rus].
 30. *Krajsman N. V.* Sovremennye pedagogicheskie tehnologii v prepodavanii francuzskogo jazyka dlja podgotovki k akademicheskoy mobil'nosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 6. [In Rus].
 31. *Krioni N. K.* Innovatika i innovacionnyje obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie. M.: RosNOU, 2020. 296 s. // Lan': jelektronno-bibliotecnaja sistema. ISBN978–5–89789–123–8 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/162145> (data obrashheniya: 16.10.2023). [In Rus].
 32. *Leont'ev D. A.* Kachestvo motivacii i kachestvo perezivaniy kak karakteristiki uchebnoj dejatel'nosti / D. A. Leont'ev, K. G. Klejn // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija. 2018. № 4. S. 106–119. doi: 10.11621/vsp.2018.04.106. [In Rus].
 33. *Lutovinova A. M., Rudinskij I. D.* Logopedicheskie kooperativnyje igry i vozmozhnosti ih primeneniya v dejatel'nosti pedagoga-logopeda // Informatizacija obrazovaniya i nauki. 2020. № 4 (48). S. 171–176. [In Rus].
 34. *Makarova V. V., Kolchina V. V.* Principy i instrumenty igrovnyh tehnologii v vysshem obrazovanii // Sovremennyj uchenyj. 2023. № 3. S. 189–194. [In Rus].
 35. *Mel'nik V. N.* Gejmifikacija kak peredovaja obrazovatel'naja tehnologija // Sovremennye problemy obuchenija matematike v shkole i vuze: Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. V 2 t. Pskov, 11–12 dekabrja 2020 goda. Tom II. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet, 2020. S. 16–20. [In Rus].
 36. *Nefed'ev I. V., Bronnikova M. D.* Igrofikacija v biznese i v zhizni: prevrati rutinu v igru! M.: AST, 2019. 448 s. [In Rus].
 37. *Nikitina N. N., Zheleznyakova O. M., Petuhov M. A.* Osnovy professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti: uchebnoe posobie dlja stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya. Ch. 1. M.: Masterstvo, 2002. 183 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.studmed.ru/nikitina-nn-zheleznyakova-om->

- petuhov-ma-osnovny-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-chast-1_7d71292f06f.html (data obrashheniya: 16.10.2023). [In Rus].
38. Obrazovatel'nye tehnologii v vuze: uchebnoe posobie / sost. I. V. Rudenko; pod red. I. V. Rudenko. Tol'jatti: TGU, 2011. 288 s. // Lan': jelektronno-bibliotechnaja sistema [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/139680> (data obrashheniya: 17.10.2023). [In Rus].
 39. Osin E. N. Diagnostika perezhivaniy v professional'noj dejatel'nosti: validizacija metodiki / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Organizacionnaja psihologija. 2017. T. 7, № 2. S. 30–51. [In Rus].
 40. Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie / V. I. Kachurovskij. Perm. gos. nad. issled. un-t. Perm', 2015. 150 s. [In Rus].
 41. Prikaz Mintruda Rossii ot 08.09.2015 № 608n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obuchenija, professional'nogo obrazovanija i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii «Konsul'tantPljus» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/401bbde2fe2d741cae80561f69a2e8e7b7d3440/#dst100010/ (data obrashheniya: 03.10.2023). [In Rus].
 42. Rudinskij I. D. Obrazovatel'naja inzhenerija. Ponjatija. Podhody. Prilozhenija / pod red. I. D. Rudinskogo i E. Z. Vlasovoj // Gorjachaja linija — Telekom: M., 2021. 240 s. [In Rus].
 43. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij. V 2 t. T. 1. M.: Narodnoe obrazovanie, 2005. [In Rus].
 44. Fazlyeva R. A. Gejmifikacija kak sposob podgotovki k EGJe po obshhestvoznaniju // Dnevnik nauki. 2022. № 11 (71) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/11/pedagogics/Fazlyeva.pdf> (data obrashheniya: 17.10.2023). [In Rus].
 45. Hjozinga J. Homo ludens. Chelovek igrjushhij / Johan Hjozinga; [per. s niderl. D. V. Sil'vestrova; komment. D. Je. Haritonovicha]. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2020. 400 s. [In Rus].
 46. Careva R. Sh. Igrofikacija obuchenija kak tehnologija razvitija osmyslennogo znanija studenta / R. Sh. Careva, S. A. Carev // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2019. № 6. doi: 10.17513/spno.29438. [In Rus].
 47. Cyrenova V. B. Pedagogika. Teorija obuchenija: uchebnoe posobie / V. B. Cyrenova, E. E. Sartakova, N. B. Lumbunova. Ulan-Udje: BGU, 2022. 94 s. ISBN 978–5–9793–1710–6 // Lan': jelektronno-bibliotechnaja sistema [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/252860> (data obrashheniya: 25.07.2023). [In Rus].
 48. Priscilla G., Sergio N. Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks // Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Healthcare Applications. 2019. doi: 10.1007/978–3–030–22219–2_35.
 49. 49. Halifax S., Serna A., Marty J-C., et al. Adaptive Gamification in Education: A Literature Review of Current Trends and Developments // Transforming Learning with Meaningful Technologies. EC-TEL Lecture Notes in Computer Science. 2019. Vol. 11722. P. 294–307. Cham: Springer. doi: 10.1007/978–3–030–29736–7_22.
 50. 50. Sailer M., Hommer L. The Gamification of Learning: a Meta-analysis // Educational Psychology. 2020. Vol. 32. P. 77–112. doi: 10.1007/s10648–019–09498-w.
 51. White Hat vs Black Hat Gamification in the Octalysis Framework // Yu-kai Chou's official website [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://yukaichou.com/gamification-study/white-hat-black-hat-gamification-octalysis-framework/> (data obrashheniya: 10.10.2023).

Информация об авторах

И. Д. Рудинский — доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор
С. В. Бусель — аспирант

Information about the authors

I. D. Rudinsky — Dr. Sc. (Education), PhD (Engineering), Professor
S. V. Busel — Graduate student

Статья поступила в редакцию 12.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 12.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 16.01.2024.



Е. Л. Рутковская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 62–76.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 62–76.

Научная статья
УДК 378.14+372.8
doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-62-76

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ЭЛЕМЕНТ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ



А. В. Половникова

Елена Лазаревна Рутковская¹, Анастасия Владимировна Половникова², Андрей Александрович Сорокин³

¹ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия

^{2,3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ elena.rut@mail.ru

² PolovnikovaAV@mgpu.ru

³ SorokinAA@mgpu.ru



А. А. Сорокин

Аннотация. Требования к формированию функциональной грамотности обучающихся закреплены в основных нормативных документах, регламентирующих педагогический процесс в школе. Это влечет за собой потребность в создании особого образовательного пространства, основанного на межпредметном взаимодействии педагогов, что, в свою очередь, должно способствовать достижению многообразных метапредметных образовательных результатов, которые во многом определяют степень сформированности функциональной грамотности школьников. Авторы статьи акцентируют внимание на актуальной проблеме в контексте подготовки педагогов: будущего учителя необходимо научить моделировать и содействовать моделированию образовательного пространства, позволяющего формировать функциональную

грамотность обучающихся в единстве решения предметных и мета-предметных задач.

Это возможно только при соблюдении ряда условий: работа должна носить планомерный и целенаправленный характер; базироваться на согласованности действий преподавателей, ведущих основные дисциплины, и их готовности к реализации поставленной задачи; обеспечивать особый характер включенности студентов в образовательный процесс с учетом личной заинтересованности студента, организации группового взаимодействия, участия студентов в практико-ориентированных занятиях с обязательной фиксацией достигнутых результатов; включать проведение регулярной рефлексии данной работы со студентами.

Ключевые слова: высшая школа, педагогическое образование, функциональная грамотность, профессиональные компетенции, методика преподавания, образовательное пространство, социально-гуманитарные науки, история, обществознание, образовательные стандарты

Для цитирования: Рутковская Е. Л., Половникова А. В., Сорокин А. А. Формирование функциональной грамотности будущих педагогов как элемент его профессионального становления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 62–76. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-62-76

Original article

FORMATION OF THE FUNCTIONAL LITERACY OF THE FUTURE TEACHER AS AN ELEMENT OF HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Elena L. Rutkovskaya¹, Anastasia V. Polovnikova², Andrei A. Sorokin³

¹ Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

^{2,3} Methods of Teaching Social and Human Sciences, Moscow City University, Moscow, Russia

¹ elena.rut@mail.ru

² PolovnikovaAV@mgpu.ru

³ SorokinAA@mgpu.ru

Abstract. The requirements for the formation of functional literacy of students are enshrined in the main regulatory documents that regulate the pedagogical process at school. This entails the need to create a special educational space in the school, based on the interdisciplinary interaction of teachers, which in turn should contribute to the achievement of diverse meta-subject educational results, which characterize the degree of formation of the functional literacy of schoolchildren. The authors of the article focus on an urgent problem in the context of teacher training: the future teacher must be taught to model and contribute to the modeling of the educational space that

allows the formation of functional literacy of students in the unity of solving subject and meta-subject problems.

This is possible only if a number of conditions are met: the work must be systematic and purposeful; be based on the coordination of actions of teachers, leading the main disciplines and their readiness to implement the task; to ensure the special nature of the involvement of students in the educational process, taking into account the personal interest of the student, the organization of group interaction, the participation of students in practice-oriented classes with the obligatory fixation of the achieved results; include regular reflection of this work with students.

Keywords: higher school, teacher education, functional literacy, professional competencies, teaching methods, educational space, social sciences and humanities, history, social studies, educational standards

For citation: Rutkovskaya E. L., Polovnikova A. V., Sorokin A. A. Formation of the functional literacy of the teacher as an element of his professional development. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):62–76. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–62–76

Введение

Современные национальные образовательные системы ориентируются на международный тренд формирования функциональной грамотности школьников, что является сегодня одним из основных индикаторов результативности функционирования образования в целом. В Российской Федерации требования, связанные с формированием функциональной грамотности обучающихся, включены в Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Функциональная грамотность выступает интегральным качеством личности и характеризуется способностью к компетентному и эффективному действию, умением находить оптимальные способы разрешения проблем и воплощать найденные решения. Это сложный комплексный образовательный результат [5; 6]. Международное педагогическое сообщество выделяет разные элементы функциональной грамотности. «Функциональная грамотность включает в себя языковую грамотность, математическую грамотность, естественно-научную грамотность, ИКТ-грамотность, финансовую грамотность, культурную и гражданскую грамотность. Немаловажную роль должны играть сегодня навыки критического мышления, умения решать проблемы, творческая и коммуникативная активность. Как значимые личностные качества с позиции образовательного результата рассматриваются такие качества, как лю-

бознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная осознанность» [10, с. 56].

Решение педагогической задачи формирования функциональной грамотности школьников напрямую связано с решением задачи создания особого образовательного пространства в школе, основанного на межпредметном взаимодействии учителей, что, в свою очередь, должно способствовать достижению многообразных метапредметных образовательных результатов, которые во многом определяют степень сформированности функциональной грамотности школьников. Отсюда можно сформулировать актуальную проблему, которая должна найти решение в рамках реализации программ «Педагогическое образование» в высшей школе: научить будущего учителя моделировать и содействовать моделированию образовательного пространства, которое позволило бы формировать функциональную грамотность обучающихся в единстве решения предметных и метапредметных задач. Обратим внимание, что учитель может выступать в качестве самостоятельного субъекта данного процесса, быть членом творческого педагогического коллектива, а возможно, брать на себя роль инициатора и руководителя группы коллег.

Цель статьи

Отразить результаты изучения механизмов, которые обеспечивают развитие компетенции студентов педагогических вузов по моделированию образовательного пространства, способствующего формированию функциональной грамотности школьников. Можно выдвинуть предположение, что уровень функциональной грамотности, на который педагог готов «поднимать» обучающихся, определенным образом является зеркальным отражением уровня функциональной грамотности, которым обладает сам педагог [4]. В этой связи следует говорить о необходимости изменений в реализации программ профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование» в высшей школе.

Методология и методы исследования

Вопросы формирования функциональной грамотности педагогов в последние годы привлекают внимание многих исследователей, среди них: О. С. Андреева, К. А. Баранников, Е. В. Бахарева, Е. В. Гришкевич, Ю. В. Гутрова, О. Л. Жук, Г. В. Калабухова, А. А. Козлова, О. С. Куницкая,

Н. Н. Маслова, Н. А. Назарова, Е. К. Погодина, С. В. Тетина, О. В. Тумашева, В. В. Шаповал и др. [1; 3; 7; 8; 14; 15].

Анализ проведенных исследований и педагогического опыта позволяет предположить, что реализация программ «Педагогическое образование» в высшей школе, которые обеспечивают развитие компетенции студентов педагогических вузов по моделированию образовательного пространства, способствующего формированию функциональной грамотности школьников, будет успешной, если она:

- носит планомерный и целенаправленный характер;
- базируется на согласованности действий преподавателей, ведущих основные дисциплины, и их готовности к реализации поставленной задачи;
- обеспечивает особый характер включенности студентов в образовательный процесс с учетом личной заинтересованности студента, организации группового взаимодействия, участия студентов в практико-ориентированных занятиях с обязательной фиксацией достигнутых результатов;
- включает проведение регулярной рефлексии данной работы со студентами.

Остановимся подробнее на каждом из перечисленных условий.

В основе реализации основных образовательных программ лежат учебные планы, которые позволяют выстроить общую логику учебного процесса, обозначить соотношение отдельных блоков содержания образования, представить объем и виды практик, предусмотреть форматы аттестационных мероприятий. Этот достаточно формализованный документ становится фактически навигатором в освоении образовательной программы определенного профиля.

Обратимся к примеру реализации образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «История, обществознание» / «История, иностранный язык» в Московском городском педагогическом университете. Первый этап реализации данной программы связан с инвариантной частью учебного плана [16], рассчитанного на всех обучающихся и связанного с профилем «История». Уже во втором семестре обучающиеся имеют право выбрать элективные курсы, которые должны помочь в том числе осуществить выбор второго профиля обучения. Дисциплины, соответствующие второму профилю обучения,

появляются в учебном плане последовательно, начиная со второго года обучения. Фундаментальные курсы методик преподавания отдельных предметов получают развитие в таких дисциплинах, как «Проблема оценивания образовательных результатов учащихся в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла», «Управление образовательными системами: психолого-педагогические основы» и др. Эта же логика отражена в последовательности встраивания в учебный план практик. Первый курс обучения предлагает социокультурную практику — универсальный формат, соответствующий потенциалу разных профилей обучения [11]. Производственная педагогическая практика корреспондируется с прохождением базовых курсов методики преподавания соответствующих предметов.

Задача, касающаяся формирования функциональной грамотности, может быть решена при обеспечении реальной целостности в реализации образовательной программы при максимальной согласованности действий преподавателей, ведущих основные дисциплины и практики. Это непростая организационная задача для руководителя программы. Перечислим несколько способов ее решения при реализации образовательных программ.

Как правило, основные дисциплины могут идти несколько семестров и представлять собой своего рода каркас образовательной программы. В случае если к реализации данных дисциплин привлекается несколько преподавателей, разработка рабочей программы и фондов оценочных средств, которые определяют содержание формируемой функциональной грамотности, становится их коллективным делом. К несущим основную нагрузку дисциплинам относятся: «Методика обучения истории», «Методика обучения обществознанию», «Методика обучения иностранному языку». Таким образом обеспечивается внутреннее единство основных дисциплин.

Также выстраиваются междисциплинарные связи. К основным курсам в логике расширения изучения отдельных аспектов добавляются узкопрофильные учебные дисциплины. При выборе направления содержательного расширения учебного плана основным критерием становится, как правило, актуальность того или иного аспекта в современной системе образования данного профиля. Так, например, курс «Методика обучения истории» получил расширение такими дисциплинами, как «Актуальные проблемы внедрения историко-культурного стандарта»,

«Подготовка школьников к государственной итоговой аттестации по истории» и др. При разработке рабочих программ и фондов оценочных средств такого рода узкопрофильных учебных дисциплин преподаватели опираются на программы основных «системообразующих» дисциплин и согласовывают их между собой.

Интересен опыт инициативы по фактическому расширению образовательной программы за счет использования такого особого образовательного пространства, как «Школа историка». Ключевым условием успешности реализации данного проекта стала его согласованность с учебными планами по образовательным программам направления подготовки «Педагогическое образование», профили «История и обществознание» и «История, иностранный язык». В проект «Школа историка» приглашаются студенты 2-го курса обучения. Для них участие в данном проекте становится пропедевтикой к курсу «Методика обучения истории». Участники проекта не только знакомятся с интересными, неординарными методическими разработками, связанными с историческим просвещением молодежи, но и пробуют свои силы в разработке аналогичных материалов. Студенты 3–4-го курсов, также участвующие в проекте, используют методические разработки «Школы историка» в качестве материалов для педагогических практик. А студенты выпускного курса могут использовать накопленный опыт в работе над выпускной квалификационной работой. Реализацию проекта «Школы историка» в значительной мере осуществляют те же педагоги, которые ведут преподавательскую деятельность в рамках основной образовательной программы.

Опыт включения в образовательные программы модульных экзаменов также предполагает взаимодействие педагогов, которые, согласовывая экзаменационные материалы, выстраивают общую логику изучения нескольких дисциплин, общие требования к системе аттестации, а также фактически выступают экспертами по отношению к реализации дисциплин в рамках образовательной программы. Кроме того, в проведении модульных экзаменов могут принимать участие и абсолютно независимые эксперты, например работодатели.

Образовательная программа в конечном счете ставит целью формирование профессиональных компетенций будущего педагога, что может быть достигнуто только при условии обеспечения особого характера деятельности студентов — осознанной включенности студентов в образовательный процесс. Как достичь личной заинтересованности

студента? Безусловно, работа с мотивацией студентов, использование активных и интерактивных форматов обучения, расширение проектной и творческой деятельности, создание условий для ситуации успешности студента — вот лишь небольшой перечень условий, обеспечивающих включенность студентов в образовательный процесс.

Важно учитывать особенности программ того уровня (бакалавриат или магистратура), который мы реализуем. При общих подходах организация работы по реализации основных программ «Педагогическое образование» на уровне бакалавриата и уровне магистратуры имеет свои существенные отличия.

В настоящее время преподаватели Института гуманитарных наук осуществляют работу с программами бакалавриата «История и иностранный язык», «История и обществознание», «Право и обществознание», «Обществознание и экономика». На уровне магистратуры обучение идет по программам «Теория и методика обучения обществознанию и истории», «Формирование функциональной грамотности в социально-гуманитарном образовании».

Нацеливаясь на формирование функциональной грамотности, студенты программ бакалавриата демонстрируют свои первые педагогические этюды, выходят на педагогические практики, имеют первое знакомство с научными конференциями, включаются в написание выпускных квалификационных работ. Студенты магистратуры выполняют более сложные многоаспектные комплексные задания в контексте формирования функциональной грамотности школьников. Обязательным элементом обучения является их включение в работу над научными публикациями и непосредственное участие в научных конференциях. Являясь зачастую практикующими педагогами, магистранты проводят постоянную рефлексию организации образовательного пространства, в том числе в контексте возможностей формирования функциональной грамотности (способности к компетентному и эффективному действию, умения находить оптимальные способы разрешения проблем и воплощать найденные решения).

Педагогам важно обеспечивать такую образовательную среду, в которой студент может прикоснуться к педагогическому процессу, попробовать себя в роли участника образовательных отношений. В этом контексте интересен формат предъявления кейсов, в основу которых обычно бывает положена определенная проблемная педагогическая

ситуация. Обратимся к примеру.

Студентам может быть предложена работа над кейсом, к которому обучающиеся должны разработать свои сценарии разрешения актуализированной в нем проблемы.

Сценарии решения кейса должны включать в себя анализ исходной ситуации, формулировку проблемы и цель, которую ставит перед собой педагог. Приветствуется вариативность предлагаемых решений, обязательно должны быть обозначены педагогические риски (сложности, с которыми может столкнуться преподаватель).

В качестве сюжетов к кейсам могут быть предложены реальные ситуации из школьной жизни.

Например, студентам может быть предложена роль учителя обществознания, классного руководителя 8-го класса, который узнал от учителя физкультуры, что его ученик сломал дверь женской раздевалки. Однако непосредственных доказательств того, что это сделал именно этот ученик, нет. Администрация школы ищет виновного, чтобы отремонтировать дверь. Коллеги предлагают возложить обязанность по ремонту на родителей учащегося. В ходе работы над кейсом необходимо разобраться в ситуации, выявить мотивы школьника, связать сложившуюся ситуацию с изучением курса «Обществознание».

У преподавателя университета есть возможность оценить предложенные студентами бакалавриата сценарии по следующим критериям:

- качество анализа исходной ситуации;
- формулировка проблемы;
- постановка учителем цели;
- соответствие решения сформулированной цели;
- убедительность и аргументированность;
- реалистичность решения;
- практичность предложенного решения;
- сформулированные педагогические риски;
- грамотность текста;
- лаконичность и ясность текста.

По каждому критерию предложенные сценарии можно оценить от 0 до 3 баллов.

Студенты прорабатывают кейсы индивидуально, предлагая свои сценарии разрешения проблемной ситуации. После этого предлагается разыграть кейс по ролям. Количество участников при этом зависит от

тех ролей, которые были предложены при описании сценария тем или иным студентом.

Важным элементом обучения бакалавров является знакомство с накопленным педагогическим наследием, разными педагогическими школами. В результате чтения фрагментов монографий, научных статей учащимся предлагается актуализировать полученную информацию, выполняя следующие задания:

– Сформулируйте три ключевых тезиса, изложенных во фрагменте статьи. Выберите один и подготовьтесь к обсуждению в группе.

– Вам предложено выступить на педагогическом совете, представив материалы данной статьи. Обсудите сценарий возможной презентации статьи в группе.

– Сформулируйте три вопроса для проведения дискуссии с коллегами. Прокомментируйте свой выбор вопросов. Обсудите сформулированные вопросы в группе.

Критериями оценивания выполнения данного задания могут быть, например, следующие:

- в выступлении сформулирована проблема;
- выдержан формат предъявления информации в виде выступления;
- в выступлении представлено несколько аспектов темы;
- суждения отражают собственную позицию по проблеме статьи;
- грамотно использованы педагогические термины;
- в выступлении содержится аргументация;
- в выступлении содержатся практические рекомендации;
- выступление структурировано;
- выступление построено стилистически грамотно и лаконично;
- даны полные ответы на вопросы однокурсников.

Интересным представляется опыт включения студентов в интерактивные формы организации образовательного процесса. Для бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» и осваивающих программу по профилю «Обществознание и право», обязательным элементом обучения является участие в проведении правовых квестов. Правовой квест — это история, в основу которой положена некая сюжетная линия правонарушений, выстраиваемая вокруг главных героев. Учащимся предъявляется некая правовая ситуация, в которой они должны разобраться. Для этого совершается «путешествие» по нескольким «станциям», работу которых организуют студенты бакалавриата. Студенты,

представляясь героями сюжета, знакомят школьников с правовыми документами, дают оценку случившимся событиям от имени того героя, которого они играют. Противоречивость рассказанных историй, актуализация правовых документов способствуют активной включенности учащихся в квест. Сюжетами квестов выступают самые разные истории, например: нарушение права на отпуск несовершеннолетнего работника, нарушение права на образование при поступлении в колледж, решение вопроса о лишении родительских прав и др. [9]. Участие в такого рода мероприятиях позволяет и самим студентам лучше разобраться в содержании школьного правового образования и его потенциала.

Студенты бакалавриата в большей мере работают с готовыми образцами заданий, направленными на формирование функциональной грамотности учащихся, а на этапе подготовки выпускной квалификационной работы приобщаются к разработке собственных методических материалов. При этом разрабатываемые материалы скорее являются комплексом заданий, созданных «по образцу». С переходом на программы магистратуры качественно меняется уровень сложности предъявляемых требований к студентам. Акценты смещаются в сторону целостного видения образовательной среды и образовательного процесса, самостоятельной разработки учебно-методических материалов для школы. Учебное задание остается главным инструментом в руках педагога. Однако при этом задания, которые разрабатывают магистры, носят более комплексный характер, а магистры более четко определяют педагогический потенциал разрабатываемых материалов в логике формирования функциональной грамотности.

Примером такого рода материалов могут служить задания, которые разрабатываются в виде некоторого информационного кейса и вопросов к нему. Информационная часть кейса содержит набор текстов, представленных в разных форматах. Обязательными элементами являются: фрагмент научно-популярной статьи; графическая информация (информация, представленная диаграммами, графиками и инфографиками); статистическая информация.

Педагог, обучающийся в магистратуре, должен продемонстрировать умение разрабатывать задания трех уровней трудности. Задания первого уровня трудности (формально-репродуктивного) связаны с простым выявлением информации и ее воспроизведением. Задания второго уровня трудности (содержательно-рефлексивного) предполагают ана-

лиз, оценку, синтез информации в определенных заданных условиях. Задания третьего уровня трудности (функционального) предполагают самостоятельную, творческую деятельность ученика на основе осмысления всех элементов информационного блока [2].

Что является результатом освоения образовательной программы? Как студент может оценить степень своей успешности? Какие критерии оценки могут стать основанием для выстраивания и корректировки образовательной траектории?

Традиционно «мерилом» успешности остается оценка за освоенную дисциплину, модуль, практику и т.д. Совокупность оценок может составить общее впечатление о результатах освоения образовательной программы студентом. Однако сегодня появляются новые показатели, которые позволяют фиксировать действительно высокие образовательные результаты при освоении программ высшей школы, включая определенные достижения по функциональной грамотности.

Так, важным показателем может быть включенность в разнообразные студенческие инициативы, связанные с осваиваемым профилем подготовки. «Школа историка», участие в студенческих конференциях и т.д. — эти формы активности собирают действительно мотивированных студентов, уже демонстрирующих определенный уровень профессиональной подготовки.

Еще одним крайне важным инструментом диагностики собственных достижений сегодня стало участие в разнообразных профессиональных конкурсах и чемпионатах. Задания, предлагаемые в рамках конкурсных программ, четко отражают вызовы современной школы. Умение продемонстрировать нестандартное занятие, провести тренинг, создать образовательный сайт, обеспечить дистанционное общение с родителями, в формате педагогического совета найти решение актуальных школьных проблем — эти и другие задания концентрируют внимание на сформированности основных педагогических компетенций у будущего учителя. Эффект участия и победы важен не только самому участнику. Когда участник конкурсов, тем более победитель, «возвращается» в учебный процесс, он задает определенный уровень демонстрации образовательных результатов и тем, кто находится с ним рядом.

В помощь студентам в качестве расширения основных образовательных программ в институте гуманитарных наук действует «Школа профессионального роста», которая нашла описание в ряде публикаций [12; 13].

Отдельные направления деятельности этой школы популяризируют олимпийское конкурсное движение и доступны для всех желающих. Другие направления могут предполагать проведение серьезных конкурсных отборов, что также позволяет получить студенту обратную связь об уровне сформированности его компетенций, провести самооценку своих достижений.

Вывод

Целенаправленная слаженная работа профессорско-преподавательского состава по формированию функциональной грамотности у студентов — будущих учителей позволяет говорить о реализации возможностей программ «Педагогическое образование» в высшей школе в направлении формирования функциональной грамотности будущих учителей и обеспечивает приход в школу педагогов, готовых решать актуальные педагогические задачи.

