ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2009 года

СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ СМИ ПИ № ФС77-32332 от 09.06.2008, с изм. ПИ № ФС77-54810 от 26.07.2013.

Включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал индексируется в РИНЦ и размещен на платформе Научной электронной библиотеки **eLibrary.ru**

ISSN 2071-6427

Главный редактор журнала — Иванова Светлана Вениаминовна, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, директор Института стратегии развития образования РАО

*Журнал «**Ценности и смыслы**» освещает проблемы гуманитарного знания, вопросы в области философии, образования, культурологии. Обращен к научному сообществу, профессорско-преподавательскому составу организаций профессионального образования, к управленцам всех уровней системы образования, а также ко всем, кто размышляет над гуманитарными проблемами современного мира.*

ПОДПИСКА 2020

Агентство «Роспечать» — подписной индекс 42194

Научная электронная библиотека — http://www.elibrary.ru — электронная версия журнала и отдельные статьи авторов

Агентство "Урал-пресс" — подписной индекс 65028

Сайт журнала: http://tsennosti.instet.ru

Учредитель — АНО «Институт эффективных технологий», 115035 г. Москва, ул. Садовническая д. 58/60 стр.1
Тел./факс: +7(495) 951 2870
E-mail: instetano@gmail.com; http://instet.ru

Редакционная подписка на печатную и электронную версии журнала с любого номера и в любом комплекте
Во адресу: cennostiismisli@gmail.com; instetano@gmail.com
аказ и приобретение номеров журнала по адресу: 115035 г. Москва, ул. Садовническая, д.58/60 стр.1

Отечественная и зарубежная педагогика №2 (64) Т.2 2019

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 2 (64) том 2
2019

Научно-образовательный Форум «Россия – Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества»

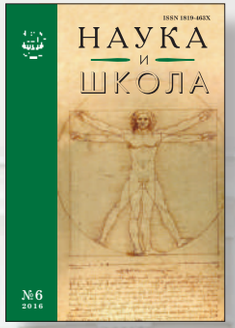
16–18 октября 2019 года Российская академия образования при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Комитета ГД РФ по образованию и науке, Посольства КНР в РФ, МГУ имени М. В. Ломоносова, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» провела Международный научно-образовательный Форум **«Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества»**, посвящённый 70-летию Китайской Народной Республики и 70-летию установления дипломатических отношений между Россией и Китаем, а также 20-летию деятельности Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству.

Научно-педагогическое издание **«НАУКА и ШКОЛА»**

Свидетельство о регистрации СМИ:
№ 014427 от 01 февраля 1996 г.

ISSN 1819-463X

Учредитель: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»



Всероссийский междисциплинарный журнал, издается с 1996 г. и публикует на своих страницах научные результаты исследований по реформированию содержания профессионального педагогического и общего среднего образования по научной отрасли

13.00.00 – педагогические науки;

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК Минобрнауки РФ, рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), а также в Электронные библиотечные системы, в том числе: Кибер-Ленинка, ИВИС, Лань, Znanium.com.

Импакт-фактор РИНЦ 2015 г. – 0,171

Место в рейтинге SCIENCE INDEX РИНЦ по тематике «Народное образование. Педагогика» – 41

Адрес сайта журнала: http://nauka-i-shkola.ru/ **Адрес редакции:** 119571, г. Москва, проспект Вернадского, д. 88, к. 446. **Тел.:** 8 (499) 730–38–61. **E-mail:** naukaishkola@mail.ru	Периодичность: 6 номеров в год. Подписные индексы по каталогу «Газеты. Журналы» Агентства «Роспечать» – **47939** и **45858**. Оформить подписку можно в любом почтовом отделении РФ

Научно-педагогическое издание

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77-67764 от 17 ноября 2016 г.

ISSN 2500-297X

Учредитель: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Всероссийский междисциплинарный журнал, издается с 2001 г. и публикует на своих страницах научные результаты исследований по методологии, теории и истории педагогики и психологии по отраслям наук:

13.00.00 – педагогические науки;
19.00.00 - психологические науки

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК Минобрнауки РФ, рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), а также в Электронные библиотечные системы, в том числе: Кибер-Ленинка, ИВИС, Лань, Znanium.com.

Импакт-фактор РИНЦ 2015 г. – 0,448

Место в рейтинге SCIENCE INDEX РИНЦ по тематике «Психология» – 16

Адрес сайта журнала: izdat_mgopu@mail.ru **Адрес редакции:** 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16-18, ком. 223. **Тел.:** (495) 647-44-77, доб. 1351. **E-mail:** izdat_mgopu@mail.ru red@mpgu.edu	Периодичность: 4 номера в год. Подписной индекс по каталогу «Издания органов научно-технической информации» Агентства «Роспечать» – **65061**. Оформить подписку можно в любом почтовом отделении РФ

СОДЕРЖАНИЕ

ДИАЛОГИ

Иванова С. В., Борисенков В. П. Россия – Китай: новые направления сотрудничества в сферах образования и науки 7

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бермус А. Г. К проблеме пространственно-полевой парадигмы исследований в образовании 21

Хангельдиева И. Г. Востребованность перемен в современном образовании 33

Неборский Е. В. «Китайский путь» стратегий развития университетов в условиях глобальных рисков 49

Андрюхина Л. М., Аксенова Л. П., Лыжин А. И. Чэн Мо Опыт и перспективы интеграции академической науки и образования в деятельности школы Конфуция на Урале 64

Борисенков В. П., Сулейманова А. В. Работа в малых группах как метод дифференцированного обучения на уроках математики 83

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бебенина Е. В. Долгосрочные перспективы влияния эффекта Матфея университетских рейтингов на систему высшего образования 97

Романова Е. А., Тореева Т. А., Гасанова Р. Р. Социально-психологическое благополучие педагога 106

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Обеспечение информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве 117

Сырбу С. А., Карасёва Т. В. Формирование культуры безопасности иностранных студентов 132

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Борисенков В. П., Ван Сюань — Идеи Дэн Сяопина в теории и практике патриотического воспитания китайской молодежи 141

Неверкович С. Д., Баймурзин А. Р. — Проблемы и стратегии международной деятельности отраслевых вузов физической культуры и спорта России и Китая.. 153

Медяник Е. И. — Развитие совместных образовательных программ Китая с иностранными государствами: опыт и современность 160

Лю Цяофан — Становление и развитие негосударственного высшего образования в Китае в конце XX — начале XXI в. 175

Гудова М. Ю., Гузикова М. О. — Модель полиязычного образования в университете: критическая теория грамотности и опыт Китая..... 186

Федотова О. Д., Латун В. В., Хива Хафар Али — Особенности символической идентификации в китайских и курдских учебных книгах для первоначального обучения грамоте: от традиции к постсовременности 200

Требования к оформлению статьи 211

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру..... 212

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 27.12.2019 г.
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 212 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2019

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

Редакционный совет

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

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

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

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

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

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, California State University, (США)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

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

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

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

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

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

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

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

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЧЖАН ХАНЬХУЭЙ — Чрезвычайный и Полномочный Посол КНР в РФ:

«…в июне этого года Председатель Китайской Народной Республики Си Цзиньпин и президент России Владимир Путин заявили о развитии всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в новую эпоху. У китайско-российской дружбы есть последователи, и ее ждет блестящее будущее. Издание совместной монографии — это достижение и почет для педагогов и ученых Китая и России…»

НИКОНОВ Вячеслав Алексеевич — Председатель Комитета образования и науки ГД РФ:

«…партнерские отношения между нашими странами сейчас находятся на самой высшей точке за всю историю сотрудничества и продолжают активно развиваться, в том числе в науке и в образовании …»

ЗИНЧЕНКО Юрий Петрович — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Президент Российской академии образования:

«…монография Россия — Китай: тенденция развития образования в XXI веке — успешный пример творческого союза ведущих ученых двух стран. В книге показаны современные стратегии и тактики образовательных реформ с учётом как национальной специфики, так и глобальных вызовов современности…»

РОССИЯ — КИТАЙ: НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

16–18 октября 2019 года Российская академия образования при поддержке Комитета ГД РФ по образованию и науке, Посольства КНР в РФ, МГУ имени М. В. Ломоносова, Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, при участии ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» провела Международный научно-образовательный форум «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», посвященный 70-летию Китайской Народной Республики и 70-летию установления дипломатических отношений между нашей страной и Китаем, а также 20-летию деятельности Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству.

Событие масштабное, порождающее традицию, имеющее государственное значение, носящее яркие черты своеобразной научной дипломатии (по аналогии с дипломатией народной). Важно не только событие, важно и послевкусие, требуется уточнить, прояснить, при чем здесь традиция, в чем, собственно, состоит особое значение события, какие научные и даже политические последствия может иметь это мероприятие, нужно ли было издавать книгу, подобную изданной почти 15-ю годами ранее. Хочется обсудить все эти вопросы. У меня двойной интерес: в рамках развития отношений с китайскими университетами и китайскими учеными по линии кафедры ЮНЕСКО и Научного совета Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО по сравнительной педагогике и как автора одной из статей в книге.

И у нас есть с кем обсудить все вопросы, раскрыть, так сказать, «оставшееся за кадром», еще раз представить автора идеи как «зачинщика» всего дела: и создания книги «Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI веке», и ее параллельного издания в России и Китае, и конференции с презентацией,— академика РАО Владимира Пантелеймоновича Борисенкова.

С академиком Борисенковым мы выяснили, что нам обоим близок формат диалога — и как средства межличностного общения, и как педагогического метода, и как художественного приема, и как научного жанра, и как способа познания.

Современные люди мало напоминают Платона и Аристотеля, которых мы видим ведущими диалог на фреске Рафаэля «Афинская школа», в современной школе (как, впрочем, и в целом — в современном мире) мало места диалогу…

Предлагаю открыть в журнале новую рубрику — «ДИАЛОГИ».

Представляю Вам первый диалог…

Главный редактор журнала ***С. В. Иванова***

ДИАЛОГ О ПРОЕКТЕ «РОССИЯ — КИТАЙ: НОВЫЕ ГРАНИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА»

Участники диалога:

— главный редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», директор Института стратегии развития образования РАО, заведующая кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, председатель Научного совета отделения философии образования и теоретической педагогики РАО по сравнительной педагогике, член-корреспондент РАО **С. В. Иванова;**

— автор проекта «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», ответственный редактор с российской стороны коллективной монографии «Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI веке», академик РАО **В. П. Борисенков.**

С. В. Иванова

Член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: info@instrao.ru

Svetlana V. Ivanova
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Philosophy), Professor, Director of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

В. П. Борисенков

Доктор педагогических наук, академик РАО
E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Vladimir P. Borisenkov
Doctor of pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

С. В. Иванова: Уважаемый Владимир Пантелеймонович, в октябре прошли крупные мероприятия, организованные Российской академией образования с целью расширения сотрудничества в области образования и науки между Россией и Китаем. Очевидно, что проект «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества» носит научный характер, при этом построен на стыке сравнительной педагогики и инновационной образовательной практики. Очевидно, что он отвечает задачам современной образовательной политики России. Однако почему же в качестве объектов исследования Вы выбрали системы образования и науки России и Китая?

В. П. Борисенков: Уважаемая Светлана Вениаминовна, во-первых, спасибо за приглашение к диалогу. Что касается выбора, то он для меня более чем понятен, даже и не касаясь геополитических вопросов, нашего сотрудничества с Китаем во всех практически сферах. Обоснованность выбора объектов сравнения в области образования обусловлена прежде всего общностью тех целей, к достижению которых стремятся и Китай, и Россия, и тех проблем, с которыми они сталкиваются в своем развитии. По сути дела, главные стратегические цели у обеих стран одни и те же: прорыв в постиндустриальное общество, создание предпосылок для активизации в будущем их роли в процессах технологического развития и в борьбе за лидерство в клубе мировых инновационных держав. Именно достижению этих глобальных целей и призвана служить продолжающаяся уже в течение нескольких десятилетий работа по реформированию и модернизации систем образования.

Сегодня образование и наука определяют будущее любого государства. Неслучайно образовательная политика находится в числе ведущих приоритетов как России, так и Китая. Формируя интеллектуальный потенциал нации, образовательная сфера создает условия для личностного роста каждого человека и процветания всего общества, обеспечения устойчивых позиций наших стран на международной арене.

Нельзя не согласиться, что выбор систем образования России и Китая в качестве объектов исследования представляется весьма удачным. Во-первых, это крупные страны, важные центры современного мира, имеющие общие цели, как я уже сказал. Партнерские отношения между нашими странами сейчас находятся на высшей точке развития за всю историю и продолжают активно развиваться. Во-вторых, страны имеют немало общего в прошлом, в том числе огромный опыт сотрудничества и в научно-образовательной сфере. Коллективная монография является перспективным исследованием для понимания общих закономерностей развития образования. Следует отметить, что исследование, проведенное в настоящее время, и подготовленная монография имеют свою предысторию.

С. В. Иванова: Да, действительно, предыстории нужно коснуться. Все мы знаем, что почти 15 лет назад под Вашим руководством был инициирован проект по расширению гуманитарного сотрудничества между двумя странами, было проведено исследование и выпущена монография «Россия — Китай: образование на рубеже XX–XXI вв.». В связи с чем

тогда задумывалась такая работа? Как появилась такая идея?

В. П. Борисенков: В 2006 г. отмечались две даты: 10-летие со дня установления отношений стратегического партнерства между Россией и Китаем и 5-летие «Договора о добрососедстве и сотрудничестве между Россией и Китаем». И именно тогда правительства двух стран решили совместно провести два перекрестных государственных года: 2006 г.— Год России в Китае, и 2007 г.— Год Китая в России. К этим событиям и было приурочено выполнение международного проекта «Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. (сравнительный анализ)». Реализация проекта стала возможной благодаря межгосударственному Соглашению о сотрудничестве, подписанному Российской академией образования и Центральной академией педагогических исследований КНР в 2003 г. Объединенными усилиями ученых двух стран проект был успешно завершен, и в 2006 г. в Китае вышла монография на китайском языке «Китай — Россия: сравнительный анализ образовательных реформ на рубеже XX–XXI вв.», а в 2007 г. этот же труд вышел на русском языке в России под названием «Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Сравнительный анализ». Отмечу важное для ученых обстоятельство: в приложении к русскому изданию дан перевод всех содержащихся в книге сравнительных исследований на английский язык.

В дальнейшем этот раздел, посвященный компаративистскому анализу образовательной политики двух стран, был издан в Гонконге отдельной книгой на английском языке: Educational Reforms in Russia and China at the Edge of the XXth –XXIst centuries. Comparative Aspects (Eds. N. Ye. Borevskaya, V. P. Borisenkov, Xiaoman Zhu).

С. В. Иванова: Владимир Пантелеймонович, Вы, разумеется, наблюдали за судьбой этой книги 2007 года в научно-педагогических кругах России. Но и я не от Вас, а от нескольких ученых и преподавателей вузов слышала, как книга раскрывала новую информацию о китайском образовании, показывала новый ракурс возможностей сравнительного исследования. Она же быстро исчезла, книгу невозможно было достать. Высокое мнение о книге высказывал участник той, первой монографии, весьма уважаемый всеми нами академик Е. В. Ткаченко. В его руках я ее впервые увидела. Жалею, что не записала его слова: они давали полную характеристику монографии, показывали ее значение в те годы для нашей

страны. Помня о Евгении Викторовиче, я с признательностью приняла Ваше предложение стать участником проекта. Второй раз я увидела уже гонконгскую версию в 2014 году. Мы с И. М. Елкиной приехали в Гонконгский университет образования на конференцию компаративистов (кстати, там уже тогда стал работать Марк Брэй, и мы с ним общались), к встрече с нами китайские партнеры представили нам Вашу книгу на английском языке и учебник «Сравнительная педагогика» на китайском языке члена-корреспондента РАО Б. Л. Вульфсона, сооснователя научной школы сравнительной педагогики в нашем институте. Мы же в свою очередь предъявили захваченные с собой ради установления товарищеских отношений и напоминания о давнем сотрудничестве Вашу монографию 2007 года на русском языке (мне ее дал Е. В. Ткаченко, у него было несколько, он их берег) и тот же самый учебник Вульфсона на китайском. Вы можете представить себе наше взаимное изумление?! С тех пор у нас прочные отношения с Университетом. А эти книги в Китае ценят и используют в образовательном процессе.

В. П. Борисенков: А вот этих подробностей я не знал. Вы как-то мельком мне об этом сказали.

С. В. Иванова: Нам надо чаще встречаться, есть что обсудить — в диалоге… У Вас есть информация, как восприняли тогда это издание в Китае? В мире?

В. П. Борисенков: Про мир, честно говоря, особо не знаю, монографии распространялись в России и в Китае. Могу ответственно заявить, что этот совместный труд российских и китайских ученых получил высокую оценку специалистов по сравнительной педагогике в обеих странах. Это известно. Ну и тот факт, что в Китае эта книга получила Государственную премию, тоже о многом говорит. Хорошо была принята монография представителями ЮНЕСКО. Приведу конкретное подтверждение. Вы упомянули профессора Марка Брэя, этот американский ученый действительно компаративист мирового класса, в те годы был президентом Всемирного совета обществ сравнительной педагогики и директором Международного института планирования образования при ЮНЕСКО. Вот он так оценил значение проведенного исследования в своем послесловии к монографии: «Эта книга вносит

огромный вклад в сравнительную педагогику по многим направлениям… Методологические и концептуальные подходы, позволяющие вникнуть в суть проблем, представят огромную ценность для ученых России, Китая и других стран».

С. В. Иванова: При таком серьезном поводе для нашего диалога мне о многом хочется спросить Вас, Владимир Пантелеймонович. Если бы я не знала, что есть вопросно-ответная форма диалога, то уже бы подумала, что наш разговор все больше смахивает на интервью. Но в нашем случае мне кажется, что суть важнее формы. Можете сформулировать, какие новые идеи отражены в нынешней монографии? Как изменилось содержательное наполнение монографии? Отразились ли современные реалии социально-гуманитарного сотрудничества России и Китая?

В. П. Борисенков: С тех пор прошло более 10 лет. Это были годы дальнейшего сближения позиций России и Китая — двух крупных мировых держав, оказывающих существенное влияние на прогресс всего человеческого сообщества. За последние годы и в России, и в Китае утвердился курс на признание приоритетного значения образования и науки в планах национального развития, направленных на укрепление могущества и процветание государств. 2008–2018 гг. характеризовались интенсивными процессами модернизации и реформирования различных секторов образования и науки, управленческих структур, поиском путей повышения эффективности и качества образования и науки. Поэтому не стала неожиданностью и получила поддержку инициатива китайской стороны, обратившейся к руководству Российской академии образования с предложением продолжить начатое в 2006–2007 гг. совместное компаративистское исследование китайских и российских ученых. Исследование приобрело лонгитюдный характер за счет охвата в нем периода 2008–2018 гг. Старту нового международного исследовательского проекта «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества» способствовали целых три даты: 70-летие Китайской Народной Республики, 70-летие установления дипломатических отношений между Россией и Китаем и 20-летие деятельности российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству.

С. В. Иванова: Зная большинство авторов монографии, вижу, что

среди них и именитые, и молодые ученые, как с российской, так и с китайской стороны. По какому принципу Вы приглашали к сотрудничеству авторов с российской стороны?

В. П. Борисенков: Хороший вопрос, и с удовольствием на него отвечу. Прежде всего мне важно было опереться на имеющийся потенциал Российской академии образования и показать, что Академия наряду с другими вопросами может решать сложные задачи взаимодействия и сотрудничества с учеными других стран в целях выстраивания современной научной и образовательной политики и педагогической практики. Работа над монографией стала примером успешного творческого союза ведущих ученых двух стран, которые постарались выработать общие подходы к освещению вопросов, касающихся стратегии развития и реформирования образования в каждой из стран. В число авторов с российской стороны вошли 13 академиков и 5 членов-корреспондентов РАО, несколько ректоров и профессоров вузов, тесно сотрудничающих с РАО.

С. В. Иванова: Участники Вашего проекта работают и живут в разных местах. Они очень разные и как люди, и как ученые. Как Вам удалось все это организовать?

В. П. Борисенков: Вы правы. Конечно, непросто шел этот проект. Формой организации настоящего проекта, естественно, стал детально разработанный план-проспект монографии. Весьма важную роль сыграло использование современных коммуникационных технологий, позволяющих очень оперативно решать все возникающие вопросы. Повлияло на оперативность и качество работы не только то, что были четко спланированы структура и содержание, но и то, как удивительно слаженно и ответственно работали авторы-исследователи над созданием соответствующих разделов книги.

С. В. Иванова: Не могу удержаться от вопроса о сравнении содержания книги 2007 года и нынешней. Значительно изменился круг вопросов?

В. П. Борисенков: Изменился за счет расширения проблематики. Мы расширили круг рассматриваемых проблем реформирования образования по сравнению с монографией 2007 г. В частности, были включены

новые главы, посвященные психологическому сопровождению реформ образования, развитию процессов информатизации образования, развитию системы дошкольного образования, особенностям и направлениям экспорта российского и китайского образования в условиях глобализации. С учетом происходившего на протяжении последнего десятилетия укрепления отношений стратегического партнерства между Россией и Китаем и беспрецедентного расширения обменов между ними в области образования в план-проспект нами была включена глава о перспективах российско-китайского сотрудничества в образовании.

С. В. Иванова: Честно скажу, что еще не успела прочесть монографию, но просмотреть успела. У Вас, хорошо знающего текст всей книги, работавшего с ним в качестве редактора, возникает такой вопрос: какие стороны реформирования китайского образования мы могли бы учесть для развития отечественного образования?

В. П. Борисенков: Этот вопрос можно обсуждать подробно и долго, но лучше читателю самому дать на него ответ. Я изложу мой самый общий взгляд. Сопоставление развития систем образования России и Китая показывает, что они имеют много общего, в то же время они характеризуются страновой спецификой. Сравнительная педагогика столкнулась с нелинейным характером перемен в XXI веке, которые обусловлены развитием социокультурных сфер и экономик. При определенной общности целеполагания, методологических принципов, все же социокультурная специфика и разность экономического развития РФ и КНР определяют и различия в методиках, формах и технологиях образования. В целом стратегия реформирования образования в Китае отличается большей последовательностью и преемственностью, в то время как в России проявляется, на мой взгляд, излишний радикализм. В этом отношении нам есть чему поучиться у Китая.

С. В. Иванова: А есть ли какая-то научная особенность книги, которой Вы как ответственный редактор можете гордиться? О чем Вы можете сказать, что вот это особенно хорошо удалось?