Решение задачи по формированию функциональной грамотности обучающихся сегодня становится вопросом конкурентоспособности отдельного человека и конкурентоспособности страны в целом. Решение множества амбициозных задач, которые сегодня заявлены в программах национального развития, напрямую можно связывать с качеством подготовки выпускников образовательных организаций. Ключевую роль в этом процессе играет подготовка педагогических кадров страны.

Список источников

1. Бахарева Е. В. Развитие профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 198 с.
2. Воронцов А. Б., Львовский А. В., Нежнов П. Г. Мониторинг учебно-предметных компетенций школьников (SAM): потенциал и возможности инструментария. М.: Russian Training Center, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/56856/> (дата обращения: 04.09.2023).
3. Жук О. Л. Подготовка будущих учителей к формированию функциональной грамотности учащихся // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: матер. XV Межд. науч.-практ. конференции. М.: РУДН, 2022. С. 36–41.
4. Калабухова Г. В., Сорокин А. А., Шаповал В. В. и др. Содержание и формы гуманитарного образования в высшей школе: взгляд современных участников образовательного процесса // Педагогическое образование и наука. 2018. № 5. С. 15–27.
5. Ковалева Г. С. Что такое функциональная грамотность? М.: ЯндексУчебник, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dcv8jUk_IK0&t=217s (дата обращения: 04.09.2023).
6. Кузибецкий А. Н. Функциональная грамотность педагога: сущность, виды, пути достижения // Функциональная грамотность: вызовы, решения, эффективные практики: матер. XXIII Межд. пед. чт. под науч. ред. А. Н. Кузибецкого и Л. К. Максимова. Волгоград: ГАУ ДПО «ВГАПО», 2023. С. 257–265.

7. Куницкая О. С., Погодина Е. К., Гришкевич Е. В. Модернизация системы профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А. П. Орловой): сб. науч. ст. под науч. ред. Е. Л. Михайловой. Витебск: Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2022. С. 348–353.

8. Назарова Н. А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 239 с.

9. Право знать! Правовые квесты: учеб.-метод. пособие. Выпуск 1. М.: Книгодел, 2017. 130 с.

10. Рутковская Е. Л. Функциональная грамотность: от оценки к формированию // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сб. науч. ст. Вып. VIII / науч. ред. А. А. Сорокин. М.: Книгодел, 2021. С. 17–24.

11. Рутковская Е. Л., Половникова А. В. О работе педагогов с материалами банка заданий по финансовой грамотности: анализ опыта использования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 146–169.

12. Рябов В. В. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: монография / В. В. Рябов, А. А. Сорокин, В. В. Шаповал и др. М.: Книгодел, 2018. 184 с.

13. Сорокин А. А. Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов: монография / А. А. Сорокин, Г. В. Калабухова, А. В. Половникова др. М.: Книгодел, 2021. 116 с.

14. Сорокин А. А., Половникова А. В. Подготовка педагога к организации учебного процесса в логике формирования функциональной грамотности обучающихся // КарДУ ХАБАРЛАРИ, 2020. № 4 (46). С. 178–183.

15. Сорокин А. А., Половникова А. В. Подготовка учителей истории и обществознания в ходе реализации программ высшего образования: от формирования ценностных установок до алгоритмов формирования умений будущих профессионалов // Инновационная деятельность в образовании: матер. XVII Межд. науч.-практ. конф. под общ. ред. Г. П. Новиковой. Ярославль — Москва: Канцлер, 2023. С. 57–65.

16. Тетина С. В., Гутрова Ю. В. Совершенствование компетенций педагогов в профессиональном поле по вопросам формирования у обучающихся функциональной грамотности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. № 3 (52). С. 94–102.

17. Тумашева О. В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3 (36). С. 3.

18. Учебные планы института гуманитарных наук ГАОУ ВО МГПУ: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mgpu.ru/obrazovanie/institutes/ign/documents/> (дата обращения: 05.09.2023).

References

1. Bahareva E. V. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelja po formirovaniju funkcional'noj gramotnosti uchashhhsja osnovnoj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2009. 198 s. [In Rus].
2. Voroncov A. B., L'vovskij A. V., Nezhnov P. G. Monitoring učebno-predmetnyh kompetencij shkol'nikov (SAM): potencial i vozmozhnosti instrumentarija. M.: Russian Training Center, 2011 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/56856/> (data obrashhenija: 04.09.2023). [In Rus].
3. Zhuk O. L. Podgotovka budushhijh uchitelej k formirovaniju funkcional'noj gramotnosti uchashhhsja // Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy: mater. XV Mezhd. nauch.-prakt. konferencii. M.: RUDN, 2022. S. 36–41. [In Rus].
4. Kalabuhova G. V., Sorokin A. A., Shapoval V. V. i dr. Soderzhanie i formy gumanitarnogo obrazovanija v vysshej shkole: vzgljad sovremennyh uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2018. № 5. S. 15–27. [In Rus].
5. Kovaleva G. S. Chto takoe funkcional'naja gramotnost'? M.: JandeksUchebnik, 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dcv8jUk_IKo&t=217s (data obrashhenija: 04.09.2023). [In Rus].
6. Kuzibekij A. N. Funkcional'naja gramotnost' pedagoga: sushhnost', vidy, puti dostizhenija // Funkcional'naja gramotnost': vyzovy, reshenija, jeffektivnye praktiki: mater. XXIII Mezhd. ped. cht.

Формирование функциональной грамотности будущего педагога |

- pod nauch. red. A. N. Kuzibeckogo i L. K. Maksimova. Volgograd: GAU DPO «VGAPO», 2023. S. 257–265. [In Rus].
7. *Kunickaja O. S., Pogodina E. K., Grishkevich E. V.* Modernizacija sistemy professional'noj podgotovki budushhih pedagogov k formirovaniju funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja // *Social'no-psihologicheskie problemy sovremennogo obshhestva: puti reshenija (pamjati profesora A. P. Orlovoj): sb. nauch. st. pod nauch. red. E. L. Mihajlovoj.* Vitebsk: Vitebskij gos. un-t im. P. M. Masherova, 2022. S. 348–353. [In Rus].
 8. *Nazarova N. A.* Razvitiye funkcional'noj gramotnosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah gumanitarizacii obrazovatel'nogo processa: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2007. 239 s. [In Rus].
 9. *Pravo znat! Pravovye kvesty: ucheb.-metod. posobie.* Vypusk 1. M.: Knigodel, 2017. 130 s. [In Rus].
 10. *Rutkovskaja E. L.* Funkcional'naja gramotnost': ot ocenki k formirovaniju // *Aktual'nye voprosy gumanitarnyh nauk: teorija, metodika, praktika: sb. nauch. st. Vyp. VIII / nauch. red. A. A. Sorokin.* M.: Knigodel, 2021. S. 17–24. [In Rus].
 11. *Rutkovskaja E. L., Polovnikova A. V.* O rabote pedagogov s materialami banka zadaniy po finansovoj gramotnosti: analiz opyta ispol'zovaniya // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika.* 2023. T. 2, № 1 (90). S. 146–169. [In Rus].
 12. *Rjabov V. V.* Social'no-gumanitarnoe obrazovanie v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: realii i tendencii: monografija / V. V. Rjabov, A. A. Sorokin, V. V. Shapoval i dr. M.: Knigodel, 2018. 184 s.
 13. *Sorokin A. A.* Social'no-gumanitarnoe obrazovanie i modeli organizacii sociokul'turnoj praktiki studentov: monografija / A. A. Sorokin, G. V. Kalabuhova, A. V. Polovnikova dr. M.: Knigodel, 2021. 116 s. [In Rus].
 14. *Sorokin A. A., Polovnikova A. V.* Podgotovka pedagoga k organizacii uchebnogo processa v logike formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja // *KarDU HABARLARI.* 2020. № 4 (46). S. 178–183. [In Rus].
 15. *Sorokin A. A., Polovnikova A. V.* Podgotovka uchitelej istorii i obshhestvoznaniya v hode realizacii program vysshego obrazovaniya: ot formirovaniya cennostnyj ustanovok do algoritmov formirovaniya umenij budushhih professionalov // *Innovacionnaja dejatel'nost' v obrazovanii: mater. XVII Mezhd. nauch.-prakt. konf. pod obshh. red. G. P. Novikovoj.* Jaroslavl' — Moskva: Kandler, 2023. S. 57–65. [In Rus].
 16. *Tetina S. V., Gutrova Ju. V.* Sovershenstvovanie kompetencij pedagogov v professional'nom pole po voprosam formirovaniya u obuchajushhihsja funkcional'noj gramotnosti // *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2022. № 3 (52). S. 94–102. [In Rus].
 17. *Tumasheva O. V.* Gotovnost' budushhego uchitelja k formirovaniju funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja // *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2021. T. 9, № 3 (36). S. 3. [In Rus].
 18. *Uchebnye plany instituta gumanitarnyh nauk GAOU VO MGPU: oficial'nyj sajt [Jelektronnyj resurs].* URL: [https://www.mgpu.ru/obrazovanie/institutes/ign/documents/\(data obrashhenija: 05.09.2023\).](https://www.mgpu.ru/obrazovanie/institutes/ign/documents/(data obrashhenija: 05.09.2023).) [In Rus].

Информация об авторах

Е. Л. Рутковская — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного общего образования

А. В. Половникова — кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заместитель начальника департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук

А. А. Сорокин — кандидат педагогических наук, доцент, профессор, начальник департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук

Information about the authors

E. L. Rutkovskaya — PhD (Education), Senior Researcher, Laboratory of Social and Humanitarian General Education

A. V. Polovnikova — PhD (Education), Associate Professor, Professor, Deputy Head of Department

A. A. Sorokin — PhD (Education), Associate Professor, Professor, Head of Department Methods of Teaching Social and Human Sciences

Статья поступила в редакцию 26.10.2023; одобрена после рецензирования 17.11.2023; принята к публикации 16.01.2024.

The article was submitted 26.10.2023; approved after reviewing 17.11.2023; accepted for publication 16.01.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 77–91.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 77–91.

Научная статья
УДК 377
doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–77–91

МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ



О. А. Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гу́рий

Олег Александрович Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гу́рий
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, oleg444@gmail.com

Аннотация. В статье представлены общая и частная модели создания краткосрочных курсов практико-ориентированной подготовки ИТ-специалистов к работе в системе дополнительного профессионального образования, построенные с помощью языка моделирования BPMN2.0.

Ключевые слова: дидактика, моделирование, дополнительное профессиональное образование, обучение взрослых, информационные технологии, BPMN2.0

Для цитирования: Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гу́рий О. А. Модель создания краткосрочных курсов подготовки ИТ-специалистов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 77–91. doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–77–91

Original article

A MODEL FOR CREATING SHORT-TERM COURSES FOR PREPARING IT SPECIALISTS

Oleg A. Shvets-Teneta-Gurii
Institute for Strategy of Education Development, Moscow,
Russia, oleg444@gmail.com

Annotation. The article presents general and par-

ticular models for creating short-term courses of practice-oriented training of IT specialists to work in the system of extended professional education. The models were built using the BPMN2.0 modeling language.

Keywords: didactics, modeling, extended professional education, adult education, information technology, BPMN2.0

For citation: Shvets-Teneta-Gurii O. A. A model for creating short-term courses for preparing IT specialists. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):77–91. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–77–91

Введение

Согласно оценке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации потребность экономики России в ИТ-специалистах составляет 500–700 тыс. человек [2]. В связи с этим в системе дополнительного профессионального образования растет количество курсов по ИТ-дисциплинам.

Не менее острый дефицит экономика России испытывает в преподавателях ИТ-дисциплин. В связи с этим многие участники рынка образовательных услуг, занимающиеся преподаванием ИТ-дисциплин, создают собственные курсы подготовки преподавателей. Основные требования, предъявляемые к таким курсам, — краткосрочность и дистанционная форма обучения.

В ранее опубликованных автором статьях [9; 10] было выявлено, что применение имитационно-моделирующих упражнений (ИМУ) и формирующего оценивания позволяет эффективно и в короткие сроки готовить ИТ-специалистов к преподавательской работе. Настоящая статья посвящена разработке общей и частной модели создания краткосрочных курсов практико-ориентированной подготовки преподавателей ИТ-дисциплин с применением имитационно-моделирующих упражнений и формирующего оценивания.

Проведенный анализ научных статей показывает высокий интерес научного сообщества к вопросам создания педагогических моделей, в то же время среди таких статей отсутствуют работы, посвященные моделям создания курсов практико-ориентированной подготовки преподавателей ИТ-дисциплин с применением имитационно-моделирующих упражнений и формирующего оценивания, а также построению таких моделей с помощью языка моделирования BPMN2.0.

В статьях, посвященных педагогическим моделям таких авторов, как Е. Н. Землянская [1], О. А. Козырева [6], Е. А. Максимова [8], С. В. Иванова

[4], отмечается, что:

Модель — мысленная представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна в определенном отношении замещать его так, что ее изучение дает нам информацию об этом объекте.

Модель — объект, который в достаточной для исследователя степени подобен реальному изучаемому объекту, адекватен целям исследования.

Модели, следовательно, могут быть: материальные (вещественные, реальные) и мысленные (идеальные, воображаемые).

Моделирование — неотъемлемый этап в исследовании сложноорганизованной системы, который помогает выявить взаимосвязь элементов системы, понять принципы функционирования, наметить направления будущего развития.

Модель как функциональное подобие системы позволяет более эффективно ориентироваться в исследуемой системе, управлять ею, служит образцом опыта при переосмыслении образовательных процессов.

Причинно-следственные динамичные связи элементов модели позволяют понять, как при воздействии на один из них может быть изменен весь моделируемый объект.

Моделирование как метод познания (исследования) связан с приемом аналогии — умозаключением о сходстве объектов в определенном отношении на основе их сходства в ряде иных отношений. Сущность этого метода состоит в том, что непосредственно исследуется не сам объект, а его аналог, заместитель — модель, а затем полученные при изучении модели результаты по особым правилам переносятся на сам объект.

Исходя из целевой направленности создаваемой модели и из характера той стороны объекта, которая подвергается моделированию, они подразделяются на структурные и функциональные. В первом случае изучается структура объекта, во втором — его поведение (функционирование протекающих в нем процессов и т.п.).

Как видно из изложенного выше, представленные в настоящей работе модели могут быть отнесены к мысленному и функциональному типу. Также можно сделать вывод, что вопросы моделирования преподавательской деятельности в отечественной научной литературе рассматриваются широко, однако до сих пор функциональных моделей создания краткосрочных курсов практико-ориентированной подготовки ИТ-специалистов к преподавательской деятельности, построенных

с помощью языка моделирования BPMN2.0, создано не было.









Моделирование Язык моделирования BPMN2.0

Язык BPMN был создан в 2007 году некоммерческим консорциумом по стандартизации Object Management Group для целей моделирования процессов. Актуальная версия языка — 2.0.2 [11].

Основные элементы языка BPMN приведены в таблице 1.

Таблица 1

Основные элементы языка BPMN

	– событие начала
	– событие окончания
	– действие
	– исключающее «или»
	– циклическое повторение действия
	– примечание
	– поток
	– группа

Описание обобщенной модели

Согласно результатам исследования, реализованного в рамках создания настоящей статьи, инициация создания краткосрочного курса обучения обычно происходит по обращению заказчика обучения в свободной форме. Под заказчиком для целей настоящей модели понимается любое лицо, инициирующее запрос (событие «Запрос на обучение»).

1. В целевом блоке определяются следующие детали будущего обучения:

1.1. Будет ли являться заказчик обучения обучающимся или он заказывает обучение для других (действие «Определить одно ли лицо заказчик и обучающиеся»).

1.1.1. Если со стороны заказчика планируется, что он будет участвовать в обучении в качестве обучающегося (например, когда частное лицо заказывает обучение для себя лично), проводится интервью с использованием опросного листа для создания курса (рис. 1) с целью уточнения предполагаемых результатов обучения (действие «Провести интервью с обучающимися»).

Рисунок 1. Фрагмент опросного листа

1. Цели и результаты
Какие тенденции, тренды, проблемы, особенности контекста или исследования подтверждают необходимость запуска программы (или ее компонента)?
Какие цели стоят перед обучением у заказчика?
Какие могут быть результаты обучения для заказчика? В чем они выражаются? Как мы поймем, что цели достигнуты?
Как позиционируется продукт для обучающихся? Есть ли другие стейкхолдеры в принятии решения об обучении?
Какие поддерживающие мероприятия будут (должны быть) до, во время и после обучения?
2. Целевая аудитория
Уровень знаний у целевой аудитории по теме курса? Этот уровень един для всей аудитории?
Какого результата хотим добиться в итоге обучения? Что будет делать, как будет поступать аудитория в результате обучения?
При каких условиях будем считать обучение успешно пройденным?
Что я хочу, чтобы моя аудитория знала после обучения?
Что я хочу, чтобы моя аудитория начала или прекратила делать после обучения?
Какая у ЦА мотивация учиться?
На чем нужно акцентировать внимание людей? Какие дополнительные задачи (мета-уровень программы) важно реализовать в процессе обучения?
3. Разработка и тестирование программы
Какие эксперты и роли (сопровождающие обучение) должны быть привлечены к программе?
Условия и ограничения для тестирования идеи программы
Ограничения по бюджету на проведение программы
Обязательные компоненты программы (технологии, подходы, устоявшиеся практики, видение организации)

1.1.2. Если участие заказчика обучения в качестве обучающегося не планируется или планируется, что кроме него в обучении будут принимать участие другие обучающиеся, запрашивается интервью с будущими обучающимися для уточнения целей обучения (действие «Запросить интервью с обучающимися»).

1.1.2.1. Если интервью с будущими обучающимися возможно, оно проводится с использованием опросного листа (действие «Провести интервью с обучающимися»).

1.1.2.2. Если интервью с будущими обучающимися невозможно, проводится интервью с заказчиком или заказчиками обучения (действие

«Провести интервью с заказчиками обучения»).

1.1.2.3. Оба вида интервью проводятся с использованием опросного листа для создания курса; с помощью листа формулируются или уточняются цели, задачи, форма обучения и т.п.

1.1.3. По итогам проведения интервью с обучающимися и(или) заказчиками определяется основное умение/навык или несколько умений/навыков, которые требуется сформировать у обучающихся в процессе обучения. Каждое умение/навык формулируется в виде конкретных действий, выполнение которых можно надежно опознать, например, «оценивать действия обучающихся в процессе обучения» или «давать обучающимся формирующую обратную связь» (действие «Определить основное действие обучения»).

1.1.4. На следующем этапе с помощью речевой конструкции «обучение будет считаться успешным, если...» определяются критерии, по которым будет приниматься решение об успешности/неуспешности обучения (действие «Определить критерии успешности обучения»).

1.1.5. По итогам определения целей и критериев успешности обучения проводится составление и согласование программы обучения с заказчиками/обучающимися (действие «Составить и согласовать программу обучения»). Программа обучения составляется в форме, требуемой заказчиком/заказчиками или с использованием шаблона (рис. 2).

Рисунок 2. Фрагмент шаблона программы обучения

1	Название курса						
2	Целевая аудитория						
3	Цель курса						
4	Длительность курса						
5	Численность обучающихся						
6	Трудоёмкости в неделю						
7	Форма и режим занятий						
8	Особенности курса						
№	Тема, краткое описание	Время (часы)	Участники смогут (цели занятия)	Материалы, необходимые и занятию (ссылки, книги, статьи, софт и т.д.)	Материальные результаты занятия (элементы итогового проекта курса)	Самостоятельная работа	Критерии оценки
Модуль 1							
1							

1.1.6. По итогам составления и согласования программы обучения инициируется доучебный контакт с обучающимися, чтобы подготовить обучающихся к прохождению обучения, в первую очередь — чтобы проинформировать об итоговом составе программы, длительности, условиях и необходимых средствах обучения, в частности, будет ли обучение очным или заочным, удаленным или с присутствием, сколько оно будет занимать времени в день и т.п. (действие «Инициировать доучебный контакт с обучающимися»).

2. В содержательном блоке происходит проведение обучения в соответствии с ранее составленной и согласованной программой. Входящей информацией для блока являются результаты доучебного контакта, направленного на ориентирование обучающихся и получения от них обратной связи по вопросам деталей организации программы, целей обучения и т.п.

2.1. На первом занятии происходит ориентирование обучающихся на прохождение будущей программы: еще раз проговариваются цели обучения, действия обучения и другие детали прохождения программы, в том числе устанавливаются правила организации занятий, происходит знакомство обучающихся и преподавателя между собой. Одна из целей блока — обеспечение обстановки психологической безопасности обучающихся, подчеркивание возможности проявления их субъектности, свободы выбирать траекторию освоения курса и т.п. На этом же этапе возможно обеспечение обучающихся информацией знаниевого типа для проведения имитационно-моделирующих упражнений, а также проведение самих упражнений. Например, блок знакомства может быть проведен в виде короткой самопрезентации обучающихся с использованием выданного ведущими курса шаблона и приведенного примера (действие «Сориентировать обучающихся»).

2.2. На последующих занятиях проводится обеспечение обучающихся информацией знаниевого типа для проведения имитационно-моделирующих упражнений, проведение таких упражнений с целью достижения целей курса, формирующее оценивание итогов упражнений со стороны обучающихся и ведущих курса. В процессе упражнений имитируются условия и создается контекст выполнения действий обучающегося, происходит достижение целей курса в соответствии с контекстным подходом к обучению (события «Обеспечить информацией знаниевого типа для проведения ИМУ», «Провести имитационно-моделирующие

упражнения», «Провести формирующее оценивание»).

2.3. По итогам каждого цикла из первых четырех событий этапа собирается обратная связь со стороны обучающихся, вносятся корректировки в процессы, действия и программу; в случае если курс не завершен, происходит циклическое повторение первых пяти событий (от «Сориентировать обучающихся» до «Собрать обратную связь в процессе курса») вплоть до завершения курса (события «Собрать обратную связь в процессе курса» и «Внести корректировки в процессы, действия, программу»).

2.4. В случае если курс завершен, происходит переход к результирующему блоку.

3. В результирующем блоке оценивается результативность курса, принимаются решения о дальнейших действиях.

3.1. На первом этапе со стороны заказчиков и обучающихся собирается обратная связь о проведении курса в свободной форме (действие «Собрать обратную связь по итогам курса»).

3.2. Далее на основе программы курса, опросного листа и критериев успешности проведения курса, сформированными на целевом этапе, организаторами, заказчиками и обучающимися принимается решение об успешности проведения курса (действие «Оценить успешность обучения по критериям»).

3.3. В случае если курс был проведен успешно, принимается решение об окончании обучения или обсуждается сопровождение обучающихся ведущими курса в профессиональной среде (действие «По запросу сопровождать обучающихся в проф. среде»).

3.4. Если курс был проведен неуспешно, анализируются причины этого неуспеха, вносятся изменения в процессы, действия и программу, по итогам этих корректировок и организационных выводов принимается решение об окончании обучения или о повторении обучения, начиная с целевого блока.

Вид обобщенной модели приведен на рисунке 3.

Описание частной модели

Проектирование краткосрочного курса обучения преподаванию происходит по итогам исполнения целевого блока обобщенной модели обучения, то есть начинается с момента, когда прояснены результаты доучебного контакта (событие «Результат доучебного контакта»).

Результатом доучебного контакта является обратная связь обучающихся по вопросам организации обучения, программы, целей, средств обучения и т.п.

1. Событие «Сориентировать обучающихся» включает следующие действия:

1.1. Устанавливаются или актуализируются правила организации занятий. В случае если с обучающимися налажен контакт, правила могут быть установлены совместно; если контакт не налажен, правила устанавливает ведущий: например, каким образом задавать вопросы во время занятия (в любой момент или в специально отведенное время), как обращаться к ведущему, организация перерывов и т.п. (действие «Установить или актуализировать правила проведения занятий»).

1.2. Далее представляются цели и смысловая ориентация занятия, с помощью формулы «по итогам занятий вы сможете..., для того, чтобы...» (действие «Представить цели и смысловую ориентацию занятий»).

1.3. Если обучающиеся знакомы между собой, например являются сотрудниками одной организации или ранее сформированной учебной группы, происходит представление критериев оценки имитационно-моделирующих упражнений, которые обучающиеся будут выполнять далее, направленных на освоение таких критериев. Иными словами, закладывается основа для освоения критериев оценки имитационно-моделирующих упражнений путем имитационно-моделирующих упражнений (критериальных ИМУ). Например, обучающимся излагается какая-то учебная ситуация, сообщаются критерии ее оценки, после чего обучающиеся по критериям самостоятельно оценивают успешность или неуспешность обучения в такой ситуации (событие «Представить критерии оценки критериальных ИМУ»). Для этого в рамках верхнеуровневого действия «Обеспечить обучающихся информацией знаниевого типа для выполнения ИМУ» выполняется действие «Обеспечить информацией знаниевого типа для выполнения критериальных ИМУ», а в рамках верхнеуровневого действия «Провести имитационно-моделирующие упражнения» — действие «Провести ИМУ для освоения критериев оценки».

1.4. Если обучающиеся не знакомы между собой, перед представлением критериев для оценки критериальных ИМУ проводится знакомство для создания условий взаимного обучения и поддержки. Знакомство производится также в виде имитационно-моделирующего упражнения. Например,

обучающиеся по очереди проводят самопрезентацию, используя шаблон, выданный ведущими курса. Для этого в рамках верхнеуровневого действия «Обеспечить обучающихся информацией знаниевого типа для выполнения ИМУ» реализуется действие «Обеспечить информацией знаниевого типа для выполнения ИМУ с целью знакомства», а в рамках верхнеуровневого действия «Провести имитационно-моделирующие упражнения» — действие «Провести ИМУ с целью знакомства».

1.5. После того как в результате проведения ИМУ с целью знакомства, обучающиеся познакомятся между собой, происходит переход к действию «Представить критерии оценки критериальных ИМУ» (действия «Провести ИМУ с целью знакомства» и «Представить критерии оценки критериальных ИМУ»).

1.6. После того как проведены имитационно-моделирующие упражнения с целью знакомства и освоения критериев оценки, на последующих занятиях и этапах происходит переход к ИМУ, направленным на развитие преподавательских умений. Для этого в рамках верхнеуровневого действия «Обеспечить обучающихся информацией знаниевого типа для выполнения ИМУ» реализуется действие «Обеспечить информацией знаниевого типа для выполнения преподавательских ИМУ», а в рамках верхнеуровневого действия «Провести имитационно-моделирующие упражнения» — действие «Провести ИМУ для развития преподавательских умений».

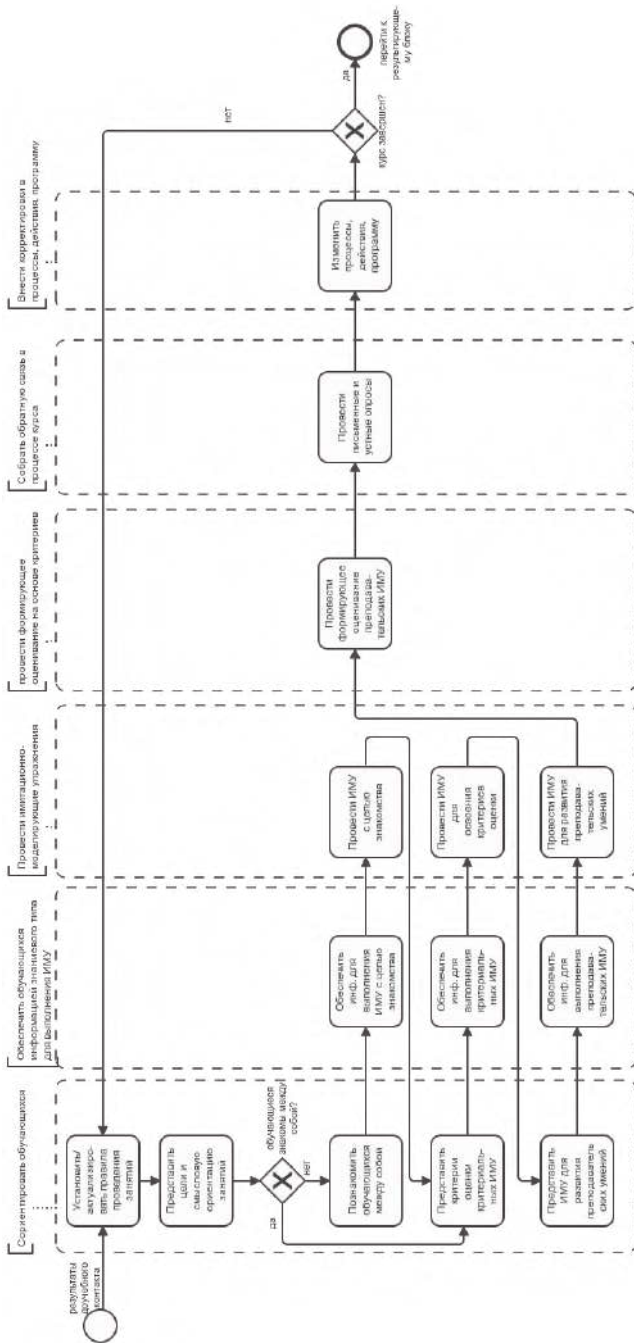
2. По итогам проведения имитационно-моделирующих упражнений, направленных на развитие преподавательских умений, проводится формирующее оценивание таких упражнений обучающимися (взаимооценка) и ведущими курса (действие «Провести формирующее оценивание преподавательских ИМУ»).

3. По итогам проведения каждого цикла, с события «Установить/актуализировать правила проведения занятий» до события «Провести формирующее оценивание преподавательских ИМУ», происходит сбор письменной и устной обратной связи (действие «Провести устные и письменные опросы»).

4. По итогам сбора устной и письменной обратной связи происходит корректировка процессов, действий и программы курса (действие «Изменить процесс, действия, программу»).

5. Далее, если курс обучения завершен, происходит переход к результирующему блоку; если курс не завершен, действия, начиная от «Установить/актуализировать правила проведения занятий» и заканчивая

Рисунок 4. Частная модель создания краткосрочных курсов подготовки ИТ-специалистов к преподаванию



«Изменить процессы, действия, программу», циклически повторяются. Вид частной модели приведен на рисунке 4.

Апробация моделей

Обе модели были апробированы на базе организации дополнительного профессионального образования, занимающейся обучением ИТ-дисциплинам. С использованием представленных в статье моделей было спроектировано 14 серийных и разовых краткосрочных курсов по разным направлениям деятельности, было подготовлено 153 ИТ-специалиста к преподаванию в системе дополнительного профессионального образования.

Заключение

Современные условия требуют от курсов подготовки ИТ-специалистов к преподаванию краткосрочности и дистанционной формы обучения. Адекватный ответ на такие требования — формирование функциональных моделей создания таких курсов для организаций дополнительного образования.

Подводя итог, можно сделать заключение, что создание функциональных моделей с помощью языка BPMN2.0 позволит ускорить подготовку как разовых, так и серийных курсов подготовки ИТ-специалистов к преподаванию в системе дополнительного профессионального образования, поскольку такие модели, во-первых, учитывают требования к созданию функциональных педагогических моделей, во-вторых, показали эффективность разработанных и проведенных в соответствии с ними программ обучения.

Список источников

1. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-ponyatie-i-soderzhanie> (дата обращения: 14.09.2023).
2. *Гуреева Ю.* Минцифры: Российской ИТ-отрасли не хватает 500–700 тысяч специалистов // Российская газета. 2023, 17 августа [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/08/17/mincifry-rossijskoj-it-otrasli-ne-hvataet-500-700-tys-specialistov.html> (дата обращения 13.09.2023).
3. *Землянская Е. Н.* Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1> (дата обращения: 14.09.2023).
4. *Иванова С. В.* Модель нейтрализации неблагоприятных внешних факторов принятия решений в системе образования // ЭТАП. 2018. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-neytralizatsii-neblagopriyatnyh-vneshnih-faktorov-prinyatiya-resheniy-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 14.09.2023).

Модель создания краткосрочных курсов подготовки ИТ-специалистов |

5. *Казанцева С. П.* Модель формирования профессионально-педагогической направленности у будущих учителей в контекстном обучении // МНКО. 2015. № 1 (50) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-pedagogicheskoy-napravlenosti-u-buduschih-uchiteley-v-kontekstnom-obuchenii> (дата обращения: 14.09.2023).
6. *Козырева О. А.* Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. № 2 (31) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-modelirovanie-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitya-i-nauchno-pedagogicheskogo-rabotnika> (дата обращения: 14.09.2023).
7. *Кудинов И. В., Карунас Е. В., Барина Н. А. и др.* Имитационные моделирующие технологии в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование сегодня. 2018. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnye-modeliruyushchie-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-vysshey-shkoly> (дата обращения: 14.09.2023).
8. *Максимова Е. А.* Принципы эволюционного моделирования в исследовании развития профессионального образования // Изд. Саратов. ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2022. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-evolyutsionnogo-modelirovaniya-v-issledovanii-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.09.2023).
9. *Швец Тэнэта-Гурий О. А.* Формирующее оценивание в подготовке ИТ-специалистов к преподаванию в системе дополнительного профессионального преподавания // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2022. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-v-podgotovke-it-spetsialistov-k-prepodavanuyu-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.09.2023).
10. *Швец-Тэнэта-Гурий О. А.* Имитационно-моделирующие упражнения как компонент обучения ИТ-специалистов преподаванию // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionno-modeliruyushchie-uprazhneniya-kak-komponent-obucheniya-it-spetsialistov-prepodavanuyu> (дата обращения: 14.09.2023).
11. Business Process Model And Notation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.omg.org/spec/BPMN/2.0/> (дата обращения: 13.09.2023).

References

1. *Verbickij A. A.* Kontekstnoe obuchenie: ponjatie i sodержanie // Jeksperiment i innovacii v shkole. 2009. № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-ponyatie-i-soderzhanie> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
2. *Gureeva Ju.* Mincifry: Rossijskoj IT-otrasli ne hvataet 500–700 tysjach specialistov // Rossijskaja gazeta. 2023, 17 avgusta [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2023/08/17/mincifry-rossijskoj-it-otrasli-ne-hvataet-500-700-tys-specialistov.html> (data obrashhenija 13.09.2023). [In Rus].
3. *Zemljanskaja E. N.* Modelirovanie kak metod pedagogicheskogo issledovaniya // Prepodavatel' HHI vek. 2013. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
4. *Ivanova S. V.* Model' nejtralizacii neblagoprijatnyh vneshnih faktorov prinjatija reshenij v sisteme obrazovaniya // JeTAP. 2018. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-nejtralizacii-neblagoprijatnyh-vneshnih-faktorov-prinyatiya-resheniy-v-sisteme-obrazovaniya> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
5. *Kazanceva S. P.* Model' formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy napravlennosti u budushih uchitelej v kontekstnom obuchenii // MNKO. 2015. № 1 (50) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-pedagogicheskoy-napravlennosti-u-buduschih-uchiteley-v-kontekstnom-obuchenii> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
6. *Kozyreva O. A.* Pedagogicheskoe modelirovanie v professional'noj dejatel'nosti uchitya i nauchno-pedagogicheskogo rabotnika // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. № 2 (31) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-modelirovanie-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitya-i-nauchno-pedagogicheskogo-rabotnika> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
7. *Kudinov I. V., Karunas E. V., Barinova N. A. i dr.* Imitacionnye modelirujushhie tehnologii v

- obrazovatel'nom processe vysshej shkoly // Vysshee obrazovanie segodnja. 2018. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnye-modeliruyuschie-tehnologii-v-obrazovatel'nom-protsesse-vysshey-shkoly> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
8. *Maksimova E. A.* Principy jevolucionnogo modelirovaniya v issledovanii razvitija professional'nogo obrazovaniya // Izd. Sarat. un-ta. Ser. «Filosofija. Psihologija. Pedagogika». 2022. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-evolyucionnogo-modelirovaniya-v-issledovanii-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
 9. *Shvec Tjenjeta-Gurij O. A.* Formirujushhee ocenivanie v podgotovke IT-specialistov k prepodavaniju v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo prepodavaniya // Vestnik MGOU. Serija «Pedagogika». 2022. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-v-podgotovke-it-spetsialistov-k-prepodavaniyu-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
 10. *Shvec-Tjenjeta-Gurij O. A.* Imitacionno-modelirujushhie uprazhneniya kak komponent obucheniya IT-specialistov prepodavaniju // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionno-modeliruyuschie-uprazhneniya-kak-komponent-obucheniya-it-spetsialistov-prepodavaniyu> (data obrashhenija: 14.09.2023). [In Rus].
 11. Business Process Model And Notation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.omg.org/spec/BPMN/2.0/> (дата обращения: 13.09.2023).

Информация об авторе

О. А. Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гури́й — аспирант

Научный руководитель: М. В. Кларин, член-корреспондент РАО, доктор наук, профессор, consult@klarin.ru

Information about the author

O. A. Shvets-Teneta-Gurii — Graduate student

Scientific adviser: M. V. Klarin, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor, consult@klarin.ru

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; одобрена после рецензирования 23.10.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 10.10.2023; approved after reviewing 23.10.2023; accepted for publication 16.01.2024.



Лю Суин

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 92–107.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 92–107.

Научная статья

УДК 37.013

doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–92–107

**ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ
UNDERSTANDING BY DESIGN
(«ОБРАТНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА») ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ НА КИТАЙСКОМ
ЯЗЫКЕ**



А. Г. Ковалева

Лю Суин¹, Александра Георгиевна Ковалева²

^{1,2} Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

¹ 1803568466@qq.com

² A. G. Kovaleva@urfu.ru

Аннотация. В преподавании китайского языка как второго иностранного выбор метода обучения имеет решающее значение. В статье обсуждается использование модели Understanding By Design (UBD), которая по своему содержанию может быть определена как модель «обратного проектирования учебного процесса».

Цель исследования: на основе теоретического и практического опыта создать проект модели обучения чтению и письму на китайском языке для индивидуализации процесса обучения и повышения эффективности освоения китайского языка как иностранного.

Материал и методы.

Анализ практики обучения китайскому языку как иностранному демонстрирует ряд затруднений:

- 1) разработка стратегии процесса обучения, процесс изучения и систематизации материалов,

- организация процесса повторения изученного материала;
- 2) выбор учебных пособий;
 - 3) формирование навыков чтения и письма у обучающихся.

В исследовании проведен анализ научных работ, учебных материалов российских и китайских авторов. Исследование проводилось в России с использованием экспериментально-поисковой работы на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета (УрФУ). В исследовании принимали участие студенты 4-го курса бакалавриата направления «лингвистика» и учащиеся 5-го класса школы иностранных языков «Язык для успеха».

Результаты и обсуждение. В статье рассматривается применение модели UBD («обратного проектирования учебного процесса») в обучении чтению и письму на китайском языке с использованием игровых методов.

В данном исследовании показано, что предлагаемая модель UBD («обратного проектирования учебного процесса») для обучения чтению и письму на китайском языке повышает эффективность применяемых методов обучения, так как обучающиеся принимают участие в проектировании учебного процесса.

Ключевые слова: обучение китайскому языку, модель Understanding By Design (UBD), «обратное проектирование учебного процесса», обучение чтению, обучение письму

Для цитирования: Лю Суин, Ковалева А. Г. Применение модели Understanding By Design («обратного проектирования учебного процесса») для обучения чтению и письму на китайском языке // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С.92–107. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-92-107

Original article

APPLICATION OF THE UNDERSTANDING BY DESIGN MODEL (“FEEDBACK DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROCESS”) FOR TEACHING READING AND WRITING IN CHINESE

Suing L.¹, Aleksandra G. Kovaleva²

^{1,2} Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

¹1803568466@qq.com

²A. G. Kovaleva@urfu.ru

Abstract. In teaching Chinese as the second foreign language, the choice of teaching method is important. The paper discusses the use of the Understanding By Design (UBD) model, which in its content can be defined as a model of “feedback design of the educational process”.

The purpose of the study is to create a draft model of teaching reading and writing in Chinese based on theoretical and practical experience in order to individualise the learning process and improve the effectiveness of mastering Chinese as a foreign language.

Material and methods

The analysis of learning Chinese as the second foreign language has brought out a number of difficulties:

1) development of a strategy of the learning process, the process of studying and systematising materials, the organisation of the process of repeating the learnt material;

2) selection of textbooks;

3) formation of students' reading and writing skills.

The study analyses scientific papers and educational materials by Russian and Chinese authors. The study was conducted in Russia using experimental search work on the basis of the Department of Foreign Languages and Translation of the Ural Federal University (UrFU). The study involved students of the 4th year of the Bachelor's Degree in Linguistics, and students of the 5th grade of the school of foreign languages "Language for Success".

Results and discussion. The article discusses the application of the UBD model ("feedback design of the educational process") in teaching reading and writing in Chinese using game methods..

Conclusion. In this study, the proposed UBD ("feedback design of the educational process") model for teaching reading and writing in Chinese increases the effectiveness of the teaching methods used, since students participate in the design of the educational process.

Keywords: Chinese language teaching, Understanding By Design (UBD), "feedback design of the educational process", learning to read, learning to write

For citation: Suing L., Kovaleva A. G. Application of the Understanding By Design model ("feedback design of the educational process") for teaching reading and writing in Chinese. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1): 92–107. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-92-107

Введение

Understanding By Design (UBD) — это модель «обратного проектирования учебного процесса», которая способствует улучшению результатов обучения путем модернизации учебных блоков и повышения мотивации обучающихся [10, с. 102]. UBD направлен на проектирование учебного процесса с участием обучающихся. Данную модель популяризируют Джей Мактиг и Грант Уиггинс в своей работе «Понимание по замыслу», опубликованной Ассоциацией по надзору и разработке учебных программ [3, с. 51; 10, с. 102].

В настоящее время преподавание китайского языка постоянно совершенствуется, внедряются инновации. Современные тенденции в образовании выдвигают новые требования к повышению качества преподавания иностранного языка в общеобразовательных учреждениях, а также в высших учебных заведениях [11, с. 256]. Преподаватели уделяют большое внимание подбору моделей и методов обучения, которые не только способствуют формированию и развитию языковых умений, но и формируют личность обучающихся.

Чтение, аудирование, говорение и письмо являются основными видами речевой деятельности при обучении любому иностранному языку, в том числе и китайскому [8, с. 66–67]. Чтение играет важную роль в процессе преподавания китайского языка. В процессе обучения китайскому языку преподаватели могут эффективно применять чтение, чтобы стимулировать интерес учащихся, повышая уровень владения китайским языком за счет усвоения лексики, что способствует развитию навыков письма. А лексика — это важнейшая часть любой языковой системы [11, с. 257]. Лексическая единица — основная языковая единица, способная обозначать предметы, явления, их признаки, действия, чувства и т.д. [9]. К лексике относятся слова, сокращенные слова, устойчивые словосочетания [5]. Без овладения словарным запасом невозможно ни воспроизводить речь на иностранном языке, ни выражать собственные мысли. Для этого необходимы продуктивные, рецептивные навыки, социокультурные знания и умения, а также лингвистические знания [1, с. 287–288]. В этом процессе применение модели «обратного проектирования учебного процесса» играет незаменимую и важную роль [16, с. 45–46].

Материал и технологии

Идея UBD («обратного проектирования учебного процесса») была предложена американским педагогом Ральфом В. Тайлером в “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, опубликованных в 1949 году. Начиная с четырех основных проблем, важность «начинать с конца» объясняется с помощью «Принципа Тейлора» [18, с. 51]. Разработанная им модель берет свое начало с определения четырех фундаментальных вопросов, на которые необходимо ответить при разработке любой учебной модели. К ним относятся:

1. Какие образовательные цели должна преследовать учебная модель?

2. Какой образовательный опыт может быть предоставлен для достижения этих целей?

3. Как можно эффективно сформировать этот образовательный опыт?

4. Как можно определить, достигаются ли поставленные цели?

В данной статье предлагаются способы организации учебного процесса с учетом данных вопросов. В книге не делается попыток ответить на эти вопросы, поскольку ответы на них будут в определенной степени варьироваться в зависимости от аудитории обучающихся. Вместо ответов на вопросы предлагаются способы, с помощью которых можно ответить на эти вопросы [18, с. 51].

UBD («обратного проектирования учебного процесса») — это модель, имеющая четкую структуру, которая считается систематизированным/структурированным процессом планирования процесса обучения, это описание всего процесса преподавания, анализа, проектирования, разработки, оценки и модификации систематическим образом [2, с. 18; 13, с. 85–87]. Грант Вискин и Джей Мактир поддерживают модель UBD («обратного проектирования учебного процесса»), фокусируясь на том, что понимают обучающиеся и как могут интегрировать знания в практику. При использовании модели UBD («обратного проектирования учебного процесса») всегда необходимо обращать внимание на несколько вопросов: что должны знать обучающиеся? что поняли? каковы ожидаемые результаты? [2] Модель UBD («обратного проектирования учебного процесса») корректирует порядок элементов традиционного процесса обучения / традиционной модели обучения, подчеркивая, что, начиная с ожидаемых целей обучения и стандартов, соответствующий процесс обучения разрабатывается на основе ожидаемых результатов, фокусируясь на сборе данных об обучении для оценки достижения целей и предоставляя эффективные шаблоны, инструменты и стандарты проектирования процесса обучения [4, с. 23–24]. Первая особенность модели UBD («обратного проектирования учебного процесса») требует, чтобы преподаватели принимали во внимание обратную связь от обучающихся, поэтому эта модель и называется моделью «обратного проектирования учебного процесса». В работе «Дизайн обучения в погоне за пониманием» Грант Вискин и Джей Мактир разделили дизайн процесса обучения на три этапа, которые представлены на рис. 1 [4, с. 23; 13, с. 86].



Рисунок 1. Три этапа модели UBD

На первом этапе требуется определить ожидаемые цели обучения, то есть установить, что обучающиеся должны знать и осваивать в процессе учебной деятельности [7, с. 59–64; 14, с. 20]. Вторым этапом является обозначение параметров оценки, то есть в разработке методов и стандартов для оценки академической эффективности обучающихся относительно поставленных целей усвоения знаний и их применения [7, с. 59–64; 14, с. 20]. Третий этап — в разработке курсов и учебных мероприятий, то есть преподаватели определяют, какой вид учебной деятельности следует организовать для достижения поставленных целей обучения [7, с. 59–64; 14, с. 20]. Основой для определения видов и подходов образовательной деятельности рассматриваются принципы оценивания, определенные на втором этапе [17, с. 4]. Можно применить эту схему и при внедрении интегративных инструментов обучения китайскому языку как иностранному (рис. 2).

Вопрос «Чему учить?» при обучении китайскому языку как иностранному является неотъемлемой частью стратегического проектирования всей модели обучения.

Принимая иероглифику за основу в преподавании китайского как иностранного языка, знание иероглифов является базой устной речи, словарного запаса и грамматики. Знание написания китайских иероглифов, их произношения и значения позволяет освоить систему китайских иероглифов, повышая эффективность изучения китайского языка [12, с. 35–36].

Для того чтобы добиться заинтересованности обучающихся в практических занятиях, мы использовали учебные игры, которые считаются одним из эффективных методов повышения мотивации к процессу обучения. Таким образом, объединяя игровые методы и модель UBD

Применение модели Understanding By Design ... |

(«обратного проектирования учебного процесса») для проектирования учебного процесса, могут быть предложены следующие этапы подготовки и организации процесса обучения чтению и письму на китайском языке как иностранном (табл. 1).

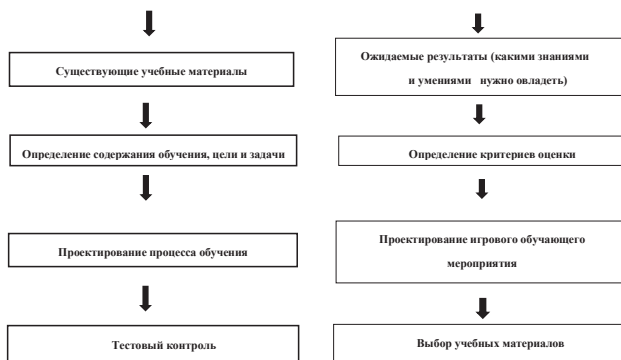


Рисунок 2. Обычный процесс проектирования обучения vs процесс проектирования обучения по модели UBD («обратного проектирования учебного процесса»)

Таблица 1

Этапы организации игрового процесса обучения чтению и письму на китайском языке

Этапы организации игровых методов с применением модели UBD	Содержание этапа
Определяем цели (какие знания и умения нужно освоить)	Умение читать и писать иероглифы по теме «Моя семья»
Конкретизация критериев оценки	Студент узнает иероглифы по теме «Моя семья» в оригинальном тексте, применяет изученные иероглифы для реализации практико-ориентированных заданий, применяет иероглифы по теме в письме
Проектирование игрового обучающего мероприятия	Студенты делятся на мини-группы для работы на учебном занятии для создания соревновательного эффекта. Каждая подгруппа работает на результат

Выбор учебных материалов	<ul style="list-style-type: none"> – объяснение новой темы, новых слов и грамматики по теме «Моя семья»; – ознакомление с культурой китайской семьи; – оригинальные тексты о культуре китайской семьи; – прикладные задания для упрочения рассмотренного материала в соревновательном режиме
Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> – контрольное мероприятие для проверки усвоения материала по теме; – ответная реакция студентов для определения сложностей в процессе обучения и проектирования следующего учебного этапа

Для ознакомления с культурой китайской семьи могут демонстрироваться видеоролики, подготовленная презентация, иллюстрации. Основная цель использования подобных наглядных материалов заключается в повышении заинтересованности студентов в изучении данной темы. Яркая демонстрация повысит мотивацию студентов узнать разницу в названии различных родственных связей и узнать лексику по теме. Для ознакомления с лексикой студенты изучают оригинальные тексты (табл. 2). Изучение текстов проходит совместно с преподавателем.

Таблица 2

Примеры текстов для чтения по теме «Моя семья»

<p>ТЕКСТ 1我家 我家一共有四个人，爸爸，妈妈，姐姐和我。 我的爸爸，他是一名军人！喜欢数学画画，他最喜欢旅游。我的妈妈是个聪明的老师，她做的每一道菜都是我的最爱，喜欢花草，特别喜欢养花。我的姐姐很爱看书，也是个小画家，她不爱运动。姐姐不爱讲话，跟我的性格完全不同，反差很大。 这就是我的家人，特别吧？</p>	<p>Текст 1. В моей семье четыре человека: папа, мама, сестра и я. Мой отец — солдат! Ему нравится математика и живопись, а больше всего он любит путешествовать. Моя мама — учитель. Каждое блюдо, которое она готовит, мое любимое. Она любит цветы и растения, особенно в букетах. Моя сестра очень любит читать, а также немного рисует. Она не любит спорт. Моя сестра не любит разговаривать, она совершенно не похожа на меня по характеру, и контраст велик. Это моя семья, разве она не особенная?</p>
--	---

Применение модели Understanding By Design ... |

<p>ТЕКСТ 2我家 我有一个大家庭，爸爸，妈妈，爷爷，奶奶，弟弟和我。 我的爷爷奶奶在农村，我们经常去看望他们。爸爸从小喜欢和爷爷去钓鱼，也喜欢奶奶做得鱼。所以，妈妈经常跟学习如何做鱼，我觉得妈妈做饭很好吃。我的弟弟非常活泼，他喜欢玩游戏，而我喜欢学习，我们的性格完全不一样。我喜欢我的每个家人。</p>	<p>Текст 2. У меня большая семья: папа, мама, бабушка, бабушка, младший брат и я. Мои бабушка и дедушка живут в сельской местности, и мы часто навещаем их. Когда я был маленьким, мой отец любил ходить на рыбалку со своим дедушкой, и ему нравилась рыба, приготовленная его бабушкой. Поэтому моя мама учится готовить рыбу. Я думаю, что мамина еда очень вкусная. Мой младший брат очень подвижный. Он любит играть в игры, в то время как мне нравится учиться. Наши характеры совершенно разные. Мне нравится каждый родственник в моей семье.</p>
<p>ТЕКСТ 3我家 我家有五口人，爸爸，妈妈，爷爷，奶奶和我。 我的爸爸有一个哥哥和一个妹妹，他们分别是我的大伯和姑姑，他们经常来我家看望爷爷奶奶。我的爷爷今年76岁，奶奶73岁了，他们喜欢在公园散步，打太极拳。我的妈妈是一名医生，她每天很忙，所以我的爸爸每天做饭给我们。我今年10岁，是一名小学三年级的学生。 这就是我的家人！</p>	<p>Текст 3. В моей семье пятеро: папа, мама, дедушка (отец отца), бабушка (мать отца) и я. У моего отца есть старший брат и младшая сестра. Они мои дядя и тетя. Они часто приходят ко мне домой навестить моих бабушку и дедушку. Дедушке 76 лет, а бабушке 73 года. Они любят гулять в парке и играть тай-чи. Моя мама — врач, и она каждый день очень занята, поэтому мой отец готовит для нас каждый день. В этом году мне исполняется 10 лет, и я третьеклассник. Это моя семья!</p>
<p>ТЕКСТ 4我家 我家有三口人，爸爸，妈妈和我。 我的爸爸今年40岁了，喜欢跑步，踢足球和打篮球。我的妈妈是一名英语老师，她每天有很多工作。妈妈很少有时间去看望我的姥姥姥爷，虽然妈妈还有一个弟弟，就是我的舅舅，但是他在北京工作，不能和姥姥姥爷在一起，所以他们经常打电话。我今年8岁，是一名小学一年级的学生，每个周末放假我都和妈妈一起去看望姥姥姥爷。 这就是我的家人！</p>	<p>Текст 4. В моей семье трое: папа, мама и я. Моему папе в этом году исполняется 40 лет, и он любит бегать, играть в футбол и баскетбол. Моя мама — учительница английского языка, и у нее каждый день много работы. У моей мамы редко бывает время навестить моих бабушку (мать матери) и дедушку (отец матери). Хотя у моей мамы также есть младший брат, который приходится мне дядей, он работает в Пекине и не может быть с бабушкой (мать матери) и дедушкой (отец матери), поэтому они часто звонят. В этом году мне исполняется 8 лет, и я обучаюсь в первом классе. Каждые выходные мы с мамой ездим навестить бабушку и дедушку. Это моя семья!</p>

ТЕКСТ 5我家

我家有七口人，爸爸，妈妈，爷爷，奶奶，姥姥，姥爷和我。
 我的爷爷今年70岁，奶奶73岁了，他们喜欢在公园打太极拳。我的姥爷今年75岁，姥姥73岁了，他们喜欢旅游和读书。我的妈妈是一名医生，她每天很忙，所以我们和爷爷奶奶，姥姥姥爷一起住，为了很好的照顾他们。我今年12岁，是一名小学五年级的学生。这就是我的家人，我很爱他们！

Текст 5.