В. П. Борисенков: Думаю, что сильной стороной коллективной книги является опора на научный подход. Через развитие педагогики и пси-

хологии как наук о человеке показана роль научного проектирования на пути модернизации как содержания, так и технологий образования. Уверен, что нам удалось провести эту линию через все содержание книги. Наверное, благодаря тому, что мы к этому стремились. В XXI веке мир востребовал образование, нацеленное на развитие социальных ценностей, экономик, технологий и культуры, образование, которое сможет помочь развитию человеческого капитала, содействовать доверию и взаимопониманию народов. Очевидно, что в условиях современных вызовов лидирующие позиции будут занимать экономики тех стран, в которых государственные инвестиции в образование и науку будут высокими, а таланты людей найдут себе применение. В этой связи вектор образовательной и научной политики в мировом масштабе определяется целым рядом факторов, которые содействуют и способствуют прогрессу национальных экономик и выходу стран на лидирующие позиции в мире по технологическому укладу, интеллекту и знаниям. Авторы коллективной книги справедливо указывают на неприемлемость для наших стран чисто рыночной модели стратегии развития образования, основанной на рассмотрении последнего в качестве предмета купли-продажи, товара или — в соответствии с рекомендациями ВТО — «коммерческой услуги». И для России, и для Китая, где образование никогда не было просто отраслью экономики по производству кадров и профессий, гораздо более подходящей оказалась культурологическая модель, в которой главным ориентиром для выбора стратегии служит не рынок, а культурные и духовные традиции народа. Конечно, это не означает отказа от учета требований рыночной экономики, но не позволяет абсолютизировать их значение. По сути дела, обе страны стремятся к созданию отвечающего специфике национальных условий своеобразного сочетания государственнической и рыночной моделей при приоритетности научности, культурологической и духовной функций образования.

С. В. Иванова: Вы знаете, Владимир Пантелеймонович, что наш институт в этом году работал над проектом Примерной программы воспитания для школ России. Сейчас идет апробация проекта Программы. Педагоги хорошо принимают Программу, значит, время пришло. Мы переходим от слов о возвращении воспитания в школу к делу. Судя по содержанию монографии, в ней уделяется большое внимание воспитательной проблематике. Это же не случайность?

В. П. Борисенков: Вы правы, Светлана Вениаминовна, время пришло. В последнее десятилетие в образовательной политике России и Китая особое внимание уделяется вопросам патриотического и нравственного воспитания учащихся. В нашей монографии отмечается, что значительным шагом на пути гуманизации системы воспитания послужило внедрение концептуальных принципов антропоцентризма, культуросообразности, субъект-субъектности в процесс воспитания. В монографии показаны перспективные векторы развития российского воспитания.

С. В. Иванова: Вы уже можете дать первые оценки проекта? Оценить его значимость для системы образования, для сравнительной педагогики?

В. П. Борисенков: В самых общих чертах, разумеется. Во-первых, необходимо отметить, что данный проект отражает идеи и задачи национального проекта «Образование», в частности в части повышения качества образования, государственного федерального проекта «Экспорт образования». Во-вторых, коллективная монография несет прогностическую перспективу и открывает возможности для реализации новых совместных проектов, таких как, к примеру, «Цифровая дидактика», «Особенности развития педагогического наследия К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко в решении задач модернизации образования двух стран». В-третьих, проект охватывает все уровни образования и современные тенденции, такие как «Развитие информационной среды», «Искусственный интеллект», «Робототехника», проведение инструментальных психологических исследований и использование позитивных педагогических практик и технологий.

С. В. Иванова: Наш диалог коснулся монографии, это и понятно, но мы еще не обсудили, как проходил Форум, ведь презентация книги «Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI веке» состоялась на Форуме «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», который, на мой взгляд, имеет положительный резонанс в научно-педагогическом сообществе. Давайте вспомним, как проходил Форум и каковы его результаты?

В. П. Борисенков: Мне тоже кажется, что Форум оценивают позитивно. В Форуме приняли участие представители исполнительных

и законодательных органов, члены Российской академии образования и ее президиума, представители научно-педагогического сообщества и деловых кругов, представители СМИ. Форум продлился три дня. Его мероприятия прошли на площадках Российской академии образования, Государственной Думы РФ, МГУ имени М. В. Ломоносова, МПГУ и РГПУ имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург). На различных площадках Форума приняло участие более 500 человек. На открытии Пленарного заседания Форума собравшихся приветствовал Президент РАО Ю. П. Зинченко. В адрес участников поступило приветствие от Чрезвычайного и Полномочного посла КНР в РФ Чжан Ханьхуэя, которое озвучил Цао Шихай, министр-советник Посольства КНР в РФ, он подчеркнул, что проведение Форума и издание коллективного труда ученых двух стран является знаменательным событием в развитии сотрудничества России и Китая в сфере образования. Это уникальная возможность и колоссальный потенциал как друг для друга, так и для мирового сообщества в целом.

Также в рамках работы Форума состоялись: рабочая встреча в Комитете ГД РФ по образованию и науке «Российско-китайское сотрудничество в сферах образования и науки: возможности и перспективы»; расширенное заседание Научного совета по сравнительной педагогике при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО «Тенденции и перспективы развития исследований в области экспорта образования и рейтинг университетов двух стран»; круглый стол в МГУ имени М. В. Ломоносова «Подготовка педагогов в условиях информационного общества: опыт России и Китая»; стратегическая проектная сессия «Современные методология и технологии подготовки педагогических кадров в условиях информационного общества» в МПГУ; научно-практический семинар «Изучение и обмен опытом развития систем педагогического образования России и Китая». Кроме того, были проведены научно-технологические секции по темам «Модернизация современного образования: тенденции и перспективы развития» и «Развитие личности в условиях информационного общества».

В ходе работы Форума в результате обсуждения представленных докладов, проектов, технологий были выработаны ценные практико-ориентированные направления модернизации систем образования и науки как в России, так и в Китае; предложены концептуальные идеи в направлении междисциплинарных сравнительных исследований

ученых двух стран; заключены соглашения о сотрудничестве между Институтами из КНР и вузами — партнерами РАО.

С. В. Иванова: Замечу кратко, что проведенный Форум содействовал заключению Соглашения о сотрудничестве между Институтом стратегии развития образования РАО и Институтом модернизации образования КНР. С нашей сторон, то есть со стороны Института, также были приглашены не только наши российские партнеры, но и наши китайские партнеры. Активно участвовали представители нашей кафедры ЮНЕСКО и члены Научного совета по сравнительной педагогике отделения философии образования и теоретической педагогики РАО (академик-секретарь Отделения М. Л. Левицкий).

В. П. Борисенков: Отдельное спасибо за это. Вы еще не сказали, что Ваш журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» выступил информационным спонсором Форума и именно по этой причине мы с Вами ведем диалог, и в этом номере публикуются материалы Форума. На Форуме подписывались и другие соглашения, например между Институтом педагогического образования Янчжоуского университета и Ивановским государственным университетом. Весьма важным является и то, что российско-китайский проект дает старт новым научно-образовательным проектам между двумя странами: дидактика XXI века — исследование в области развития искусственного интеллекта, прежде всего в части повышения качества образования за счет внедрения адаптивных технологий обучения на теоретических основаниях цифровой дидактики; совместные исследования путей и механизмов социально-педагогической безопасности личности в условиях информационного общества; психолого-педагогическое наследие А. С. Макаренко, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского на службе модернизации систем образования и науки России и Китая.

С. В. Иванова: А давайте, Владимир Пантелеймонович, в завершение диалога сформулируем три главные достигнутые цели проекта.

В. П. Борисенков: На первый взгляд, задачка Ваша непростая, однако же мы, затевая эту масштабную работу, ставили задачи, желали достичь целей.

Первое. Следует отметить, что кросскультурный анализ развития сфер образования и науки двух стран, имеющих тысячелетнюю историю и культуру, общее социалистическое прошлое, помог раскрыть достаточно серьезные культурные, методологические и методические различия в образовании при общности главного достижения — сохранения социально ориентированной политики образования в условиях рыночной экономики.

Второе. Представляется, что настоящее лонгитюдное компаративистское исследование по масштабам сравнений, широте и глубине выводов является не только новаторским в мировой сравнительной педагогике, но и прорывным в сфере расширения взаимополезного научного диалога двух стран, исходящего из оценки образования как приоритетного стратегического фактора, обеспечивающего вхождение в информационную эпоху.

Третье. Хотелось бы думать, что проект «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества» и коллективная книга «Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI веке» вносят вклад в мировую сравнительную педагогику, способствуют дальнейшему сближению национальных образовательных систем, содействуют дружбе и добрососедству между нашими народами и странами.

С. В. Иванова: Уважаемый Владимир Пантелеймонович, позвольте поблагодарить Вас за диалог. Мне было с Вами интересно. Новых Вам проектов и встреч на пути научного сотворчества!

В. П. Борисенков: Позвольте, дорогая Светлана Вениаминовна, мне завершить наш разговор. Не могу не сказать слов благодарности. Я хотел бы поблагодарить всех авторов за качественное совместное исследование, за наше коллективное международное сотрудничество и партнерство. Слова благодарности за поддержку проекта выражаю руководству РАО, лично ее Президенту Ю. П. Зинченко, а также Председателю Комитета по вопросам образования и науки ГД РФ В. А. Никонову и всем, кто оказал помощь в реализации проекта, всем организаторам Форума, и отдельное спасибо за огромные организационные усилия О. В. Гукаленко.

С. В. Иванова: До новых встреч! До новых диалогов!

УДК 37.014

К ПРОБЛЕМЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПОЛЕВОЙ ПАРАДИГМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

А. Г. Бермус

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону E-mail: bermous@donpac.ru , bermous@sfedu.ru

Alexander G. Bermus
Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of Education and Education studies, Academy of Psychology and Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Статья посвящена анализу ключевых проблем и тенденций развития современного педагогического образования. Автор осуществляет систематизацию и интерпретацию этих феноменов, опираясь на результаты Всероссийского форума «Современное развитие педагогического образования» (г. Грозный, 28–29 сентября 2019 г.) и Научно-образовательного форума «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества» (Москва, РАО, 17–18 октября 2019 г.). Выделено несколько исследовательских фокусов, в числе которых: проблемы государственной политики в образовании (преемственность, концептуальность и т.д.); теоретико-методологические проблемы проектного управления; проблемы внутреннего и внешнего сотрудничества; проблемы управления и концептуализации инновационных процессов и проблемы антропологии образования. В качестве одного из возможных инструментов содержательного обсуждения и решения всех перечисленных проблем рассматривается гуманитарная методология и формирующийся в ее рамках «пространственно-полевой подход» (парадигма) интерпретации образовательных феноменов, преемственный с соответствующими идеями К. Левина (психология), П. Бурдье (социология) и Р. Тома (лингвистика). В заключении статьи автор предлагает некоторые стратегические ориентиры исследований в каждом из перечисленных направлений.

Ключевые слова: *проблемы трансформации*

Как цитировать статью: Бермус А. Г. К проблеме пространственно-полевой парадигмы исследований в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 21–32.

педагогического образования, гуманитарная методология, пространственно-полевой подход (парадигма), топология.

Осень 2019 года была весьма богата на события, связанные с инновациями в системе образования, однако особое значение приобрели две конференции, каждая из которых задает свой вектор трансформаций общего и педагогического образования.

Первая из них — Всероссийский форум «Современное развитие педагогического образования» — состоялась 28–29 сентября в г. Грозном (Чеченская Республика) и стала попыткой содержательной оценки и переоценки предшествующего этапа модернизации системы педагогического образования. В частности, в принятом с участием представителей более 90 вузов РФ решении «Стратегические задачи развития педагогического образования в контексте реализации национальных проектов» отмечалось отсутствие разделов, посвященных развитию педагогического образования в национальных проектах «Образование» и «Наука». При этом уровень сложности задач, с которыми сталкивается современный школьник и учитель, не только в стенах школы, но и в массовых социальных практиках, радикально нарастает.

Это с очевидностью требует учителя совершенно нового типа, адаптированного в современной информационно-образовательной среде, обладающего необходимым уровнем культурного потенциала и опыта, междисциплинарных знаний, далеко выходящих за пределы образовательной области или традиционных сведений из психолого-педагогической науки.

Участники совещания зафиксировали в качестве одной из основных причин сложившегося положения дел отсутствие последовательной государственной политики в сфере педагогического образования, проявившееся в постоянной смене и недостаточной преемственности основных программных документов: «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг.»; «Программа модернизации педагогического образования» (приказ МО РФ от 01.04.2003 № 1313); программа «Модернизация педагогического образования на 2014–2017 гг.» и т.д.

В этом всем нам видится несколько более сложная проблема: очевидно возрастающее напряжение между единой государственной иерархической системой управления образованием вообще и педагогическим

образованием в частности и сетевой, постоянно трансформирующейся и усложняющейся реальностью образовательных практик.

По сути дела, именно эта проблема проявляется во множестве аспектов и форм. Так, например, отмеченное отсутствие корреляции между федеральными государственными образовательными стандартами педагогического образования и профессиональным стандартом «Педагог» также обусловлено, в первую очередь, различными источниками нормотворчества: ФГОС ВО готовятся и утверждаются в системе Министерства науки и высшего образования, в то время как профессиональные стандарты разрабатываются и утверждаются Минтрудсоцразвития.

Сходные причины отсутствия системы объективной оценки качества педагогического образования: основным разработчиком стандартов является министерство (даже в тех случаях, когда отдельные вузы принимают собственные стандарты, они не могут принципиально отличаться от государственных); разработка образовательных программ является прерогативой ученых советов вузов, а аттестация педагогических кадров осуществляется муниципальными или региональными органами власти. Соответственно, существует огромный разрыв в интересах и потребностях между ключевыми стейкхолдерами педагогического образования: федеральным и региональными министерствами, отвечающими за образование; вузами, осуществляющими подготовку педагогов; образовательными учреждениями; экосистемой НТИ и инновационного бизнеса и др.

Эти множественные разрывы проявляются по-разному: и через нерешенность фундаментальных вопросов о соотношении компетентностного, функционального и квалиметрического подходов к определению целей подготовки педагогов, и через отставание материально-технической базы педагогического образования даже от соответствующих показателей школ, и через проблемы адаптации выпускников педагогических вузов на их первом рабочем месте.

Соответственно, для решения этих проблем недостаточно простого привлечения дополнительных средств или ресурсов, но необходима трансформация самого ландшафта педагогического образования, его основных связей и отношений — с целями и механизмами государственного управления, цифровыми технологиями, социальными процессами.

Отдельным, и при этом весьма важным аспектом трансформации образовательных институтов является изменение отношений со временем. Сами эти изменения многообразны: весь образовательный процесс теперь

проектируется «от результата», т.е. как бы во временной ретроспективе; при этом цели и ценности рассматриваются как объекты проектирования, то есть сознательного выбора будущего. Меняется общая архитектура образовательной среды: от поступательного и единого движения «из прошлого в будущее» — в сторону создания множественных индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих вариативность, уникальность и сложную инфраструктуру связей между различными образовательными путями. Естественно, что полноценная реализация индивидуализированных образовательных траекторий возможна лишь при условии их погружения в масштабируемое цифровое образовательное пространство, включающее множество образовательных практик, ресурсов и транзакций.

Другим форумом, задающим проблематику и векторы трансформации образования в глобальном контексте, стал Научно-образовательный форум «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», проходивший 17–18 октября 2019 г. на базе Российской академии образования.

Здесь также выявляется три исследовательских фокуса.

В первую очередь, речь идет о тематизации и проблематизации сотрудничества как некоторого интегративного феномена, включающего совместные проекты в области развития образования, сравнительные исследования образовательных практик и систем, осуществление экспорта образовательных услуг. По сути, речь идет о содержательном определении и наполнении связей, существующих между различными агентами и структурами образовательного пространства.

Другой исследовательский фокус можно определить как проблему развития. Совокупность вопросов, возникающих в этой связи, охватывает самые разные изменения, происходящие в сфере образования: трансформацию взаимосвязей между учреждениями разных уровней и профилей; содержание и стратегии образовательных реформ; роль различных факторов в изменении образовательных институтов.

Наконец, третий фокус исследования связан с новой «антропологией образования», иначе говоря, опредмечиванием изменений, происходящих в сфере человеческой психики, мышления, нейрокогнитивных механизмов саморегуляции, способов социально-коммуникативного бытия.

Нам представляется, что наиболее фундаментальным основанием конструируемой методологической рамки, позволяющей адекватно

интерпретировать и решать все перечисленные проблемы, является развиваемая с середины 2000 годов идея «гуманитарной методологии» [3], дополненная топологическими и полевыми представлениями из социологии и психологии. Некоторое время назад была опубликована статья, посвященная приложению полевого подхода к решению задачи стандартизации педагогического образования [2], однако сегодня обратимся к более общему комплексу педагогических исследований в современном образовании. При этом отметим, что сейчас мы не готовы дать систематическое изложение полевого или пространственно-полевого подхода (в идеале — парадигмы) исследования всех перечисленных проблем, но можем лишь задать некоторые контуры и аспекты этого феномена в виде совокупности тезисов.

1. О сущности пространственно-полевых представлений в образовании. По сути, речь не идет о том, чтобы каким-то образом переписать или тем более отменить существующие знания и представления об образовательных процессах или системах. Наиболее точное позиционирование пространственно-полевых представлений заключается в том, что каждая дискурсивная модель практики (предметные концепции содержания образования, реализуемые проекты, педагогические и психолого-педагогические представления, управленческие стратегии, частнонаучные методики преподавания и изучения образовательных практик) образуют множество проекций, различия и разрывы между которыми задают поле исследований и интерпретаций. Сложность этой картине придает то обстоятельство, что большая часть этих представлений сформировалась в совершенно иной исторической и культурной действительности, что увеличивает количество напряжений и несоответствий в любой системе знания и практики. В этой связи основное внимание должно быть сосредоточено на тех точках разрыва, несоответствия, лакунах, где обнаруживается несоответствие не отдельных представлений или понятий, но целых дискурсивных систем. Так, например, чаще всего критика диссертационных исследований в области педагогических наук затрагивает личностную зрелость и профессиональную подготовку отдельных исследователей или их научных руководителей, которых упрекают в банальности тем и выводов, отсутствии значимых и значительных теоретических идей и выводов; несформированности нового концептуального поля исследований даже в докторских диссертациях. Между тем подлинные проблемы, находящиеся в категорическом рас-

хождении полей образовательной практики, управления и научно-педагогического поиска, чаще всего остаются в тени. Тем временем именно через взаимные отображения («рефлексию») различных категориальных систем (практики, прикладной философии, научных теорий, эмпирических данных, свидетельств участников и др.) можно увидеть не только частные проблемы и противоречия единичного исследования, но, что гораздо важнее, осмыслить логику и перспективы развития внутренних противоречий и противостояний образовательной реальности.

2. О возможности центрации множественных представлений. Возникает вполне естественный вопрос: если разные системы знания находятся в постоянном движении и довольно напряженном отношении друг к другу, что может сыграть роль центрирующего элемента, не дающего реальности распасться и погрузиться в хаос случайных событий и необязательных впечатлений? Именно в этом контексте фундаментальную роль играет «смысл», понимаемый как актуально переживаемое единство субъекта и объекта, исследователя (практика) и мира. В окрестности переживаемого смысла происходит сопряжение и взаимное отображение различных образов и представлений; реконструкция различных порядков реальности, относящихся к изначально противостоящим друг другу областям исторического, обыденного, научного или религиозного знания. Немаловажно и то, что смысл, возникающий в ситуации разрушения некоторой внешней («формальной») повторяющейся реальности и вводя в нее субъектное переживание, одновременно оказывается источником новых серий (знаний, эмоций, отношений и др.). В этом отношении осмысление представляет собой гораздо более глубокий и содержательный феномен, чем внешняя проблематизация, ставящая знак вопроса над объективностью и точностью знания, но не позволяющая проникнуть в его субъект-объектную структуру.

3. Какова сущность и структура исследования, реализуемого в гуманитарно-методологическом (пространственно-полевом) подходе? Речь идет о том, что исследование, как, впрочем, и любая другая гуманитарная практика, представляет собой движение в смысловой реальности, связанное с обретением опыта и «сшивкой» ранее возникших разрывов и лакун. Это позволяет совершенно по-новому взглянуть и на процесс исследования, и на его категориальный аппарат. В частности, становится понятным, что любые метафизические категории (как то: «объект исследования», «цель исследования», «гипотеза исследования» и др.) представляют собой не натуральные объекты, которые можно заранее

задать и определить, но результаты длительной работы концептуализации и объективации. Одновременно это позволяет интерпретировать исследовательское поведение в категориях нейрокогнитивных наук, то есть перенести фокус познания с метафизики на «микродействительность» познавательных действий.

4. Немаловажно и то, что пространственно-полевые модели образовательных процессов теснейшим образом связаны с идеями гуманизации и индивидуализации образования: теперь каждое действие оказывается индивидуализирующим, в соответствии со своими результатами, последствиями, условиями, а «внутреннее пространство и время личности» из довольно общей метафоры становится конструктивным представлением. Исследовательская и познавательная, в самом широком смысле, деятельность человека оказывается сложным топологическим феноменом, включающим различного рода «ветвления», «рефлексии» (возвращения), отображения, каждое из которых объективируется в изменяющихся поступках и — одновременно — субъективируется в переживании выбора и собственной ценности. При этом снимаются видимые противоречия между культурно-историческим, деятельностным и поведенческим подходом: каждая индивидуальная линия развития может быть рассмотрена как с позиций знаков и значений, порождающих изменения пути, так и с точки зрения используемых средств и производимых вовне изменений, а также с точки зрения обусловивших процесс стимулов и реакций. Более того, снимается традиционное противопоставление естественнонаучного и гуманитарного подходов к пониманию человека: в то время как естественнонаучный подход исследует и описывает «микропроцессы» и реализуемые в них связи и корреляции, гуманитарный подход позволяет увидеть «точки сгущения», те фундаментальные ценностные выборы и преобладающие интенции, которые выявляются на больших масштабах и временных интервалах.

Отметим, что топологические представления нашли свое место в таких областях гуманитарных наук, как психология (К. Левин), социология (П. Бурдье) и даже лингвистика. Так, например, одна из самых заметных и в какой-то мере скандальных статей, посвященных этой теме, начинается с негативной констатации: работа, выполненная на стыке изначально далеких интересов ученых, всегда «рискует оказаться непринятой (и, от себя добавим, непонятой.— прим. А.Б.) ни теми, ни другими» [11, с. 180]. Между тем речь идет о вполне невинном факте параллелизма обыденного

языка и языка ньютоновской механики, хотя необходимым основанием для пространственных представлений оказывается теория языка, предложенная Фердинандом де Соссюром: в ее рамках каждому означающему (знаку, символу, слову) соответствует некоторое означаемое (образ, смысл) [10].

Это же соответствие можно «перевернуть» и утверждать, что каждому элементу мира (означаемому) ставится в соответствие элемент языка (означающее); соответственно, мы сталкиваемся с топологическим отображением трех множеств друг на друга: множества объектов или референтов; множества знаков, обозначающих или представляющих их в тех или иных ситуациях; множества значений, то есть образов и смыслов. Именно эту версию семиотики сформулировал и развивал Ч. Пирс [8].