В моей семье семеро: папа, мама, дедушка, бабушка, бабушка (мать матери), дедушка (отец матери) и я. Моему дедушке в этом году исполняется 70 лет, а моей бабушке — 73 года. Они любят играть тай-чи в парке. Другому моему дедушке в этом году исполняется 75 лет, а бабушке — 73 года. Они любят путешествовать и учиться. Моя мама — врач, и она очень занята каждый день, поэтому мы живем вместе, чтобы заботиться о них. В этом году мне исполняется 12 лет, и я сейчас в пятом классе. Это моя семья, я их очень люблю!

В китайском языке для каждого родственника есть определенное слово, услышав которое вы сразу поймете, к какой линии относится родственник — к линии отца или линии матери, а также старше он или младше вас. Семьи в Китае большие и «ветвистые», поэтому и слов, обозначающих родственников, довольно много. Студенты в мини-группах выполняют задания, используя тексты (рис. 3).



Рисунок 3. Пример задания после прочтения текстов

Задания выполняются в соревновательном для групп режиме (табл. 3). Однако при проверке выполнения заданий необходимо уделять внимание

Применение модели Understanding By Design ... |

и применять поощрение не только в тех группах, которые справились с заданиями быстрее, но и в тех, где дали больше правильных ответов. Для повышения игрового эффекта на начальном этапе проверки можно разрешить группам проверить ответы друг у друга, а затем обсудить результаты совместно. Обязательно необходимо уделить внимание тем иероглифам, которые вызвали затруднение в нескольких группах.

Таблица 3

Пример задания для выполнения в группах

Родственники по отцу:	
По-русски	По-китайски
Дедушка (отец отца)	
Бабушка (мать отца)	
Дядя (старший брат отца)	
Дядя (младший брат отца)	
Тетя (сестра отца)	
Родственники по матери:	
Дедушка (отец матери)	
Бабушка (мать матери)	
Дядя (брат матери)	
Тетя (сестра матери)	

На следующем этапе даем возможность обучающимся работать на увеличение баллов для своих команд (табл. 4). Ответы на вопросы позволяют отработать лексику и грамматику, которые были объяснены преподавателем, прокомментированы в ходе чтения текстов и выполнения практических заданий.

Таблица 4

Примеры соревновательных игровых заданий

Раунд (время)	Содержание	Правила
Первый раунд (15 мин.)	Обязательные вопросы	Обучающиеся отвечают на вопросы учителя, опираясь на содержание текстов для чтения. Если они ответят правильно, получат дополнительные баллы, в случае некорректных ответов их баллы остаются без изменения.

Второй раунд (20 мин.)	Спешите ответить	Обучающиеся сами составляют вопросы по изученному материалу и задают их друг другу. Баллы начисляются за корректные ответы и вычитаются за неправильные ответы.
Третий раунд (45 мин.)	Письмо по теме «Моя семья»	Используя знания по грамматике, словарный запас и т.д., усвоенные на этом занятии, пишется эссе. Обучающиеся получают 1–10 баллов за написание эссе. Принципы оценивания сообщаются до начала работы.
Завершающий раунд	Подведение итогов	Баллы каждой команды за все раунды суммируются. Определяется рейтинг команд.

После завершения всех учебных мероприятий и подведения итогов командных соревнований необходимо получить обратную связь от обучающихся. Преподавателю нужно определить, какие задания вызвали затруднения, какие были наиболее интересными, а какие не вызвали у обучающихся никаких эмоций или не дали высоких результатов обучения. Преподаватель может использовать небольшую анкету для получения обратной связи от обучающихся. В анкете участники процесса обучения могут оценивать каждый этап занятия и (или) каждое задание по определенной шкале, которую тоже могут выбрать все участники процесса обучения. Обработка результатов анкетирования поможет преподавателю проектировать процесс обучения дальше. Преподаватель увидит, какие задания вызывают интерес, какие задания повышают мотивацию, а какие не стоит использовать в учебном процессе. Особенностью является тот факт, что в разных группах обучающихся результаты анкетирования будут разными, так как состав обучающихся отличается от группы к группе: интересы, возраст, цели обучения повлияют на результаты анкетирования. Следовательно, проектирование и содержание дальнейшего процесса обучения будет отличаться.

Результаты и обсуждение

Результаты постоянного анкетирования студентов УрФУ и учащихся 5-го класса школы иностранных языков «Язык для успеха» показали, что студентам нравятся игровые задания, но более мотивирующими были задания, которые приносили баллы не только для командной работы,

но и для личного зачета, например эссе. Каждое занятие должно давать студенту определенное количество баллов для текущей аттестации, которая влияет на итоговую аттестацию студента за семестр. Поэтому при проектировании занятий со студентами преподаватель должен учитывать данную особенность и предлагать студентам задания и для повышения мотивации к изучению языка, и для получения персональных баллов за их выполнение. Обучающиеся школы иностранных языков «Язык для успеха» имеют другую систему оценивания, поэтому результаты анкетирования демонстрировали заинтересованность именно в командных заданиях.

Неоспоримым является и разница в возрасте обучающихся, что определяет уровень сформированности мотивации к изучению китайского языка: студенты сами выбирают язык для изучения, за школьников часто делают выбор родители. Таким образом, в группах школьников необходимость постоянно поддерживать заинтересованность становится одной из основных задач, которую и помогает решать подобная модель организации учебного процесса.

Модель UBD («обратного проектирования учебного процесса») способствует поддержанию интереса к изучению китайского языка, что обеспечивает эффективное получение навыков чтения и письма на китайском языке.

Существующие материалы для обучения китайскому языку разрознены по разным учебникам. Однако используя модель UBD («обратного проектирования учебного процесса») преподаватель может использовать задания из различных учебных изданий для достижения поставленных учебных целей. Модель «обратного проектирования учебного процесса» позволяет учителю подбирать материалы в зависимости от интересов, обучающихся в каждой группе. В то же время модель UBD («обратного проектирования учебного процесса») позволяет спроектировать применение различных методов обучения, включая и игровые методы обучения, которые повышают интерес учащихся к изучению китайского языка. Обратная связь со студентами в такой модели обеспечивает понимание обучающимися траектории процесса обучения и делает студентов активными участниками не только процесса изучения, но и процесса проектирования учебного процесса. Анкетирование студентов показывает высокую удовлетворенность студентов такой организацией учебных занятий.

Заключение

Преимущество модели UBD («обратного проектирования учебного процесса») заключается в том, что преподаватель производит настройку учебного процесса не под имеющиеся материалы в учебниках, а под цели, критерии оценивания результатов и интересы обучающихся, которые получены в процессе обратной связи с ними. Безусловным является и тот факт, что студенты являются активными участниками образовательного процесса, что позволяет построить индивидуальные траектории обучения. Игровые методики вносят в этот процесс больше мотивации и азарта, что повышает эффективность процесса обучения китайскому языку как иностранному.

Список источников

1. Гальскова Н. Д., Гез. Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Изд. 3-е. М., 2006. С. 287–288.
2. Грант Вискин, Джей Мактир. Дизайн обучения в погоне за пониманием (Второе издание) = 追求理解的教学设计 (第二版). Издательство: Восточно-Китайский нормальный университет / Переводчик: Янь Ханьбин / Сон Сюэлянь, Лай Пин. 2017. С. 14–16.
3. Дан Юй, Лю Инлянь, Шэнь Сяолей, Ян Юлян. Исследуйте горячие точки и тенденции отечественной теории UBD на основе библиометрического анализа = 基于文献计量学分析的国内UbD理论研究热点及趋势 // Журнал Люпанышуйского педагогического университета. 2022. № 3. С. 51.
4. Е Хайлун. Краткое обсуждение дизайна обратного обучения = 逆向教学设计简论. Издательство «Современная наука об образовании», 2011. С. 23–26.
5. Зайцева С. Е. Методика обучения лексике [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/uk/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-andtraining-411/11158-411-0198> (дата обращения: 06.05.2018).
6. Ли Баоцин. Трансформация модели UbD в новый период = 新时期UbD模式的嬗变 // Преподавание и менеджмент. 2021. № 18. С. 18.
7. Ли Баоцин. Эффективное проектирование изменений от науки к практике преподавания: новая миссия UbD = 学习科学到教学实践变革的有效设计: UbD 新的使命 // Теория и практика образования. 2021. № 31. С. 59–64.
8. Лю Сонгхао. Сорок лет исследований в области чтения и преподавания китайского языка как иностранного = 对外汉语阅读教学研究四十年 // Международное обучение китайскому языку (китайский и английский). 2018. № 4. С. 66–67.
9. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://perevodoved.cheskiy.academic.ru/730> (дата обращения: 06.05.2023).
10. Сон Минхао, Хан Илань. Общий дизайн преподавания единиц английского языка в средней школе в рамках UBD — Блок 4 «Совместное использование» = UBD 教学设计框架下的高中英语单元整体教学设计 — 以 Unit 4 Sharing 为例 // Учитель английского языка. 2019. № 6. С. 102.
11. Усольцева Д. А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения // Молодой ученый. Международный научный журнал. 2017. № 23. С. 256–257.
12. Фу Сяоли. Обзор преподавания китайских иероглифов при обучении китайскому языку как иностранному = 对外汉语教学中的汉字教学研究综述. Юньнань: Журнал Юньнаньского педагогического университета (преподавание и изучение китайского языка как иностранного). 2015. № 2. С. 31–46.
13. Ху Сюаньпин, Фэн Тао, Ван Ци и др. Анализ коннотации и характеристик обратного дизайна обучения, указывающего на базовую грамотность = 指向核心素养的逆向教学设计之内涵与特征解析 // Преподавание и менеджмент. 2022. № 9. С. 85–87.

Применение модели Understanding By Design ... |

14. Чжан Тин. Исследование по применению теории UbD при разработке учебных программ интегрированного образования = UbD理论在融合教育课程设计中应用研究 Издательство «Журнал университета Суйхуа». 2020. № 1. С. 20.

15. Чжао Цянь. Краткое обсуждение применения игровой педагогики на занятиях по китайскому языку как иностранному = 浅谈游戏教学法在对外汉语课堂的运用. Журнал «Фуцзяньский чай». 2019. № 7. С. 232.

16. Чжу Сюэсюэ. Дизайн группового чтения текста на основе теоретического романа UBD «Нарративная перспектива» = 基于UbD理论小说“叙事视角”的群文阅读设计 // Китайский язык средней школы. 2021. № 23. С. 45–46.

17. Яо Лан. Разработка и публикация комплексных курсов китайского языка в международных школах на основе модели UbD = 基于UbD模式的国际学校汉语综合课教学设计. Издательство: Восточно-Китайский педагогический университет. 2022. С. 4.

18. Ralph W. Tyler. Basic Principles of Curriculum and Instruction [M]. Chicago: University of Chicago, 1949. С. 51.

References

1. Gal'skova N. D., Gez. N. I. Teoriya obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika. Izd. 3-e. M., 2006. S. 287–288. [In Rus].
2. Grant Viskin, Dzhej Maktir. Uchebnyj dizajn v stremlenii k ponimaniyu (Vtoroe izdanie) = 追求理解的教学设计(第二版). Izdatel'stvo: Vostochno-Kitajskij normal'nyj universitet / Pervodchik: Jan' Han'bin / Son Sjueljan', Laj Pin. 2017. С. 14–16. [In Rus].
3. Djen Luj, Lju Inljan, Shjen' Sjaolej, Jan Juljan. Issledujte gorjachie točki i tendencii otechestvennoj teorii UBD na osnove bibliometricheskogo analiza = 基于文献计量学分析的国内UbD理论研究热点及趋势 // Zhurnal Ljupan'shujskogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 3. С. 51. [In Rus].
4. E Hajlun. Kratkoe obsuzhdenie dizajna obratnogo obuchenija = 逆向教学设计简论. Izdatel'stvo «Sovremennaja nauka ob obrazovanii», 2011. С. 23–26. [In Rus].
5. Zajceva S. E. Metodika obuchenija leksike [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/uk/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-andtraining-411/11158-411-0198> (data obrashhenija: 06.05.2018). [In Rus].
6. Li Baocin'. Transformacija modeli UbD v novyj period = 新时期UbD模式的嬗变 // Prepodavanje i menedzhment. 2021. № 18. С. 18. [In Rus].
7. Li Baocin'. Jeffektivnoe proektirovanie izmenenij ot nauki k praktike prepodavanja: novaja missija UBD = 学习科学到教学实践变革的有效设计: UbD 新的使命 // Teoriya i praktika obrazovanija. 2021. № 31. С. 59–64. [In Rus].
8. Lju Songhao. Sorok let issledovanij v oblasti chtenija i prepodavanja kitajskogo jazyka kak inostranogo = 对外汉语阅读教学研究四十年 // Mezhdunarodnoe obuchenie kitajskomu jazyku (kitajskij i anglijskij). 2018. № 4. С. 66–67. [In Rus].
9. Neljubin L. L. Tolkovyj perevodovcheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://perevodoved.cheskiy.academic.ru/730> (data obrashhenija: 06.05.2023). [In Rus].
10. Son Minhao, Han Ilan'. Obshhij dizajn prepodavanja edinic anglijskogo jazyka v srednej shkole v ramkah UBD — Blok 4 «Sovmestnoe ispol'zovanie» = UBD 教学设计框架下的高中英语单元整体教学设计 — 以 Unit 4 Sharing 为例 // Uchitel' anglijskogo jazyka. 2019. № 6. С. 102. [In Rus].
11. Usol'ceva D. A. Osobennosti raboty s novoj leksikoj inostrannogo jazyka na nachal'nom jetape obuchenija // Molodoy uchenyj. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2017. № 23. С. 256–257. [In Rus].
12. Fu Sjaoli. Obzor prepodavanja kitajskih ieroglifov pri obuchenii kitajskomu jazyku kak inostrannomu = 对外汉语教学中的汉字教学研究综述. Jun'nan': Zhurnal Jun'nan'skogo pedagogicheskogo universiteta (prepodavanje i izuchenie kitajskogo jazyka kak inostranogo). 2015. № 2. С. 31–46. [In Rus].
13. Hu Sjuan'pin, Fjen Tao, Van Ci i dr. Analiz konnotacii i karakteristik obratnogo dizajna obuchenija, ukazyvajushhego na bazovuju gramotnost' = 指向核心素养的逆向教学设计之内涵与特征解析 // Prepodavanje i menedzhment. 2022. № 9. С. 85–87. [In Rus].
14. Chzhan Tin. Issledovanie po primeneniju teorii UbD pri razrabotke uchebnyh programm integrirovannogo obrazovanija = UbD理论在融合教育课程设计中应用研究 Izdatel'stvo «Zhurnal uni-

- versiteta Sjuhua». 2020. № 1. С. 20. [In Rus].
15. *Chzhao Cjan'*. Kratkoe obsuzhdenie primenenija igrovoj pedagogiki na zanjatijah po kitajskomu jazyku kak inostrannomu = 浅谈游戏教学法在对外汉语课堂的运用. Zhurnal «Fuczjan'skij čaj». 2019. № 7. С. 232. [In Rus].
 16. *Chzhu Sjujesjuje*. Dizajn gruppovogo chtenija teksta na osnove teoreticheskogo romana UBD «Narrativnaja perspektiva» = 基于UbD理论小说“叙事视角”的群文阅读设计 // Kitajskij jazyk srednej shkoly. 2021. № 23. С. 45–46. [In Rus].
 17. *Jao Lan*. Razrabotka i publikacija kompleksnyh kursov kitajskogo jazyka v mezhduнародnyh shkolah na osnove modeli UbD = 基于UbD模式的国际学校汉语综合课教学设计. Izdatel'stvo: Vostochno-Kitajskij pedagogicheskij universitet. 2022. С. 4. [In Rus].
 18. *Ralph W. Tyler*. Basic Principles of Curriculum and Instruction [M]. Chicago: University of Chicago, 1949. С. 51.

Информация об авторах

Лю Суин — аспирант кафедры иностранных языков

А. Г. Ковалева — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков

Information about the authors

Liu S. — Graduate student, department of foreign languages

A. G. Kovaleva — PhD (Education), Head of the Department of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 14.08.2023; одобрена после рецензирования 01.11.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 14.08.2023; approved after reviewing 01.11.2023; accepted for publication 16.01.2024.



М. В. Михалева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 108–116.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 108–116.

Научная статья

УДК 374.3

doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-108-116

СРЕДА МАЛОГО ГОРОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Марина Владимировна Михалева
ФГБНУ «Институт стратегии развития образова-
ния», Москва, Россия, Mia826@mail.ru, [https://orcid.
org/0000-0002-0402-1269](https://orcid.org/0000-0002-0402-1269)

Аннотация. В данной статье рассмотрена среда малого города, ее потенциал для организации профессионального самоопределения старшеклассников. Данное изучение позволило сделать ряд выводов. Профориентация старшеклассников в малых городах должна учитывать местные особенности и предоставлять им информацию и поддержку, необходимые для осознанного выбора профессии в условиях ограниченного местного окружения. Среда малого города, включающая в себя социокультурные, образовательные и психологические аспекты, является ключевым фактором, определяющим развитие профессионального самоопределения у подрастающего поколения. Особенно острой эта ситуация является для школ малых городов. Актуальность исследования обусловлена тем, что система профориентации в школах малых городов недостаточно приспособлена для подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности, к взаимодействию с различными субъектами, связанными с инфраструктурой малого города, к фор-

мированию стремлений связать перспективы деятельности учащихся с развитием местных территорий.

Среда малых городов играет важную роль в профориентации школьников, предоставляя возможности для развития творческого потенциала и расширения профессионального кругозора. Важность творческого подхода в профориентации подчеркивается многими авторами. Творческие методы и приемы помогают учащимся лучше понять себя, свои интересы, способности и потенциал.

Ключевые слова: среда малого города, профориентация, образовательная среда, воспитательная среда, профессиональное самоопределение

Для цитирования: Михалева М. В. Среда малого города в организации профессионального самоопределения старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 108–116. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-108-116

Original article

THE ENVIRONMENT OF A SMALL CITY IN ORGANIZING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Marina V. Mikhaleva

Institute for Education Development Strategy, Moscow, Russia, Mia826@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0402-1269>

Abstract. this article examines the environment of a small city and its potential for organizing professional self-determination of high school students. This study allowed us to draw a number of conclusions. Career guidance for high school students in small towns should take into account local characteristics and provide them with the information and support necessary to make an informed choice of profession in a limited local environment. The small town environment, which includes sociocultural, educational and psychological aspects, is a key factor determining the development of professional self-determination among the younger generation. This situation is especially acute for schools in small towns.

The relevance of the study is due to the fact that the career guidance system in small town schools is not sufficiently adapted to prepare high school students for professional activities, to interact with various entities related to the infrastructure of a small town, and to formulate aspirations to connect the prospects of students' activities with the development of local territories.

The environment of small towns plays an important role in career guidance for schoolchildren, providing opportunities for developing creative potential and expanding their professional horizons. The importance of a creative ap-

proach in career guidance is emphasized by many authors. Creative methods and techniques help students better understand themselves, their interests, abilities and potential.

Keywords: small town environment, career guidance, educational environment, educational environment, professional self-determination

For citation: Mikhaleva M. V. The environment of a small city in organizing professional self-determination of high school students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):109–117. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–108–116

Малый город — уникальное социальное пространство, которое может предложить особые ресурсы и возможности для профориентации старшеклассников. Это связано с нестандартной образовательной и воспитательной средой, которую обеспечивает малый город, и она может быть использована для успешной организации профориентации. Нередко малые города характеризуются более тесными социальными связями и большим уровнем социальных объединений. Все это может быть полезным для организации профориентационных мероприятий и программ, которые предполагают заинтересованность, начиная от учителей и родителей и заканчивая представителями местных компаний и организаций [1].

В малых городах есть возможность более прямого и тесного общения с профессионалами, представителями различных сфер. Это может помочь учащимся лучше понять специфику различных профессий, узнать о реальных требованиях и перспективах. На практике это может быть реализовано через организацию встреч и экскурсий на места работы, практик и стажировок. Эффективность профессиональной ориентации может быть усилена за счет активного использования потенциала местного сообщества. Малые города могут предложить учащимся оригинальный взгляд на местное сообщество и экономику, что, в свою очередь, может способствовать развитию реалистичного восприятия возможностей трудоустройства и карьерного роста. Учащиеся смогут выбрать профессию, которая не только интересна им, но и востребована на местном рынке труда [2].

Среда в более широком смысле обозначает все области жизни ученика, в которых происходит процесс его воспитания и развития. Это может включать не только школу, но и семью, социальные группы и общины, культурные и досуговые учреждения, виртуальное пространство и т.д.

В этом контексте среда малого города, включая школы, общественные организации и местные компании, может играть ключевую роль в организации профессиональной ориентации. Это может включать в себя возможность стажировки, встречи с профессионалами различных областей и активные формы работы по профориентации, позволяющие учащимся участвовать в реальной работе и понять, что они действительно хотят делать в будущем.

Профессиональное самоопределение — это индивидуальное представление и предпочтение относительно выбора определенной профессии или сферы деятельности. Оно является результатом взаимодействия различных факторов, таких как личностные особенности, интересы, ценности, мотивы, опыт, социокультурный контекст и внешние влияния.

Ресурс среды малого города — это сильное чувство сообщества и социальная близость. В малом городе ученики могут получать поддержку и обратную связь не только от учителей и родителей, но и от широкого круга людей, которые знают их лично. Это может стать ценным источником информации и поддержкой для старшеклассников в процессе профессионального самоопределения.

Это, в свою очередь, может помочь старшеклассникам лучше понять и оценить профессиональное самоопределение и возможности.

Во-первых, в малом городе старшеклассники имеют возможность установить более тесный контакт с педагогами и профессионалами в различных областях. Это облегчает проведение индивидуальных консультаций и рекомендаций, которые учитывают индивидуальные интересы и способности каждого ученика. Благодаря этому процесс профориентации становится более персонализированным и эффективным [5].

Во-вторых, малые города обычно обладают более непосредственной связью с реальным миром труда. Старшеклассники имеют больше возможностей для практического опыта и наблюдения за работой в различных сферах. Они могут посещать местные предприятия, организации и учреждения, чтобы получить представление о различных профессиях и их требованиях. Такой практический опыт позволяет старшеклассникам получить более реалистичное представление о своих интересах и целях [6].

Кроме того, в некоторых малых городах существуют профессиональные сообщества и ассоциации, объединяющие представителей разных

профессий. Это открывает дополнительные возможности для старшеклассников установить контакты с профессионалами, обсудить с ними вопросы, узнать больше о выбранной сфере и получить ценные советы от опытных людей. Такие взаимодействия способствуют расширению кругозора старшеклассников и помогают им принять осознанные решения относительно своего профессионального пути [8].

Наконец, малые города часто обладают гибкостью и адаптивностью в организации мероприятий по профориентации. Школы и местные учреждения могут проводить специализированные курсы, мастер-классы, лекции с участием ведущих специалистов, чтобы дать старшеклассникам более глубокое понимание различных профессий. Благодаря небольшому количеству участников такие мероприятия могут быть более интерактивными и индивидуальными [11].

В малых городах, где общество обладает необычной структурой и особенностями, окружающая среда играет значимую роль в формировании профессионального самоопределения старшеклассников. В отличие от больших городов, где перед молодыми людьми представлен широкий спектр профессий, малые города могут предложить ограниченный выбор. Это, в свою очередь, может как сузить, так и конкретизировать профессиональные интересы старшеклассников, делая их выбор более ясным и сфокусированным [3].

Среда малого города обладает рядом уникальных характеристик и возможностей для организации профориентации старшеклассников. Эти аспекты включают уникальное сообщество, сильные социальные связи, близость образовательных и профессиональных учреждений, а также возможность реализации разнообразных профессиональных траекторий [4].

Особую роль в этом процессе играют учреждения образования и поддержки молодежи, включая школы, профессиональные колледжи, центры культуры и т.д. В них ведется активная профориентационная работа, ориентированная на раскрытие потенциала каждого учащегося. Более того, именно здесь происходит формирование и развитие интересов, навыков и умений, которые будут полезны при выборе профессии [7].

Еще одним ресурсом малого города является его близость к природе и возможность привлечения местных экологических и природных ресурсов для организации образовательного процесса. Это может быть особенно важно для обучающихся, интересующихся профессиями, свя-

занными с экологией, сельским хозяйством, геологией, туризмом и т.п. Однако следует учитывать и те проблемы, которые могут возникнуть в процессе профориентации в малом городе. К таким могут относиться ограниченный выбор профессий и сфер деятельности, малая численность предприятий и организаций, возможность столкновения с недостатком рабочих мест в будущем и др. [9].

Среда малого города играет ключевую роль в формировании профессионального самоопределения старшеклассников. В ее структуру входят образовательные учреждения, дополнительные образовательные учреждения, семья, сообщество и средства массовой информации, все это вносит значимый вклад в процесс профориентации [10].

Образовательные учреждения являются основным элементом среды. Школа во многом определяет направленность образовательного и профориентационного процессов. Учитель и классный руководитель в большинстве случаев являются первыми, кто помогает ученику в понимании его интересов, способностей и возможностей, а также направляют его в выборе профессии.

Дополнительные образовательные учреждения (кружки, клубы по интересам, спортивные секции и др.) также важны в процессе профессионального самоопределения. Они позволяют учащимся приобретать новые навыки, развивать свои таланты, определять интересы, что способствует общему расширению кругозора и формированию профессионального самоопределения.

Семья влияет на профессиональное самоопределение старшеклассников, поскольку именно в семье закладываются первые представления о труде, профессиях, а также формируется система ценностей и жизненных ориентаций.

Сообщество и средства массовой информации воздействуют на учащихся, формируя общественное мнение о различных профессиях, о востребованности той или иной специальности на рынке труда.

Важным моментом среды малого города является активное использование доступных ресурсов и возможностей, включая местные предприятия, организации, учебные заведения, профессиональные сообщества и даже природные ресурсы. Например, сотрудничество школы с местными предприятиями и организациями может помочь учащимся получить более реалистичное представление о различных профессиях, овладеть конкретными навыками и даже получить практический опыт

работы. Это может значительно повысить их мотивацию к профессиональному самоопределению и помочь им сделать более осознанный выбор. В целом подобные подходы требуют активного участия не только учащихся и учителей, но и всего сообщества. Это, в свою очередь, может способствовать созданию общей системы ценностей, усилению социальной координации и сотрудничества, а также развитию социального капитала, что является важным ресурсом для профессионального самоопределения старшеклассников в малом городе.

Среда малого города имеет уникальные особенности, которые могут быть весьма полезными при организации профориентации старшеклассников.

Среда малого города обладает своими особенностями и потенциалом для организации профессионального самоопределения старшеклассников. Вот некоторые моменты, которые могут способствовать этому процессу:

1. **Индивидуальный подход:** в малом городе школьники часто имеют возможность более тесного взаимодействия с педагогами и профессионалами из разных сфер деятельности. Это позволяет проводить более индивидуальные консультации и рекомендации по профессиональному выбору, учитывая интересы и способности каждого ученика.
2. **Близость к реальному миру труда:** в малых городах учащиеся могут иметь больше возможностей для практического опыта и наблюдения за работой в различных сферах.
3. **Наличие профессиональных сообществ:** в некоторых малых городах существуют профессиональные сообщества или ассоциации, объединяющие представителей различных профессий. Это может быть отличной возможностью для старшеклассников установить контакты с профессионалами, пообщаться с ними, узнать больше о выбранной сфере и получить советы от опытных людей.
4. **Поддержка социальных связей:** в малом городе сложены более тесные социальные связи между людьми. Эта связь в малом городе является ценным источником информации и поддержки в процессе профориентации.
5. **Гибкость и адаптивность:** малый город может обладать большей гибкостью в организации мероприятий по профориентации. Возможно проведение специализированных курсов, мастер-клас-

сов или лекций с участием ведущих специалистов из близлежащих городов или даже удаленных областей. Также может быть больше возможностей для индивидуальных встреч и консультаций со специалистами в удобное время.

6. Укрепление сообщества: процесс профориентации в малом городе может стать сильным инструментом для укрепления сообщества и развития местного рынка труда. Старшеклассники могут получать информацию о местных профессиональных возможностях и ресурсах, что помогает им принять осознанные решения о будущей профессиональной деятельности и в итоге оставаться или возвращаться в свои малые города для работы и развития.

Малый город имеет уникальную среду, в которой старшеклассники получают более тесное взаимодействие с профессионалами, реальный опыт работы и ценные социальные связи. Эти факторы помогут им сделать осознанный выбор профессии и успешно вступить в мир труда.

В заключение можно отметить, что среда малого города обладает важным потенциалом для организации профориентационной работы с учащимися старших классов. Несмотря на ограниченные ресурсы, такие города могут предложить уникальные возможности для познания различных профессий «на месте», что способствует формированию более осознанного и устойчивого профессионального самоопределения. В этом процессе особую роль играют взаимодействие и сотрудничество различных участников — школы, семьи, общественности и местных предприятий. Проблемы, с которыми можно столкнуться в этом контексте, включают нехватку информации о различных профессиях, отсутствие профориентационных программ и специалистов, недостаток ресурсов для организации профориентационной работы. Однако преодоление этих проблем возможно при активном использовании местных ресурсов и вовлечении всех заинтересованных сторон в процесс профориентации.

Список источников

1. Бесклубная А. В. Региональная направленность профориентационной работы старшеклассников / Великие реки — 2013: XV Межд. науч.-пром. форум / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. Н. Новгород, 2013.
2. Карачев А. А. Актуальные проблемы технологического образования российских школьников // Школа и производство. М.: Просвещение, 2012. 115 с.
3. Кириллова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 29–37.

4. *Климов Е. А.* Как выбирать профессию: пособие для педагогов и психологов. М.: Контур, 2005. 100 с.
5. *Климов Е. А.* Пути в профессионализм. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 180 с.
6. *Митина Н. А., Нуржанова Т. Т.* Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности // Молодой ученый, 2016. Т. 2. С. 60–65.
7. *Немов Р. С.* Психология: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений: Кн. 1. Общие основы психологии. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2013. 350 с.
8. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во «УРАО», 2008. 150 с.
9. *Почебут Л. Г.* Организационная социальная психология: учебное пособие. СПб.: Издательство «Речь», 2009. 180 с.
10. *Титова И. П.* К вопросу о классификации профессий // Вопросы теории и практики профориентации. 2010. Т. 4. С. 25–30.
11. *Чистякова С. Н., Пряжников Н. С., Родичев Н. Ф.* Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе // Психологический журнал. 2006. № 4. С. 28–45.

References

1. *Besklubnaja A. V.* Regional'naja napravlenost' proforientacionnoj raboty starsheklassnikov / Velikie reki — 2013: XV Mezhd. nauch.-prom. forum / Nizhegor. gos. arhitektur.-stroit. un-t. N. Novgorod, 2013. [In Rus].
2. *Karachev A. A.* Aktual'nye problemy tehnologicheskogo obrazovaniya rossijskih shkol'nikov // Shkola i proizvodstvo. М.: Prosveshhenie, 2012. 115 s. [In Rus].
3. *Kirillova N. A.* Cennostnye orientacii v strukture integral'noj individual'nosti starshih shkol'nikov // Voprosy psihologii. 2010. № 4. S. 29–37. [In Rus].
4. *Klimov E. A.* Kak vybirat' professiju: posobie dlja pedagogov i psihologov. М.: Kontur, 2005. 100 s. [In Rus].
5. *Klimov E. A.* Puti v professionalizm. М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2010. 180 s. [In Rus].
6. *Mitina N. A., Nurzhanova T. T.* Sistema professional'noj orientacii molodezhi na pedagogicheskije special'nosti // Molodoy uchenyj, 2016. Т. 2. S. 60–65. [In Rus].
7. *Nemov R. S.* Psihologija: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih ped. ucheb. zavedenij: Kn. 1. Obshhie osnovy psihologii. М.: Gumanit. izd. centr «VLADOS», 2013. 350 s. [In Rus].
8. *Povarenkov Ju. P.* Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija cheloveka. М.: Izd-vo «УРАО», 2008. 150 s. [In Rus].
9. *Pochebut L. G.* Organizacionnaja social'naja psihologija: uchebnoe posobie. SPb.: Izdatel'stvo «Rech'», 2009. 180 s. [In Rus].
10. *Titova I. P.* K voprosu o klassifikacii professij // Voprosy teorii i praktiki proforientacii. 2010. Т. 4. S. 25–30. [In Rus].
11. *Chistjakova S. N., Prjazhnikov N. S., Rodichev N. F.* Problemy i perspektivy razvitija otechestvennoj proforientacii na sovremennom jetape // Psihologicheskij zhurnal. 2006. № 4. S. 28–45. [In Rus].

Информация об авторе

М. В. Михалева — аспирант

Information about the author

M. V. Mikhaleva — Graduate student

Статья поступила в редакцию 08.11.2023; одобрена после рецензирования 30.11.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 08.11.2023; approved after reviewing 30.11.2023; accepted for publication 16.01.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 117–133.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 117–133.

Научная статья
УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-117-133

ОТРАЖЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ В ЯКУТСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ



Е. Ф. Осипов

Евгений Федотович Осипов
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, evgeniy_osipov_86@mail.ru

Аннотация. Была поставлена цель изучить и охарактеризовать традиционные формы воспитания мальчиков в якутском фольклоре.

В данной статье освещаются традиционные нормы воспитания детей в семьях в Республике Саха (Якутия), а также их связь с национальным фольклором якутов; рассматривается проблема воспитания мальчиков на основе преемственности поколений, которые отражены в устном народном творчестве. Устное народное творчество — богатый источник воспитания мальчиков. Через устное народное творчество ребенок не только овладевает родным языком, но и приобщается к культуре своего народа, получает первые представления о ней, знакомится с идеальным образом, олицетворением мужественных героев разных фольклорных жанров. В работе охарактеризованы подходы в определении понятий «фольклор», представлены классификации жанров устного народного творчества, таких как пословицы и поговорки, загадки, песни, легенды, предания и якутский героический эпос олонхо. Приведены краткие примеры по жанрам фольклора. В примерах отражены образцы нравственного и физического воспитания,

Отражение традиционных форм воспитания в якутском фольклоре |

основополагающие устои воспитания мальчиков, необходимые в их дальнейшей жизни.

В результате проведенных исследований было определено, что жанры якутского фольклора могут быть вполне применимы в современной практике образования, и их можно и нужно адаптировать в семейном воспитании ребенка и в школе. Изучение устного народного творчества несет в себе огромную пользу для духовно-нравственного формирования личности юношей. Создание этнопедагогической воспитательной среды в семье и школе позволяет детям развивать также и патриотические чувства к своей Родине.

Ключевые слова: воспитание, фольклор, устное народное творчество, традиция, мужественность, этнопедагогика, воспитание детей

Для цитирования: Осипов Е. Ф. Отражение традиционных форм воспитания в якутском фольклоре // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 117–133. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-117-133

Original article

REFLECTION OF TRADITIONAL FORMS OF EDUCATION IN YAKUT FOLKLORE

Evgeny F. Osipov

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, evgeniy_osipov_86@mail.ru

Abstract. The goal was to study and characterize the traditional forms of raising boys in the Yakut folklore.

This article highlights the traditional norms of raising children in families in the Republic of Sakha (Yakutia). Also here we can notice the connection with the national folklore of the Yakut people. This article considers the problem of raising boys on the basis of the continuity of generations, which is reflected in folklore. Oral folk art is a fertile source of education for boys. Through oral folk art, the child doesn't only master his native language, but also joins the culture of his people, gets the first ideas about it, gets acquainted with the ideal image, the personification of courageous heroes of various folklore genres. The work characterizes the approaches to the definition of the concepts of "folklore", presents the classification of genres of oral folk art such as: proverbs and sayings, riddles, songs, legends, legends and the Yakut heroic epic olonkho. Brief examples of folklore genres are given. The examples reflect examples of moral and physical education, the fundamental foundations of raising boys, which are necessary in his later life.

As a result of the research, it was determined that the genres of Yakut

folklore can be quite applicable in modern educational practice, and they can and should be adapted in the family upbringing of the child and at school. The study of oral folk art is of great benefit for the spiritual and moral formation of the personalities of young men. The creation of an ethno-pedagogical educational environment in the family and school allows children to develop patriotic feelings for their homeland as well.

Keywords: upbringing, folklore, oral folk art, tradition, masculinity, ethnopedagogy, child rearing

For citation: Osipov E. F. Reflection of traditional forms of education in Yakut folklore. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):117–133. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–117–133

Введение

Актуальность выбранной темы объясняется тем фактом, что в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркивается важность традиционного воспитания ребенка, отмечается, что основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению. В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отражено, что традиционные ценности — это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [15]. А в Указе Президента Российской Федерации от 25.01.2023 № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года № 808», также отмечается, что надо сохранить культурную самобытность всех народов и этнических общностей Российской Федерации, этнокультурного и языкового многообразия [16].

Методика воспитания детей, применяемая в Якутии в течение многих веков, до сих пор позволяет передавать молодежи бесценный жизненный

опыт прошлых поколений этого самобытного народа.

Традиционная педагогика якутов неразрывно связана с фольклором и богатейшим культурным наследием их мудрых предков. Во многом она основывается на уникальных старинных эпосах олонхо и легендах, сказках и загадках, поговорках и скороговорках, а также на образцах вокального творчества. Все это не только способствует правильному воспитанию детей, но и помогает им в полной мере узнавать окружающий мир. Именно поэтому такая метода до сих пор сохраняет свою актуальность.

Постановка проблемы. Как известно, современный мир полон множества соблазнов, которые могут сбить детей с толку и направить их по ложному пути. Несмотря на совместные усилия семьи и школы, не до конца сформированные личности часто выходят из-под контроля и попадают под негативное влияние недостойных кумиров и разлагающих чужеродных культур.

Хотя мы и живем во времена, когда развитие цивилизации достигло своего пика, мы все же не можем обойтись без опыта предыдущих поколений. Воспитывая своих детей, наши предки сталкивались с теми же проблемами, что и мы сейчас. Однако, несмотря на суровые природные условия и бытовые трудности, им удавалось возвращать образцовых сынов своего народа, создавать и сохранять в веках образ настоящего мужчины — воина, добытчика и защитника.

Поэтому мы просто обязаны перенимать их драгоценный опыт, стараться применять его на практике и адаптировать в современную педагогическую систему.

Цель статьи. Изучить и охарактеризовать традиционные формы воспитания мальчиков в якутском фольклоре.

Методология исследования. Фольклор — народная мудрость, изначально предназначенная для хранения и передачи опыта поколений, подлинная сокровищница педагогических идей. Недаром со времен К. Д. Ушинского по сегодняшний день фольклорные произведения включаются в содержание школьного образования, обобщаются подходы к методике изучения основных его жанров (А. Н. Афанасьев, В. П. Аникин, Ф. И. Буслаев, В. В. Голубков, Г. М. Гогоберидзе, Б. Б. Оконов, М. А. Рыбникова). Первым из якутской интеллигенции собирательной деятельностью фольклора занимался А. Е. Кулаковский, в период конца XIX и начала XX века. Г. У. Эргис разделил по классификации фольклорных

жанров, по каждому творческому жанру якутского фольклора. Собрана исчерпывающая информация о его характерных особенностях и разновидностях. Тщательно подбирались конкретные примеры образцов народного творчества, в которых просматривается воспитательный подтекст.

В трудах современных исследователей фольклор предстает как уникальное явление народной культуры, действенное средство народной педагогики, в различных аспектах раскрываются педагогические идеи жанров устного народного творчества. (В. Ф. Афанасьев, Г. Н. Волков, И. С. Портнягин, К. Д. Уткин, К. С. Чиряев — этнопедагогика); разрабатываются теория и практика использования отдельных жанров в воспитании учащихся (афористические средства — З. Б. Цаллагова, эстетическая функция изучения мифов — Н. А. Бражкина). В последнее время активизировалась работа по использованию возможностей фольклора для развития способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Данное направление освещено в трудах А. А. Григорьевой, М. И. Корякиной, Е. М. Поликарповой, Н. И. Филипповой, Е. П. Чехордуной, О. К. Павловой.

Известный якутский фольклорист Георгий Устинович Эргис (21 марта/3 апреля 1908 года — 9 июня 1968 года) делил весь якутский фольклор на несколько основных жанров:

Мифология, описывающая историю древних божеств народа саха и являющаяся культурным памятником прошлого.

Алгыс (обрядовая поэзия), то есть заклинания и заговоры на удачную охоту и изобильную жизнь.

Олонхо — эпическое искусство, запечатлевшее на века мужественные образы древних богатырей.

Сказки, повествующие детям о смелых и находчивых героях прошлого.

Исторические предания и легенды, рассказывающие о жизни, характерах и быте предшественников современных якутов.

Народные песни, прославляющие родную землю, природу, любовь и многое другое.

Чабыргах (скороговорки), являющиеся своеобразным собранием негативных примеров.

Пословицы и поговорки, заключившие в себе вековую мудрость и развернутое понятие о добродетели.

Таабырын (загадки), в которых может быть замаскировано что угодно — вещь, ремесло, животное или растение.

«Мифология — особый вид устного творчества, возникший на ранних ступенях развития человеческого общества. И у якутов в прошлом была по-своему богатая и своеобразная мифология» [17, с. 104].

В многочисленных якутских мифах нам удалось найти четкие следы опыта воспитания. Оно проявляется в наглядной демонстрации взаимосвязи людей с живой природой и окружающим их миром. Также мифы напоминают юным представителям этноса саха о необходимости соблюдать определенные, установленные старейшинами правила. В числе якутских мифов обучающего характера следует назвать следующие произведения: «Орлиное счастье», «Божество-ворон», «Божество-ястреб», «Предок-медведь», «Божество-волк» и многие другие.

К примеру, миф под названием «Орел — божество кангаласцев» рассказывает о том, почему эта гордая птица была так почитаема кангаласцами. Дело в том, что когда-то пернатый хищник спас от голода их праотца. С тех пор его благодарные потомки боятся орлиной мести, а потому убийство этих птиц строго-настрого запрещено. А вот миф «Божество-ворон» повествует нам об обожествлении обычного черного ворона. Оказывается, когда-то, в далекие времена, ворон спас жизнь родоначальнику мегинцев, ниспослав ему сверху огниво. В свою очередь, миф «Предок-медведь» содержит информацию о том, как древние якуты начали превозносить медведей, а миф «Божество-волк» — о том, как волк стал священным животным для обитателей Бётюнского наслега Намского района. Предшественники этого народа оказались в безвыходном положении, застряв на островке посреди бурной реки, и наверняка бы погибли от голода, если бы случайно не наткнулись на волчьи припасы.

«Мифологическое мировоззрение обязывало совершать те или иные обряды. Так, миф и обряд, взаимосвязаны между собой и становятся основой для развития особого вида поэтического творчества — обрядовой поэзии» [17, с. 152].

Предки современных якутов разучивали со своими детьми алгысы, то есть заклинания, в которых человек просит благополучной жизни и удачной охоты у высших сил — духов иччи и айыы. Эти заклинания ребята старались заучить максимально осознанно, так, чтобы слова алгысы исходили от чистого сердца. Иначе заговор не подействует.

Для примера рассмотрим алгыс Алексея Елисеевича Кулаковского (2 марта 1877 года — 6 июня 1926 года), якутского поэта, ученого-про-

светителя, основоположника письменной якутской литературы, датированной 1900 годом:

Благословение Байаная

Щедро богатый,
Счастливый всегда ты,
Всем владеешь один,
Дедушка мой Господин.

Взгляни из меня старательно,
Слушай меня внимательно!

Пригони мне из далей дальних,
Нагони мне из речек хрустальных,
Из укромных чащобин таежных
Ниспошли мне зверей всевозможных,

Не нужны мне помехи-преграды,
Я вас через священный огонь угощаю,
Через синий огонь насыщаю,
Кушайте вовсю, будьте рады!
Это станет моей счастливой белой ворожкой,
Пусть дорожные ухабы не мешают мне,
Пусть всякие препоны не глумятся надо мной,
Счастья и удачи мне!

Обратите внимание на слог. Можно с полной уверенностью сказать, что перед нами заклинание невиданной силы и, если вдумчиво его читать, можно действительно почувствовать себя сильнее.

Олонхо представляет собой наиболее значимый жанр традиционного якутского фольклора. Олонхо — это национальный героический эпос якутского народа, который является мировым шедевром устного и нематериального наследия человечества всемирной организации ЮНЕСКО. Основное его содержание составляют преимущественно устные сказания или поэмы о доблести древних богатырей и их выдающихся подвигах. Эти рассказы, именуемые олонхосутами, бережно передаются от одного

поколения к другому. Мальчики и юноши во все времена ждали новых повествований, впечатлялись ими, стремились быть похожими на главных персонажей и тоже стать богатырями.

О. К. Павлова отмечает, что центральной фигурой всех эпосов являлся богатырь из племени айыы. Он прославился многочисленными победоносными сражениями с воинами из других племен. А вот Платон Алексеевич Ойунский (30 октября/11 ноября 1893 года — 31 октября 1939 года), якутский советский писатель, ученый-филолог и общественный деятель, основоположник якутской советской литературы, стал первым, кто сумел выделить главные характерные черты всех без исключения богатырей. Как правило, они выделялись высоким ростом, недюжинной физической силой, а также настойчивым и упрямым нравом. Они были довольно закрытыми, недоверчивыми и брезгливыми, но при этом весьма хитрыми и даже коварными! Обладали отличным зрением и превосходно стреляли из лука. Им было незнакомо чувство страха, а потому они всегда достойно принимали смерть на поле боя. Г. У. Эргис видел эпических богатырей идеальными представителями своего общества, которые выделялись из большинства своей внешней красотой, впечатляющей физической силой и глубокой нравственностью. «Герой олонхо — знатный родоначальник, родовой вождь, но не хан и не феодал». Однако, несмотря на всю внешнюю безупречность и героизм, этим богатырям были не чужды такие человеческие качества, как спесивость, безжалостность и даже жестокость [9, с. 58]. В. В. Кириллина, М. И. Баишева обращают внимание, что самыми эффективными средствами духовной закалки детей являются гений народа саха олонхо и все жанры устного фольклора. В олонхо-эпосе и фольклоре отражен народный концепт о духовной красоте мужчин: внешний вид, стан богатыря, внутренняя суть его самодостаточности, смелость, мужественность. [3, с. 139].

Олонхо Элэс Боотур

Движением одним
Неуловимо быстрым
Развязал поводья коня своего
Словно из солнечных лучей сотканные,
К коновязи главной привязанные

Девятью распускными узлами,
 Набросил на руки повод подвижный,
 Оттолкнулся от стремени,
 Взлетел глухарем черным,
 Вскормленным тайгой щедрой,
 Оказался на хребте высоком,
 Опустился на седло искусное,
 Повернул коня навстречу
 Солнцу восходящему...

В этом отрывке олонхо показана сила и мощь персонажа, а также его великолепное владение своим телом, верховой ездой и боевыми искусствами.

Самым любимым жанром фольклорного творчества у представителей народа саха по праву является сказка. Сегодня, как и в стародавние времена, мамы принимают рассказывать своим детям всевозможные сказки, как только те начнут понимать устную речь и произнесут свои первые слова [17, с. 212].

Наиболее распространенной и популярной является якутская сказка «Алаа Могус и Чаарчахаан». Ее главный герой по имени Чаарчахаан умен, предприимчив и невероятно ловок. Его пример способен научить ребят не унывать и находить выход даже из самых трудных обстоятельств, полагаясь на свою хитрость и удачу.

Слово «сказка» по-якутски звучит как «кэпсээн» или «остуоруйа». Ученые XX века заметили, что местное население употребляло два этих термина по-разному. Эдуард Карлович Пекарский считал первое определение исконно якутским. Так называли традиционные местные сказки с небольшими русскими заимствованиями. А вот второе, по его мнению, является не более чем производной от искаженного слова «история» [17, с. 210].

«Когда-то жил, говорят, Чаарчахаан, человек с острым умом, прославившийся своей смелостью. Говорят, он был честным человеком, никогда не воровал, не разорял. Как говорится, лежащую корову не трогал, жесткую траву не топтал. Такой он был покладистый. Вместе с тем он ничего не боялся, был бесстрашным, говорят».

При прочтении этого отрывка становится заметно некое сходство между якутскими сказками и русскими былинами. Оно проявляется

в манере изложения текста.

Обособленным и довольно разнообразным жанром являются исторические якутские предания. Они делятся на былыргы сэхэн — старинные предания и өбүгэ сэхэнэ — рассказы про древних предков [17, с. 233].

Наиболее достойными примерами для подрастающего поколения старшие представители народности саха считали Омогой баая и Эллэй Боотура. Этих героев называли прародителями и охотно выделяли их выдающиеся личные качества. К примеру, Эллэй Ботур был весьма искусен и красноречив, но при этом очень смел и изобретателен. «Эллэй в южной стороне на небольшой чистой поляне построил для себя жилище; изготовил орудия труда. Он поставил себе юрту, воткнул на середине поляны березки, сшил берестяную посуду для молочных продуктов, развел дымокур для спасения скота от гнуса. Эллэй смастерил чороон, деревянную посуду, кожаный мех, мутовку» [12, с. 45].

Обратите внимание, сколько в этом отрывке из предания информации о быте и повседневной жизни якутов тех времен. По таким текстам можно изучать историю народа и восполнять пробелы в своих знаниях.

Эллэю приписывают устройство первого ысыаха и произнесение первых алгысов. «Эллэй впервые в этом краю, подняв чороон с кумысом вверх, став на одно колено, стал говорить якутское молитвенное восхваление в честь богинь Иэйиэхсит и Айыысыт; кропя кумысом духу-хозяину своего очага, благословлял их и просил счастья. Это значит, что Эллэй устроил ысыах, говорят».

Здесь мы можем видеть описание религиозных обрядов предков народа саха. Безусловно, такие предания имеют огромную историческую ценность.

Якутские песнопения представляют собой еще один жанр традиционного фольклора. Они называются словом «ырыа», откуда произошли такие производные, как «ырыаһыт» — певец, «ыллаа» — петь [17, с. 285].

Содержание текстов народных песен может быть и романтическим, и повествовательным, и хвалебным. Однако для воспитания юношей выбирались, как правило, песни военно-патриотической направленности. Родители и старейшины семей исполняли их, чтобы сформировать у детей правильный образ мужчины. В числе песнопений, рассказывающих о подвигах народных героев, необходимо отметить такие вокальные произведения, как «Омогой», «Эллэй», «Майагатта Бэрт Хара» «Манчаары» и т.д.

Персонаж последней песни заслуживает отдельного рассказа. «Василий Манчаары — национальный герой народа саха, выступавший против гнета местных баев, главный персонаж первых литературных произведений на якутском языке, широко известный в народе олонхосут (сказитель) и той-уксут (запевала). Василий Федоров по прозвищу Манчаары — реальный человек, живший в XIX веке. Родился в июне 1805 года в Нерюктейском наслеге Кангаласского (ныне Мегино-Кангаласского) района Якутии». «Известно, что Манчаары славился быстротой своих ног, ловкостью и проворностью. Еще ребенком Василий обладал не по годам развитой силой, мог настигнуть жеребенка на бегу и схватить его за хвост, а юношей голыми руками останавливал кобылу на скаку. На традиционном празднике встречи лета Василий не упускал случая поучаствовать в зрелищных состязаниях, в которых удальцы стремятся показать силу и красоту человеческих способностей, — бегал, прыгал, боролся. Он всегда оставался победителем и награждался ценным призом мясэ (мясными лытками). Даже в преклонном возрасте бегал по глубокому снегу и прыгал по верхушкам столбов изгороди, удивляя своей удалью».

Песня о народном герое Манчаары

Кто великих богачей черным замыслам
 Шел наперекор,
 Кто муку злую переносьем своим разрезал
 И страданье лютое голеньями своими переходил,
 У кого мускулы бедер окрепли
 И, как лось-самец, быстрым он стал.
 У кого мускулы предплечья налились
 И отважным, мощным он стал...
 Как звезды ясные, глаза кто имел,
 От упорной воли жесткие и черные волосы имел,
 Кто малых бедных крыльями был –
 Тот удалой Василий Манчаары.

Своеобразная манера подачи информации и исполнения делает якутские песни очень узнаваемыми. Они, как правило, напоминают собой короткие, но очень содержательные легенды, положенные на музыку.

Не менее уникальным образцом фольклорного творчества якутов

являются скороговорки или, как их называют, чабыргах. Этим словом объединены совсем непохожие между собой поэтические произведения. Однако их общей характерной чертой является манера их исполнения. Традиционно они произносятся речитативом или своеобразным напевом. Особенно заметно это становится ближе к концу скороговорки [17, с. 324].

Обычно чабыргах обличали негативные качества человеческой натуры, такие как хвастовство, жадность, лень, трусость, лживость и т.д. Их декламировали, чтобы научить детей отличать хороших персонажей от плохих и не быть похожими на последних. Для примера рассмотрим скороговорку под названием «Күөх Көппө»:

Мозг ватный,
Человек костлявый
Лентяй-балбес,
Мешает росту труда,
Загораживает начало работы,
Не интересуется полезными делами,
Не решает нужные проблемы,
Радостный к веселью,
Ему только лишь смеяться,
Очень легкомысленный,
Ходит как черепаха,
Каждое утро
Читает болячки,
Для виду ходит туда-сюда,
Коса шелковая,
Вилы соседские,
Молящий божеству
Лентяй-балбес.

Күөх Көппө.

С. Зверев
(автор: Г. М. Васильев,
собственный перевод) [8].

Этот народный герой выглядит истинным воплощением зла, хотя понятно, что персонаж он собирательный, соединивший в себе максимум негатива для большей наглядности.