Соответственно, любой текст, имеющий некоторый смысл для его носителей, может быть разделен на фразы-утверждения, каждая из которых имеет свой собственный смысл, то есть представим в качестве совокупности отображений того или иного рода. Из этого общего принципа выводится два следствия: значение каждого текста становится довольно сложным процессом, развивающимся во времени. При этом сама возможность смысла реализуется в виде траектории в многомерном пространстве, а ее основаниями оказываются элементарные отображения объектов: самих на себя («существование»), друг на друга («соединение», «разделение», «превращение») или находящихся в более сложных динамических отношениях («захвата», «испускания», «принятия» и т.д.).

В более общем плане любая языковая топология восходит к одноименному трактату Аристотеля («Топика»), предложившему своеобразную «матрицу высказываний»: «из слов, высказываемых без какой-либо связи, каждое означает или сущность, или качество, или количество, или отношение, или место, или время, или положение, или обладание, или действие, или страдание» [1, с. 78].

Известным дополнением этой («филологической») позиции является точка зрения психолога Курта Левина, рассматривающего топологию в контексте пространственных, ситуативных и коммуникативных значений: «Вместо того, чтобы вычленять из ситуации тот или иной изолированный элемент, значимость которого невозможно оценить без рассмотрения ситуации в целом, теория поля, как правило, предпочитает начинать с характеристики ситуации в целом. А уже после такого „анализа в первом приближении“ различные аспекты и части ситуации подвергаются все более и более конкретному и детальному анализу» [5, с. 253], при этом

поле в каждый момент времени репрезентировано именно как ситуация!

Таким образом, топологический принцип оказывается вполне универсальным основанием таких разных разделов психологической науки, как психофизиология (Н. А. Бернштейн) или психолингвистика (А. А. Леонтьев). Как писал А. А. Леонтьев, «лингвистическая релевантность элементов речевого высказывания есть категория топологическая, в смысле Н. А. Бернштейна (1966): для нас абсолютно не важна „метрика“, не важно абсолютное перцептуальное тождество, скажем, слова; но зато важно сохранение его „схемы“, которая может видоизменяться, оставаясь самой собой, и может „наполняться“ разным содержанием» [6, с. 31].

Подчеркнем, что во всех приведенных цитатах и интерпретациях поле представляет не столько физическую реальность взаимодействия (это было бы большим упрощением и огрублением ситуации), но определенную методологию исследовательской деятельности, которая находит свое применение и в теории организационных изменений [14], исследованиях нейропсихологических механизмов принятия решений [12; 13] и сферы образования [4].

В завершение вернемся к основным группам проблем, выявившимся в сфере педагогического образования в последнее время, и наметим возможные пути их решения в пространственно-полевой парадигме.

1. Проблема идеологических оснований государственной политики в образовании. При обсуждении этой проблемы, помимо совершенно очевидных проблем, связанных с недофинансированием отечественного образования, существует не менее важная и сложная проблема концептуализации поля образования. Действительно, образование есть многоликая и многообразная реальность, в которой представлены различные субъекты (агенты поля) со своими интересами, капиталами (не только финансовым, но и культурным, социальным). В этой связи обязанность и ответственность государства заключается в определении статуса и полномочий субъектов, правил трансакций в поле, условий конверсии капитала из одних форм в другие. Установление этих правил и норм требует особого рода научного обеспечения — исследований полей как внутренне неоднородных феноменов, включающих слои «нормативного», «актуального», «желаемого» в их постоянной взаимной трансформации.

2. Проблема проектирования и управления деятельностью. Традиционная парадигма исходит из достаточно простой механистической картины мира, в рамках которой основная задача проектирования

и управления — поставить социально востребованные цели, обозначить вытекающие из них задачи, определить ресурсы и обеспечить контроль. Между тем основные проблемы возникают именно в точках сопряжения этих представлений: всегда представляет собой огромную сложность определение и удержание целевых ориентиров, задачи имеют свойство менять свое содержание, приоритетность, порядок исполнения; в процессе исполнения контролирующие процедуры также могут стать либо избыточными, либо неэффективными. В контексте пространственно-полевого подхода это означает необходимость целенаправленного изучения механизмов смыслопорождения, особенностей коррекции и трансформации изначальных представлений в процессе деятельности, и именно на эти проблемы должна быть направлена мощь гуманитарных (в том числе психолого-педагогических) наук.

3. Проблема сотрудничества (как внутреннего, так и внешнего, международного). Источником проблем, в логике пространственно-полевого подхода, является наложение двух (или множества) полей, в рамках которых идентичные (или кажущиеся таковыми) объекты включены в разные топологические отношения с другими элементами соответствующих полей. В результате оба поля приходят в движение и трансформируются. Здесь также возникают топологические эффекты «видимого» и «невидимого» содержания (какие-то аспекты и явления, являющиеся самоочевидными для представителей одного поля, находятся в явном противоречии с теми или иными феноменами содержания другого поля). Современная топология предлагает изрядный перечень научных понятий, которые могут быть полезны для исследования возникающих в этой связи процессов: накрытие (формирование нового метаязыка из отображений отдельных языков); расслоение (номинально единое понятие приобретает несколько контекстных значений сообразно природе и трансформации разных полей); замыкание и размыкание (когда некоторые явления начинают / перестают опознаваться в качестве смыслоразличительных для разных полей), связность (смысловая совместность и непрерывность смысловых трансформаций) [11] и т.д.

4. Проблема осмысления инновационных процессов. Очень часто возникает неразличимость проектной, управленческой деятельности и инновационных процессов — все три явления задаются на одном и том же категориальном основании «проблемы — цели — содержания — методы — формы — результата». Между тем основная проблема иннова-

ционных процессов — в их фундаментальной сложности, нередуцируемости к отдельной деятельности. Иначе говоря, фокус исследований в этой сфере должен быть смещен в сторону определения синхронных и гетерохронных связей, корреляций между разного рода уровнями и типами деятельности, традиционными и инновационными аспектами одних и тех же явлений и др.

5. Антропология образования. Не пытаясь в кратком вступлении охватить все многообразие новой проблематики, следует отметить, что очень многие проблемы современной практической педагогики, включая: построение индивидуальных образовательных траекторий, инклюзию, нейрокогнитивные исследования процесса обучения, имеют в качестве своего философского и методологического основания признание пути, движения в качестве фундаментальной категории человеческого бытия [7]. Нам представляется неизбежным, что следующий шаг в развитии наук об образовании будет связан с новым прочтением этого текста.

Литература

1. *Аристотель.* Категории. М.: Гос. соц.-эконом. изд-во, 1939. 84 с.
2. *Бермус А. Г.* Репрезентация стандартизации педагогического образования в полевом подходе // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 3 [Электронный ресурс]. DOI: 10.15393/j5.art.2019.4944.
3. *Бермус А. Г.* Феномен «гуманитарной методологии» // Кентавр. 2006. № 37 [Электронный ресурс]. URL: http://circleplus.ru/archive/n/37/3 (дата обращения: 11.10.2019).
4. *Василенко И. В., Конева Н. Д.* Социальное поле образования: эвристический потенциал теории П. Бурдье // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 7 «Философия». 2014. № 6 (26). С. 31–43.
5. *Левин К.* Динамическая психология. Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
6. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Комкнига, 2007. 312 с.
7. *Мамардашвили М.* Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.
8. *Пирс Ч.* Начала прагматизма. Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ. Алетейя. 2000. 352 с.
9. *Садикова В. А.* К вопросу о языковой топологии // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015. № 4. С. 44–49.
10. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. Екатеринбург. Изд-во УрГУ. 1999. 432 с.
11. *Том Р. Ф.* Топология и лингвистика // Метафизика. 2012. № 4 (6). С. 180–202.
12. *Busemeyer J. R., Jessup R. K., Johnson J. G.,* et al. Building bridges between neural models and complex decision making behavior // Neural Networks. 2006. Vol. 19, № 8. P. 1047–1058 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1016/j.neunet.2006.05.043.
13. *Busemeyer J. R., Townsend J. T.* Decision Field Theory: A dynamic cognition approach to decision making // Psychological Review. 1993. № 100. P. 432–459.
14. *House J. S., John R. P., French Jr.* A Lewinian's Lewinian // Journal of Social Issues. 1993. Vol. 49, № 4. P. 221–226.

UP TO THE PROBLEM OF THE SPATIAL FIELD PARADIGM RESEARCH IN EDUCATION

The article is devoted to the analysis of key problems and development trends of modern teacher education. The author systematizes and interprets these phenomena, based on the results of the All-Russian Forum «Modern Development of Pedagogical Education» (Grozny, September 28–29, 2019) and the Scientific and Educational Forum «Russia — China: New Frontiers and Prospects for Humanitarian Cooperation» (Moscow, Russian Academy of Education, October 17–18, 2019). Several research focuses were highlighted including: problems of state policy in education (continuity, conceptuality, etc.); theoretical and methodological problems of project management; problems of internal and external cooperation; problems of management and conceptualization of innovative processes and problems of anthropology of education. As one of the possible tools for a meaningful discussion and solution of all these problems, the humanitarian methodology and the «spatial-field approach» (paradigm) of the interpretation of educational phenomena emerging in its framework, which is consistent with the relevant ideas of K. Levin (psychology), P. Bourdieu (sociology), are considered) and R. Tom (linguistics). In conclusion of the article, the author offers some strategic guidelines for research in each of these areas.

Keywords: problems of transformation of teacher education, humanitarian methodology, spatial-field approach (paradigm), topology.

References

- *Aristotel.* Kategorii. M.: Gos. soc.-ekonom. izd-vo, 1939. 84 s. [In Rus].
- *Bermus A. G.* Fenomen «gumanitarnoj metodologii» // Kentavr. 2006. № 37 [Elektronnyj resurs]. URL: http://circleplus.ru/archive/n/37/3 (data obrashcheniya: 11.10.2019). [In Rus].
- *Bermus A. G.* Reprezentaciya standartizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v polevom podhode // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2019. № 3 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.15393/j5.art.2019.4944. [In Rus].
- *Busemeyer J. R., Jessup R. K., Johnson J. G.,* et al. Building bridges between neural models and complex decision making behavior // Neural Networks. 2006. Vol. 19, № 8. P. 1047–1058 [Elektronnyj resurs]. DOI: 10.1016/j.neunet.2006.05.043.
- *Busemeyer J. R., Townsend J. T.* Decision Field Theory: A dynamic cognition approach to decision making // Psychological Review. 1993. № 100. P. 432–459.
- *House J. S., John R. P., French Jr.* A Lewinian's Lewinian // Journal of Social Issues. 1993. Vol. 49, № 4. P. 221–226.
- *Levin K.* Dinamicheskaya psihologiya. Izbrannye trudy. M.: Smysl, 2001. 572 s. [In Rus].
- *Leont'ev A. A.* Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. M.: Komkniga, 2007. 312 s. [In Rus].
- *Mamardashvili M.* Lekcii o Pruste (psihologicheskaya topologiya puti). M.: Ad Marginem, 1995. 548 s. [In Rus].
- *Pirs Ch.* Nachala pragmatizma. Laboratoriya metafizicheskih issledovanij filosofskogo fakul'teta SPbGU. Aletejya. 2000. 352 s. [In Rus].
- *Sadikova V. A.* K voprosu o yazykovoj topologii // Vestnik TvGU. Seriya «Filologiya». 2015. № 4. S. 44–49. [In Rus].
- *Sossyur F.* de Kurs obshchej lingvistiki. Ekaterinburg. Izd-vo UrGU. 1999. 432 s. [In Rus].
- *Tom R. F.* Topologiya i lingvistika // Metafizika. 2012. № 4 (6). S. 180–202. [In Rus].
- *Vasilenko I. V., Koneva N. D.* Social'noe pole obrazovaniya: evristicheskij potencial teorii P. Burd'e // Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. Ser. 7 «Filosofiya». 2014. № 6 (26). S. 31–43. [In Rus].

УДК 008

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ПЕРЕМЕН В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

И. Г. Хангельдиева

Доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: irkhang@gmail.com

Irina G. Khangeldieva
Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Статья посвящена современным проблемам высшего образования в современной России в контексте мировых трендов. В статье представлена современная типология университетов, показаны их основные особенности и функции, продемонстрированные болевые точки и достижения российского высшего образования, выявлены некоторые причины консерватизма культурных и образовательных практик в высшей школе, очерчены основные мегатренды современности, влияющие на формы и содержание образования, отмечены формы реализации модели университетов 4.0.

Ключевые слова: *современная типология основных моделей университетов, средневековый корпоративный университет, научно-исследовательский университет, инновационно-предпринимательский университет, биоцифровой университет, основные функции университетов разных типов, российские стратегические государственные образовательные проекты в высшей школе, консерватизм культурных и образовательных практик, стратегические цели высшего образования, приоритеты High hume технологий.*

Нужно бежать со всех ног,
чтобы только оставаться на месте,
а чтобы куда-то попасть,
надо бежать как минимум вдвое быстрее!

Л. Кэрролл

Как цитировать статью: Хангельдиева И. Г. Востребованность перемен в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 33–48.

Динамика моделей университетов: от 1.0 к 4.0. За историю существования университетов, включая современный этап развития, выделяют четыре типа вузов [15]. С появлением информационно-коммуникационных технологий и, в частности, системы компьютерного программирования, а также Всемирной паутины, типы университетов стали определять на современный лад по аналогии с условными историческими этапами развития интернет-технологий. В настоящее время типология университетов выглядит следующим образом:

- 1.0, или корпоративный — возник в Позднее Средневековье (XI–XVII вв.) в европейских городах в доиндустриальную эпоху;
- 2.0, или исследовательский — появился в эпоху Просвещения в XVII в., с развитием философии рационализма и естественнонаучного знания, которое стимулировалось далее развитием индустриальной эпохи, символом стал несколько позднее Берлинский университет имени В. Гумбольдта;
- 3.0, или инновационно-предпринимательский (технократический) — получил активное развитие в эпоху постиндустриализма, на основе ведущих университетов мира в Европе, Америке и Японии. Особенно в этом качестве выделились университеты США, которые возникли на базе знаменитой Лиги плюща (Гарвард, Йель, Пенсильвания, Принстон, Колумбия, Браун, Корнуолл, Дартмут). Инновационные университеты были ответом на вызовы постиндустриальной эпохи XX в., в которой задачи технократического и предпринимательского характера стали приоритетными;
- 4.0, или биоцифровой — появился в период перехода от технократическо-постиндустриальной к информационно-цифровой эпохи (начало XXI в.).

Каждому типу университетов присущи определенные социокультурные функции. Корпоративному университету свойственна образовательная функция в чистом виде, которая реализуется через трансляцию знаний, развитие познавательных способностей студентов и выполнение роли социального лифта для изменения статуса обучающегося в обществе.

Исследовательский университет в процессе становления и развития был призван поэтапно стать:

- генератором новых знаний через активную научно-исследовательскую деятельность;

– центром консалтинга для рыночных игроков;
– исполнителем научных исследований по заказам индустриальных компаний-партнеров;
– элементом рынка через коммерциализацию результатов научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ;
– социальным лифтом;
– основой для создания в будущем кластеров типа Кремниевой долины, Маршрута-128, Северокаролинского треугольника, технопарка университета Юты и других.

Ведущие исследовательские университеты технократического типа явились точками роста инноваций не только внутри университета, но и на территориях, прилегающих к ним. Яркими примерами таких пространств стали крупнейшие на сегодняшний день технологические кластеры, которое зародились в 70-е годы XX в.: Кремниевая долина (Стэндфорд, Беркли), Бостонский маршрут 128 (Гарвард, Массачусетс), Северокаролинский треугольный парк (университет Северной Каролины), Технопарк университета Юты. Всем этим инновационным территориям потребовалось от 20 до 35 лет для того, чтобы развернуть свою деятельность в полную силу, создать новые предприятия и, соответственно, новые рабочие места в инновационных областях деятельности, прежде всего в области информационно-цифровых технологий (искусственный интеллект, робототехника и т.д. и т.п.).

Сегодня, например, Маршрут 128 представляет собой известнейший технопарк не только в США, но и в мире, в нем расположено внушительное количество hi-tech компаний, которые в свое время начинались со стартапов. Статистика свидетельствует о том, что к средине 1990-х гг. на территории этого технопарка функционировало более **700** инновационных компаний и около **2,5 тысяч** фирм-разработчиков.

Миссии университетов 3.0 в определенной степени были универсальны. Их занимала подготовка специалистов *с новым мировоззрением, для которых были характерны готовность сочетать собственные знания с научными изысканиями и предпринимательством*. Следствием последнего являлись множественные стартапы, готовность к риску и неопределенности в малом высокотехнологичном бизнесе.

Основными функциями университетов 3.0 является интеграция перечисленных выше трех направлений деятельности, которые в результате приводили к реальной коммерциализации интеллектуальной

собственности, развитию предпринимательской культуры, активной патентной деятельности с регистрацией изобретений на имя университета. Университеты становились держателями интеллектуальных открытий, благодаря чему им удавалось устанавливать более эффективный диалог с ведущими игроками бизнес-среды [6].

Американские исследователи указывают на тот факт, что в период развития университетов инновационного типа, который продолжается и сегодня, **44%** их выпускников в США предпочитают работу в стартапах, а не в крупных компаниях или госструктурах, как было несколько ранее [1].

Ключевой новацией для университетов 3.0 стало предпринимательство [6]. Именно оно превращает идеи, открытия, изобретения в продукт, способный капитализировать их потенциал. На этот аспект в США внимание было обращено еще в 1970-е гг. Собственно говоря, университеты были озадачены вопросом, как идеи превратить в доход. В итоге механизм был найден. В одной из статей американских авторов приведена следующая любопытная статистика: в 70-е годы XX века в американских университетах стали продвигать учебные курсы по предпринимательству, первоначально их читали только в 16 университетах, с 1985-го — в 85-ти, с 1995-го — 400-х, с 2000-го — в 1200-х, с 2005-го — в 1800-х [1]. За 35 лет количество университетов, в которых курсы по предпринимательству стали неотъемлемой частью учебных планов и программ, увеличилось более, чем в сто раз (112,5!!!). У нас такой практики не наблюдается. В России проблема актуализации идей всегда была одной из наиболее сложных для воплощения.

Университеты 3.0 стали стержневым звеном успешного развития инноваций на региональных территориях, концентрированное их развитие связано с созданием упомянутых выше знаменитых технопарков во второй половине XX века. В частности, многие исследователи считают, что можно назвать пять основных принципов успеха в развитии технопарков, подобных Кремневой долине, Маршруту 128 и другим. Это наличие следующих элементов в региональных пространствах:

1) университетов как крупных исследовательских центров очень высокого уровня и талантливых студентов («ботаников»);
2) венчурного капитала («бизнес-ангелов»);
3) развитого рынка услуг (консалтинговых, информационных, маркетинговых, юридических, аудиторских…);
4) профессионалов высокого уровня в ближнем окружении университетов, у которых можно получить необходимую экспертную

консультацию и оценку;

5) новаторского духа и высокой культуры предпринимательства.

В одном из своих интервью С. Джобс отмечал еще одну особенность, ее можно назвать атмосферной, или социокультурной и природной одновременно. Атмосфера, которая складывалась на этих территориях, по его мнению, отличалась теплотой климата, разнообразием образов и стилей поведения, высоким уровнем толерантности, то есть социальными условиями жизни, которые стали притягательными для талантливой и предприимчивой молодежи на пространстве между двумя университетами — Беркли и Стэнфордом. Именно они стали теми причинами, о которых говорил С. Джобс: «Есть две или три причины. Нужно вернуться в то время, когда в Сан-Франциско появились битники. Это очень интересно. Именно здесь началось движение хиппи. Это единственное место в Америке, где был настоящий рок-н-ролл… Большинство групп, Боб Дилан в 60-е годы, все вышли отсюда. Я имею в виду всех, от Джоан Баэз (Joan Baez) до Jefferson Airplane и до Grateful Dead. Все они вышли отсюда: Дженис Джоплин (Janis Joplin), Джими Хендрикс (Jimy Hendrix), ну просто все. Почему? Здесь существуют два потрясающих университета, Стэнфорд и Беркли, которые привлекают в свои стены умных людей со всего мира. Они попадают в чудесное солнечное место, где много таких же умных людей и где очень вкусная еда. И еще есть куча всякого такого…» [9] В вышеприведенной цитате важно отметить, что в указанное время и в указанном месте зарождались различные формы обретения молодыми людьми свободы: перемещения в пространстве, творчества, общения, стилей поведения…

Ко времени зарождения и развития инновационного типа университетов относится возникновение и становление феномена креативного класса [29], для которого главной ценностью становится интеллектуальное творчество, трансформирующееся в конкретный результат, который можно капитализировать. Не случайно основные очаги креативного класса, например в США, концентрируются именно на территориях самых известных технопарков и творческих кластеров.

В наше время в развитых странах доминирующим типом университетов стал инновационный технократический университет 3.0. Однако с каждым днем усиливаются дискуссии по поводу нового типа университета, который называют 4.0 или биоцифровой. С укоренением интернет-технологий появилась возможность развития онлайн-платформ для

онлайн-курсов. Например, еще в 2003 году один из лучших университетов мира — Massachusetts Institute of Technology (MIT) — открыл свои курсы всем желающим на электронном портале Open Course Ware. Но массовыми подобные курсы стали примерно с 2011 года. Возникла технология, которую называют Massive Open Online Course (MOOC) — массовый открытый онлайн-курс (в русской версии — МООК). «В 2011 году на курс стэнфордского профессора Себастьяна Труна „Искусственный интеллект" записались 160 тыс. человек из 190 стран мира» [34]. В этом же году «700 университетов по всему миру подготовили более семи тысяч курсов. Крупные инновационные платформы создали ведущие вузы (Гарвард, MIT) и независимые игроки (Coursera, EdX)» [35]. Онлайн-курсы стали важным инструментом получения доступа к знаниям в глобальном мире. Создание крупных онлайн-платформ сегодня очень важная и перспективная задача практически каждого университета как механизм достижения признания и востребованности.

Цифровой университет сегодня — это интеграция образовательной среды, социальной сети студентов и преподавателей, а также центр экспертного анализа и оценки [29].

Останется ли российское образование в положении догоняющего? Что можно сказать о ситуации в России? Основным типом университетов на сегодняшний день остается исследовательский университет 2.0, что указывает на отставание российского высшего образования от мировых трендов. По вопросу об уровне и качестве высшего образования в России идут бесконечные дискуссии. Очень много справедливой критики. Что касается университетов инновационного типа, то здесь есть точки роста, но они еще практически находятся на уровне старта. Это связано с тем, что в проводимой государственной политике относительно недавно (в пореформенное время) были определены новые стратегические цели развития национального высшего образования и предложены механизмы их реализации, которыми стали проекты, безусловно, призванные сыграть положительную роль в развитии современного российского высшего образования. Однако инициативы нужны не только сверху, но и от первичных звеньев.

В 2005 г. был заявлен национальный проект «Образование», одной их задач которого стало создание сети федеральных университетов для стимулирования роста «человеческого капитала». В связи с этим Правительство РФ дало ряд Поручение [19; 20; 22], согласно которым

с 2005 по 2011 гг. конкурентоспособность российских вузов должна была значительно повыситься.

С 2008 по 2011 годы уровень финансирования научных проектов вузов увеличилось почти в два раза (с 28,9 млрд до 55,1 млрд руб.) [27].

В 2012 начал реализовываться новый стратегический проект в структуре высшего образования — Проект 5–100 [24]. Это государственная программа по стимулированию максимизации конкурентных позиций ведущих российских вузов на глобальном рынке образовательных услуг. Цель — добиться того, чтобы пять лучших российских вузов вошли в топ-100 значимых мировых рейтингов:

– Quacquarelli Symonds (QS),
– Times Higher Education (THE),
– Academic Ranking of World Universities (ARWU) [18].

Проект рассчитан до 2025 г. В проект на конкурсной основе вошел 21 российский вуз.

В 2016 г. появился еще один приоритетный российский проект — «Вузы как центры пространства создания инноваций», нацеленный на то, чтобы университеты стали драйверами развития регионов. Цель проекта в первой части дублирует в определенной степени цель проекта «5–100», а во второй добавляется новая установка. В целом она сформулирована следующим образом: «Обеспечить устойчивую глобальную конкурентоспособность в 2018 году не менее 5, а в 2025 году не менее 10 ведущих российских университетов; создать в субъектах Российской Федерации в 2018 году не менее 55, а в 2025 году не менее 100 университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов» [23].

В 2018 г. во второй раз в России объявлен новый национальный проект «Образование», рассчитанный до 2025 года. «Цель: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования». Что касается высшего образования, то задача практически не изменилась по сравнению с предшествующими общенациональными образовательными проектами в данной области. Но возник ряд уточнений, которые соответствуют мировым трендам в области высшего образования с целью приближения российских ведущих университетов к инновационно-технократическому типу вузов, а некоторых и к цифровым [12]. Важно напомнить, что глобальный тренд — это переход

ведущих университетов мира к цифровому типу, а университетов второго эшелона — к инновационно-предпринимательскому. Лучшие университеты России должны пройти путь от исследовательского типа к предпринимательскому и цифровому значительно быстрее, чем делали это ведущие вузы западных стран.

За последние десять лет в России была проделана масштабная работа в вопросе развития университетов. В России позиции ведущих вузов занимают МГУ, СПбГУ, федеральные университеты, национальные исследовательские университеты, опорные университеты, а также вузы — участники проектов 5–100 и «Вузы как центры пространства создания инноваций». Статус опорного университета был предложен в 2016 г. для продолжения стратегии укрупнения вузов с целью регионального и отраслевого развития. Все эти инициативы направлены на стимулирование деятельности вузов по увеличению конкурентоспособности высшего образования России.

Со стратегической точки зрения данные проекты действительно могут при определенных условиях стимулировать развитие российских университетов в сторону изменения их статуса и перехода от предшествующего типа университетов к более современному инновационному, а затем и к цифровому. Следует отметить, что задачи, поставленные в Проекте 5–100, частично достигнуты, о чем свидетельствуют результаты международных рейтингов [38].

По данным международного рейтингового агентства RUR (Round University Ranking), в 2017 г. 13 российских университетов вошли в первую сотню ведущих университетов мира по качеству преподавания в отдельных предметных областях [38]. Российские вузы достигли этого результата за 8 лет. В настоящее время МГУ имени М. В. Ломоносова является единственным российским университетом, вошедшим в высшую алмазную лигу рейтинга RUR [38; 12]. Всего в данном рейтинге шесть основных лиг: алмазная, золотая, серебряная, бронзовая, медная, мировая, по которым происходит ранжирование вузов мира. Они также ранжируются по шести основным предметным областям: гуманитарные науки, науки о жизни, медицинские науки, естественные науки, социальные науки, технические науки [38].

Подобные результаты свидетельствуют о том, что российские вузы обладают хорошим потенциалом и вполне могут значительно изменить свое положение в международном образовательном пространстве. В част-

ности, 23 октября 2019 года были опубликованы результаты рейтинга U. S. News Best Global Universities, в него вошло 17 российских университетов, 14 из которых — участники Проекта 5–100 [28].

В октябре 2019 международная компания Quacquarelli Symonds (QS) опубликовала новую версию глобального рейтинга университетов QS-2020 (QS World University Rankings — 2020). В его список попали 25 российских учебных заведений. Во всех международных рейтингах в топ-100 вошел Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Имя университета упоминается в самых разных мировых рейтингах в качестве лидера по самым разным позициям. Университет улучшил свои позиции в самом требовательном — Шанхайском — рейтинге, перейдя с 87 места на 84-е. Динамика, наблюдаемая в рейтингах, существенна для многих российских вузов [16].

В конце октября 2019 обнародовано решение, согласно которому количество участников Проекта 5–100 увеличится до 30. Об этом сообщил Председатель правительства РФ Д. Медведев на встрече с членами Совета Проекта 5–100: «Нужны новые подходы к Проекту 5–100. Мы планируем расширить число участников с 21 до 30 университетов. В следующем году проведем конкурс университетов для предоставления субсидий на 2021 год. Я дал поручение проработать вопрос об увеличении финансовой поддержки. И необходимо обновить критерии отбора вузов, которые получают эти деньги, при этом учесть и отраслевую специфику» [25].

Кроме этого, частично изменится целеполагание проекта, к которому добавлены несколько важных позиций:

- увеличение количества вузов в топ-200 и топ-100;
- улучшение и расширение англоязычных программ и увеличение количественных параметров обмена студентами с университетами по всему миру;
- достижение того, что не менее 5% иностранных выпускников будут мотивированы к трудоустройству в российские компании в России и за рубежом [7].

«Проект 5–100 по повышению конкурентоспособности российских вузов в мире стал знаковым не только для научного, но и для бизнес-сообщества» [7].

Сегодня с тактической точки зрения в реализации стратегических проектов в области высшего образования есть ряд проблемных зон, одна из самых простых — недофинансирование. Однако предполагается, что

финансирование проекта увеличится на 5 млрд рублей в 2021 г. [4]. Тем не менее существуют и другие проблемы, которые потребуют еще более значительных усилий и времени для их преодоления.

Консерватизм культурных и образовательных практик. Зоны, о которых пойдет речь, значительно сложнее для положительного преобразования, чем технологическое обновление. Современную эпоху отличает беспрецедентная быстротечность социальных и технологических изменений. К уже существующим характеристикам современной эпохи, называемой эпохой перемен, эпохой «черных лебедей» [30], социальной турбулентности [33], непредсказуемости, неопределенности [21], хаотичности [31], добавилась еще одна — высокая степень динамичности, именуемая латинским выражением *Mobilis in mobile* (подвижное в подвижном) [37], которая осуществляется в разных направлениях и плоскостях, создавая мультиполифонический эффект скоростных перемен. Полифоническая структура сложно организована наслоениями пластов различной информации, отличающейся тематически, ритмически и темпово. Классические полифонические структуры всегда строго организованы. Однако современный мир, будучи суперполифоничным, постоянно тяготеет к неустойчивости, что интуитивно еще в XX веке нащупала музыкальная культура и выразила это в додекафонной и алеаторической музыке, весьма своеобразно «гармонизированной» с элементами неустойчивости и случайности.

Возникает вопрос: может ли современная мультиподвижная социальная неустойчивость быть хотя бы относительно предсказуемой, в частности в сфере образования? Или она только усиливает неопределенность?

В настоящее время, как указывают современные исследователи, углубляется разрыв между культурой и цивилизацией [10; 11; 13]. Цивилизация развивается невероятно быстрыми темпами, стимулируемая новыми технологическими достижениями, разновекторно и полифонично. Образование имеет двойственную природу, оно находится между двух полюсов: культурой и цивилизацией. Культура в этой паре представляет собой чрезвычайно устойчивые практики, способствующие стабильности в развитии общества, но при определенных обстоятельствах они становятся механизмом сдерживания социального развития за счет консерватизма мировоззренческих установок, господства предшествующих моделей, образов и стилей жизни, а также поведенческих стереотипов. Образование сегодня в силу беспрецедентного развития естественнона-

учного знания, техники и технологий в большей степени тяготеет к цивилизации, нежели к культурным практикам. Однако, несмотря на это, образовательные практики все-таки в силу определенной инерционности и консерватизма даже в развитых странах имеют тенденцию к отставанию от запросов современной цивилизации. Многие западные и отечественные специалисты считают, что это всеобщая тенденция. Однако основными мегатрендами в сфере образования сегодня стали следующие:

- *цифровизация*: в эпоху тотальной цифровизации человечество будет окружено данными (Big Data);
- *автоматизация*: современную эпоху можно считать следующей промышленной революцией, стремящейся к безлюдному производству;
- *трансформация социальных институтов*: VUCA-WORLD — мир четвертой революции [17].

В частности, американский исследователь Петер Сенге отмечает, что «одним из определяющих свойств современной эпохи является разрыв между нашим влиянием на мир и нашей способностью взять ответственность за это влияние. И в то же время как наша способность влиять на природу и общество практически беспрецедентна — мы все больше сосредотачиваемся на краткосрочной персональной выгоде в ущерб благополучию других и жизни в целом <...> *Из всех ключевых институтов общества образование имеет наибольший потенциал преодолеть этот разрыв*» [17]. Другой американский исследователь, Гордон Браун, бывший декан Инженерной школы Массачусетского технологического института, подчеркивает, что «мы учим студентов не для мира, который вырастил нас, и даже не для мира, который существует сегодня,— мы учим их для будущего, которое мы даже не можем себе представить» [17]. Еще один американский теоретик и практик современного образования и стратегического менеджмента Маргарет Уитли обращает внимание на то, что мы только начинаем процесс открытия и изобретения новых организационных форм, которые будут существовать в XXI веке. Нам нужно быть смелее, чтобы отпустить старый мир, отказаться от большей части того, чем мы дорожили… [17; 31]

Проблема не столько в разрыве, сколько в укоренении новых культурно-мировоззренческих установок, в частности в формировании *новых высоких «человеческих» технологий (high hume)*. Эти технологии трактуются современными исследователями как технологии непосред-

ственного изменения человека [5]. В последние годы чаще писалось и говорилось об успехах в области *high tech.* Проблема человека оттеснялась несколько в сторону, что было обусловлено тем, что высокие технологии привели к развитию искусственного интеллекта, роботизации и других. Но сегодня появился новый тренд — высокие человеческие технологии. Об этом высказался Г. Джейкобс — генеральный директор Всемирного консорциума университетов: «Самый большой сдвиг, который мы хотели бы видеть в образовании,— это переход от преподавания предмета к развитию человека» [17]. Но, как в любых технологиях, в технологии *high hume* есть свои плюсы и минусы. Последние связаны с достаточно мощным манипулятивным эффектом. Это особенно остро ставит вопросы этического характера.

Однако задача минимизации манипулятивного эффекта не снимает с повестки дня развитие и внедрение в реальную практику университетов нового поколения — модели 4.0 [2], для которых характерны не только цифровые приоритеты, но персонализация и индивидуализация обучения через создание индивидуальных программ, маршрутов и траекторий, развитие мощных онлайн-платформ для размещения большого количества онлайн-курсов для тысяч желающих, обучение учениками друг друга, смена пассивного потребления знаний на активное самоуправляемое высокомотивированное их освоение, в некоторых предложениях практиков образования фиксируется идея более спрессованного во времени получения знаний и навыков через проектно-практические формы обучения [26; 36].

Еще одна проблема — это недопонимание важности системного подхода к конструированию образовательной системы будущего как социотехнической среды. Возникли и развиваются концепции: «Университет для миллиарда», «Университет для всех», «Образовательный империализм», «Внесистемное образование» [17]. У каждой из них есть черты сходства и различия. Первый и второй концепты могут реализоваться в университете 4.0, построенном на основе мощных образовательных онлайн-платформ, к которым могут обращаться для получения образовательной информации многие тысячи потребителей. Третий концепт характеризует тотальное распространение принципа непрерывного образования, то есть изменение мировоззрения основной массы наших современников в отношении образовательных стратегий жизни. Четвертый концепт содержательно представляет собой идею,

согласно которой получение образовательной информации и ее усвоение возможно во внеобразовательных институтах, то есть за пределами образовательных организаций. Нетрадиционные источники образовательной информации в подобном случае могут быть различными, их обучающийся выбирает самостоятельно, формируя собственную образовательную программу, индивидуальный учебный план, образовательный маршрут и траекторию.

Для актуализации этих концептов нужны современные технологии и механизмы достижения поставленных целей, включая кадры и материально-техническое обеспечение. В частности, этому могут уже сегодня способствовать сетевые ресурсы, хостинги и платформы, развитие на их основе виртуальных тьюторов, менторских сетей, дополненной реальности. Наряду с информационными технологиями особое значение в настоящее время сохраняется за игровыми средами, которые чаще реализуются в офлайне наряду с экспериментами и в онлайновом пространстве.

А на подходе новые технологии, которые сегодня именуют нейроинтерфейсами. У преподавателей университетов и учителей школ, как и у обучающихся, нет времени на технологические передышки. Все получается, как у А. Блока: «И вечный бой! Покой нам только снится…», потому что знание не имеет точки насыщения.

Литература

1. *Агамирзян И., Чепуренко А.* Университеты 4.0 [Электронный ресурс]. URL: http://business-magazine.online/fn_17960.html (дата обращения: 01.11.2019).

2. Будущее образования — глобальная повестка: доклад Global Education Futures. 2015 [Электронный ресурс]. URL: rusinfoguard.ru (дата обращения: 01.11.2019).

3. Будущее университетов в цифровую эпоху [Электронный ресурс]. URL: http://youtu.be/Zdgny4Tjk0c (дата обращения: 01.11.2019).

4. Выступление Татьяны Голиковой 27.10.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20191026/1560257843.html (дата обращения: 01.11.2019).

5. *Делягин М. Г.* Мировой кризис: Общая теория глобализации. М.: ИНФРА-М, 2003. 768 с.

6. *Ержанов Т. Н., Эрназаров Т. Я.* Зарубежный опыт интеграции научного и промышленного секторов экономики [Электронный ресурс]. URL: https://revolution.allbest.ru/economy/00892723_0.html (дата обращения: 01.11.2019).

7. К 2024 году Россия привлечет в университеты 425 тысяч иностранцев [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2081 (дата обращения: 01.11.2019).

8. *Кочетков Г. Б., Супян В. Б.* Роль университетов в формировании инновационных регионов экономики // Мир. 2010. Ноябрь-декабрь. С. 68–77.

9. Кремниевая долина. Экосистема // [Электронный ресурс]. URL: https://docplayer.ru/29896658-Kremnievaya-dolina-ekosistema.html (дата обращения: 01.11.2019).

10. *Лекторский В. А.* Цифровизация жизни как глобальный антропологический вы-

зов // Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости. XIX Международные Лихачевские чтения 22–24.05.2019. СПб: СПбГУП, 2019. С. 159–161.

11. *Лурье С. В.* Культура в «мире, который во зле лежит», или К вопросу о новой грядущей цивилизации // Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости. XIX Международные Лихачевские чтения 22–24.05.2019. СПб: СПбГУП, 2019. С. 372–374.

12. МГУ вошел в рейтинг лучших университетов мира по версии THE [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20190911/1558589821.html (дата обращения: 01.11.2019).

13. МГУ имени Ломоносова поднялся на 10 мест в международном рейтинге вузов THE [Электронный ресурс]. URL: https://www.interfax.ru/world/676073 (дата обращения: 01.11.2019).

14. *Марков А. П.* Эпоха постмодерна: проект культурной регрессии // Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости. XIX Международные Лихачевские чтения 22–24.05.2019. СПб: СПбГУП, 2019. С. 177–180.

15. *Неборский Е. В.* Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // Мир науки. 2017. Т. 5, № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://mir-nauki.com/pdf/26pdmn417.pdf (дата обращения: 06.08.2019).

16. Московский государственный университет имени Ломоносова занял 95-е место в списке, который составил Центр всемирного рейтинга университетов // Новые известия. 06.08.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://newizv.ru/news/world/06-08-2019/mgu-popal-v-sotnyu-luchshih-mirovyh-vuzov-po-kachestvu-obrazovaniya?ind=4817 (дата обращения: 06.08.2019).

17. Образование для сложного общества [Электронный ресурс]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 01.11.2019).

18. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. URL: http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf (дата обращения: 01.11.2019).

19. Поручение Правительства РФ от 15.09.2005 №МФ-П13 -0027.

20. Поручение Правительства РФ от 15.09.2005 от 19.09.2005 №МФ-П13–4676.

21. *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–52.

22. Приказ Министерства образования и науки от 05.10.2005. № 250// [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/901956597 (дата обращения: 01.11.2019).

23. Приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» [Электронный ресурс]. URL: http://centervuz.ru (дата обращения: 01.11.2019).

24. Проект 5–100 [Электронный ресурс]. URL: https:// https://www.5top100.ru (дата обращения: 01.11.2019).

25. Проект 5–100. Новости [Электронный ресурс]. URL: https://www.5top100.ru/news/112163 (дата обращения: 01.11.2019).

26. Росс К. Высшее образование в цифровую эпоху: лекция 27.07.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/Kvhv7Pm7opU (дата обращения: 01.11.2019).

27. Россия в цифрах. Краткий статистический сборник. М., 2013.

28. 17 российских университетов вошли в рейтинг U.S.News & World Report [Электронный ресурс]. URL: https://news.rambler.ru/education/43041856-17-rossiyskih-universitetov-voshli-v-reyting-u-s-news-world-report (дата обращения: 01.11.2019).

29. *Сидоров Г.* Цифровой университет: применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях. 01.03.2017 [Электронный ресурс]. URL: https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831 (дата обращения: 01.11.2019).

30. *Талеб Н.* Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М.: Азбука-Аттикус, 2016. 736 с.

31. *Уитли М.* Лидерство и новая наука. Открывая порядок в хаотичном мире. М.: Best Business Books, 2011. С. 224.

32. *Флорида Р.* Креативный класс: или люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2011. 432 с.

33. *Хангельдиева И. Г.* Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48–61.

34. Цифровой университет [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/58207 (дата обращения: 01.11.2019).

35. Цифровой университет с человеческим лицом [Электронный ресурс]. URL: http://www.unkniga.ru/vishee/7809-tsifrovoy-universitet-s-chelovecheskim-litsom.html (дата обращения:

01.11.2019).

36. Цифровой университет как сервис. 12.04.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/27WVJgEDxj4 (дата обращения: 01.11.2019).

37. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. 546 с.

38. Subject ranking // RUR Round University Ranking [Электронный ресурс]. URL: http://roundranking.com/ranking/subject-rankings.html (дата обращения: 01.11.2019).

NEED FOR CHANGE IN MODERN EDUCATION

The article is devoted to contemporary problems of higher education in modern Russia in the context of global trends. The article presents the modern typology of universities, shows their main features and functions, demonstrated pain points and achievements of Russian higher education, reveals some reasons for the conservatism of cultural and educational practices in higher education, outlines the main megatrends of our time affecting the forms and contents of education, marks of implementation of the University 4.0 model.

Keywords: modern typology of the basic models of universities:, medieval corporate university, research university, innovation and entrepreneurial university, bio-digital university;, main functions of universities of various types, Russian strategic state educational projects in higher education, conservatism of cultural and educational practices, strategic goals of higher education, priorities of High-Hume technologies.

References

- 17 rossijskih universitetov voshli v rejting U.S.News & World Report [Elektronnyj resurs]. URL: https://news.rambler.ru/education/43041856-17-rossiyskih-universitetov-voshli-v-reyting-u-s-news-world-report (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- *Agamirzyan I., Chepurenko A.* Universitety 4.0 [Elektronnyj resurs]. URL: http://business-magazine.online/fn_17960.html (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Budushchee obrazovaniya — global'naya povestka: doklad Global Education Futures. 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: rusinfoguard.ru (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Budushchee universitetov v cifrovuyu epohu [Elektronnyj resurs]. URL: http://youtu.be/Zdgny4Tjk0c (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Cifrovoj universitet [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ug.ru/archive/58207 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Cifrovoj universitet kak servis. 12.04.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://youtu.be/27WVJgEDxj4 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Cifrovoj universitet s chelovecheskim licom [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.unkniga.ru/vishee/7809-tsifrovoy-universitet-s-chelovecheskim-litsom.html (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- *Delyagin M. G.* Mirovoj krizis: Obshchaya teoriya globalizacii. M.: INFRA-M, 2003. 768 s. [In Rus].
- *Erzhanov T. N., Ernazarov T. Ya.* Zarubezhnyj opyt integracii nauchnogo i promyshlennogo sektorov ekonomiki [Elektronnyj resurs]. URL: https://revolution.allbest.ru/economy/00892723_0.html (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- *Florida R.* Kreativnyj klass: ili lyudi, kotorye menyayut budushchee. M.: Klassika-XXI, 2011. 432 s. [In Rus].
- *Hangel'dieva I. G.* Cifrovaya epoha: vozmozhno li operezhayushchee obrazovanie? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. S. 48–61. [In Rus].
- K 2024 godu Rossiya privlechet v universitety 425 tysyach inostrancev [Elektronnyj resurs]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2081 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- *Kochetkov G. B., Supyan V. B.* Rol' universitetov v formirovanii innovacionnyh regionov ekonomiki // Mir. 2010. Noyabr'-dekabr'. S. 68–77. [In Rus].