Якутские пословицы именуются словосочетанием «өс хоһооно», где слово «өс» (от общетюркского «сос»/«сос», «суз») значит речь, а слово «хоһооно» значит смысл или содержание. То есть словосочетание «өс хоһооно» в буквальном переводе звучит как содержательная речь, речь со смыслом или высказывание. Как отмечает В. Ф. Афанасьев, немало-важное значение в воспитании детей и юношества в якутских семьях имели и имеют, в частности, пословицы и поговорки, в которых отражены богатейший жизненный опыт народа, его находчивость, наблюдательность, меткость и образность восприятия действительности, социальные отношения, мораль и взгляды [1, с. 15].

Традиционные пословицы учили подрастающее поколение мужеству, смелости, прививали чувство собственного достоинства. Вот лишь некоторые из них:

- Муж сердцем, медведь когтем (Эр сурэбинэн, эһэ тыңырабынан);
- Мужчина дальнзоркий, терпеливый (Эр киби уһун санаалаах, киэң көбүстээх);
- Мужское мужество в его облике (Эр дьүһүнүгэр баар);
- Мужская доблесть возвышает его имя (Саха саарбата, киһи аата);
- Сильный мужик, везде проворный (Эр бэрдэ, элик үтүөтэ);
- Лучший бегун, лошадиный крепыш (Кус быһый, ат бөбү);
- С богатырской силой, с многогранным талантом (Үс өргөстөөх, аҕыс кырыылаах киһи);
- Мужчина с бесстрашным сердцем ни отчего не отчаивается (Хаңыл сүрэхтээх киһи ханныктан да хаалбат);
- Бесстрашный не подчиняется правителю закона, бесстрашный послушается бесстрашного (Харса суохха суут-сокуон тойон буолбатах, харса суохха харса суох тойон);
- Один раз сказал, не изменить задуманное (Эппит тыл биир, санаабыт санаа төлөрүйбэт);
- Человек, который не истекает кровью и не бывает израненным (Тохтор хаана суох, быстар этэ суох киһи).

Отрывистое и лаконичное звучание якутских пословиц дает возможность сразу концентрироваться на их сути. Они составлены очень по-мужски, без лишних слов. Простота и краткость этих изречений позволяет легко их запоминать и использовать в качестве жизненных установок.

Неотъемлемой частью фольклора народа саха являются загадки, или

по-якутски таабырын (от гл. «таай» — разгадывать) [17, с. 351].

С древности загадки использовали для развития у детей интеллекта и способности логически мыслить. Отгадывая уже существующие загадки, мальчики на ходу придумывали все новые и соревновались между собой в ловкости ума.

Традиционные якутские загадки были весьма разнообразны. В них могли быть зашифрованы явления природы, название стихии, растения или животного, птицы или насекомого, предметы быта, охоты или рыбалки. Старшие члены семьи часто заполняли загадками досуг подрастающего поколения, чтобы сделать молодежь всесторонне развитой и сообразительной.

Ниже перечислены загадки педагогической направленности для мальчиков:

– Говорят, железный человек рвет огненным пламенем — ружье (Тимир киһи уотунан хотуолуур үһү — саа).

– Говорят, не дающий спуску меткий стрелок — ружье (Эркиннэ эр хоһуун турар үһү — саа).

– Говорят, на стене находится мужчина-богатырь — капкан (Таарыттарбат татыр бэргэн баар үһү — иитилибит айа).

– Говорят, средь мелкоколосья блещет колечко удила — силки (Ойуур ортотугар үүн тиэрбэһэ эрилийэ сытар үһү — туһах).

– Говорят, на головке палки (шеста) виден узор — сетка сак (Ураҕас төбөтүгэр ойуу-бичик баар үһү — куйуур).

Это лишь малая часть образовательных и воспитательных загадок. Все они идеально подходят для занятий с мальчиками и расширения их познаний о традиционном укладе жизни предков.

В каждом из вышеперечисленных творческих жанров в той или иной мере затронута тема воспитания будущих поколений, которая, бесспорно, очень беспокоила и интересовала людей во все времена. Их ценности, взгляды на жизнь и личный опыт нашли свое отражение в национальном фольклоре и дошли до нас в полной сохранности, чтобы мы могли делиться этим богатством с нашими подрастающими детьми.

Результаты исследования. В результате проведенных исследований было установлено, что элементы якутского фольклора могут быть вполне применимы в современной практике образования и их можно и нужно адаптировать в образовательный процесс.

Изучение народного творчества несет в себе огромную пользу для

духовно-нравственного формирования личностей юношей. Причем это касается абсолютно всех его жанров.

Так, мифы способствуют изучению истории своего этноса, помогают детям познавать окружающий мир. Эпосы олонхо и старинные якутские пословицы выстраивают в сознании ребят правильный образ мужчины, в них перечисляются положительные качества, которые нужно в себе развивать. Сказки научат школьников всегда сохранять оптимизм, веру в добро, искать выходы даже из самых трудных ситуаций. Исторические предания, как и эпос, призваны подать молодежи хороший пример и указать верные ориентиры в жизни, песни — привить патриотизм и любовь к Отечеству. В свою очередь, скороговорки дают представление о плохих чертах человеческой натуры и всевозможных пороках. Кроме того, их заучивание даст возможность параллельно развивать грамотную и четкую устную речь. Что касается загадок, они тренируют память, воображение и логическое мышление.

Заключение. Традиционное народное творчество этноса саха представляет собой кладезь вековой мудрости предков и позволяет воспитывать современных мальчиков, сохраняя преемственность поколений и прививая им вечные человеческие ценности. Это необходимо для гармоничного личностного становления юношей и обеспечения условий их дальнейшего духовного роста.

В качестве важнейших аспектов развития этнокультурных компетенций подростков необходимо отметить понятия духовности и морали, жизненных ценностей, национальной самоидентификации, патриотизма, любви к труду, уважения к старшим и т.д. Все вышеперечисленное способствует формированию мощных положительных ориентиров для детей и отлично мотивирует их учиться и адаптироваться в обществе. Создание комфортной этнопедагогической воспитательной среды позволяет детям гармонично развиваться, грамотно выстраивать отношения с окружающим миром, родителями и сверстниками, а также осознавать свое место в социуме и свои обязанности по отношению к нему.

В заключение хочется отметить особую актуальность проделанной нами работы. Потому как одной из ключевых задач современной педагогики является формирование условий для развития детей в ключе духовности, нравственности, воспитания в них патриотизма, правильного мировоззрения и системы жизненных принципов.

Список источников

1. *Афанасьев В. Ф.* Школа и развитие педагогической мысли в Якутии / ред.: проф. Г. П. Башарин; Якут. гос. ун-т. Якутск: Якуткнигоиздат, 1966. 344 с.
2. *Борисова А. А., Протопопова Т. А., Николаева Н. А.* Этнокультурные особенности воспитания в якутской семье // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 5–2. С. 594–603.
3. *Кириллина В. В., Баишева М. И.* Этнокультурные ценности народа саха в воспитании духовной безопасности мальчиков // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–4. С. 138–140.
4. *Корякина А. Ф., Герасимова Л. Н.* Семейные ценности якутского народа в эпосе олонхо. Филологические науки // Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, № 11. С. 91–96.
5. *Красильников В. П.* Этнопедагогические основы традиционного физического воспитания коренных малочисленных народов Сибири. М. Берлин, 2015. 223 с.
6. *Куницына В. Н., Оконешникова А. П.* Структура семьи и семейных привязанностей как фактор формирования толерантной личности // Актуальные проблемы современной социальной психологии. Якутск: Изд-во Якутского госуниверситета, 2007. С. 96–102.
7. *Ларионова А. Г., Иванова А. Д.* Роль этнопедагогических ценностей якутского народа в воспитании младших школьников // Научный электронный журнал Меридиан. 2018. № 4 (15). С. 252–254.
8. Научное сознание и мир науки [Электронный ресурс]. URL: <http://wiki.sakhatyla.ru/wiki/%D0%A7%D0%B0%D0%B1%D1%8B%D1%80%D2%95%D0%B0%D1%85%D1%82%D0%B0%D1%80> (дата обращения: 02.03.2023).
9. *Павлова О. К.* Образы главных героев олонхо северо-восточной традиции якутов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Амосова. Серия «Эпосоведение». 2017. № 3 (07). С. 57–67.
10. *Попов Б. Н.* Семейная культура народов Севера-Востока России традиции и инновации / отв. ред. В. И. Бойко. Новосибирск: Наука, 1993. 253 с.
11. *Попова Л. В.* Воспитание личностных качеств мальчиков на этнокультурных традициях народа саха. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 59–60.
12. *Предания, легенды и мифы саха (якутов).* Сост. Н. А. Алексеев, Н. В. Емельянов, В. Т. Петров. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 1995. 394 с.
13. *Серошевский В. Л.* Якуты. Опыт этнографического исследования. Т. 1. СПб., 1896. 713 с.
14. *Стручков А. Г.* Гражданско-патриотическое воспитание школьников в условиях Крайнего Севера (на примере Республики Саха (Якутия)). В сборнике «Педагогика, психология, общество: новая реальность». Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары, 2021. С. 97–99.
15. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
16. Указ Президента Российской Федерации от 25.01.2023 № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808».
17. *Эргис Г. У.* Очерки по якутскому фольклору. М., 1974. С. 230–231.

References

1. *Afanas'ev V. F.* Shkola i razvitie pedagogicheskoy mysli v Jakutii / red.: prof. G. P. Basharin; Jakut. gos. un-t. Jakutsk: Jakutkniigoizdat, 1966. 344 s. [In Rus].
2. *Borisova A. A., Protopopova T. A., Nikolaeva N. A.* Jtnokul'turnye osobennosti vospitaniya v jakutskoj sem'e // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. № 5–2. S. 594–603. [In Rus].
3. *Kirillina V. V., Baisheva M. I.* Jtnokul'turnye cennosti naroda saha v vospitanii duhovnoj bezopasnosti mal'chikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 72–4. S. 138–140.

[In Rus].

4. *Korjakina A. F., Gerasimova L. N.* Semejnye cennosti jakutskogo naroda v jepose olonho. *Filologicheskie nauki // Voprosy teorii i praktiki.* 2020. T. 13, № 11. S. 91–96. [In Rus].
5. *Krasil'nikov V. P.* Jetnopedagogicheskie osnovy tradicionnogo fizicheskogo vospitanija korennyh malochislennyh narodov Sibiri. M. Berlin, 2015. 223 s. [In Rus].
6. *Kunicyna V. N., Okoneshnikova A. P.* Struktura sem'i i semejnyh privjazannostej kak faktor formirovanija tolerantnoj lichnosti // *Aktual'nye problemy sovremennoj social'noj psihologii.* Jakutsk: Izd-vo Jakutskogo gosuniversiteta, 2007. S. 96–102. [In Rus].
7. *Larionova A. G., Ivanova A. D.* Rol' jetnopedagogicheskikh cennostej jakutskogo naroda v vospitanii mladshih shkol'nikov // *Nauchnyj jelektronnyj zhurnal Meridian.* 2018. № 4 (15). S. 252–254. [In Rus].
8. Nauchnoe soznanie i mir nauki [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://wiki.sakhatyla.ru/wiki/%D0%A7%D0%B0%D0%B1%D1%8B%D1%80%D2%95%D0%B0%D1%85%D1%82%D0%B0%D1%80> (data obrashhenija: 02.03.2023). [In Rus].
9. *Pavlova O. K.* Obrazy glavnyh geroev olonho severo-vostochnoj tradicii jakutov // *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Amosova. Serija «Jeposovedenie».* 2017. № 3 (07). S. 57–67. [In Rus].
10. *Popov B. N.* Semejnaja kul'tura narodov Severa-Vostoka Rossii tradicii i innovacii / otv. red. V. I. Bojko. Novosibirsk: Nauka, 1993. 253 s. [In Rus].
11. *Popova L. V.* Vospitanie lichnostnyh kachestv mal'chikov na jetnukul'turnyh tradicijah naroda saha. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* 2018. S. 59–60. [In Rus].
12. Predanija, legendy i mify saha (jakutov). Sost. N. A. Alekseev, N. V. Emel'janov, V. T. Petrov. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaja izdatel'skaja firma RAN, 1995. 394 s. [In Rus].
13. *Seroshevskij V. L.* Jakuty. Opyt jetnograficheskogo issledovanija. T. 1. SPb., 1896. 713 s. [In Rus].
14. *Struchkov A. G.* Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov v uslovijah Krajnego Severa (na primere Respubliki Saha (Jakutija). V sbornike «Pedagogika, psihologija, obshhestvo: novaja real'nost'». Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. BU ChR DPO «Chuvashskij respublikanskij institut obrazovanija» Ministerstva obrazovanija i molodezhnoj politiki Chuvashskoj Respubliki. Cheboksary, 2021. S. 97–99. [In Rus].
15. Ukaz Prezidenta RF ot 9 nojabrja 2022 goda № 809 «Ob utverzdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [In Rus].
16. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 25.01.2023 № 35 «O vnesenii izmenenij v Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki, utverzhdennye Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 24 dekabrja 2014 g. № 808». [In Rus].
17. *Jergis G. U.* Ocherki po jakutskomu fol'kloru. M., 1974. S. 230–231. [In Rus].

Информация об авторе

Е. Ф. Осипов — аспирант

Information about the author

E. F. Osipov — Graduate student

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; одобрена после рецензирования 31.08.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 06.03.2023; approved after reviewing 31.08.2023; accepted for publication 16.01.2024.



В. К. Пичугина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 134–149.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 134–149.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–134–149

УНИВЕРСИТЕТ КАК ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ: ФИЛОСОФИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МИГЕЛЯ ДЕ УНАМУНО-И-ХУГО



А. С. Овсепян

Виктория Константиновна Пичугина¹, Астине Сейрановна Овсепян²

¹ Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

² Школа № 1252 имени Сервантеса, Москва, Россия

¹ Pichugina_V@mail.ru

² asya1998@mail.ru

Аннотация. Вопросы о том, что такое идеальный университет и что мешает каждому университету стать идеальным, ставил Мигель де Унамуно-и-Хуго (1864–1936) — писатель, философ, филолог, драматург, общественный деятель и педагог с яркими и уникальными для своего времени идеями. Унамуно был одним из крупнейших мыслителей Испании конца XIX — начала XX века, пытавшимся указать соотечественникам на важность баланса между образовательными возможностями и потребностями страны, города и семьи. Его педагогическое наследие, объединяющее как произведения разных жанров, так и доклады, речи и лекции, до сих пор не стало предметом специального исследования. В статье осуществлен анализ концептуальных особенностей идей Мигеля де Унамуно-и-Хуго о высшем образовании, которые отражены в его главном педагогическом сочинении «О высшем образовании в Испании» (1899), докладе «Университетское образование» (1905), лекциях «Каким должен быть ректор в Испании» (1914) и «Преподавательская автономия» (1917), а также эссе «Кое-что об универ-

ситетской автономии» (1919). Все эти работы до сих пор не переведены на русский язык и относятся к раннему творчеству Унамуно, охватывающему период его активной преподавательской и управленческой деятельности в Университете Саламанки. В основе его концепции развития высшего образования в Испании лежала идея о том, что университет является живым организмом, где каждый элемент («клетка») работает внутри большого целого. Современные ему проблемы высшего образования были тем, что мешало университету работать и развиваться не просто как живому, но и как здоровому организму.

Ключевые слова: Мигель де Унамуно-и-Хуго, история высшего образования, философия высшего образования, университет

Для цитирования: Пичугина В. К., Овсепян А. С. Университет как живой организм: философия высшего образования Мигеля де Унамуно-и-Хуго // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 134–149. doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-134-149

Original article

**UNIVERSITY AS A LIVING ORGANISM: THE PHILOSOPHY OF HIGHER EDUCATION
BY MIGUEL DE UNAMUNO Y HUGO**

Victoria K. Pichugina¹, Astine S. Ovsepiyan²

¹ Institute of Education of HSE University, Moscow, Russia

² School № 1252 named after Cervantes, Moscow, Russia

¹ Pichugina_V@mail.ru

² asya1998@mail.ru

Abstract. The questions about what an ideal university is and what prevents each university from becoming ideal were posed by Miguel de Unamuno y Hugo (1864–1936), a writer, philosopher, philologist, playwright, public figure and teacher with bright and unique ideas for his time. Unamuno was one of the greatest philosophers of Spain at the end of the XIX — beginning of the XX century, who tried to point out to his compatriots the importance of a balance between educational opportunities and the needs of the country, the city and the family. His pedagogical heritage, combining works of different genres, as well as reports, speeches and lectures, has not yet become the subject of special research. This article analyzes the conceptual features of Miguel de Unamuno y Hugo's ideas about higher education. The article analyzes the conceptual features of Miguel de Unamuno y Hugo's ideas about higher education, which are reflected in his main pedagogical essay “About Higher Education in Spain” (1899), the report “University Education” (1905), lectures “How should be the rector in Spain” (1914) and “Teaching autonomy” (1917), as well as the essay

“Something about University Autonomy” (1919). All these works have not yet been translated into Russian and belong to the early work of Unamuno, covering the period of his active teaching and management activities at the University of Salamanca. His concept of the development of higher education in Spain was based on the idea that the university was a living organism, where each element (cell) works within a large whole. Contemporary problems of higher education were what prevented the university from working and developing not just as a living, but also as a healthy organism.

Keywords: Miguel de Unamuno y Hugo, History of Higher education, Philosophy of Higher Education, University

For citation: Pichugina V. K., Ovsepiyan A. S. University as a living organism: the philosophy of higher education by Miguel de Unamuno y Hugo. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):134–149. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–134–149

Вопросы о том, какие трансформации переживает современное университетское образование и какие стратегии развития университетов стоит считать наиболее перспективными, особенно остро поставлены в работах исследователей последних десятилетий [6; 15]. Это не столько новые, сколько вновь вынесенные на повестку дня вопросы, которые обращают к истокам университетского образования и тем проблемам, которые существуют в академическом пространстве университета и имеют многовековую историю.

В современном мире построение идеального университета уже не только один из самых значимых вызовов для каждой страны, но и некий проект — прообраз будущего, который определяет баланс между образовательными возможностями и потребностями страны, города и семьи. На сложность установления такого баланса в испанском образовании указывал Мигель де Унамуно-и-Хуго [10] (1864–1936) — один из крупнейших мыслителей Испании конца XIX — начала XX века, знаковая фигура «поколения 98 года». Мигель де Унамуно известен не только как писатель, но и как философ, филолог, публицист, драматург, общественный деятель и педагог с яркими и уникальными для своего времени идеями. Можно сказать, что Унамуно был подобен мифическому Протею, обладающему необыкновенной способностью одновременно представлять во множестве разных обликов, которые становятся «видны» в его текстах разных жанров.

Цель статьи. Педагогическое наследие Унамуно, объединившее как произведения разных жанров, так и доклады, речи и лекции, в кото-

рых он высказывал оригинальные идеи и обсуждал современные ему образовательные реалии, до сих пор не стало предметом специального исследования. Его концепция развития высшего образования в Испании до сих пор осталась вне исследовательского внимания. Вместе с тем не утихающие дискуссии о связи политических изменений и изменений в сфере университетского образования и о том, что было шагом назад, а что шагом вперед на пути диктатуры к демократии в Испании в прошлом веке и как отозвалось в веке нынешнем [35], не обходятся без упоминаний об Университете Саламанки, в котором и работал Унамуно. В рамках статьи будет осуществлен анализ концептуальных особенностей идей Мигеля де Унамуно-и-Хуго о высшем образовании, содержащихся в работах раннего периода его творчества.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основами исследования выступили антропологический, герменевтический и историко-текстологический подходы к изучению истории развития образования и педагогической мысли, а также работы, в которых рассматривались особенности биографии и наследия Мигеля де Унамуно-и-Хуго. Отметим, что большинство исследователей, как отечественных, так и зарубежных, изучали и изучают художественное [2; 7; 8; 16; 22] или философское [1; 3; 4; 9; 12] наследие Унамуно, и лишь немногие акцентируют внимание на его педагогических идеях [10; 11; 18–20]. Идеи Унамуно о высшем образовании изучали Мароко дос Сантос [24] и Хемма Гордо Пиньяр [20], акцентируя внимание на отношении Унамуно к методам и стилям преподавания, а также испанский исследователь Эрнеста де Гевара Лопес де Арбина в работе «Педагогическая мысль Мигеля де Унамуно», посвященной изучению представлений Унамуно о роли государства и университета в получении образования [18]. Основными методами исследования выступили концептуализация, методы семантико-терминологического и герменевтического анализа, дискурс-анализ, контент-анализ, а также методы исторической реконструкции и историко-педагогической интерпретации.

Университет как живой организм: что такое «клетки»

Академический и педагогический пути Мигеля де Унамуно начались в Университете Саламанки — старейшем действующем университете Испании. В 1899 году он прибыл из родного города Бильбао в Саламанку, где начал преподавать греческий язык и античную литературу. Уже через

два года он был назначен ректором Университета Саламанки. Ректорское правление Унамуно закончилось неожиданно: в 1914 году он был отстранен министром общественного просвещения от должности за критику правительства страны. Новость о его отставке нашла отклик среди испанской интеллигенции, и снятие Унамуно с поста приобрело статус вопроса международного масштаба. В 1921 году Унамуно был назначен проректором, но после снова отстранен за критику существующего политического режима. В 1924 году за выступления против диктатуры Примо де Риверы Унамуно был сослан на Канарские острова, а затем отправился в добровольное изгнание во Францию, из которого вернулся только в 1930 году, когда пала диктатура. Педагог вновь смог вернуться на родину и в университет. В 1934 году Унамуно ушел в отставку и стал пожизненным ректором Университета Саламанки и человеком, в честь кого была создана кафедра.

Тридцать пять лет, которые Мигель де Унамуно проработал в университете, стали значимой частью истории Университета Саламанки. Об Унамуно как о преподавателе Университета писал его ученик — испанский исследователь Мануэль Гарсия Бланко. В работе «Дон Мигель и университет» он анализирует некоторые идеи Унамуно об устройстве университета и делится воспоминаниями об Унамуно-педагоге: «Что касается Ваших уроков по истории испанского языка, на которых мне посчастливилось быть Вашим учеником... они проходили, как и занятие греческого, в просторном и солнечном классе на верхнем этаже этого здания... сегодня преобразованного в деканат» [19, с. 32]. Не менее важным являются исследования Эмануэля Хосе Мароко дос Сантоса, выпускника Университета Саламанки. Им описаны идеи Унамуно о миссии преподавателя, которая заключается в демонстрации философских, политических, лингвистических, социальных, этических и религиозных проблем. В статье «Унамуно: университет и университетская автономия» Мароко дос Сантос пишет: «Знать, способны ли мы, преподаватели и студенты, вдохновленные словами Унамуно, сделать университет более справедливым и адаптированным к академическим, социальным, политическим и экономическим реалиям каждой страны, — это задача, которая лежит на всех нас» [23, с. 463].

В первый год работы в университете Унамуно написал свое главное педагогическое сочинение «О высшем образовании в Испании» (1899), а также доклад «Университетское образование», представленный на

II Университетской ассамблее, проходившей в Барселоне с 2 по 7 января 1905 года. Далее его идеи развития высшего образования в Испании были представлены также в прочитанных в Мадриде лекциях: «Каким должен быть ректор в Испании» (1914), «Преподавательская автономия» (1917), а также в эссе «Кое-что об университетской автономии» (1919). Указанные работы до сих пор не переведены на русский язык и относятся к раннему творчеству Унамуно, охватывающему период его активной преподавательской и управленческой деятельности. Сосредоточившись на них, мы выделим маркеры идеального университета и укажем причины его неидеальности, обозначенные у Унамуно. Следует отметить, что о проблемах высшего образования Унамуно говорил не только в начале своей карьеры, но и в последние десятилетия жизни, когда обозначал актуальные проблемы испанского образования и роль «идеального университета» в их решении.

В сочинении «О высшем образовании в Испании» Мигель де Унамуно выражал свое беспокойство и даже недовольство положением дел в высшем образовании, которое было, по его мнению, «неидеальным» и заставляло Испанию отставать от остальных стран Европы. Унамуно так писал о современной ему системе высшего образования, ставя слово «университет» с большой буквы: «И прибывая в наш испанский Университет, храм рутины и разгула, мы увидим одно из многих проявлений нашего духа. В нем преобладает потребительское (*beneficiaria*) или богадельническое (*hospiciaria*) представление о государстве, которое мы сформировали, и наше укоренившееся догматическое сектантство. Это приют для сектантов-преподавателей» (перевод наш. — А. О.) [28, с. 13]. Очевидно, что Унамуно многое не устраивало в работе испанских университетов, поэтому неудивительно, что он посвятил этому не одну работу, как будто «собирая» для самого себя недостающие элементы для строительства совершенного университета. Деятельность преподавателей напоминала ему сектантство, где все подчинено давно устаревшим догмам. В этой и других работах Унамуно, которые будут рассмотрены ниже, были заложены основы методологии, в основе которой — идея о «разноуровневой ментальности университета как города/государства», оформившаяся у У. Кларка и примененная им для изучения особенностей развития старейших европейских университетов [13, с. 86].

Главы сочинения «О высшем образовании в Испании» были посвящены функционированию университетов: существующей системе экза-

менов, отношениям преподавателя и студента, работе педагогического коллектива и т.д. Именно в этом сочинении были заданы контуры его понимания университета, который он сравнивал с живым организмом, где каждый элемент работает внутри большого целого. Эта идея существует в современном образовании, находящемся в поиске новых методологических ориентиров для объяснения становления и развития «образовательных экосистем» разных уровней [14, с. 262].

Идеальный университет для Унамуно должен был отличаться органичностью отношений между факультетами и кафедрами, которые напоминали бы клетки организма [27; 29]. Если этого нет, то, по мнению Унамуно, университет не мог в полной мере обеспечить обучение и воспитание молодого испанского поколения и превращался в «фабрику выпускников и докторов наук» [27]. Об этом он пишет в статье «Университет двадцать лет назад» (1933), которая относится к более позднему периоду его творчества. Дона Мигеля возмущала «легкодоступность» процедуры получения дипломов, которые можно было даже купить. Он сравнивал их с магическими, волшебными бумагами, некими академическими индульгенциями, которые желающие могли легко купить. Не имея нужных знаний, можно было получить привилегии, чем часто и пользовались состоятельные родители для своих детей. Крайнее недовольство этим Унамуно выражает в своей привычной форме — в иронии. Дон Мигель писал: «Обучение сводится к симонии; вы должны приобрести, как Симон Маг хотел это сделать с помощью чудодейственной силы, научную тауматургию, бумаги, которые придают зрению магическую силу» (перевод наш. — А. О.) [28, с. 29]. Здесь университет не просто превращается в «фабрику выпускников и докторов наук», но и отстает во времени, функционируя по старой церковной модели, где знания измерялись числом бумаг.

Поднимая один из самых значимых для страны вопросов, касающийся высшего образования, Унамуно отдельными пунктами выделял проблемы университетских факультетов: он был против их упрощения и превращения в школы юристов, фармацевтов и преподавателей. Факультеты, по его мнению, «должны быть прежде всего образовательными и культурными центрами, а также центрами обучения философии, наукам, литературе и искусству» (перевод наш. — А. О.) [33, с. 144]. Кроме этого, он выступал за реформы в высшем образовании и большую финансовую поддержку университетов. То же самое говорит Унамуно и на мадридской

конференции, где снова сопротивляется превращению университетов в «фабрику выпускников юридических, медицинских и фармацевтических специальностей» [31, с. 1597–1600].