- Kremnievaya dolina. Ekosistema // [Elektronnyj resurs]. URL: https://docplayer.ru/29896658-Kremnievaya-dolina-ekosistema.html (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- *Lektorskij V. A.* Cifrovizaciya zhizni kak global'nyj antropologicheskij vyzov // Mirovoe razvitie: problemy predskazuemosti i upravlyaemosti. XIX Mezhdunarodnye Lihachevskie chteniya 22–24.05.2019. SPb: SPbGUP, 2019. S. 159–161. [In Rus].
- *Lur'e S. V.* Kul'tura v «mire, kotoryj vo zle lezhit», ili K voprosu o novoj gryadushchej civilizacii // Mirovoe razvitie: problemy predskazuemosti i upravlyaemosti. XIX Mezhdunarodnye Lihachevskie chteniya 22–24.05.2019. SPb: SPbGUP, 2019. S. 372–374. [In Rus].
- *Markov A. P.* Epoha postmoderna: proekt kul'turnoj regressii // Mirovoe razvitie: problemy predskazuemosti i upravlyaemosti. XIX Mezhdunarodnye Lihachevskie chteniya 22–24.05.2019. SPb: SPbGUP, 2019. S. 177–180. [In Rus].
- MGU imeni Lomonosova podnyalsya na 10 mest v mezhdunarodnom rejtinge vuzov THE [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.interfax.ru/world/676073 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- MGU voshel v rejting luchshih universitetov mira po versii THE [Elektronnyj resurs]. URL: https://ria.ru/20190911/1558589821.html (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Mobilis in mobili: lichnost' v epohu peremen / pod obshch. red. A. Asmolova. M.: YaSK, 2018. 546 s. [In Rus].
- Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni Lomonosova zanyal 95-e mesto v spiske, kotoryj sostavil Centr vsemirnogo rejtinga universitetov // Novye izvestiya. 06.08.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://newizv.ru/news/world/06-08-2019/mgu-popal-v-sotnyu-luchshih-mirovyh-vuzov-po-kachestvu-obrazovaniya?ind=4817 (data obrashcheniya: 06.08.2019). [In Rus].
- *Neborskij E. V.* Rekonstruirovanie modeli universiteta: perekhod k formatu 4.0 // Mir nauki. 2017. T. 5, № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: http://mir-nauki.com/pdf/26pdmn417.pdf (data obrashcheniya: 06.08.2019). [In Rus].
- Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva [Elektronnyj resurs]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Poruchenie Pravitel'stva RF ot 15.09.2005 №MF-P13 -0027. [In Rus].
- Poruchenie Pravitel'stva RF ot 15.09.2005 ot 19.09.2005 №MF-P13–4676. [In Rus].
- *Prigozhin I.* Filosofiya nestabil'nosti // Voprosy filosofii. 1991. № 6. S. 46–52. [In Rus].
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 05.10.2005. № 250// [Elektronnyj resurs]. URL: http://docs.cntd.ru/document/901956597 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Prioritetnyj proekt «Vuzy kak centry prostranstva sozdaniya innovacij» [Elektronnyj resurs]. URL: http://centervuz.ru (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Proekt 5–100 [Elektronnyj resurs]. URL: https:// https://www.5top100.ru (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Proekt 5–100. Novosti [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.5top100.ru/news/112163 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- *Ross K.* Vysshee obrazovanie v cifrovuyu epohu: lekciya 27.07.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://youtu.be/Kvhv7Pm7opU (data obrashcheniya: 01.11.2019).
- Rossiya v cifrah. Kratkij statisticheskij sbornik. M., 2013. [In Rus].
- *Sidorov G.* Cifrovoj universitet: primenenie cifrovyh tekhnologij v sovremennyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. 01.03.2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831 (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].
- Subject ranking // RUR Round University Ranking [Elektronnyj resurs]. URL: http://roundranking.com/ranking/subject-rankings.html (data obrashcheniya: 01.11.2019).
- *Taleb N.* Chernyj lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti. M.: Azbuka-Attikus, 2016. 736 s. [In Rus].
- *Uitli M.* Liderstvo i novaya nauka. Otkryvaya poryadok v haotichnom mire. M.: Best Business Books, 2011. S. 224. [In Rus].
- Vystuplenie Tat'yany Golikovoj 27.10.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://ria.ru/20191026/1560257843.html (data obrashcheniya: 01.11.2019). [In Rus].

УДК 378.4

«КИТАЙСКИЙ ПУТЬ» СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ РИСКОВ

Е. В. Неборский

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Московский педагогический государственный университет, г. Москва
E-mail: ev.neborskii@mpgu.su

Egor V. Neborsky
Dr. Sc. (Education), Professor of the Chair of Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

В последнее десятилетие наблюдается плавная трансформация стратегий развития университетов, экстраполирующих свои исследовательские интересы и управленческие решения в плоскость глобальных рисков, что расширяет масштаб их присутствия. Цель данной статьи — охарактеризовать «китайский путь» стратегий развития университетов в условиях глобальных рисков. В ходе исследования на эмпирическом уровне было проведено анкетирование экспертов из университетов Китая и получены весьма интересные результаты. В среднем оценку чуть выше среднего получили такие риски, как мошенничество / кража данных, кибератаки и провал в смягчении последствий климатических изменений. Зависимость от цифровых технологий, растущая географическая мобильность населения, возрастающая урбанизация и стареющее население были отмечены экспертами как наиболее значимые глобальные тренды. По оценке экспертов из Китая, наибольшей косвенной значимостью обладают технологические риски, риски окружающей среды, социальные риски и геополитические риски. Китайские университеты обладают «государственным» типом, что характеризуется управлением «сверху вниз», ориентацией на государственные программы, финансируемые на конкурсной основе. Стратегия национального лидерства с международным участием представляет собой стремление сформировать еще один центр силы, обладающий комплексными возможностями для решения актуализированных глобальными

Как цитировать статью: Неборский Е. В. «Китайский путь» стратегий развития университетов в условиях глобальных рисков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 49–63.

рисками проблем; создание условий для продуктивного научно-исследовательского поиска, разработки передовых технологий и инструментальных решений в партнерских проектах на территории своего государства за счет различных организационных и стимулирующих мер правительства и университетов. Изменение в приоритетах в отношении миссий университета наблюдается не только в странах Европы, но и в Китае: научно-исследовательская деятельность и внедрение инноваций выходят на передний план в деятельности китайских университетов, пусть зачастую и под патронажем государства.

Ключевые слова: *университет, стратегии развития, глобальные риски, глобальные тренды, высшее образование, миссия университета, тип университета.*

Введение

Развитие современного общества сопряжено с целым комплексом различных рисков, зачастую имеющих глобальный характер. Плоскость распространения глобальных рисков расчерчена далеко за пределами национальных государств. В свою очередь, с их структурным влиянием сталкиваются все страны мира, а решение проблем, спровоцированных глобальными рисками, требует вовлечения большого количества участников и слаженного партнерского взаимодействия в различных форматах. Так, например, загрязнение окружающей среды и связанные с этим трендом катастрофические последствия глобального потепления, редукции или даже полного исчезновения биологических видов отражается не только на локальной местности одного-двух государств, но влияет на экосистему земного шара, имея далеко идущие последствия. Хакерские атаки вовлекают в процесс технологических рисков целые сети финансовых и социальных структур, связанные между собой на разных континентах, а последствия этих атак могут иметь совершенно разный характер по своей глубине, затрагивая повседневную жизнь людей — от их финансовых сбережений до персональных данных.

Все это требует поиска валидного инструментария для разрешения острых проблем. Общество в поиске решений в первую очередь обращается к ключевому провайдеру инструментальных решений — университету [4], как узловой точке, собирающей воедино исследовательские и образовательные проекты. Рынок труда, подверженный регулярным трансформациям, все более ускоряющимся в темпах, предъявляет все новые требования к специалистам. В частности, одним из новых требова-

ний является обладание ключевой компетенцией «способность к работе в условиях неопределенности и риска» [6]. Отсюда вытекает и феномен футуризации в образовании для устойчивого развития [9], и усложнение комплекса группы субъектов, принимающих решение в современном образовательном процессе [7]. В последнее десятилетие наблюдается плавная трансформация стратегий развития университетов, экстраполирующих свои исследовательские интересы и управленческие решения в плоскость глобальных рисков, что расширяет масштаб их присутствия. России, погруженной в поиск новых форматов и возможных способов развития университетской сферы, в том числе с учетом собственных традиций и потребностей [1], вполне возможно, был бы интересен опыт поведенческих стратегий университетов Китая как одного из ведущих партнеров в области международного сотрудничества.

Цель статьи

Трансформация стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков носит тенденциозный характер, и контуры этих стратегий еще только начинают вырисовываться на фоне разработки и принятия управленческих решений. Цель данной статьи — охарактеризовать «китайский путь» стратегий развития университетов в условиях глобальных рисков.

Методология и методы исследования

Методология данного исследования базируется на определении *глобальных рисков* как сочетании вероятности и последствий наступления неблагоприятных событий, способных принести ущерб или убыток и являющихся глобальными по своему характеру и воздействию, данном в докладе Всемирного экономического форума [11]. Комбинация использованных в исследовании глобальных рисков также была реконструирована в качестве методологического конструкта для эмпирической части данного исследования. Экспертам было предложено оценить вероятность проявления и степень влияния глобальных рисков и трендов на университеты. Анкета включала 13 глобальных трендов (зависимость от цифровых технологий, смещение центров силы, изменение климата, растущая географическая мобильность населения и т.д.), 15 глобальных рисков (мошенничество / кража данных, кибератаки, антропогенные экологические катастрофы, межгосударственные конфликты, распро-

странение оружия массового уничтожения и т.д.), 7 возможных форматов университета в условиях глобальных рисков, 6 вариантов миссий, 24 ключевых элемента стратегий развития университета. Анкета была разработана на основе доклада ВЭФ о глобальных рисках за 2017 г. и предыдущих исследованиях автора, в том числе экспертных интервью.

Определение стратегии развития университета в данном исследовании основано на трактовке отечественных ученых С. В. Ивановой и В. В. Серикова. *Стратегия развития университета* рассматривается как категория социального управления и представляет собой совокупность миссии, приоритетов и системы целей, траекторий развития, выбора средств и способов достижения целей, порядка регулирования распределения необходимых ресурсов и принятия решений, а также оценки результатов их выполнения, принципов повседневной деятельности и отношений [2].

Данный методологический конструкт позволил вычленить структурные блоки: миссия; приоритеты и системы целей, траектории развития; выбор средств и способов достижения цели, порядок регулирования распределения необходимых ресурсов и принятия решений; оценка результатов их выполнения; принципы повседневной деятельности и отношений.

В выборку вошли 20 университетов Китая, включенные в рейтинг Times Higher Education World University Rankings 2018 года: Университет Цинхуа, Нанкинский университет, Пекинский университет, Харбинский политехнический университет, Восточно-Китайский педагогический университет, Шанхайский университет Джао Тонг, Фуданьский университет, Чжэцзянский университет, Научно-технический университет Китая, Юго-Восточный университет, университет Сунь Ятсена, Южно-Китайский технологический университет, университет Сучжоу, Хуачжунский научно-технический университет, Китайский народный университет в Пекине, Университет Тунцзи, Университет Шаньдун, Университет Ухань, Сямэньский университет, Классический университет центрального Китая. Выбор объясняется тем, что данные университеты являются лидерами в сфере науки и высшего образования, что подкрепляется позициями в рейтингах, и могут представлять исследовательский интерес как значимые объекты для выборки. С точки зрения управления можно предположить, что уровень структурно-организационных процессов в них выше, во всяком случае, по отношению к небольшим

университетам, а их политика более рельефна в стремлении к лидирующим позициям, научно-исследовательской продуктивности, престижу и доходам.

На втором этапе исследования была проведена эмпирическая верификация путем анкетирования экспертов из других университетов Китая с целью определения значимых элементов стратегий развития университетов, глобальных рисков и их корреляции.

Результаты исследования

В ходе анализа стратегий китайских университетов с использованием методологического конструкта «стратегия развития университета» (по С. В. Ивановой, В. В. Серикову) были получены следующие результаты.

Первый структурный блок — *миссия университета*. Фактически миссия воплощает видение университетом себя, своей ниши в экосистеме региона, своей позиции по отношению к внешнему миру и принципах жизнедеятельности. Если говорить об университетах Китая, то стоит отметить одну из интересных особенностей: многие крупные исследовательские университеты имеют профиль, но не всегда имеют миссию. Отличительная особенность миссии заключается в том, что она сфокусирована на будущем, на траекториях развития и видения себя в идеальном представлении. Профиль же сфокусирован на ценностях, актуализированно выработанных в текущем моменте времени.

Одним из объяснений этого феномена может являться особенность организационного управления китайскими университетами, связанного с государственными пятилетками, которые ставят для достижения соизмеримые количественные показатели на относительно короткий период времени. Университеты же США и Европы в большей степени ориентированы на качественные (репутационные) показатели, связанные с мягкой шкалой в рейтингах. По всей видимости, регламентация со стороны государства как главного регулятора модели поведения университета не задает необходимости собственного видения и миссий. Не задают такой необходимости и программы «Проект 985» и «Проект 211», требующие от университетов целевых показателей [17]. Государственные заказы и программы, как показало исследование, являются ключевым дискурсом для формирования стратегии, а образ университета и его поведенческая модель вторичны. Дополнительно стоит отметить культурные различия в подходах.

Отличительной особенностью профилей китайских университетов является заявление о «создании университета мирового уровня с китайской спецификой». Это весьма важный момент с точки зрения их политического дискурса. Тактики международного сотрудничества формируются через призму таких установок, как решение проблем «мирового масштаба» с позиций «национального лидерства» с «широким международным видением». Вклад в решение проблем, связанных с глобальными рисками и вызовами при сохранении чисто национальной специфики, является лейтмотивом стратегий развития китайских университетов.

Второй структурный блок — *приоритеты и системы целей*, а также *траектории развития*. Элементы стратегий развития университетов характерологически отражают приоритеты и траектории развития и могут включать в себя образовательные программы и различного рода семинары и мастер-классы, программы и проекты научных исследований, дискуссионные площадки, тематику реализуемых грантов и т.д. При этом важны фокальные точки предметных проектов и областей, а не их качество и глубина проработки, поскольку трансформационные изменения стратегий университетов, связанные с глобальными рисками, еще только вырисовываются на общем фоне на протяжении 2010-х гг.

Элементы стратегий есть не что иное, как целенаправленное стремление реализовать собственный потенциал, и сопоставление элементов стратегий с классифицированным перечнем глобальных рисков позволило получить данные о влиянии глобальных рисков на стратегии развития университетов Китая. Например, с 2016 года в стратегии развития университетов Китая вшиваются такие элементы, как большие данные и искусственный интеллект, в большинстве случаев реализуемые в формате специально созданных лабораторий или центров совместно с университетами США, Германии и Японии. Такой элемент, как индивидуальные программы, реализуется чаще всего на английском языке (за исключением дисциплины «китайский язык и культура») для граждан других стран. С 2015 года открываются центры по проблеме интеркультурного мира, а с 2017 года — программы комфортной городской среды. Особым случаем становятся проекты в области медицины, экологии и продовольствия, поскольку в большинстве своем они реализуется научно-исследовательскими институтами [5]. Такой элемент, как социальная адаптация, связанный с социальными рисками, отсутствует в стратегиях

и программах развития, что, возможно, связано с культурой Китая, где людям старшего поколения обычно отводится роль хранителей очага и семьи. Экономическая грамотность также выпала из поля зрения китайских университетов из-за более низкой экономической активности и отличающейся от европейских стран и США культурой потребления.

Третий структурный блок — *выбор средств и способов достижения цели*, а также *порядок регулирования распределения необходимых ресурсов*. Как и для подавляющего большинства университетов, основными средствами достижения целей для университетов Китая являются государственные и частные заказы, НИОКР и патенты, венчурное инвестирование, гранты, образовательные программы, партнерство с другими университетами, фондами и организациями, спонсорство и краудфандинг, привлечение иностранных профессоров и студентов, реклама, создание центров и лабораторий, кампусов и представительств в других регионах и т.д. Если же говорить о порядке регулирования распределения необходимых ресурсов, то применительно к китайским университетам можно говорить о государственном регулировании через государственные заказы, проекты (например, «Проект 985» и «Проект 211») на конкурсной основе и регламентацию нормативной базой государства.

Четвертый структурный блок — *оценка результатов выполнения* поставленных задач и реализуемых программ. Оценка результатов выполнения поставленных задач китайскими университетами происходит на основе показателей и критериев плана, представленного университету государственным представителем (министерством или иным учреждением). В Китае в активных отношениях с университетами находятся два министерства: Министерство образования и Министерство науки и технологий. Оценка при частном регулировании основывается на таких показателях, как доходы университета и выполнение обязательств перед заказчиками и потребителями (студенты, частные компании, государство и т.д.). Экспертиза, выступающая внешним ориентиром, может быть как государственной, так и независимой. В случае государственной экспертизы происходит анализ количественных показателей. Независимая экспертиза вариативна: это общественная аккредитация, национальные и международные рейтинги, тестирование студентов внешними экспертами, оценка выпускников работодателями и т.д. В отличие от государственной экспертизы независимая экспертиза более гибка и включает в себя ряд таких показателей, как оценка вы-

пускников, наличие перспективных проектов в стадии реализации, наличие академического вклада в отдельно взятой области, репутация университета и т.д. [5]

Пятый структурный блок — *принципы повседневной деятельности и отношений*. Они затрагивают такие аспекты, как перечень должностей (научных, административных, технических и иных), квалификационные требования к претендентам, особенности трудовых отношений (найма и продления срока работы), нагрузка профессорско-преподавательского состава (соотношение учебной, научной, административной и иной нагрузки), этика и нормы поведения сотрудников, принципы поощрения и наказания, корпоративная культура и т.д. Ключевыми факторами, влияющими на принципы повседневной деятельности университета, выступают: нормативная база государства в области науки и высшего образования, национальные традиции в сфере высшего образования, культурные, демографические и иные особенности региона, техническая инфраструктура и финансовые ресурсы университета и т.д.

В ходе исследования на эмпирическом уровне было проведено анкетирование экспертов из университетов Китая и получены интересные результаты. Зависимость от цифровых технологий, растущая географическая мобильность населения, возрастающая урбанизация и стареющее население были отмечены экспертами как наиболее значимые глобальные тренды. Значимость тренда стареющего населения, по всей видимости, связана с опасениями замедления темпов роста национальной экономики, влекущего за собой экономическую и демографическую нагрузку на трудоспособное население и, соответственно, редукцию числа студентов и занятости профессорско-преподавательского состава. В такой ситуации существует и риск ликвидации отдельных учебных заведений из-за снижения поступлений денежных средств от студентов. Форсированное индустриальное развитие страны ведет к тому, что молодежь мигрирует из сельских районов в города, что обостряет потребность в разработке и реализации проекта комфортной городской среды, занятости, решении социальных проблем — это, вероятно, может объяснить значимость тренда возрастающей урбанизации. Тренд растущей географической мобильности связан как с форсированным индустриальным развитием, так и с развертыванием государственных программ по привлечению в Китай ведущих ученых, студентов из других стран, практиков бизнеса и т.д. При этом по степени значимости и по

степени влияния эксперты из Китая не оценили ни один риск из списка предложенных как наиболее значимый.

В среднем оценку чуть выше среднего получили такие риски, как мошенничество / кража данных, кибератаки и провал в смягчении последствий климатических изменений. Политика форсированной индустриализации Китая в качестве побочного эффекта в 2016 году имела попадание страны в лидеры по выбросу углекислого газа (29% от общего числа всех выбросов в мире), что, по всей видимости, нашло отражение в настроениях экспертов, высоко оценивших риск провала в смягчении последствий климатических изменений. Последние два года Китай реализует различные проекты по снижению выбросов углекислого газа в атмосферу, но эффект от программ пока достаточно низкий. Это можно наблюдать и в оценках экспертов: такой элемент стратегии развития университета, как сохранение экологии, был высоко оценен с точки зрения значимости, но крайне низко с точки зрения его реализуемости. Рост индустриальной экономики все еще отодвигает на задний план программы по защите окружающей среды. Относительно высокая оценка технологических рисков (мошенничество / кража данных и кибератаки) связана с технологическими изменениями, ведущими к появлению новых способов криминальных действий, особенно в рамках четвертой промышленной революции, меняющей форматы и способы производства, хранения и обработки данных [15]. Сохранение внутренней коммуникационной сети университета, результатов НИОКР, верификация данных, сохранение цифровой среды, защита персональных данных, антивирусная защита и многое другое — все это элементы рутины ежедневной жизни университета как в развитых, так и в развивающихся странах. Возрастает и роль экспертизы в вопросе новых технологий в части их методов и средств [14]. Университетам вполне под силу играть роль центра по реализации таких экспертиз и созданию технологических инноваций.

Эксперты из Китая ранжировали миссии университета по степени значимости в следующем порядке: научно-исследовательская деятельность; производство инноваций различного рода — социальных, технологических, экономических и т.д.; международное сотрудничество и посредничество; образование; социальное предпринимательство; сохранение и развитие культуры. Миссия университета не только дает анатомическое представление о том, как он формирует свой образ и свою

нишу в экосистеме социума, но и разворачивает видение его экспертами как людьми, организующими изнутри процессы его жизнедеятельности. Важно отметить, что все эксперты однозначно оценили научно-исследовательскую деятельность университета как самый значимый вариант миссии в эпоху глобализации и глобальных рисков. Еще один важный момент — что так называемая третья миссия университета, трансфер знаний в производственные мощности и бизнес [10] — очевидно вырывается вперед и становится второй по значимости. Интересно наблюдать смещение образования, одной из важнейших миссий традиционных университетов Китая, на четвертую по значимости позицию.

По оценке экспертов из Китая, наибольшей косвенной значимостью обладают технологические риски, риски окружающей среды, социальные риски и геополитические риски. Эксперты выделили следующие важные, на их взгляд, элементы стратегий развития университетов до 2035 года: искусственный интеллект, большие данные, цифровая безопасность, цифровая платформа, цифровая грамотность, международное партнерство, интернационализация научных исследований, глобальное мышление, глобализация образования, индивидуальные программы, жизнь в интеркультурном мире, продовольственный проект, сохранение экологии, комфортная городская среда, биотехнологии, здоровье человека, управление рисками, стартап-площадки [5].

Государственный тип университета, как показало исследование, наиболее характерен для университетов Китая: управление «сверху вниз», когда регулирование, финансирование и оценка результативности университета осуществляется чаще всего государством [12]. Тесная связь между стратегическими программами развития государства и стратегиями развития университетов являются отличительной чертой такого типа университета — когда университет нацелен на реализацию государственного, а не социального заказа. Система внешних, зачастую количественных, показателей, в том числе в формате международной деятельности, становится ориентиром для руководства университетов в стремлении повысить собственную эффективность. Глобальные тренды и риски для университетов Китая — это возможности для проявления собственной позиции и исследовательской инвестиции в решение проблем человечества и развитие мировой науки, демонстрация стратегических успехов.

Вариативность типологии университетов и моделей управления, структурно определяющих подходы к реакции на глобальные риски

и тренды, подразумевает наличие различных типов стратегий. *Стратегия национального лидерства с международным участием* оказалась наиболее характерной для университетов Китая. Ее особенностью является стремление сформировать еще один центр силы, обладающий комплексными возможностями для решения актуализированных глобальными рисками проблем. Создание условий для продуктивного научно-исследовательского поиска, разработки передовых технологий и инструментальных решений в партнерских проектах на территории своего государства за счет различных организационных и стимулирующих мер правительства и университетов воплощает собой стратегию национального лидерства.

Задача поддержания статуса университета мирового класса была поставлена Министерством образования Китая в сентябре 2017 года перед 42 учреждениями высшего образования, включенными в программу точечного финансирования, что, разумеется, обостряет конкуренцию на внутреннем рынке. С целью привлечения иностранных и китайских профессоров, работающих за рубежом, университеты Китая используют компенсационные пакеты, включающие в себя различные доплаты, стимульные привилегии и карьерные перспективы [13]. Международные университетские исследовательские предприятия (англ.— International University Research Ventures) с участием университетов США являются одним из инструментов оживления научно-исследовательской деятельности и создания привлекательного образа для всех потенциально заинтересованных акторов. Например, Центр исследований проблем здоровья, созданный Пекинским (Китай) и Мичиганским (США) университетами в 2010 году; Центр по исследованию органических светоизлучающих диодов, созданный Южно-Китайским (Китай) и Калифорнийским (США) университетами в 2014 году; Центр по исследованию и обучению в области высоких технологий, созданный университетом Цинхуа (Китай) и университетом Беркли (США) в 2012 г. [16]

Реализуя собственную политику, университеты Китая ориентируются как на внутренний рынок научно-образовательных услуг, так и на внешний, но, в отличие от американских партнеров, нацелены на достижение тех показателей и в тех сферах, которые им прописывают государственные программы с адресным финансированием на конкурсной основе. Достижение формальных показателей пока является прерогативой для китайских университетов, но стоит отметить, что именно это позволяет им постепенно улучшать и качественные характеристики. Политика,

реализуемая государством, стимулирует университеты фокусироваться на научно-образовательных трендах на внешнем рынке, анализировать их и внедрять соответствующие проекты в собственных кампусах. Стратегии копирования университетов, являющиеся результатом такой политики со стороны государства, безусловно, потенциально заключают в себе угрозу развитию экономики знаний, но следует учитывать, что смешанные научные коллективы и постепенное включение мягких показателей позволяет университетам Китая улучшать качественные характеристики своих достижений.

Обязательное включение в состав персонала и студенческих групп граждан других государств представляет собой неотъемлемый элемент стратегии национального лидерства с международным участием с точки зрения образовательного процесса. Для позиционирования на внешнем рынке важно наличие различного по формату международного партнерства. Политика университетов Китая, как и США, в некотором смысле обладает горизонтальным характером, но в отличие от американских университетов университеты Китая стягивают ресурсы на собственную территорию, а не стремятся к расширению, к открытию новых кампусов и офисов на территории других государств. С этой целью правительством Китая финансируются бесплатные для иностранных граждан защиты диссертаций и программы обучения в ведущих университетах Поднебесной.

Принципы меритократии лежат в основе оценки деятельности сотрудников в китайских университетах: обеспечивающие достижение ключевых показателей профессора получают наибольшую поддержку и поощрение, что выражается в дополнительных стимулирующих выплатах, льготах, более комфортных условиях труда, карьерных перспективах и различных наградах. Администрации университетов отчетливо понимают, что в целях сохранения конкурентоспособности и поддержания статуса университета мирового класса им необходимо привлекать самых успешных в своих областях профессоров, предлагая им различные льготы и бонусы, что дает стимул для развития и другим сотрудникам.

Заключение

Развитие исследований феномена глобализации, формирующего повестку дня и даже целую отрасль — глобалистику [3], направлено на поиск ответов на вопросы, в том числе и в области университетов и высшего образования, давно вышедшего за пределы исключительно

национального пространства [8]. Одной из составляющих феномена глобализации являются глобальные риски и тренды, задающие контуры для структурирования стратегий развития университетов, нацеленных на устойчивое развитие. Как показало исследование, университеты Китая в большей степени, чем университеты США и Германии ориентированы на включение в международное пространство и решение глобальных проблем с позиций создания центра силы на своей территории, активное позиционирование китайской науки и увеличение доли национального вклада в мировую науку. Опыт Китая в данном вопросе может быть использован и российскими университетами, формирующими собственные стратегии развития. Изменение в приоритетах в отношении миссий университета наблюдается не только в странах Европы, но и в Китае: научно-исследовательская деятельность и внедрение инноваций выходят на передний план в деятельности китайских университетов, пусть зачастую и под патронажем государства. Более глубокое внедрение в практику так называемой третьей миссии (предпринимательской деятельности университета, его тесного сотрудничества с производственным сектором) влечет за собой изменения в ценностных ориентирах. Дальнейшее изучение различных инновационных программ, реализуемых китайскими университетами в связке с государством и бизнесом, позволит лучше понять особенности организации процессов в вопросах НИОКР в Китае и их результативности для возможной экстраполяции успешных механизмов и в российскую практику.

Литература

1. *Богуславский М. В.* Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 43–47.

2. *Иванова С. В., Сериков В. В.* Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. 2017. № 2. С. 3–12.

3. *Ильин И. В.* Теоретико-методологические основы глобалистики. М.: Издательство МГУ, 2009. 108 с.

4. *Ладыжец Н. С.* Современные тенденции развития западных и отечественных университетов // Вестник Удмуртского университета. Серия: философия, психология, педагогика. 2015. Т. 25, № 4. С. 21–24.

5. *Неборский Е. В.* Трансформация стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков: дис. … докт. пед. наук. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. 396 с.

6. *Смакотина Н. Л.* Трансформация образования в условиях глобализации: возможности и риски // Ценности и смыслы. 2017. № 6. С. 21–28.

7. *Сорина Г. В.* Субъекты принятия решений в современном образовательном процессе // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 22–29.

8. *Тагунова И. А.* Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: автореф. дис. … докт. пед. наук. М., 2007. 45 с.

9. *Урсул А. Д., Урсул Т. А.* Феномен футуризации в образовании для устойчивого развития // Ценности и смыслы. 2017. № 6. С. 8–20.

10. *Birtchnell T., Böhme T., Gorkin R.* 3D printing and the third mission: the university in the materialization of intellectual capital // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 240–249.

11. Global Risks Report. 12th Edition. Geneva: World Economic Forum, 2017. 78 p.

12. *Huang F.* University governance in China and Japan: major findings from national surveys // International Journal of Educational Development. 2018. Vol. 63. P. 12–19.

13. *Mok K.* THE Emerging Economies University Rankings 2018: China's haves and have-nots // Times Higher Education. May 9, 2018. Режим доступа: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/emerging-economies-rankings-2018-chinas-haves-and-have-nots#survey-answer (дата обращения: 10.11.2019).

14. *Raab C., Szekely I.* Data protection authorities and information technology // Computer Law & Security Review. 2017. Vol. 33, No. 4. P. 421–433.

15. *Schwab K.* The Fourth Industrial Revolution. New York: Crown Business, 2017. 192 p.

16. *Youtie J., Li Y., Rogers J.,* et al. Institutionalization of international university research ventures // Research Policy. 2017. Vol. 46, Issue 9. P. 1692–1705.

17. *Zhang H., Patton D., Kenney M.* Building global-class universities: Assessing the impact of the 985 Project // Research Policy. 2013. Vol. 42. P. 765–775.

"CHINESE WAY" STRATEGY OF UNIVERSITY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF GLOBAL RISKS

Over the past decade, there has been a gradual transformation of university development strategies that extrapolate their research interests and managerial decisions to the plane of global risks, which expands their presence. The purpose of this article is to characterize the "Chinese way" of university development strategies in the context of global risks. During the study, at an empirical level, a survey of experts from Chinese universities was conducted and very interesting results were obtained. On average, a slightly higher average score was given to risks such as fraud / data theft, cyberattacks and failure to mitigate the effects of climate change. Dependence on digital technologies, growing geographic mobility of the population, increasing urbanization and an aging population were noted by experts as the most significant global trends. According to experts from China, technological risks, environmental risks, social risks and geopolitical risks are of the greatest indirect importance. Chinese universities have a "state" type, which is characterized by "top-down" management, focus on state programmes, financed on a competitive basis. The national leadership strategy with international participation is the desire to form another center of power with comprehensive capabilities to solve problems actualized by global risks; creation of conditions for a productive research search, development of advanced technologies and instrumental solutions in partner projects in the territory of their state through various organizational and incentive measures of the government and universities. A change in priorities regarding university missions is observed not only in Europe, but also in China: research and innovation are coming to the forefront in the activities of Chinese universities, albeit often under state patronage.

Keywords: university, development strategies, global risks, global trends, higher education, university mission, type of university.

References

- *Birtchnell T., Böhme T., Gorkin R.* 3D printing and the third mission: The university in the materialization of intellectual capital // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 240–249.
- *Boguslavskiy M. V.* Sovremennaya strategiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya: istoriko-peda-

gogicheskiy kontekst // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 6 (91). S. 43–47. [In Rus].
- Global Risks Report, 2017. 12th Edition. Geneva: World Economic Forum, 2017. 78 p.
- *Huang F.* University governance in China and Japan: Major findings from national surveys // International Journal of Educational Development. 2018. Vol. 63. P. 12–19.
- *Il'in I. V.* Teoretiko-metodologicheskiye osnovy globalistiki. M.: Izdatel'stvo MGU, 2009. 108 s. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Serikov V. V.* Strategiya razvitiya obrazovaniya kak predmet mezhdistsiplinarnogo issledovaniya // Pedagogika. 2017. № 2. S. 3–12. [In Rus].
- *Ladyzhets N. S.* Sovremennyye tendentsii razvitiya zapadnykh i otechestvennykh universitetov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: filosofiya, psikhologiya, pedagogika. 2015. T. 25, № 4. S. 21–24. [In Rus].
- *Mok K.* THE Emerging Economies University Rankings 2018: China's haves and have-nots // Times Higher Education. May 9, 2018. Режим доступа: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/emerging-economies-rankings-2018-chinas-haves-and-have-nots#survey-answer (дата обращения 10.11.19).
- *Neborskiy Ye. V.* Transformatsiya strategiy razvitiya universitetov za rubezhom v usloviyakh global'nykh riskov: dis … dokt. ped. nauk / Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO. M., 2018. 396 s. [In Rus].
- *Raab C., Szekely I.* Data protection authorities and information technology // Computer Law & Security Review. 2017. Vol. 33, Issue 4. P. 421–433.
- *Schwab K.* The Fourth Industrial Revolution. New York: Crown Business, 2017. 192 p.
- *Smakotina N. L.* Transformatsiya obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii: vozmozhnosti i riski // Tsennosti i smysly. 2017. № 6. S. 21–28. [In Rus].
- *Sorina G. V.* Sub"yekty prinyatiya resheniy v sovremennom obrazovatel'nom protsesse // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 2. S. 22–29. [In Rus].
- *Tagunova I. A.* Razvitiye nadnatsional'nogo obrazovaniya v kontekste mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk. M., 2007. 45 s. [In Rus].
- *Ursul A. D., Ursul T. A.* Fenomen futurizatsii v obrazovanii dlya ustoychivogo razvitiya // Tsennosti i smysly. 2017. № 6. S. 8–20. [In Rus].
- *Youtie J., Li Y., Rogers J.,* et al. Institutionalization of international university research ventures // Research Policy. 2017. Vol. 46, Issue 9. P. 1692–1705.
- *Zhang H., Patton D., Kenney M.* Building global-class universities: Assessing the impact of the 985 Project // Research Policy. 2013. Vol. 42. P. 765–775.

УДК 371.398

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ КОНФУЦИЯ НА УРАЛЕ

Л. М. Андрюхина

Доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии, институт психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: andrlm@yandex.ru

Lyudmila M. Andryukhina
Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Professor of the Chair of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Л. П. Аксенова

Кандидат педагогических наук, директор с российской стороны «Школы (класса) Конфуция РГППУ», г. Екатеринбург
E-mail: akslpster@gmail.com

Lyudmila P. Aksenova
PhD (Education), Director of the Confucius School (class) of the Russian State Vocational Pedagogical University (director from the Russian side), Ekaterinburg, Russia

Актуальность темы статьи обусловлена развитием российско-китайского сотрудничества в области культуры и образования, ростом интереса к изучению китайского языка, к знакомству с китайской культурой в России. Создание в России институтов Конфуция стало одной из признанных и успешно развивающихся форм российско-китайского сотрудничества в области культуры и образования. Вместе с тем в деятельности институтов и классов Конфуция встают новые задачи — повышение качества преподавания, научное обоснование педагогических условий развития межкультурной коммуникации. В этой связи особую значимость приобретает интеграция академической науки и образования.

Цель статьи: раскрыть опыт интеграции академической науки и образования в деятельности одной из школ (классов) Конфуция на Урале, а также обсудить перспективы такой интеграции.

Проведенный анализ более чем десятилетнего опыта деятельности школы (класса) Конфуция в г. Екатеринбурге, созданной на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета, убеждает в том, что такая интеграция возможна и эффективна. На сегодняшний день задача интеграции академической науки и образования в развитии деятельности по

Как цитировать статью: Андрюхина Л. М., Аксенова Л. П., Лыжин А. И., Чэн Мо. Опыт и перспективы интеграции академической науки и образования в деятельности школы Конфуция на Урале // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 64–82.

продвижению китайского языка в России на базе институтов и классов Конфуция не может быть снята, напротив, ее актуальность и значимость только возрастают, и для этого открываются хорошие перспективы.

Ключевые слова: *российско-китайское гуманитарное сотрудничество, институт Конфуция, школа (класс) Конфуция, интеграция академической науки и образования, изучение китайского языка в России.*

А. И. Лыжин

Кандидат педагогических наук, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: anton.lyzhin@rsvpu.ru

Anton I. Lyzhin
PhD (Education), Vice-Rector for Scientific, Innovation Policy and External Relations, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Чэн Мо

Ответственный с китайской стороны по проекту «Школа (класс) Конфуция РГППУ», г. Екатеринбург
E-mail: cha-i@yandex.ru

Cheng Mo
Confucius School (class) of the Russian State Vocational Pedagogical University, Responsible person for the implementation of the project from the Chinese side, Ekaterinburg, Russia

Введение

Приоритетным направлением в развитии российско-китайских связей в XXI веке становится сотрудничество в гуманитарной и культурной сферах. Роль гуманитарного сотрудничества возрастает в связи с тем, что Россия и Китай, основываясь на принципе многополярности современного мира, проводят политику поддержки разнообразия и тесного взаимодействия культур, а также «в связи с развитием культурного взаимодействия в рамках ШОС, организации, которая изначально позиционировала себя как структура, стремящаяся развивать все аспекты международного гуманитарного сотрудничества» [27, с. 147]. В ее основополагающем документе, Хартии ШОС, отмечено, что сотрудничество в гуманитарной области является одной из приоритетных задач Организации [26].

Начиная с 2010 года в России отмечается повышенный интерес к изучению китайского языка, к знакомству с китайской культурой [8; 11].

Создание и деятельность институтов Конфуция в России стало одной из признанных и успешно развивающихся форм российско-китайского сотрудничества в области культуры и образования. Вместе с тем, как считают авторы статьи, дальнейшее развитие гуманитарного сотрудничества в этой сфере будет определяться не столько ростом количества

вовлеченных в этот процесс россиян, сколько качеством подготовки педагогических кадров, поиском и разработкой эффективных педагогических технологий преподавания китайского языка и формированием современной образовательной среды, моделированием культурно-образовательного пространства развития межкультурной коммуникации, педагогических условий погружения в культуру Китая. В этой связи особую значимость приобретает интеграция науки и образования.

Цель предлагаемой статьи — раскрыть опыт интеграции академической науки и образования в деятельности одной из школ (классов) Конфуция на Урале, а также обсудить перспективы такой интеграции.

Обзор литературы

Китайский язык — один из самых распространенных языков мира. Это один из шести рабочих языков ООН. Вот уже несколько лет китайский язык по популярности не уступает английскому. «К причинам, вызвавшим такой рост интереса, стоит отнести значительно возросший за последние годы экономический потенциал Китая, прочно утвердившегося в сфере экономики на позициях одного из мировых лидеров. Данный фактор провоцирует интерес к изучению китайского языка со стороны бизнес-сообщества стран — партнеров КНР» [22, с. 258]. Рост популярности китайского языка в России вызван расширением отношений сотрудничества между Россией и Китаем, которые сегодня выходят на новый уровень. В июне 2019 года, в год 70-летия со дня установления китайско-российских дипломатических отношений председатель КНР Си Цзиньпин и президент РФ В.В. Путин объявили о повышении уровня связей двух стран до «всесторонних отношений стратегического взаимодействия и партнерства в новую эпоху» [20, с. 10].

Широкому распространению китайского языка в мире способствует также политика руководства Китайской Народной Республики по активному продвижению китайских образовательных программ в зарубежных странах.

С 2002 г. Министерство просвещения КНР и Государственная руководящая рабочая группа по преподаванию китайского языка для иностранцев начали реализацию проекта по созданию вне пределов Китая гуманитарных центров, которые в 2004 г. были официально названы институтами Конфуция. «К концу 2017 года общее число институтов Конфуция достигло 525, что вдвое больше, чем 10 лет назад; классов

Конфуция стало 1 113, что почти в 20 раз больше, чем в 2008 г. (56)» [20, с. 513]. На прошедшем в более чем 360 институтах Конфуция в 107 странах мира Дне института Конфуция состоялось более 3 500 различных культурных мероприятий, которые собрали свыше 1 млн человек [20].

С 2010 года обучение китайскому языку активно развивается и в России. На территории России сегодня существует 22 института, или кабинета, Конфуция [20, с. 513].

Институты Конфуция и изучение китайского языка пользуются все большей популярностью в России. Вместе с тем и китайские [13; 14; 20; 28; 29], и российские исследователи [9; 20, 21; 22; 23; 35] отмечают растущие проблемы как в деятельности институтов и классов Конфуция, так и в целом в изучении китайского языка в России. Так, Чжан Сюньли выделяет такие проблемы обучении китайскому языку в России, как «проблема оптимизации масштабов обучения китайскому языку, установление оптимальных соотношений масштабов обучения в системах общего и профессионального образования; проблема качества подготовки учащихся по китайскому языку. В учебном процессе используются многие десятки различных российских, а также китайских учебников и пособий, которые не всегда соответствуют современным требованиям (устаревшие методики, отсутствие аудио- и видео приложений и проч.)» [29]. Также «должна быть преодолена проблема подготовки и профессионального развития учителей китайского языка… Обучение китайскому языку страдает не только от недостатка учителей, но зачастую от недостаточного уровня их квалификации (слабое владение китайским языком — особенно фонетикой, методическая неподготовленность). У учителей — носителей языка (преподаватели и волонтеры из Ханьбань, китайские студенты и трудовые мигранты) не всегда имеется достаточная квалификация педагогов, они испытывают проблемы с межкультурным общением и адаптацией в российской системе образования» [29].

По результатам социологического исследования [22], проведенного в 2017 году, выявлены факторы, которые мешают сейчас или могут помешать в будущем росту популярности и качества преподавания китайского языка в России. «Среди них:

– недостаточная подготовленность учащихся;
– недостаточная подготовленность преподавателей;
– сиюминутный характер внимания властей к изучению китайского языка;

– отсутствие (незначительное использование) необходимых технических средств в учебных заведениях;
– неэффективность системы тьюторской подготовки преподавателей к использованию инновационных методов обучения китайскому языку;
– нехватка преподавателей китайского языка.

В то же время могли бы способствовать росту популярности и улучшению качества преподавания китайского языка в России:

– использование качественно новых подходов к преподаванию и контролю за эффективностью преподавания китайского языка;
– увеличение количества часов на изучение китайского языка в тех образовательных учреждениях, где он преподается;
– увеличения количества ставок преподавателей китайского языка в учебных заведениях;
– повышенная оплата преподавателей китайского языка в учебных заведениях;
– поддержка изучения китайского языка как иностранного не только в специализированных средних учебных заведениях;
– внедрение системы аттестации преподавателей китайского языка;
– поддержка изучения китайского языка как первого (второго) иностранного в высших учебных заведениях;
– внедрение современных методик преподавания китайского языка;
– разработка и издание новых учебников китайского языка;
– использование современного технического оборудования, средств коммуникации и программ при изучении китайского языка» [22, с. 273].

Отмеченные проблемы связаны, как правило, с необходимостью развития дидактики преподавания китайского языка в условиях России, разработки новых подходов и современных методик преподавания, моделирования культурно-образовательного пространства развития межкультурной коммуникации, что требует комплексных научных исследований в этой области.

Материалы и методы

Непосредственным материалом для подготовки статьи стало обобщение более чем десятилетнего опыта работы школы (класса) Конфуция

в г. Екатеринбурге, открытой в 2008 году на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета. Были проанализированы документы, отражающие результаты образовательного процесса и культурно-просветительской деятельности школы, публикации о деятельности школы [7; 2; 3], научные отчеты лаборатории исследования проблем межкультурной коммуникации Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО), научные отчеты о результатах реализации проектов Комплексной программы научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» [16; 17; 18], публикации сотрудников лаборатории и школы Конфуция [1; 2; 3; 4; 6; 10; 12; 24; 30; 31; 32], материалы сайта УрО РАО.

Проанализированы научные исследования российских и китайских специалистов, посвященные вопросам развития российско-китайских отношений в гуманитарной сфере, публикации об опыте институтов и классов Конфуция в России и за рубежом.

Использованы методы теоретического анализа, сравнения и обобщения различных позиций, представленных в литературе, а также метод интервьюирования.

Результаты исследования

Опыт интеграции академической науки и образования в школе Конфуция

В 2008 году в Екатеринбурге при Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) была открыта школа (класс) Конфуция [7]. Уникальность опыта этой школы заключается в том, что как ее создание, так и постоянное сопровождение ее деятельности осуществлялось по инициативе и при непосредственном участии Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО), функционировавшего в то время в Екатеринбурге.

В рамках УрО РАО в 2004 году была создана научная лаборатория исследования проблем межкультурных коммуникаций (первоначально называвшаяся лабораторией исследования проблем межэтнических коммуникаций) с целью организации и осуществления одного из наиболее актуальных направлений научно-практической деятельности — научно-практического обеспечения развития межкультурных коммуникаций.

Возглавила лабораторию кандидат педагогических наук Л. П. Аксенова.

«Основными задачами лаборатории были заявлены:

– разработка и научное обоснование педагогических практико-ориентированных средств для решения проблем, связанных с развитием межкультурных коммуникаций;
– обобщение и распространение научно-педагогического опыта в образовательных, научных учреждениях и в различных общественных организациях Урало-Сибирского региона;
– повышение квалификации специалистов на основе внедрения новых образовательных технологий» [18, с. 106].

Школа Конфуция была открыта по инициативе и при непосредственном участии коллектива лаборатории. Лаборатория на протяжении ряда лет работала над проблемой выявления и обоснования педагогических условий формирования межкультурной коммуникации у слушателей школы Конфуция. Поэтому в рамках Комплексной программы НИР УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» был сформирован комплексный проект «*Школа Конфуция РГППУ: моделирование культурно-образовательного пространства развития межкультурной коммуникации*» [16; 17; 18].

Методологическими ориентирами проекта стали коммуникативно-деятельностный, культурологический, текстоцентрический подходы.

В ходе работы по проекту были проанализированы и систематизированы прецеденты инновационной образовательной деятельности, связанные с преподаванием китайского языка для разных категорий обучающихся, разработаны и апробированы авторские методики преподавания спецкурсов, направленных на изучение традиций и культуры КНР. Первым результатом работы явилась успешная сдача слушателями экзамена HSK (международный тест на знание китайского языка) в июне 2010 года [17; 18].