Для Унамуну «клетками» университета были не только факультеты и кафедры, но и преподаватели и читаемые ими дисциплины. Унамуну указывал на проблемы в работе университетского коллектива: «Каждый преподаватель приходил к себе в кабинет, на свою кафедру и проводил свое занятие, не особо заботясь о том, что сделают его коллеги» [27, с. 1195]. Во времена Унамуну причинами, побуждающими преподавателей собраться вместе, были только голосования за университетский сенат и иногда присутствие на выступлениях коллег. Среди преподавателей не было той сплоченности, которую так хотел видеть Унамуну. По его мнению, если преподаватель не обращается к коллективу, а действует сам, то он разрушает святость кафедры и превращает ее «в досье» (*expediente*), а университет — в государственное учреждение с соответствующим дидактическим досье (*expediente didáctico*) [28, с. 13]. В дальнейшем идею переустройства работы университетского педагогического состава изучал испанский исследователь, выпускник Университета Саламанки Эмануэль Хосе Мароко дос Сантос. В его работе «Университет, рассматриваемый Унамуну: функции ректора и педсоветов» зафиксировано то, что «механическая реальность должна перерасти в органическую, давая университету возможность развивать свою педагогическую миссию» [25, с. 240]. Это стало развитием идеи Унамуну об университете как живом организме, где только органичность отношений могла обеспечить расширение образовательных функций университетов и его факультетов [25, с. 240].

Что касается читаемых преподавателями дисциплин, Унамуну указывал на необходимость глубоких связей между ними, без которых студенты получают лишь отрывочные знания. Дисциплины, по его мнению, должны были быть не независимыми, а объединенными «минимальным общим знаменателем: человеческими знаниями» [25, с. 240]. Способы передачи студенту необходимых знаний и их оценки также его беспокоили. Испанская исследовательница Гордо Пиньяр подчеркивает, что Унамуну критиковал любые методы обучения, считая, что нет универсального способа преподавать, у каждого преподавателя должен развиваться свой собственный стиль [20]. Важными для Унамуну были не технологии, способы и методики, а общие установки на то, что

преподаватель никогда не должен отдаляться от студента (равно как и наоборот). Преподаватель и студент должны были взаимодействовать, и другого способа преподавания не существует. Об этом Унамуну писал: «Пусть заставят всех тех, кто идет в преподаватели, смешиваться с другими студентами, не образовывать отдельную касту и не верить в эту мерзость педагогики, ужасный ящик всевозможных отходов, которые делают педанты... Я против этой педагогической схоластики, учености и техники» (перевод наш. — А. О.) [26, с. 318].

Унамуну не нравилась существующая система экзаменов, вокруг которых «крутилась плохая университетская жизнь» [27, с. 1195]. Его удручало то, что испанская молодежь шла в университеты не для получения знаний, а для получения дипломов. Сдача экзаменов ничего не прибавляла к знаниям, а лишь позволяла им успешно пройти курс обучения или даже просто купить «бумагу» и получить степень. Для Унамуну экзамены считались горечью, где студенты просто запоминали и повторяли учебник. Он верил, что миссия университета состояла в создании интеллектуального единства среди испанского народа, а не в постоянном выпуске «ненастоящих» ученых.

Университет как здоровый организм: что мешает «клеткам» жить

Для Унамуну современный ему университет должен был воскреснуть и функционировать не просто как живой организм, а как здоровый организм. Для этого было необходимо изменить положение дел относительно трех вопросов: автономии университетов, свободы и демократизации университетского образования, а также географического расположения университетов.

В лекции «Преподавательская автономия» (1917) и эссе «Кое-что об университетской автономии» (1919) мыслителем подчеркивалось *отсутствие в Испании университетской автономии*: ее просто никогда не существовало в истории высшего образования и истории страны, которая была к ней не готова. Мароко дос Сантос в статье «Унамуну: Университет и университетская автономия» выделил ряд причин, ссылаясь на которые Унамуну делал вывод о том, что такая автономия никогда не была реализована в его время [23]. Первая причина была экономическая: у университетов не было собственных доходов, а экономика страны не могла позволить всецело обеспечивать университеты. Поскольку деятельность преподавателей, деканов и ректоров оплачивалась государством,

им же и устанавливались правила регулирования университетской жизни, а значит, перейти к автономии была крайне сложно. Вторая причина была связана с тем, что высшие учебные заведения функционировали как «подготовительные академии для экзаменов» [31, с. 1598] Автономия могла бы привести к гибели бескорыстных исследований, которые совершались настоящими преподавателями-исследователями, и росту числа нечестных, корыстных преподавателей, которые науке предпочитали экзамены.

Являясь человеком, интересующимся и принимающим участие в социально-политической жизни общества, Унамуно поднимал также и вопросы *свободы и демократизации в высшем образовании*. Он пропагандировал культуру свободы, призывая студентов заселять испанский интеллектуальный мир разными взглядами и идеологиями. По его мнению, однородность, которой жила Испания, приводила образование к духовной смерти, поэтому Дон Мигель отчаянно боролся за культурное и интеллектуальное разнообразие. Он был сторонником свободы образования (и высшего в том числе) от церкви. Испания начала XX века не могла позволить себе следовать старым догмам, во времена постоянной смены государственного строя религия отходила на второй план, и даже для Унамуно — человека, всю жизнь испытывающего религиозный кризис, церковные установки в высшем учреждении считались лишними.

Важной проблемой являлось и *географическое расположение университетов*. Испанское образование на тот момент регулировалось Законом Мойано — первым законом, согласно которому государство закрепляло за собой роль регулятора образовательных программ, действовавшим вплоть до появления Второй Испанской Республики. Этот закон гласил, что государственное управление должно быть административно разделено на центральное и местное. Общая администрация должна управляться министром развития (статья 243), в то время как местная администрация, распределенная по десяти образовательным округам, соответствующим десяти испанским университетам (статья 259), должна находиться под опекой их ректоров (статья 260). Мигель де Унамуно анализировал и уделял особое внимание преимуществам и недостаткам университетов, расположенных как в малых, так и в крупных городских центрах. Он поддерживал малые города, поскольку они влияли на культурную среду академических центров [29, с. 1276–1277]. Что касается крупных городов, то Унамуно приводил в пример Мадридский универ-

ситет и подчеркивал, что он предлагал лучшие условия для проведения исследований: есть лаборатории, музеи, библиотеки, однако вместо того, чтобы усилить этих «энергичных личностей», университет «законсервировал» их в «индивидуализме смерти» из-за отсутствия общения в коллективе [29, с. 1276–1277].

В сочинениях разных лет Унамуно часто проводит сравнение испанских университетов с немецкими, которые, по его мнению, превосходили первые. Он считал, что кафедры в университетах следовало бы реформировать по немецкому образцу, то есть превратить их в лаборатории и научно-исследовательские центры, а внутри кафедр предоставить преподавателям научную свободу, мотивировав на исследовательскую деятельность. Одной из значимых проблем испанского университета Унамуно считал небольшое количество (или даже полное отсутствие) у преподавателей публикаций, что отражало их малую заинтересованность в реальных исследованиях. Преподаватели должны были не просто учить, но и изучать. Унамуно часто приводил в пример английские университеты, считая, что в испанских могла бы процветать университетская жизнь, подобно Оксфордскому и Кембриджскому университетам.

Деятельность преподавателя, по мнению Унамуно, не заканчивалась на преподавании дисциплин: он должен был развиваться в науке сам и «заражать» наукой студентов. О необходимости для преподавателей публиковать научные работы Унамуно упоминал в своем докладе: «Если мы хотим, чтобы наши университеты пользовались престижем, необходимым для того, чтобы они стали центрами отечественной культуры, и если мы хотим, чтобы нас считали настоящими учителями образованной молодежи, сегодня в Испании необходимо, чтобы профессор был публицистом» [33, с. 138–144]. Рубио Латорре отмечает, что Унамуно испытывал разочарование больше из-за ненаучности преподавания, чем из-за педагогических недостатков в нем [21, с. 36].

В этом же докладе Мигель де Унамуно говорил следующее: «Университет должен быть центром высокой культуры, и в этом отношении можно и нужно утверждать, что без ущерба для своих докторских обязанностей профессор должен быть гражданином, который есть у государства и которого оно защищает, чтобы он исследовал, изучал и разрабатывал доктрины, которые без такой защиты и поддержки не могут быть приняты; и оставленный на произвол судьбы, он не смог бы ни исследовать, ни устанавливать» (перевод наш. — А.О.) [33, с. 138–144].

В конце своего главного педагогического сочинения «О высшем образовании в Испании» Унамуно с искренностью описывает цель его написания: «Я избегал вдаваться в подробности, потому что моя цель заключалась не в том, чтобы придумать новый план, а в том, чтобы расшевелить дух. Я стремился быть наводящим на размышления, а не поучать, провоцировать, а не предлагать решения» (перевод наш. — А. О.) [28, с. 58]. Эти фразы определяют цели написания и других сочинений, касающихся проблем и перспектив современного Унамуно высшего образования. Мигель де Унамуно не относится к тем, кто предлагал готовые способы решения; он был агитатором и мыслителем, который хочет взбудоражить дух испанской интеллигенции. Он так оценивал свою миссию: «То, что прежде всего необходимо, так это то, чтобы широкая публика — та, которая читает газеты и болтает в кафе, а также играет в бильярд в кафе, — проявляла интерес к вопросам преподавания. <...> Не с помощью лекарств или терапевтических препаратов, не с помощью хирургических операций — хотя некоторые из них необходимы — устраняются пороки нашего общественного образования, а с помощью гигиены; не с помощью жалких планов, а с помощью веры тех, кто учит» (перевод наш. — А. О.) [28, с. 58].

Заключение

Преодолев множество трудностей на пути к статусу пожизненного ректора Университета Саламанки и знаковой фигуре испанской интеллигенции, Унамуно внес существенный вклад в формирование новых представлений о роли и миссии испанского университета. Философия высшего образования Унамуно не являлась только теоретической разработкой; это был продукт его нелегкого пути в качестве преподавателя и управленца. На знаменитый вопрос «Зачем нужны университеты?» [6] Унамуно отвечал, что их миссия заключается в приобщении к высокой культуре, а не просто в передаче знаний и раздаче степеней. Он хотел, чтобы высшее образование было доступно представителям всех слоев общества, а не только избранным, потому что сильные университеты смогли бы дать толчок в развитии не просто отдельным людям, но и всей стране.

Его метафорическое представление об идеальном университете как живом организме, состоящем из сложно взаимодействующих клеток, открывает возможность для нового направления исследований, из-

учающих историю высшего образования как историю университета, балансирующего на грани между идеальной нормой (университет как «фабрика выпускников и докторов наук») и реальной практикой (университет и его «надоедливые дела»). Это направление предполагает изучение концептуальных особенностей самых ярких идей о высшем образовании разных эпох и их (не)интегрированность во времени — своим или нашим. Все, что было названо Унамуно мешающим университету функционировать как здоровому живому организму, и сейчас является значимыми проблемами современного высшего образования.

Список источников

1. Гусева Т. К. К вопросу об экзистенциализме: Мигель де Унамуно // Вестник БГУ. 2011. № 6. С. 53–58.
2. Еремина Е. А. Мигель де Унамуно и его трагическое чувство жизни // *Litera*. 2014. № 1. С. 50–67.
3. Еремина Е. А. Нарратологические особенности «нивольты» Мигеля де Унамуно «Туман» // *Филология и литературоведение*. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://philology.snauka.ru/2014/02/695> (дата обращения: 16.10.2023).
4. Измоденова А. С. Своеобразие художественного конфликта в философской лирике Мигеля де Унамуно: концепция Агониста и Странника // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2017. Т. 22, № 3. С. 501–508.
5. Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. 734 с.
6. Коллини С. Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова. М.: Изд. дом ВШЭ, 2016. 264 с.
7. Корконосенко К. С. Мигель де Унамуно и русская культура. СПб.: Европейский Дом, 2002. 400 с.
8. Корконосенко К. С. Полифонический роман Достоевского и агонический «руман» Унамуно // *Русская литература*. 1999. № 4. С. 114–122.
9. Нестерова В. Н. Проблема подлинного существования в философии Мигеля де Унамуно: дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2003. 164 с.
10. Овсепян А. С. Педагогика страны, города и семья в романе Мигеля де Унамуно «Мир среди войны» // Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2023. С. 107–111.
11. Овсепян А. С. Проблемы высшего образования в трудах Мигеля де Унамуно // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века: материалы XVIII международной научной конференции, Москва, 10 ноября 2022 года. М.: АСОУ, 2022. С. 258–263.
12. Орешкин А. С. Кихотизм — трагедия бессмертия // *Litera*. 2012. № 1. С. 128–162.
13. Пичугина В. К., Лурье З. А. Город-университет и государство-университет: методологический инструментарий Уильяма Кларка // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 85–101.
14. Прикот О. Г. Генезис концепта «продуктивное образование» // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: объяснение историй как способ познания педагогического настоящего: материалы XIX международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2023 года. М.: АСОУ, 2023. С. 262–265.
15. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. 2-е изд. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 304 с.
16. Степанов Г. В. Разнообразие поэтических проекций (Унамуно, Валье-Инклан, Бароха):

художественно-философские искания Мигеля де Унамуну / Язык. Литература. Поэтика. М.: Наука, 1988. С. 282–291.

17. *Тейтельбаум Е. С.* Испанская и португальская философия конца XIX — первой трети XX века: философствование в пространстве литературы и формы этого философствования в творчестве М. Унамуну, А. Мачадо и Ф. Пессоа: дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/advert/100005916> (дата обращения: 16.10.2023).

18. *De Guevara López de Arbina E. L.* El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno // Revista Española de Pedagogía. 2001. Vol. 59, no. 220. P. 403–419.

19. *García Blanco M.* Don Miguel y la universidad. Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno. 1963. No. 13. P. 12–32.

20. *Gordo Piñar G.* El pensamiento educativo de Miguel de Unamuno // Humanistyka i Przyrodznawstwo. 2012. No. 18. P. 168–182.

21. *Latorre R. R.* Unamuno, Educador // Catedra Miguel de Unamuno. Cuadernos. 1973. Vol. 23. P. 27–47.

22. *Mariás J.* Miguel De Unamuno. Madrid: Madrid Espasa, 1997. 225 p.

23. *Maroco dos Santos E. J.* Unamuno: la universidad y la autonomía universitaria // Educação e Filosofia, 2016. Vol. 30, no. 59. P. 447–466.

24. *Maroco dos Santos E. J.* La Crítica de Unamuno hacia la Pedagogía en cuanto Ciencia Independiente // Educação & Realidade. 2018. Vol. 43, no. 3. P. 1095–1114.

25. *Maroco dos Santos E. J.* La universidad vista por Unamuno: las funciones del rector y de los claustros // Ideas y Valores. 2018. Vol. 67, no. 166. P. 233–242.

26. *Unamuno M.* (en adelante U.) Epistolario inédito I (1894–1914) / edición de L. Robles, Colección Austral, Espasa-Calpe, Madrid: Espasa Calpe. 1991. 369 p.

27. *Unamuno M.* La universidad hace veinte años. Obras completas. Vol. VIII, Madrid: Escelicer. 1970. P. 1195–1198.

28. *Unamuno M.* De la enseñanza superior en España. Obras completas de Miguel de Unamuno; edición y prólogo de Ricardo Senabre // Biblioteca Castro, Turner. 1995. Vol. 8. P. 3–58.

29. *Unamuno M.* Obras Completas. Vol. VII. Madrid: Escelicer. 1969. 1547 p.

30. *Unamuno M.* Obras completas. Vol. VIII. Madrid: Escelicer. 1970. 1270 p.

31. *Unamuno M.* Algo sobre autonomía universitaria // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 1597–1600.

32. *Unamuno M.* Autonomía docente. Conferencia pronunciada en la sección pública de 3 de enero de 1917, en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, de Madrid // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 340–354.

33. *Unamuno M.* La enseñanza universitaria. Ponencia presentada a la II Asamblea Universitaria, celebrada en Barcelona del 2 al 7 de enero de 1905 // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 138–144.

34. *Unamuno M.* Lo que ha de ser un rector en España. Conferencia leída en el ateneo de Madrid, el 25 de noviembre de 1914 // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 267–316.

35. *Viñao A.* From dictatorship to democracy: history of education in Spain // Pedagógica Histórica. 2014. Vol. 50, no. 6. P. 830–843.

References

1. *Guseva T. K.* K voprosu ob jekzistencializme: Migel' de Unamuno // Vestnik BGU. 2011. № 6. S. 53–58. [In Rus].
2. *Eremina E. A.* Migel' de Unamuno i ego tragicheskoe chuvstvo zhizni // Litera. 2014. № 1. S. 50–67. [In Rus].
3. *Eremina E. A.* Narratologicheskie osobennosti «nivoly» Migelja de Unamuno «Tuman» // Filologija i literaturovedenie. 2014. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://philology.snauka.ru/2014/02/695> (data obrashhenija: 16.10.2023). [In Rus].
4. *Izmodenova A. S.* Svoeobrazie hudozhestvennogo konflikta v filosofskoj lirike Migelja de Unamuno: koncepcija Agonista i Strannika // Vestnik RUDN. Serija: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2017. T. 22, № 3. S. 501–508. [In Rus].

5. *Klark U.* Akademicheskaja harizma i istoki issledovatel'skogo universiteta / per. s angl. M. Rudakova. M.: Izd-vo VShJe, 2017. 734 s. [In Rus].
6. *Kollini S.* Zachem nuzhny universitety? / per. s angl. D. Kralechkina; pod nauch. red. A. Smirnova. M.: Izd. dom VShJe, 2016. 264 s. [In Rus].
7. *Korkonosenko K. S.* Migel' de Unamuno i russkaja kul'tura. SPb.: Evropejskij Dom, 2002. 400 s. [In Rus].
8. *Korkonosenko K. S.* Polifonicheskij roman Dostoevskogo i agonicheskij «roman» Unamuno // Russkaja literatura. 1999. № 4. S. 114–122. [In Rus].
9. *Nesterova V. N.* Problema podlinnogo sushhestvovanija v filosofii Migelja de Unamuno: dis. ... kand. filos. nauk. Ekaterinburg, 2003. 164 s. [In Rus].
10. *Ovsepjan A. S.* Pedagogika strany, goroda i sem'i v romane Migelja de Unamuno «Mir sredi vojny» // Teorija i praktika sovremennogo obrazovanija v prostranstve istoriko-pedagogicheskogo processa: monografija / pod red. G. B. Kornetova. M.: ASOU, 2023. S. 107–111. [In Rus].
11. *Ovsepjan A. S.* Problemy vysshego obrazovanija v trudah Migelja de Unamuno // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletija: Aktualizacija istoriko-pedagogicheskogo nasledija v pervoj četverti XXI veka: materialy XVIII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 10 nojabrja 2022 goda. M.: ASOU, 2022. S. 258–263. [In Rus].
12. *Oreshkin A. S.* Kihotizm — tragedija bessmertija // Litera. 2012. № 1. S. 128–162. [In Rus].
13. *Pichugina V. K., Lurè Z. A.* Gorod-universitet i gosudarstvo-universitet: metodologicheskij instrumentarij Uil'jama Klarka // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 5. S. 85–101. [In Rus].
14. *Prikot O. G.* Genezis koncepta «produktivnoe obrazovanie» // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletija: ob#jasnenie istoriej kak sposob poznanija pedagogicheskogo nastojashhego: materialy XIX mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 16 nojabrja 2023 goda. M.: ASOU, 2023. S. 262–265. [In Rus].
15. *Ridings B.* Universitet v ruinah / per. s angl. A. M. Korbuta. 2-e izd. M.: Izd. dom VShJe, 2021. 304 s. [In Rus].
16. *Stepanov G. V.* Raznoobrazie pojeticheskikh proekcij (Unamuno, Valè-Inkklan, Baroha): hudozhestvenno-filosofskie iskanija Migelja de Unamuno / Jazyk. Literatura. Pojetika. M.: Nauka, 1988. S. 282–291. [In Rus].
17. *Tejtel'baum E. S.* Ispanskaja i portugal'skaja filosofija konca XIX — pervoj treti XX veka: filosofstvovanie v prostranstve literatury i formy jetogo filosofstvovanija v tvorchestve M. Unamuno, A. Machado i F. Pessoa: dis. ... kand. filos. nauk. Ekaterinburg, 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/advert/100005916> (data obrashhenija: 16.10.2023). [In Rus].
18. *De Guevara López de Arbina E. L.* El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno // Revista Española de Pedagogía. 2001. Vol. 59, no. 220. P. 403–419.
19. *García Blanco M.* Don Miguel y la universidad. Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno. 1963. No. 13. P. 12–32.
20. *Gordo Piñar G.* El pensamiento educativo de Miguel de Unamuno // Humanistyka i Przyrodoznawstwo. 2012. No. 18. P. 168–182.
21. *Latorre R. R.* Unamuno, Educador // Catedra Miguel de Unamuno. Cuadernos. 1973. Vol. 23. P. 27–47.
22. *Mariás J.* Miguel De Unamuno. Madrid: Madrid Espasa, 1997. 225 p.
23. *Maroco dos Santos E. J.* Unamuno: la universidad y la autonomía universitaria // Educação e Filosofia, 2016. Vol. 30, no. 59. P. 447–466.
24. *Maroco dos Santos E. J.* La Crítica de Unamuno hacia la Pedagogía en cuanto Ciencia Independiente // Educação & Realidade. 2018. Vol. 43, no. 3. P. 1095–1114.
25. *Maroco dos Santos E. J.* La universidad vista por Unamuno: las funciones del rector y de los claustros // Ideas y Valores. 2018. Vol. 67, no. 166. P. 233–242.
26. *Unamuno M.* (en adelante U.) Epistolario inédito I (1894–1914) / edición de L. Robles, Colección Austral, Espasa-Calpe, Madrid: Espasa Calpe. 1991. 369 p.
27. *Unamuno M.* La universidad hace veinte años. Obras completas. Vol. VIII, Madrid: Escelicer. 1970. P. 1195–1198.
28. *Unamuno M.* De la enseñanza superior en España. Obras completas de Miguel de Unamuno; edición y prólogo de Ricardo Senabre // Biblioteca Castro, Turner. 1995. Vol. 8. P. 3–58.
29. *Unamuno M.* Obras Completas. Vol. VII. Madrid: Escelicer. 1969. 1547 p.
30. *Unamuno M.* Obras completas. Vol. VIII. Madrid: Escelicer. 1970. 1270 p.

31. *Unamuno M.* Algo sobre autonomía universitaria // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 1597–1600.
32. *Unamuno M.* Autonomía docente. Conferencia pronunciada en la sección pública de 3 de enero de 1917, en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, de Madrid // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 340–354.
33. *Unamuno M.* La enseñanza universitaria. Ponencia presentada a la II Asamblea Universitaria, celebrada en Barcelona del 2 al 7 de enero de 1905 // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 138–144.
34. *Unamuno M.* Lo que ha de ser un rector en España. Conferencia leída en el ateneo de Madrid, el 25 de noviembre de 1914 // Obras Completas IX. Madrid: Escelicer. 1971. P. 267–316.
35. *Viñao A.* From dictatorship to democracy: history of education in Spain // *Pedagógica Histórica*. 2014. Vol. 50, no. 6. P. 830–843.

Информация об авторах

В. К. Пичугина — профессор

А. С. Овсепян — учитель испанского языка

Information about the authors

V. K. Pichugina — Professor

A. S. Ovsepiyan — Spanish teacher

Статья поступила в редакцию 23.10.2023; одобрена после рецензирования 17.11.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 23.10.2023; approved after reviewing 17.11.2023; accepted for publication 16.01.2024.



Ю. Г. Куровская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 150–167.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 1 (97). P. 150–167.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–150–167

«ВОСХОЖДЕНИЕ К КАЧЕСТВУ»: КАРИНА ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ 1984 ГОДА В СОВЕТСКОЙ ПЕРИОДИКЕ

Юлия Геннадьевна Куровская
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, kurovskaja@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена реформе общеобразовательной и профессиональной школы, которая была принята в 1984 году. На материале центральных периодических изданий того времени (газет «Правда», «Известия», «Неделя») авторами показано, как предстоящие преобразования в отечественном образовании были восприняты советскими людьми самых разных профессий, разных социальных слоев, разной региональной принадлежности; какие надежды и ожидания у них были связаны с изменениями в жизни школы. Обсуждение реформы происходило по нескольким направлениям, среди которых: особенности образовательного пространства школы, статус педагогического сообщества; формирование личности подрастающего поколения — граждан советской страны, участие родительского сообщества в образовательном процессе, укрепление связи школы с другими организациями — образовательными, научными и производственными. Установлено, что реформа советской школы вызвала высокую заинтересованность всего советского народа и стала символом единения страны в деле воспитания и обучения молодежи.

Ключевые слова: образование, советская школа, советские средства массовой информации, реформа 1984 года, педагог, ученик, качество образования

Благодарности: автор выражает благодарность и глубокую признательность Анатолию Владимировичу Овчинникову, члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, научному руководителю лаборатории антропологии и педагогической компаративистики ФГБУ «Российская академия образования», за ценные советы и помощь в проведении исследования.

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания Российской академии образования № 075–00693–23–00 от 27.12.2022.

Для цитирования: Куровская Ю. Г. «Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 150–167. doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–150–167

Original article

**«THE ASCENT TO QUALITY»: A PICTURE OF THE PERCEPTION OF THE SCHOOL REFORM OF 1984
IN THE SOVIET PERIODICALS**

Yulia G. Kurovskaya

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, kurovskaja@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the reform of secondary and vocational school, which was adopted in 1984. Based on the material of the central periodicals of that time (newspapers “Pravda”, “Izvestia”, “Nedelya”) the author shows how the upcoming transformations in domestic education were perceived by Soviet people of various professions, different social strata, different regional affiliations; and what hopes and expectations they had associated with changes in school life. The discussion of the reform covered several areas, including: features of educational school space, the status of the pedagogical community; the formation of personalities of the younger generation — citizens of the Soviet country, the participation of the parent community in the educational process, strengthening the school’s connections with other educational, scientific and industrial organizations. It was established that the reform of the Soviet school caused high interest of all Soviet people and became a symbol of the unity of the country in the education and training of young people.

Keywords: education, Soviet school, Soviet mass media, reform of 1984, pedagogue, student, quality of education

Funding: the study was carried out within the framework of the state task of the Russian Academy of Education No. 075–00693–23–00 from 27/12/2022.

Acknowledgements: the author expresses her gratitude and deep appre-

ciation to Anatoly V. Ovchinnikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Scientific Adviser of the Laboratory of the Russian Academy of Education, for the valuable advice and help in conducting the research.

For citation: Kurovskaya Y. G. «The ascent to quality»: a picture of the perception of the school reform of 1984 in the soviet periodicals. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(1):150–167. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–97–150–167

Введение

Обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, которое понимается как «фактор и условие социального развития личности и общества» [4, с. 43], неотделимо связано с обновлением содержания общего образования и созданием модели его развития, основу которой составляет российская ценностная, научная и культурная база. В этом случае особую актуальность приобретает передовой опыт прошлого, опираясь на который можно проследить тенденции развития образовательной политики в стране, раскрыть закономерности преобразования школьного дискурса, увидеть преимущество лучших педагогических традиций и выявить пути повышения качества образования и просвещения школьной молодежи, обуславливающие изменение требований «к профессионалам и, как следствие, к обучению» [3, с. 154].