Лаборатория УрО РАО совместно со школой Конфуция принимала активное участие в научной деятельности, в том числе в работе научно-практических конференций. Так, в 2009 году на Первом Евро-Азиатском форуме институтов Конфуция России и стран СНГ, который проходил во Владивостоке, был представлен доклад о дополнительных образовательных программах центра (учебная программа «Школа чайного мастерства», «Школа китайской акварели»). В 2010 году в рамках мероприятий, посвященных Году китайского языка в России в Новосибирске, прошел

Второй форум институтов Конфуция Евро-Азиатского региона. От школы Конфуция РГППУ с докладом «Особенности методики преподавания китайского языка в группах школьников» выступил преподаватель Ли Цзюньсян[18]. Преподаватели школы Конфуция принимали постоянное участие в ежегодно проводимых в Казани международных конференциях «Россия-Китай: история и культура» (2014, 2015, 2016 гг.). Дистанционные методы обучения и возможности их применения в практике институтов Конфуция были проанализированы в докладе и опубликованы в статье Чэн Мо [30]. Материалы, представляющие опыт школы Конфуция РГППУ, регулярно публикуются в журнале «Институт Конфуция» [5; 10; 12]. В публикациях разных лет отражены различные аспекты преподавания китайского языка и вопросы межкультурной коммуникации. В статье преподавателя школы Конфуция Шаньшань Сюй рассматриваются педагогические приемы обучения фонетике, лексике, грамматике и иероглифике [24]. Статья Чэн Мо и А. К. Вагнера посвящена проблеме толерантности в процессах межкультурной коммуникации [31].

В тесном содружестве ученых УрО РАО и преподавателей-практиков школы Конфуция шла постоянная работа по развитию научных оснований преподавания китайского языка и внедрению полученных результатов в практику. Продолжается научно-педагогический поиск и сегодня. В 2019 году доклад Л. П. Аксеновой и Чэн Мо о деятельности школы Конфуция был представлен на международной конференции институтов Конфуция в Норвегии (г. Берген) [32].

Работа в международном проекте предполагает выход на разные образовательные площадки. На сегодняшний день к ним относятся городские средние школы, а также центральная библиотека им. В. Г. Белинского и областная библиотека для детей и молодежи им. В. П. Крапивина г. Екатеринбурга. Школа Конфуция постоянно ведет поиск новых форм организации культурно-образовательного пространства межкультурной коммуникации.

Китайская культура является одной из древнейших в мире. Традиционные культурные практики Поднебесной (живопись, каллиграфия, чайная церемония, оригами, плетение узлов, роспись китайской маски и т.д.) имеют древнюю историю, и, следует подчеркнуть, к настоящему времени они не стали «изваяниями» и артефактами истории, а продолжают нести в мир живительный источник мудрости, самобытности, эстетического наслаждения, творчества, гармонично вписываясь

в современный ритм жизни не только Китая. Кому-то из известных личностей принадлежит мысль, что Китай — это колодец, в котором не видно дна. А в образовательной деятельности культурные практики Китая — это неиссякаемый источник для создания условий межкультурной коммуникации.

Эффективное общение представителей разных культур в процессе образования (с одной стороны — китайский преподаватель или волонтер, с другой — ученик российской школы) предполагает принятие «иного», «чужого» в свой собственный мир ценностей. Традиционные китайские практики, способствуя эмоциональному, эстетическому погружению в мир китайской культурной традиции, позволяют преодолеть многие барьеры межкультурной коммуникации. Их уникальность, необычность, красочность создают атмосферу праздника, удивления и восхищения искусством китайских мастеров, что в педагогическом смысле становится естественным мотивирующим фактором обучения.

Традиционные культурные практики предпочтительны с дидактической точки зрения еще и тем, что на их основе становится возможным проведение занятий в различных интерактивных формах, включая социоигровые, драмогерменевтические техники и технологии. Интегративной формой таких занятий стали интерактивные мастер-классы, которые имеют ряд преимуществ в развитии межкультурной коммуникации, таких как:

- работа в малых группах;
- включение в совместную активную деятельность всех участников процесса;
- постановка задачи и совместное ее решение;
- наличие четкого алгоритма действия;
- отсутствие назидательности в обучении;
- сотрудничество, сотворчество;
- интерактивный характер обучения;
- анализ полученных результатов.

А самое главное — это не передача информации, а передача способов деятельности, процесс выстраивания взаимопонимания.

Научной лабораторией школы Конфуция для детей с 6 до 9 лет разработана культурно-образовательная программа по организации и проведению цикла интерактивных мастер-классов «Как поймать дракона? Китайская культура через традиционные культурные практики Китая»,

а также методические рекомендации по проведению мастер-классов. В тематический план программы включены занятия: «Ушу. Как двигается дракон?», «Чайная церемония. Как думает дракон?», «Живопись и каллиграфия. Где живет дракон?», «Китайская музыка. Зовем дракона» и другие.

Методической опорой для успешного проведения занятий является понимание психоэмоционального портрета детей данного возраста, который характеризуется:

1. Высокой эмоциональностью и яркостью воспринимаемых образов. Приоритетом в использовании наглядного материала.
2. Развитием моделирования явлений и отношений как центральной умственной способности.
3. Хорошей способностью к переключению, что объясняется подвижностью нервных процессов.
4. Приоритетом механической памяти и необходимостью развивать опосредованную, логическую память.
5. Особенностями абстрактного мышления (младшие школьники учатся сравнивать, обобщать, делать выводы. Чаще дети находят различие, реже — сходство. Обобщение в этом возрасте дети чаще всего делают, опираясь на конкретные ситуации, детальные описания).
6. Развитием потребности в самостоятельности.

Все эти и другие особенности детского возраста в значительной степени могут быть учтены в интерактивном обучении. Общение в ситуации игры или активной совместной деятельности повышает мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

При таком подходе, как показывает практика, у школьников, участников мастер-классов, возникает неподдельный живой интерес не только к самой культурной практике, но и к культуре Китая, уважение к ее представителям, восхищение их мастерством. Кроме того, необходимо отметить и то, что такой подход в обучении пробуждает интерес ученика и к собственной родной культуре, так как появляется возможность ее сравнения с культурой Китая.

В результате постоянной организационной работы школы Конфуция включение китайской темы в образовательный процесс средних школ города приобрело актуальный характер. Весной 2019 года по инициативе директоров школ и при поддержке Генерального консульства КНР

в г. Екатеринбурге, Департамента образования города создан ресурсный центр «Россия –Китай — движение навстречу». Ведущей задачей центра является объединение и использование имеющегося потенциала образовательных учреждений города (вузов) в целях создания и поддержки образовательной развивающей среды межкультурной коммуникации. В ноябре 2019 года по инициативе центра на одной из центральных площадок города была проведена китайская Ассамблея, делегатами которой стали более 500 человек, среди которых школьники из 30 школ, их родители, учителя. На 16 площадках города были развернуты и активно работали мастер-классы.

Продолжая политику расширения культурного диалога между Россией и Китаем, Школа Конфуция РГППУ открыла новую площадку в Ельцин Центре, на базе которого также проводятся мастер-классы, которые знакомят российскую аудиторию с китайской культурой. Прежде всего это традиционные виды искусства, такие как каллиграфия, живопись, вырезание, плетение узлов, искусство чайной церемонии. В программу включены открытые лекции, посвященные культуре, истории, экономике Китая. Для желающих приступить к изучению китайского языка проводится ознакомительный мастер-класс «Я открываю китайский».

За годы совместной деятельности научной лаборатории УрО РАО и школы Конфуция удалось выстроить стройную систему функционирования школы, все необходимые каналы взаимодействия и сотрудничества с партнерскими организациями Китая: штаб-квартира Ханьбань (КНР), Международное радио Китая, консульство КНР в Екатеринбурге [18].

И хотя вследствие реорганизации структур Российской академии образования Уральское отделение РАО было упразднено, заложенные им научные основы деятельности школы Конфуция во многом сказались в успешных результатах ее деятельности.

В целом за период с 2008-го по 2019 год, то есть более, чем за десять лет существования школы Конфуция, получили развитие:

1. Образовательная деятельность

- обучение по модульной дополнительной образовательной программе «Китайский язык». Широкий охват населения города и области (школьники, студенты, взрослые различных профессий) численностью более 2 000 человек. При этом необходимо отметить прирост школьников младших и средних классов, желающих обучаться китайскому языку;

- прием международных квалификационных экзаменов на знание китайского языка (YCT, HSK, HSKK, BCT). Школа Конфуция РГППУ является сертифицированным центром тестирования по китайскому языку. Более тысячи учащихся получили сертификаты. Необходимо отметить, что 90% учеников школы Конфуция получают международный сертификат после окончания первого курса;
- участие в языковых конкурсах регионального и международного уровней. Два человека являются победителями регионального конкурса на знание китайского языка;
- языковые стажировки учеников в КНР (38 человек);
- языковые стажировки российских преподавателей в университетах КНР по программам преподавания китайского языка как иностранного (15 человек);
- обучение российских преподавателей в магистратуре, докторантуре КНР;
- разработка факультативной программы «Я открываю китайский…» и обучение студентов университета РГППУ.

2. Культурно-просветительская деятельность

- проведение дней культуры КНР в университетах, средних школах, библиотеках города;
- разработка и внедрение учебных программ «Школа чайного мастерства», «Искусство кисти», «Каллиграфия» для широких слоев населения. Мастер-классы по традиционным культурным китайским практикам;
- киноклуб — просмотр китайских фильмов с последующим их обсуждением;
- клуб общения выходного дня с носителями языка;
- встречи с деятелями культуры образования.

3. Методическая и научно-практическая деятельность

- создание библиотечного фонда (более 1 000 экземпляров учебной и дополнительной литературы);
- регулярное участие в научно-практических конференциях и методических семинарах (КНР, Россия, Армения);
- организация и проведение методических семинаров для преподавателей китайского языка (российских и китайских) с целью улучшения качества преподавания.

Подводя итоги, можно отметить, что начатый в 2008 году проект (40

учеников) вырос в солидную организацию, институт международного российско-китайского сотрудничества, который продолжает развиваться в различных направлениях: образовательном, социокультурном, научно-методическом.

Стоит отметить, что школа Конфуция РГППУ в 2015 году на десятом съезде институтов Конфуция была признана лучшей школой года среди 1 000 претендентов.

Думается, что на сегодняшний день школа Конфуция стала не просто языковым центром, но и культурно-просветительским проектом, продвигающим культуру Поднебесной на Урале.

Перспективы интеграции академической науки и образования в деятельности школы Конфуция

На сегодняшний день задача интеграции академической науки и образования как ресурса в развитии деятельности по продвижению китайского языка в России на базе институтов и классов Конфуция не может быть снята, напротив, ее актуальность и значимость только возрастают.

Представляется, что складываются положительные условия для ее решения.

На первое место можно поставить проводимую сегодня Российской академией образования (РАО) политику по возвращению ее присутствия в регионах через практику создания научных центров РАО на базе ведущих российских вузов. На сегодняшний день таких центров уже около сорока. Это позволяет уже на базе центров РАО восстановить сотрудничество с институтами и школами Конфуция. Со стороны Российской академии образования открывается возможность непосредственного курирования этого процесса, поддержки создания и функционирования при центрах научных лабораторий по вопросам межкультурной коммуникации.

Особенно важное значение в развитии интеграции академической науки и образования имеет активизация международного сотрудничества РАО с научными и образовательными институтами Китая. Новый стимул развитию сотрудничества придал организованный Российской академией образования Международный научно-образовательный форум «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», посвященный 70-летию Китайской Народной Республики и 70-летию установления дипломатических отношений между Россией и Китаем, а также 20-летию деятельности Российско-Китайской комиссии

по гуманитарному сотрудничеству. В Резолюции форума подчеркивается, что, «…сверяя шаги по развитию национальных стратегий, мы сможем достичь синергетического эффекта в развитии образования и науки России и Китая» [15].

Необходимо отметить и возросший научный потенциал в области дидактики, изучения средств и форм межкультурной коммуникации, накопленный на основе научного обобщения практики преподавания китайского языка в России, и, одновременно, растущее осознание потребности в научном обеспечении процесса продвижения китайского языка в системе российского образования. Значимость научных оснований преподавания китайского языка особенно возрастает в связи с идущей по всему миру цифровой трансформацией образования. Это, с одной стороны, открывает новые ресурсы и возможности языковой подготовки, а с другой, становится необходимой научная разработка дидактики обучения в цифровой образовательной среде [6; 19]. Так, Международный научно-образовательный форум, организованный РАО, как отмечается в его резолюции, «дал старт новым научно-образовательным проектам между двумя странами: дидактика XXI века — исследование в области развития искусственного интеллекта и, прежде всего, в части повышения качества образования за счет внедрения адаптивных технологий обучения на теоретических основаниях цифровой дидактики; совместные исследования путей и механизмов социально-педагогической безопасности личности в условиях информационного общества…» [15]

Совершенствованию деятельности институтов и классов Конфуция в России и во всем мире особое значение придается китайской стороной. Как заявляется китайскими партнерами, развитие института Конфуция переходит от ускоренного распространения к улучшению и усовершенствованию [20]. «Чтобы лучше служить продвижению инициативы „Один пояс, один путь“, численность институтов Конфуция во всем мире будет увеличиваться, но акцент в будущей работе должен быть поставлен на укреплении внутреннего управления и повышении качества образования» [20, с. 516]. Планируется осуществить ряд приоритетных проектов Института Конфуция: создать базы для подготовки и переподготовки преподавателей; в сотрудничестве с зарубежными вузами открыть обучение по педагогическим специальностям, связанным с китайским языком, создать во всех странах базы для подготовки и повышения квалификации, ориентированные главным образом на местных препо-

давателей китайского языка, и ряд других значимых проектов.

С китайской стороны будет уделяться все больше внимания приоритетам развития, повышению качества и уровня обучения. Ставится задача «поддерживать институты Конфуция, обладающие соответствующими условиями, вводить преподавание китайского языка на более высоком уровне, а также изучение современного Китая и таким образом *превращаться в основную научную платформу* для углубленного понимания Китая» [20, с. 517].

Обсуждение и заключения

Нужно согласиться с мнением российских ученых, что «китайский язык скоро перестанет быть экзотическим увлечением и станет вполне „прикладным" иностранным языком, наравне с английским и немецким» [20, с. 258].

В статье раскрыто значение интеграции академической науки и образования как ресурса развития и совершенствования деятельности Института Конфуция по продвижению китайского языка и китайской культуры в России.

Более чем десятилетний опыт деятельности школы (класса) Конфуция в г. Екатеринбурге на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета убеждает в том, что такая интеграция возможна и эффективна. Как создание, так и постоянное сопровождение деятельности этой школы осуществлялось по инициативе и при непосредственном участии Уральского отделения Российской академии образования, функционировавшего в то время в Екатеринбурге. Созданная в рамках УрО РАО научная лаборатория по изучению межкультурного взаимодействия обеспечивала постоянное научное сопровождение деятельности школы Конфуция, работая совместно с китайскими партнерами. В рамках Комплексной программы НИР УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» был сформирован и реализовывался комплексный проект «*Школа Конфуция РГППУ: моделирование культурно-образовательного пространства развития межкультурной коммуникации*». Одним из результатов такой совместной деятельности стало то, что школа Конфуция РГППУ в 2015 году на десятом съезде Институтов Конфуция была признана лучшей школой года.

На сегодняшний день задача интеграции академической науки и об-

разования в развитии деятельности по продвижению китайского языка в России на базе институтов и классов Конфуция не может быть снята, напротив, ее актуальность и значимость только возрастают, и для этого открываются хорошие перспективы.

Литература

1. *Аксенова Л. П.* Роль риторической культуры в воспитании толерантности // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3: Развитие и становление личности школьника в образовательном процессе. 2002. № 9. С. 293–300.

2. *Аксенова Л. П., Фань Б.* К вопросу об обосновании педагогических условий формирования готовности к межкультурной коммуникации у слушателей школы Конфуция // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 34–37.

3. *Андрюхина Л. М.* Развитие научного потенциала системы образования на Урале // Образование и наука. 2011. № 1. С. 112–128.

4. *Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю.* Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330.

5. *Бетчер Т. И.* Путешествие преподавателей средних школ в Китай для ознакомления с системой образования КНР // Институт Конфуция. 2010. № 3. С. 33–35.

6. *Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю.* и др. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 98 с.

7. В екатеринбургских классах Конфуция начались занятия: интервью с директором школы Конфуция Аксеновой Л. П. // Дыхание Китая. 2008. № 4. С. 33–34.

8. В России бум изучения китайского языка // Newsland.com. 18.10.2010 [Электронный ресурс]. URL: newsland.com/user/4297647714/content/v-rossii-bum-izucheniia-kitaiskogo-iazyka/4092203 (дата обращения: 11.12.2019).

9. *Гревцева Г. Я.* Сотрудничество России и Китая в сфере образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, № 2. С. 43–52.

10. *Капитонова И.* Моя стажировка в Гуанчжоу // Институт Конфуция. 2011. № 6 (9). С. 59–63.

11. Китайский язык становится популярным в России // Russian.china.org.cn. 29.07.2017 [Электронный ресурс]. URL: http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017–07/29/content_41309901.htm (дата обращения: 11.12.2019).

12. *Красноселова Л.* Школа Конфуция проводит занятия, посвященные китайской акварели // Институт Конфуция. 2012. № 3 (12). С. 14–15.

13. *Лю Я.* Совместная работа для устойчивого развития институтов Конфуция: программная речь на V съезде институтов Конфуция // Институт Конфуция (русско-китайская версия). 2011. № 1. С. 10.

14. *Лянь Х.* Трудности китайского языка // Epoch Times. 10.06.2016 [Электронный ресурс]. URL: www.epochtimes.ru/trudnosti-kitajskogo-yazyka-99025011 (дата обращения: 11.12.2019).

15. Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества: междунар. науч.-образ. форум. Резолюция. Москва, 17.10.2019 [Электронный ресурс]. URL: http://rusacademedu.ru/news/nauchno-obrazovatelnyj-forum-rossiya-kitaj-novye-grani-i-perspektivy-gumanitarnogo-sotrudnichestva (дата обращения: 11.12.2019).

16. Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций: Комплексная программа научно-исследовательских работ УрО РАО на 2009–2010 гг. Екатеринбург: УрО РАО, 2009. 129 с.

17. Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций: Комплексная программа научно-исследовательских работ УрО РАО на 2011–2013 гг. Екатеринбург: УрО РАО, 2011. 258 с.

18. Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций (2000–2010 гг.) / отв. за вып. В. А. Федоров; сост. Л. М. Андрюхина. Екатеринбург, 2010. 434 с.

19. *Роберт И. В.* Дидактика эпохи цифровых информационных технологий // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 3. С. 16–26.

20. Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в.: сравнительный анализ. М.: Наука, 2019. 662 с.

21. *Смоляков Д. А.* Перспективы российско-китайского гуманитарного сотрудничества в рамках реализации инициативы «Один пояс, один путь» // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 68–87.

22. *Соловьев С. С.* Социологический анализ вызовов роста популярности китайского языка в России // Вестник МГЛУ. Общественные науки. 2018. Вып. 1 (794). С. 255–275.

23. *Столярова И. Н.* Межкультурный подход в обучении лексике китайского языка // Язык — культура, мышление — познание. Интегративные исследования: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова, 2018 С. 348–352.

24. *Сюй Ш.* Основные приемы работы преподавателя в институте Конфуция // Педагогическое обозрение. 2017. № 3. С. 42–47.

25. *Ханько М. В.* Российско-китайское гуманитарное и культурное сотрудничество в начале XXI в. // Вестник РУДН. 2016. № 4. С. 98–103.

26. Хартия ШОС [Электронный ресурс]. URL: http://infoshos.ru/ru/?id=33 (дата обращения: 14.12.2019).

27. *Цвык Г. И.* Российско-китайское гуманитарное сотрудничество в рамках ШОС // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. 2018. Т. 18, № . 2. С. 415–428.

28. *Цзея Л.* Развитие российско-китайских отношений в области образования // Образование и наука. РГППУ. 2013. № 10 (109). С. 91–104.

29. *Чжан С.* Обучение китайскому языку в России: актуальность и проблемы // Проблемы современного образования. 2016. № 52–1. С. 361–367.

30. *Чэн М.* О необходимости использования дистанционных методов обучения в учебной практике международных институтов Конфуция // Россия — Китай: история и культура: сб. ст. и докл. уч-ков VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 8–11.10.2015). Казань, 2015. С. 268–270.

31. *Чэн М., Вагнер А. К.* Проблема толерантности в процессах межкультурной коммуникации // Философия и наука: мат-лы XV Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. уч.). Екатеринбург, 21.04.2016 / под ред. Л. А. Беляевой и О. А. Блиновой. Екатеринбург: Вектор-Плюс, 2016. С. 346–353.

32. *Aksenova L. P., Cheng M.* How do we improve the quality of Confucius Institutes Radio Confucius Class at RSVPU // European Confucius Institutes Joint Conference Manual. Bergen, 2019. P. 7–8.

EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR THE INTEGRATION OF ACADEMIC SCIENCE AND EDUCATION IN THE ACTIVITIES OF THE CONFUCIUS SCHOOL IN THE URALS

The relevance of the topic of the article is caused by the development of Russian-Chinese cooperation in the field of culture and education, as well as by growing interest in learning the Chinese language, and getting to know Chinese culture in Russia. One of the successful and effective forms of Russian-Chinese cooperation in the field of culture and education is recognized by the activities of Confucius institutions. At the same time, in the activities of the institutions and classes of Confucius, new tasks arise — improving the quality of teaching, the scientific justification of pedagogical conditions for the development of intercultural communication. In this regard, the integration of academic science and education is of particular importance.

The purpose of the article: to acquaint with the experience of the integration of academic science and education in the activities of one of the schools (classes) of Confucius in the Urals, and to discuss the prospects of such integration.

The analysis of more than a decade of experience in the activities of the Confucius School (class) in Yekaterinburg (based on the Russian State Vocational Pedagogical University) confirms that such integration is possible and effective. Today, the task of integrating academic science and education in the development of activities to promote the Chinese language in

Russia on the basis of Confucius institutes and classes cannot be removed, on the contrary, its relevance and significance are only increasing, and good prospects are opening up for this.

Keywords: Russian-Chinese humanitarian cooperation, Confucius Institute, Confucius School (Class), integration of academic science and education, study of the Chinese language in Russia.