Одной из таких инноваций в сфере отечественного образования является школьная реформа 1984 года, в которой была представлена научно обоснованная концепция обучения и воспитания детей, их эффективной подготовки к жизни и труду в советском обществе на основе идеи «о единой, трудовой, политехнической школе» [5, с. 2].

Цель статьи заключается в рассмотрении картины восприятия процесса реформирования школьного образования 1984 года, изображенной на страницах советской прессы. Этот период, по мнению М. В. Богуславского, является «золотым веком» отечественного образования: «золотой век продуцируемой в настоящее время неоконсервативной парадигмы относится к историческому времени второй половины 70-х — первой половины 80-х гг. XX в.» [1, с. 10].

В ходе работы принимаются во внимание исследования, отражающие основные тенденции развития школы (например: [2; 6; 9; 10; 13]), а также работы по педагогической семиологии и дискурс-анализу (в частности: [7; 12]).

В ходе изучения инноваций в образовании были проанализированы центральные периодические издания СССР. Источниками исследования послужили тексты статей и их иллюстративное сопровождение в следующих центральных средствах массовой информации советского медиапространства: 1) в газете «Правда», которая являлась основным ежедневным печатным изданием КПСС; 2) в ежедневной газете «Известия», которая была официальным органом руководящих органов советской власти, в частности Верховного Совета СССР; 3) в газете «Неделя», которая выходила еженедельно как приложение к газете «Известия». Живой язык медиа СССР воплощает основные общественно-политические ценности и культурные смыслы российского общества рассматриваемого периода и, открывая «путь к познанию предметного мира» [8, с. 115], дает нам возможность посмотреть в зеркало истории страны и увидеть состояние духа советских людей, их ожидания от грядущих перемен в системе отечественного образования.

Результаты

Реформа была рассмотрена и принята 12 апреля 1984 года на Сессии Верховного Совета СССР, став первостепенной государственной задачей. Также были приняты решения об объявлении 1 сентября Днем знаний и о внесении изменений в статус ордена Трудовой Славы с возможностью награждения им учителей и других работников образования.



Рисунок 1. Проект ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [14, с. 1]

Накануне принятия реформы в прессе проходило активное обсуждение ее проекта. Это был проект ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (рис. 1). Проект был опубликован в январе 1984 года и широко и планомерно обсуждался в прессе (не только в центральной) на протяжении трех месяцев.

Проект ЦК КПСС о школьной реформе вызвал положительный резонанс среди разных слоев населения. Многочисленные деловые и взволнованные отклики и предложения, обстоятельные и заинтересованные комментарии и рекомендации в связи с начавшимся обсуждением проекта ЦК КПСС поступали в редакции всех средств массовой информации: газет, телевидения и радио. Его обсуждение приняло всенародный размах, письма поступали из самых разных регионов страны. Этот факт отмечается в постоянно действующей в тот период рубрике «Всенародный педсовет» газеты «Правда» (рис. 2): «Свыше 13 тысяч читательских писем, посвященных предстоящим школьным преобразованиям, получила редакция за это время. В течение двух с лишним месяцев в газете ежедневно публиковались статьи, заметки, отчеты с собраний общественности, строки из писем. Напечатано более 200 материалов из редакционной почты. Всенародному педсовету были посвящены две специальные страницы, пять тематических обзоров, основой для которых послужили около 500 писем» [14, с. 3].



Рисунок 2. Всенародный педсовет «Завершая читательское обсуждение проекта ЦК КПСС о школьной реформе» [14, с. 3]

Во всех сообщениях проявлялось понимание предстоящей реформы школы как крупного события общегосударственного масштаба, значимого социально-политического мероприятия, реализация которого окажет благотворное влияние на укрепление идейно-политического, экономического и оборонного потенциала страны и на всесторонний прогресс советского общества. Так, в статье «Сила советов — воля народа» реформа характеризуется как поистине всенародное дело, как неотъемлемая часть совершенствования общества, и «высокий долг Советов — последовательно и настойчиво претворять в жизнь выработанную партией стратегическую программу дальнейшего развития народного образования» [5, с. 2].

Главной идеей реформирования школы стало формирование гармонично развитой личности ребенка — достойного гражданина своей страны. И важнейшая миссия в этом важном и благородном деле была отведена образованию, что показано в статье «Гражданская надежность. Разговор начистоту»: «Наша страна, наша партия постоянно заботятся о том, чтобы молодежь наша была интеллигентной и трудолюбивой, чтобы она умела и не боялась проверять истину практикой, чтобы обладала непоколебимой верой в прогресс и разум» [14, с. 7].

В круг основных обсуждаемых в советской периодике вопросов вошли направления реформирования советской школы, которые мы обозначили следующим образом:

- Образовательное пространство школы.
- Педагогическое сообщество.
- Ученик. Родительское сообщество.
- Связь школ с другими организациями — образовательными, научными и производственными.

Рассмотрим каждое из выделенных направлений более подробно.

В рамках направления «**Образовательное пространство школы**» были выдвинуты предложения по усовершенствованию структуры и управления образования, повышению его качества, обновлению содержания образования, развитию материально-технического оснащения и учебно-методического обеспечения.

В обсуждениях подчеркивается, что для педагогики (как и для медицины) существует универсальный принцип, единый критерий любого новшества: «Не навреди!», поэтому важно «подготовить кадры, продумать и обсудить каждую деталь, самым тщательнейшим образом подготовить

«Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы ... |

учебно-материальную базу. И тогда всем станет ясно: реформа принесла пользу» [11, с. 7].

Выдвигаются предложения разработать типовые проекты школ с учетом дополнительных помещений (спортивных залов, спален, игровых комнат), предусмотреть выпуск обновленных учебников, методических пособий для учителей, дидактических и наглядных материалов для обучающихся в комплексе; организовать обучение младших школьников в рамках пятидневной рабочей недели [14, с. 3].

Большое значение придается организации культурно-просветительской работы, развитию физической культуры на основе создания в районах единых культурно-спортивных комплексов с подчинением их местным органам власти [14, с. 1]. Активное обсуждение проходит по вопросу культурно-просветительской роли образования школьников. Большую значимость в повышении качества образования и в формировании личности молодых людей приобретает работа школьных музеев, в которых проводятся уроки обществоведения, истории, комсомольские собрания, принимают в пионеры: «Не случайно в проекте основных направлений реформы школы говорится о необходимости систематизировать деятельность общественно-политических музеев, кружков, лекториев» [14, с. 3]. При этом в основе обсуждаемого проекта реформы школы лежала идея подготовки молодого поколения к жизни, воспитания гражданского самосознания, развития ответственного отношения к порученному делу и увлеченности общественно полезным трудом [5, с. 3] (рис. 3).



Рисунок 3. Каким быть X-XI классам? [5, с. 3]

Осмысливая вопросы реализации программы идеологической, политико-воспитательной работы среди школьной молодежи и качества учебно-воспитательного процесса, директор школы № 51 города Минска заслуженный учитель БССР Л. Хролович обозначает острую необходимость пересмотреть учебники и учебные пособия для того, чтобы «исключить из них информацию, которая не несет ни учебного, ни воспитательного заряда. Считаем, что надо дополнить учебники и программы обстоятельными материалами о социалистическом образе жизни, идейно-патриотическом воспитании» [5, с. 3].

Отдельное внимание на страницах газет уделяется учебно-технической базе школ и профессионально-технических училищ, предлагается возложить заботу о ее создании на все предприятия и хозяйства, и тогда «не будет такого положения, когда при «хорошем» директоре помощь в этом — добрая, при «плохом» — никудышная» [14, с. 3].

По направлению *«Педагогическое сообщество»* были предложены пути повышения статуса профессии учителя и развития системы наставничества, усовершенствования системы квалификационных категорий и оплаты труда учителя, а также новшества в системе подготовки и повышения квалификации педагогов.

Размышляя над реформой школы, авторы ставят животрепещущий вопрос: «Каким должен быть учитель будущего?» — и непременно сопрягают его с профессионализмом: «Хочу поговорить лишь об одной стороне дела: об учительском профессионализме» [14, с. 3]. Эту проблему связывают и со свободным временем педагога, которое понимается не только как его богатство, но и богатство его учеников. Поэтому важно отразить в реформе мысль о недопустимости перегрузки не только учеников, но и их учителей, поскольку «остановка в профессиональном развитии учителя — это и замедление развития его учеников» [11, с. 6]. При рассмотрении нагрузки учителей в статье «В интересах личности» (рис. 4) отмечается необходимость на законодательном уровне утвердить право учителя на библиотечный день, который он может посвятить самообразованию, знакомству с научно-популярными журналами, пособиями для внеклассной работы, и, что особенно важно, предусмотреть отчетность педагога за эту работу [14, с. 3].

Также в прессе широко обсуждается значимость внимательного отношения органов просвещения, педагогических научных учреждений к творческим начинаниям учителей-новаторов, поскольку, «какой бы

«Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы ... |

школа ни стала, главной фигурой в ней останется учитель» [14, с. 3] (рис. 5). Ведь цель и предназначение педагога состоит в воспитании человека, способного задавать трудные вопросы и умеющего ответственно распоряжаться собственной жизнью. И взрастить в ученике это важное качество и есть счастье учителя.



Рисунок 4. В интересах личности [14, с. 3]



Рисунок 5. Учительская высота [14, с. 3]

Приоритетное значение при обсуждении проекта реформы имеет вопрос оплаты учительского труда и создания четкой поощрительной системы. На страницах прессы предлагается принять во внимание опыт сферы материального производства и учитывать профессионализм, знания и истинную самоотдачу каждого педагога по следующей цепочке: «учитель — учитель III категории — учитель II категории — учитель I категории — отличник народного просвещения — заслуженный учитель республики — народный учитель СССР». По мере роста профессионального мастерства должна увеличиваться заработная плата учителей, что, несомненно, обеспечит повышение педагогического мастерства каждого учителя и нивелирует «уравниловку» [14, с. 3].

В ходе размышлений об улучшении материального положения учителя до уровня высокооплачиваемого квалифицированного рабочего неоднократно подчеркивается благородство миссии педагога и его первостепенная роль в воспитании достойных граждан страны: «Давайте сообща больше заботиться о наших славных дорогих учителях, у которых благородные, чистые сердца, нервы космонавтов и добрые руки. Как рабочий, считаю: учитель заслуживает высокого вознаграждения за свой титанический труд» [14, с. 3].

Остро стоит вопрос о положении сельского учителя. Так, в статье «Как в городе. Выше авторитет сельского учителя» подчеркивается, что пример почтительного отношения к учителям призваны показывать прежде всего партийные работники, которые должны ограждать их от второстепенных поручений, встречаться с ними чаще и прилюдно, информировать их о положении дел в районе, о важнейших решениях, выделять и поощрять наиболее достойных педагогов. Также в статье говорится о правильности того, чтобы увеличилась «прослойка лучших учителей-коммунистов в составе партийных комитетов» [14, с. 3].

В рамках направления «*Ученик*» большое внимание было уделено воспитанию школьников (патриотического и гражданского, трудового и эстетического, культурно-нравственного и воспитания здорового образа жизни), а также работе с талантливыми детьми и раскрытию творческого потенциала обучающихся.

В этом случае важны поддержка и активное участие ученых, педагогов-новаторов страны в разработке научно-методического сопровождения обновления содержания школьного образования с акцентом на развитие личности ребенка и его становление как гражданина и патриота: «Еще

раз повторяю: ученые в долгу перед школой. Они обязаны дать научно обоснованные рекомендации о путях формирования социально зрелой, подготовленной к труду и защите Родины личности» [5, с. 3].

А поддержка партии и страны должны стать залогом успешного исполнения идей воспитания прогрессивного молодого поколения, отраженных в реформе: «Наша страна, наша партия постоянно заботятся о том, чтобы молодежь наша была интеллигентной и трудолюбивой, чтобы она умела и не боялась проверять истину практикой, чтобы обладала непоколебимой верой в прогресс и разум» [14, с. 7].

Особое внимание в СМИ уделяется тому, чтобы воспитывать человека не просто как носителя суммы знаний, а прежде всего как гражданина социалистического общества, активного строителя коммунизма, «с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения» [5, с. 3]. В этом случае важным становится приучение молодежи к труду, поскольку человек, наученный и умеющий работать, «не дрогнет, не согнется под грузом исторической ответственности за судьбы страны» [14, с. 2]. Как духовно зрелая личность, обладающая непоколебимой верой в разум и прогресс, он будет готов к жизни в обществе и сможет активно участвовать в его развитии [5, с. 3].

Повышенный интерес у советских людей вызывает вопрос взаимодействия учителя и ученика, при обсуждении которого подчеркивается, что подрастающему поколению жизненно необходима коммуникация со сверстниками, сотрудничество взрослых (именно сотрудничество, а не умиление). В этом случае в полной мере раскроется творческий потенциал ребенка, но для этого необходимы «конкретные методики, нужны и живые, умные книги для всех интересующихся детским творчеством» [5, с. 3].

Оживленную дискуссию вызывает порядок определения дальнейшей судьбы обучающихся после окончания 9-го класса. При рассмотрении дискуссионного вопроса о том, кто пойдет в 10-й класс, рекомендуется составлять на каждого ученика характеристику, утверждаемую педсоветом [14, с. 3].

Особенное внимание в прессе уделяется организации внеучебного времени учеников и превращению школ в педагогические центры, где дети могут найти себе дело по душе и реализовать свои способности. Так, в статье «Знание — убеждение — поступок» (рубрика «Педагогические раздумья») первый заместитель начальника главного управления народ-

ного образования Мосгорисполкома Л. Шило пишет о том, что школа должна стать педагогическим центром, ответственным за то, как живут и ведут себя дети в микрорайоне. Автор приводит положительный опыт отдельных школ и районов (например, Тимирязевского), который свидетельствует о том, что там, где педагогические коллективы возложили на себя такую ответственность, где правильно организовано внеучебное время, где берут под контроль каждую неблагополучную судьбу, наблюдается значительно меньшее количество «печальных отступлений от нормы» [5, с. 3].

При обсуждении вопроса *«Родительское сообщество»* особое значение приобрело рассмотрение поля ответственности родителей и создания правил для родителей.

Так, в рубрике «Обсуждаем проект ЦК КПСС о школьной реформе» представители школьного родительского комитета предлагают составить не только новые «Правила для учащихся», о которых говорится в пункте 14 проекта, но и «Правила для родителей». Эти правила могут «послужить основой правовых норм, на которые ориентирует пятый раздел проекта» [14, с. 3].

Широко обсуждается в СМИ важность ответственности семьи за недостатки в трудовом воспитании, на устранение которых нацелена реформа школы («здесь, в семейном воспитании, тоже нужна реформа»), поскольку труд не только создает материальные ценности, но и формирует личность, позволяет ей развиваться, совершенствоваться, реализовываться и самоутверждаться [11, с. 17].

По направлению *«Связь школы с другими организациями — образовательными, научными и производственными»* были даны рекомендации по налаживанию связей и усилению преемственности между школой и производством, школой и университетом, школой и ПТУ.

В газетах подчеркивается, что реформа школы, включая и систему профессионально-технического образования, является необходимой мерой для решения не столько вопросов интеграции содержания школьного обучения и достижений соответствующей науки (хотя, по мнению общественности, важно и это), сколько для выполнения задачи «сближения всей направленности школьной жизни с общественными потребностями» [14, с. 3]. Высокую ценность приобретают комбинаты профессий, которые могут многое сделать для развития профессионального образования.

При обсуждении проекта ЦК КПСС о реформе школы рекомендуется возобновить практику совместных заседаний партийных бюро шахты и школы, продолжить заключение договоров о социалистическом соревновании между бригадами и подшефными классами. В статье из серии «Обсуждаем проект ЦК КПСС о школьной реформе» преимущество представлено через систему наставничества и подшефных классов на предприятиях, которые могут и должны стать активными участниками образовательного процесса. Автор рекомендует на заводе выделить каждому цеху подшефный класс и при подведении итогов социалистического соревнования учитывать совокупный показатель работы цеха-класса. Помимо этого, предлагается предпринять дальнейшие шаги в этом направлении и распространить наставничество с предприятия на школу с возможностью участия шефов в заседаниях педсовета, в оценке работ по труду: «Тогда производственники будут еще активнее влиять на морально-нравственный настрой учащихся. Уверен: выиграют и школа, и предприятие» [14, с. 3].

Также в обсуждениях говорится о целесообразности считать учебную производственную бригаду отдельным подразделением предприятия, шефствующего хозяйства, учреждения. Такое раннее приобщение к производительному труду позволит во многом облегчить профессиональную ориентацию школьников [11, с. 7], в основе которой реальные потребности общества, и ее «смело можно считать социально-экономическим заделом будущего» [14, с. 3].

В дискуссиях о создании, внедрении и эксплуатации новой техники и технологии, требующей совершенствования системы подготовки рабочих кадров, а также специалистов со средним и высшим образованием, пристальное внимание уделяется важности овладения практическими навыками обращения с вычислительной техникой и тому, чтобы «в школах, профессионально-технических училищах, вузах неотъемлемой частью учебного процесса стало широкое использование ЭВМ» [14, с. 2].

В статье «Как растить увлеченных» (рис. 6) вносится дополнение в 5-й пункт второго раздела проекта реформы, согласно которому предлагается предусмотреть право университетов и крупных вузов, располагающих крепкой материальной базой, иметь «двухгодичные специализированные физико-математические школы-интернаты для учащихся, проявляющих интерес и способности к углубленному изучению предметов физико-математического цикла» [5, с. 3].



Рисунок 6. Как растить увлеченных [5, с. 3]

Актуально звучит вопрос о повышении значительной роли вечерних (заочных) школ в реализации среднего всеобуча. Так, в рубрике «Обсуждаем проект ЦК КПСС о школьной реформе» (раздел «Точка зрения») автор настаивает на необходимости преобразований в самой вечерней школе. В частности, в данном случае должна быть усилена практическая составляющая и производственная направленность учебных программ, переработана учебно-методическая литература, повышена ответственность предприятий за выполнение плана набора обучающихся и за успешность их обучения [14, с. 3].

Заключение

Одобренная Пленумом ЦК КПСС 10 апреля и Верховным Советом СССР 12 апреля 1984 года реформа школы (рис. 7) стала одним из ключевых звеньев планомерной совместной деятельности всех министерств и ведомств, Советов народных депутатов, органов образования, трудовых коллективов и учебных заведений. Партия видела свою задачу в том, чтобы воспитать «такую молодежь, которая сумела бы не только освоить опыт старших поколений, но и обогатить его собственными

свершениями», а целевые установки реформы были связаны прежде всего с поднятием работы школы на качественно новый, соответствующий условиям и потребностям времени уровень [14, с. 3].



Рисунок 7. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Одобрено Пленумом ЦК КПСС 10 апреля и Верховным Советом СССР 12 апреля [14, с. 3]

Ее воплощение в жизнь активно происходило по всей стране. Например, в статье «Школа на путях реформы» в газете «Правда» от 10 января следующего, 1985 года подчеркивается: «Опыт минувшего учебного полугодия еще раз подтвердил, как насущен и актуален этот принцип, утверждаемый нашей партией» [14, с. 1]. При этом отмечается, что достичь многого получилось в тех регионах, городах и деревнях, где школы и профессионально-технические училища создали надежный союз с предприятиями и колхозами, вузами и научными учреждениями, где это плодотворное сотрудничество возглавили партийные комитеты и Советы народных депутатов, где в нем активно участвуют профсоюзные и комсомольские организации. Об успешной реализации реформы свидетельствуют и следующие слова: «Уже в первый год реализации

школьной реформы заметно улучшилась материальная база учебных заведений, крепнут и углубляются связи школы с производством, педагогические кадры имеют поддержку и понимание в партийных и советских органах» [14, с. 3].

Таким образом, новаторский дух партийного документа, затрагивающего ключевые аспекты жизни школы, побудил людей к глубоким и вдумчивым размышлениям, искренним и откровенным рассуждениям о том, что можно и нужно сделать для совершенствования процесса обучения и воспитания молодой смены. Особое внимание привлекли такие темы, как структура и качество образования, возможности производственного обучения и укрепление взаимоотношений школы с другими организациями, подготовка педагогических кадров и статус профессии учителя, пути формирования личности ученика и участие родителей в воспитании детей и т.д. В ходе широкого обсуждения было высказано множество предложений и по другим вопросам.

О значимости предстоящих преобразований свидетельствуют разнообразие обсуждаемых в средствах массовой информации вопросов, обширный географический охват мнений, включающий жителей городов и деревень разных регионов страны, множество предложений и откликов по всем направлениям реформы, поступивших от представителей разных профессий и разных социальных слоев: производственников, научных сотрудников, учителей, руководителей школ и многих других. Во всех медиатекстах, посвященных обсуждению проекта ЦК КПСС о реформе школы, мы видим сплоченность и единение советских людей в деле обучения и воспитания молодежи, ощущаем их интерес и неравнодушие к инновациям в сфере отечественного образования и осознание несомненной важности этого события как предвестника больших и позитивных перемен, направленных на укрепление образовательного пространства российской школы и усиление могущества страны.

Список источников

1. *Богуславский М. В.* Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX — начале XXI в. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5–11.
2. *Гаттарова Л. Х., Семина А. В.* Модернизация трудовой подготовки школьников в реформах 1958 и 1984 годов // Актуальные исследования. 2019. № 2 (2). С. 58–60.
3. *Елкина И. М.* Анализ и поиск механизмов оценивания результатов обучения при личностно ориентированном подходе // Наука и школа. 2016. № 2. С. 153–163.
4. *Иванова С. В.* Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 40–49.
5. Известия. Ежедневная газета. 1984–1985.

«Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы ... |

6. *Коротеева Н. Н., Сойников А. А.* Исторический опыт реформирования средней специальной гуманитарной школы (1958–1991 гг.) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2016. № 2 (19). С. 139–149.
7. *Куровская Ю. Г.* Основы когнитивной лингвистики через призму педагогической науки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 3 (35). С. 90–97.
8. *Лукацкий М. А.* Методология исторического познания // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 101–122.
9. *Милованов К. Ю., Никитина Е. Е.* Методология трактовки модернизационного процесса в отечественной системе народного образования XX в. // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 4. С. 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN420.pdf> (дата обращения: 20.10.2023).
10. *Мясников В. А., Овчинников А. В., Козлова Г. Н.* Историография образовательной школы РСФСР. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. 184 с.
11. Неделя. Ежедневное приложение к газете «Известия». 1984–1985.
12. *Пичугина В. К.* Антропологический дискурс в педагогике: направления развития и пути интеграции // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 2. С. 22–25.
13. *Полякова М. А.* Интерпретация школы: социолингвистический и историко-педагогический аспекты // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 8 (112). С. 10–18.
14. Правда. Ежедневная газета. 1984–1985.

References

1. *Boguslavskij M. V.* Konservativnaja strategija modernizacii rossijskogo obrazovanija v XX — nachale XXI v. // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2014. № 1. S. 5–11. [In Rus].
2. *Gattarova L. H., Semina A. V.* Modernizacija trudovoj podgotovki shkol'nikov v reformah 1958 i 1984 godov // Aktual'nye issledovanija. 2019. № 2 (2). S. 58–60. [In Rus].
3. *Elkina I. M.* Analiz i poisk mehanizmov ocenivanija rezul'tatov obuchenija pri lichnostno orientirovannom podhode // Nauka i shkola. 2016. № 2. S. 153–163. [In Rus].
4. *Ivanova S. V.* Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo v sociopoliticheskom aspektah // Cennosti i smysly. 2014. № 2 (30). S. 40–49. [In Rus].
5. *Izvestija. Ezhednevnaia gazeta.* 1984–1985. [In Rus].
6. *Koroteeva N. N., Sojnikov A. A.* Istoricheskij opyt reformirovanija srednej special'noj gumanitarnoj shkoly (1958–1991 gg.) // Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Istorija i pravo. 2016. № 2 (19). S. 139–149. [In Rus].
7. *Kurovskaja Ju. G.* Osnovy kognitivnoj lingvistiki cherez prizmu pedagogicheskoi nauki // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah. 2014. № 3 (35). S. 90–97. [In Rus].
8. *Lukackij M. A.* Metodologija istoricheskogo poznaniya // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 1. S. 101–122. [In Rus].
9. *Milovanov K. Ju., Nikitina E. E.* Metodologija traktovki modernizacionnogo processa v otechestvennoj sisteme narodnogo obrazovanija XX v. // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. T. 8, № 4. S. 8 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN420.pdf> (data obrashhenija: 20.10.2023). [In Rus].
10. *Mjasnikov V. A., Ovchinnikov A. V., Kozlova G. N.* Istoriografija obrazovatel'noj shkoly RSFSR. M.: FGNU ITIP RAO, 2013. 184 s. [In Rus].
11. Nedelja. Ezhenedel'noe prilozhenie k gazete «Izvestija». 1984–1985. [In Rus].
12. *Pichugina V. K.* Antropologicheskij diskurs v pedagogike: napravlenija razvitiya i puti integracii // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. T. 2, № 2. S. 22–25. [In Rus].
13. *Poljakova M. A.* Interpretacija shkoly: sociolingvisticheskij i istoriko-pedagogicheskij aspekt // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 8 (112). S. 10–18. [In Rus].
14. *Pravda. Ezhednevnaia gazeta.* 1984–1985. [In Rus].

Информация об авторе

Ю. Г. Куровская — доктор педагогических наук, доцент, старший специалист управления научно-организационной деятельности, ведущий аналитик лаборатории антропологии и педагогической компаративистики ФГБУ «Российская академия образования»

Information about the author

Y. G. Kurovskaya — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Senior Specialist, Institute for Strategy of Education Development, Leading Analyst, the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 09.12.2023; одобрена после рецензирования 25.12.2023; принята к публикации 16.01.2024.
The article was submitted 09.12.2023; approved after reviewing 25.12.2023; accepted for publication 16.01.2024.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

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

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

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

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — 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);
- застывший 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 возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. 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.

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

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru

**Информация по формам (видам) подготовки в 2024 году
диссертаций на соискание ученой степени кандидата
и доктора наук по научным специальностям:**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (математика и информатика, уровни начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального и высшего образования) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная (7 мест) Очная платная (6 мест)
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	04.09.2024–27.09.2024 в соответствии с графиком приема документов
Срок проведения вступительных испытаний	01.10.2024–17.10.2024 в соответствии с графиком вступительных испытаний

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре
Прикрепление на платной основе.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:

01.04.2024–30.04.2024;

15.09.2024–15.10.2024.

Срок прикрепления: 3 года.

Докторантура, аспирантура |

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.

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

Сроки приема документов на конкурс:

01.04.2024–30.04.2024;

15.09.2024–15.10.2024.

Для консультаций по проведению научных исследований:

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки: от 18 часов (1,5 месяца) до 144 часов (1 год).

Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление
для научной стажировки:
1 сентября — 30 апреля.

**Подробная информация представлена
на сайте Института в разделах:**

Научная деятельность (докторантура)
(<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>).

Прикрепление (<https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>).

Научная стажировка (<https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>).

Образовательный процесс (аспирантура)
(<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>)

Телефон: +7 (495) 625–33–74.