References

- *Aksenova L. P.* Rol' ritoricheskoj kul'tury v vospitanii tolerantnosti // Vestnik Instituta razvitiya obrazovaniya i vospitaniya podrastayushchego pokoleniya pri ChGPU. Ser. 3: Razvitie i stanovlenie lichnosti shkol'nika v obrazovatel'nom processe. 2002. № 9. S. 293–300. [In Rus].
- *Aksenova L. P., Cheng M.* How do we improve the quality of Confucius Institutes Radio Confucius Class at RSVPU // European Confucius Institutes Joint Conference Manual. Bergen, 2019. P. 7–8.
- *Aksenova L. P., Fan' B.* K voprosu ob obosnovanii pedagogicheskih uslovij formirovaniya gotovnosti k mezhkul'turnoj kommunikacii u slushatelej shkoly Konfuciya // Eksperiment i innovacii v shkole. 2010. № 6. S. 34–37. [In Rus].
- *Andryuhina L. M.* Razvitie nauchnogo potenciala sistemy obrazovaniya na Urale // Obrazovanie i nauka. 2011. № 1. S. 112–128. [In Rus].
- *Andryuhina L. M., Fadeeva N. Yu.* Kreativnye praktiki formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti // Integraciya obrazovaniya. 2016. T. 20, № 3. S. 320–330. [In Rus].
- *Betcher T. I.* Puteshestvie prepodavatelej srednih shkol v Kitaj dlya oznakomleniya s sistemoj obrazovaniya KNR // Institut Konfuciya. 2010. № 3. S. 33–35. [In Rus].
- *Blinov V. I., Dulinov M. V., Esenina E. Yu.* i dr. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. M.: Pero, 2019. 98 s. [In Rus].
- *Chen M.* O neobhodimosti ispol'zovaniya distancionnyh metodov obucheniya v uchebnoj praktike mezhdunarodnyh institutov Konfuciya // Rossiya — Kitaj: istoriya i kul'tura: sb. st. i dokl. uch-kov VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Kazan', 8–11.10.2015). Kazan', 2015. S. 268–270. [In Rus].
- *Chen M., Vagner A. K.* Problema tolerantnosti v processah mezhkul'turnoj kommunikacii // Filosofiya i nauka: mat-ly XV Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uch.). Ekaterinburg, 21.04.2016 / pod red. L. A. Belyaevoj i O. A. Blinovoj. Ekaterinburg: Vektor-Plyus, 2016. S. 346–353. [In Rus].
- *Chzhan S.* Obuchenie kitajskomu yazyku v Rossii: aktual'nost' i problemy // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2016. № 52–1. S. 361–367. [In Rus].
- *Cvyk G. I.* Rossijsko-kitajskoe gumanitarnoe sotrudnichestvo v ramkah ShOS // Vestnik RUDN. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya. 2018. T. 18, № . 2. S. 415–428. [In Rus].
- *Czeya L.* Razvitie rossijsko-kitajskih otnoshenij v oblasti obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. RGPPU. 2013. № 10 (109). S. 91–104. [In Rus].
- *Grevceva G. Ya.* Sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v sfere obrazovaniya // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». 2017. T. 9, № 2. S. 43–52. [In Rus].
- *Han'ko M. V.* Rossijsko-kitajskoe gumanitarnoe i kul'turnoe sotrudnichestvo v nachale XXI v. // Vestnik RUDN. 2016. № 4. S. 98–103. [In Rus].
- Hartiya ShOS [Elektronnyj resurs]. URL: http://infoshos.ru/ru/?id=33 (data obrashcheniya: 14.12.2019). [In Rus].
- *Kapitonova I.* Moya stazhirovka v Guanchzhou // Institut Konfuciya. 2011. № 6 (9). S. 59–63. [In Rus].
- Kitajskij yazyk stanovitsya populyarnym v Rossii // Russian.china.org.cn. 29.07.2017 [Elektronnyj resurs]. URL: http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017–07/29/content_41309901.htm (data obrashcheniya: 11.12.2019). [In Rus].
- *Krasnoselova L.* Shkola Konfuciya provodit zanyatiya, posvyashchennye kitajskoj akvareli // Institut Konfuciya. 2012. № 3 (12). S. 14–15. [In Rus].
- *Lyu Ya.* Sovmestnaya rabota dlya ustojchivogo razvitiya institutov Konfuciya: programmnaya rech' na V s"ezde institutov Konfuciya // Institut Konfuciya (russko-kitajskaya versiya). 2011. № 1. S. 10. [In Rus].
- *Lyan' H.* Trudnosti kitajskogo yazyka // Epoch Times. 10.06.2016 [Elektronnyj resurs]. URL: www.epochtimes.ru/trudnosti-kitajskogo-yazyka-99025011 (data obrashcheniya: 11.12.2019). [In Rus].
- Obrazovanie v Ural'skom regione: nauchnye osnovy razvitiya i innovacij: Kompleksnaya programma

nauchno-issledovatel'skih rabot UrO RAO na 2009–2010 gg. Ekaterinburg: UrO RAO, 2009. 129 s. [In Rus].
- Obrazovanie v Ural'skom regione: nauchnye osnovy razvitiya i innovacij: Kompleksnaya programma nauchno-issledovatel'skih rabot UrO RAO na 2011–2013 gg. Ekaterinburg: UrO RAO, 2011. 258 s. [In Rus].
- Obrazovanie v Ural'skom regione: nauchnye osnovy razvitiya i innovacij (2000–2010 gg.) / otv. za vyp. V. A. Fedorov; sost. L. M. Andryuhina. Ekaterinburg, 2010. 434 s. [In Rus].
- *Robert I. V.* Didaktika epohi cifrovyh informacionnyh tekhnologij // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2019. № 3. S. 16–26. [In Rus].
- Rossiya — Kitaj: novye grani i perspektivy gumanitarnogo sotrudnichestva: mezhdunar. nauch.-obraz. forum. Rezolyuciya. Moskva, 17.10.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: http://rusacademedu.ru/news/nauchno-obrazovatelnyj-forum-rossiya-kitaj-novye-grani-i-perspektivy-gumanitarnogo-sotrudnichestva (data obrashcheniya: 11.12.2019). [In Rus].
- Rossiya — Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: sravnitel'nyj analiz. M.: Nauka, 2019. 662 s. [In Rus].
- *Smolyakov D. A.* Perspektivy rossijsko-kitajskogo gumanitarnogo sotrudnichestva v ramkah realizacii iniciativy «Odin poyas, odin put'» // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20, № 7. S. 68–87. [In Rus].
- *Solov'ev S. S.* Sociologicheskij analiz vyzovov rosta populyarnosti kitajskogo yazyka v Rossii // Vestnik MGLU. Obshchestvennye nauki. 2018. Vyp. 1 (794). S. 255–275. [In Rus].
- *Stolyarova I. N.* Mezhkul'turnyj podhod v obuchenii leksike kitajskogo yazyka // Yazyk — kul'tura, myshlenie — poznanie. Integrativnye issledovaniya: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ulan-Ude: Buryatskij gosudarstvennyj universitet im. D. Banzarova, 2018 S. 348–352. [In Rus].
- *Syuj Sh.* Osnovnye priemy raboty prepodavatelya v institute Konfuciya // Pedagogicheskoe obozrenie. 2017. № 3. S. 42–47. [In Rus].
- V ekaterinburgskih klassah Konfuciya nachalis' zanyatiya: interv'yu s direktorom shkoly Konfuciya Aksenovoj L. P. // Dyhanie Kitaya. 2008. № 4. S. 33–34. [In Rus].
- V Rossii bum izucheniya kitajskogo yazyka // Newsland.com. 18.10.2010 [Elektronnyj resurs]. URL: newsland.com/user/4297647714/content/v-rossii-bum-izucheniia-kitaiskogo-iazyka/4092203 (data obrashcheniya: 11.12.2019). [In Rus].

УДК 37

РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ КАК МЕТОД ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Статья посвящена описанию работы в малых группах в качестве метода дифференцированного обучения на уроках математики в общеобразовательных классах средней школы с наполняемостью класса около тридцати человек. Под термином «дифференцированное обучение» в данной работе подразумевается личностно-ориентированная система, которая опирается на знание индивидуальности каждого ученика и учитывает его особенности. Актуальность применения дифференцированного (личностно-ориентированного) подхода обусловливается ежегодной статистикой сдачи выпускных экзаменов, подтверждающей довольно низкий уровень обученности школьников. В сложившейся ситуации важным становится вопрос применения методов повышения эффективности обучения. Одним из таких подходов является дифференцированное (личностно-ориентированное) обучение, так как само существование индивидуальных различий между учащимися предполагает необходимость его применения. Приведенные в статье результаты исследований показывают, что качество работы учителя имеет гораздо большее значение, чем наполняемость класса. Отмечено, что подходящий выбор методики преподавания может улучшить ситуацию с обученностью учеников муниципальной средней школы без затраты дополнительных ресурсов.

Целью данного исследования является выбор технологии работы в малых группах в качестве средства индивидуализации процесса обучения

В. П. Борисенков

Доктор педагогических наук, академик РАО
E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Vladimir P. Borisenkov
Doctor of pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

А. В. Сулейманова

Аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: rondo86@inbox.ru

Anna V. Suleymanova
Graduate Student at the Department of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Как цитировать статью: Борисенков В. П. Сулейманова А. В., Работа в малых группах как метод дифференцированного обучения на уроках математики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 83–96.

школьников для достижения каждым максимально возможного для него уровня. В статье описаны технологии формирования и методы работы как в гомогенных, так и в гетерогенных малых группах, также указаны виды подходящих для этого заданий и типы уроков, на которых можно использовать тот или иной вид работы. В исследовании работа в малых группах рассматривается прежде всего как метод освоения материала, а не проверки уровня обученности.

Реализация предложенных средств ни в коей мере не противоречит решению основной задачи, стоящей перед системой массового образования, которая заключается в освоении каждым учеником базовых знаний, умений, навыков, компетенций по предмету и не требует дополнительных ресурсов от учебного заведения.

Описание методики основано на практическом опыте применения данного личностно-ориентированного подхода в условиях классно-урочной системы, реализуемой в средней школе.

Ключевые слова: *классно-урочная система, дифференцированное обучение, личностно-ориентированный подход, групповая дифференциация, работа в малых группах.*

Благодаря классно-урочной системе обучения, которую предложил Ян Амос Коменский, образование, перестав быть привилегией избранных, стало доступно для большинства населения, что, несомненно, крайне положительно повлияло на культурное развитие и научные достижения человечества. Однако, хотя массовое обучение само по себе является неоспоримым благом, сама суть этого явления таит в себе и основной недостаток — отсутствие индивидуального подхода к ученику.

К сожалению, статистика сдачи выпускных экзаменов за последние годы неутешительна. В то время как основной задачей школы является подготовка выпускников, способных стать специалистами высокого уровня в современном технологичном мире, результаты демонстрируют довольно низкий уровень обученности школьников. В сложившейся ситуации чрезвычайно актуальной становится реализация дифференцированного (личностно-ориентированного) обучения в массовой школе, направленного на повышение качества образования.

Очевидно, что существует масса проблем, с которыми сталкивается любой учитель в общеобразовательном (не профильном) классе муниципальной средней школы, преподавая на ступени основного общего образования. Первая такая проблема — это большое количество учеников в классе. Вторая — существенные различия детей в уровне знаний,

способностях к усвоению материала, поведении. Третья, одна из наиболее значимых трудностей,— ограниченность ресурсов, прежде всего временных. Поделив время урока на количество учеников, мы осознаем, насколько малы возможности для индивидуальной работы с отдельно взятым учеником, и это с учетом всего времени урока, которым на самом деле не располагает ни один учитель, так как нельзя обойтись без общих организационных моментов. Однако не все так безнадежно, исследования показывают, что качество работы учителя имеет гораздо большее значение, чем наполняемость класса [1], следовательно, и в таких условиях есть возможность внести изменения в процесс преподавания и тем самым повысить его качество.

Конечно, в общеобразовательной средней школе отдельный учитель не может перейти к совершенно новой экспериментальной методике, отступить от стандартов, запросить существенные дополнительные ресурсы. Тем не менее современному учителю необходимо выбирать методику преподавания, которая поможет улучшить ситуацию с обученностью в условиях ограниченных ресурсов муниципальной средней школы.

Для выбора соответствующей методики стоит определить, какую же цель мы ставим перед собой, обучая детей с пятого по девятый класс? На ступени основного общего образования ученик должен получить широкий круг базовых знаний по большому количеству различных дисциплин. В идеале каждый ученик должен наиболее полно освоить всю предоставленную информацию, с тем чтобы далее иметь возможность выбора профиля обучения, соответствующего его желаниям и успехам. Наиболее качественное усвоение материала подразумевает под собой индивидуальный подход ко всем ученикам, в том числе и осознание того уровня, которого может достичь конкретный ребенок. Таким образом, работая в 5-х — 9-х классах, мы ставим себе целью обучить каждого ученика соответственно максимуму его способностей.

В ситуации, когда фронтальная работа в классе малоэффективна, так как не учитывает возможности и потребности каждого ученика, а индивидуальная носит только эпизодический характер из-за недостатка ресурсов, работа в малых группах представляется одним из возможных вариантов решения проблемы эффективного обучения в заданных условиях. Такой подход видится достаточно очевидным, однако вопрос технологии работы малых групп остается открытым.

Исследования эффективности групповой работы занимают умы уче-

ных с конца XIX — начала XX века, когда Н. Трипплет, В. Меде и Ф. Олпорт попытались ответить на вопрос, каким образом присутствие других людей влияет на продуктивность деятельности отдельного индивида. Однако эти эксперименты проводились действительно лишь в условиях «присутствия» других людей, как, например, индивидуальное выполнение заданий в классе параллельно с другими учениками. Наш же соотечественник В. М. Бехтерев (совместно с М. В. Ланге) на определенном этапе своих исследований отказался от подобной схемы и разработал классическую модель группового экспериментального исследования. Во главу угла в этих экспериментах ставилось непосредственное взаимодействие испытуемых в процессе выполнения совместной деятельности. Для этого перед участниками эксперимента ставилась единая задача и поощрялось активное общение. На основе своих экспериментов Бехтерев сделал вывод: «Лучшая творческая деятельность достигается путем совместного труда, выполняемого при участии индивидуального и коллективного ума, из которых первый принимает на себя подготовку и обработку материала, второй же — его критику, пополнение и обобщение» [2]. Для нашего исследования наиболее важные идеи, вынесенные из экспериментов Владимира Михайловича Бехтерева, это то, что коллектив увеличивает объем знаний своих членов, исправляет ошибки и позволяет выдержать более сильные раздражители. Следовательно, работа в коллективе полезна и приятна для ребенка. За сто лет, прошедших со времени проведения экспериментов Бехтеревым, было проведено огромное количество различных исследований, уточняющих всевозможные аспекты соотношения личного и коллективного, однако за все эти годы ни один эксперимент не побудил отказаться от метода работы в малых группах как в обучении и науке, так и на производстве. Огромное количество исследований было направлено уже на поиски наиболее оптимального качественного и количественного состава групп.

В свете данной работы хотелось бы отдельно отметить, что обучение в 5-х — 9-х классах совпадает с младшим подростковым возрастом, когда, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, на первый план во всех видах деятельности, в том числе учебной, выходит интимно-личностное общение [3]. Из этого следует сделать вывод, что именно в этот период обучения правильно организованная групповая работа будет особенно эффективна и ее организация не потребует больших усилий.

Целью данного исследования является выбор технологии работы

в малых группах и изучение эффективности ее применения в качестве средства индивидуализации процесса обучения школьников для достижения каждым максимально возможного для него уровня. Реализация предложенных средств ни в коей мере не противоречит решению основной задачи, стоящей перед системой массового образования,— освоение каждым учеником базовых знаний, умений, навыков, компетенций по предмету, и не требует дополнительных ресурсов от учебного заведения. Исследование проведено в условиях классно-урочной системы, реализуемой в средней школе на ступени основного общего образования.

Так каким образом организовать работу малых групп так, чтобы повысить эффективность обучения путем его индивидуализации и тем самым достичь поставленной цели? Возникает ряд проблем. Во-первых, необходимо установить оптимальную численность учеников в группе. Во-вторых, следует выбрать тип формируемых групп — будут ли они гомогенными или гетерогенными. В-третьих, нужно определить, каким образом организовать деление класса на группы — будет ли это стихийное формирование групп, самоорганизация или составы групп будут предложены учителем сверху. В-четвертых, необходимо решить, как сформировать конкретную группу учеников с учетом их индивидуальных особенностей и специфики личных взаимоотношений, в том случае если группы будет формировать учитель. Если же группы будут создаваться независимо от преподавателя, то как минимизировать нежелательное влияние личных взаимоотношений на учебный процесс? Крайняя указанная проблема является последней из перечисленных в логике разработки методики, однако одной из важнейших с точки зрения успешности реализации метода.

Помимо основных перечисленных проблем также встает ряд вопросов. На решение каких конкретных задач направлен тот или иной метод работы в малых группах? Каким образом будут подбираться задания для групп? В какие типы уроков лучше всего включить данный вид организации работы? Как организовать проверку индивидуальных знаний учащихся, работающих в группе? И великое множество других вопросов. Постараемся разобраться с ними по порядку.

Прежде всего необходимо решить, какая численность группы будет оптимальной для решения поставленных задач. При определении численности группы важно учитывать, с одной стороны, возможности учителя по организации и контролю работы групп, с другой стороны,

индивидуальную нагрузку на каждого участника группы. В случае формирования слишком маленьких групп количество внимания, которое учитель может уделить каждой из них, резко сокращается, что противоречит нашим целям. В случае же создания слишком больших групп велика вероятность, что часть учеников постараются снизить свою нагрузку за счет других («эффект Рингельмана») [4]. Оптимальной видится работа в группах из 3–5 человек. В этом случае нагрузка для учителя в 6–8 групп позволит качественно работать с каждой из них и у учеников не будет возможности затеряться в столь небольшом коллективе. В отдельных случаях возможна работа в парах, однако такой вариант подразумевает дополнительное применение методов самоконтроля и взаимоконтроля, так как нагрузка на учителя возрастает.

Далее стоит определиться с типом группы, который мы хотели бы получить. По условиям исследования количественный и качественный состав класса позволяет нам формировать как гомогенные, так и гетерогенные группы. Чему же стоит отдать предпочтение? Большинство педагогов и методистов сходятся во мнении, что разнородный состав участников группы положительно влияет на эффективность ее работы. Действительно, такие условия способствуют более интенсивному обмену идеями. Учащиеся могут изучить проблему более детально, рассматривая ее с разных точек зрения. Кроме того, работа в таких группах требует от детей в большей степени развивать коммуникативные навыки. Однако стоит учесть, что ребенку для качественного развития непосредственных учебных знаний и навыков необходимо работать на высоком, но реальном для него уровне сложности. Такую возможность предоставляет только работа в гомогенных группах. Следовательно, имеет смысл работать как с гомогенными, так и с гетерогенными группами, в зависимости от типа и целей конкретного урока. В обоих вариантах есть свои преимущества, которые будут указаны ниже при описании каждой конкретной технологии.

В вопросе деления класса на группы, очевидно, что стихийное формирование в общем случае не позволяет оптимизировать работу на уроке из-за большого количества вариантов распределения. С другой стороны, жесткое деление учителем противоречит идеям личностно-ориентированного подхода. В качестве наиболее подходящего способа видится самоорганизация в заранее заданных условиях. Этот вариант является также наиболее сложным для реализации, так как случайно

распределенные дети должны сформировать группы с заранее заданными учителем качествами. При этом неплохо было бы дать детям хотя бы минимальную свободу выбора, с тем чтобы сделать их пребывание в группе наиболее комфортным, так как в данной возрастной категории, как уже отмечалось выше, отношения со сверстниками имеют первостепенное значение. Итак, в качестве оптимального варианта деления на группы мы выбрали самоорганизацию, которая, однако, требует четко установленных заранее правил.

Итак, мы осветили проблемы численности, типа, способов распределения и учета индивидуальных особенностей в группах. Теперь рассмотрим несколько технологий формирования малых групп и методов работы с ними. Начнем свое рассмотрение с гетерогенных групп.

Первый метод, который хотелось бы предложить,— это так называемые ***«мастерские» — гетерогенные группы***. Формирование групп происходит следующим образом. На первом этапе всем детям выдается одинаковое базовое задание для самостоятельного выполнения; ученик, выполнивший задание, подходит к учителю на проверку. Те, кто выполняют все задания безошибочно (обычно и быстрее всех), получают статус «мастера». Как правило, это лишь малая часть учеников. Если на этом самом первом этапе ученики допускают незначительные недочеты в решениях, учитель задает наводящие вопросы, дает подсказки, для того чтобы ученик имел возможность самостоятельно прийти к правильному решению. Только после этого ребенок получает соответствующий статус.

Далее идут дети, которые выполнили задания с небольшими ошибками, им присваивается звание «подмастерья». Они могут выбрать себе «мастера» при условии, что у того есть свободные места. Роль контролирующего численность групп возлагается на учителя. Он предоставляет право выбора «мастера» из наименее загруженных. Таким образом, желание ученика учитывается, но численность в группах является приоритетной.

Следующая группа детей — те, кто справился слабо. Они становятся «учениками», после чего могут присоединиться к одной из «мастерских». Функция учителя в формировании групп — это контроль равной в них численности и учет индивидуальных особенностей отдельных учеников.

Работа в группах происходит по следующему сценарию. Когда к «мастеру» приходит «подмастерье», задачей первого становится разобрать допущенные вторым ошибки. После того как все отработано, начинают

приходить «ученики», которым сначала объясняет только «мастер», а «подмастерье» повторно прослушивает объяснение. Таким образом он не только закрепляет пройденное, но и учится объяснять самостоятельно. Далее «мастер» и «подмастерье» объясняют новым «ученикам» каждый самостоятельно. В случае затруднений в индивидуальном преподавании они могут объединиться для работы с особо сложными учащимися. В такой ситуации на помощь может прийти и учитель, у которого, благодаря организации группового взаимодействия, появляется возможность дополнительной работы с отстающими.

После отработки базовых заданий каждым учеником может быть предложена индивидуальная работа (закрепление полученных навыков). Также уже сформированная группа может продолжить работу в команде с новыми заданиями в любом формате взаимодействия.

Контролирующая функция учителя позволяет ему учесть индивидуальные особенности учеников и характер их взаимодействия. Например, в общем случае учащиеся после проверки присоединяются к самой малочисленной группе, имея право выбора, если состав нескольких групп одинаков. Однако учитель, зная ситуацию в классе, может «нарушить» это правило с тем, чтобы ученик попал в группу, которая в наибольшей степени отвечает его потребностям. Также стоит учитывать индивидуальные особенности при формировании пар «мастер» — «подмастерье» с тем, чтобы организовать наиболее эффективные тандемы. Это необходимо, так как, например, не все «мастера» могут взять на себя руководящую роль, в таком случае в паре должен появиться «подмастерье» способный быть лидером.

Такой вид деятельности может быть использован для любого типа урока, однако наиболее подходящим он является для уроков рефлексии и уроков систематизации знаний. Описанная выше групповая работа позволит учащимся закрепить усвоенные знания, выявить затруднения и попытаться совместно их разрешить. Задания для этой работы подбираются базовые, те, выполнение которых необходимо освоить всем учащимся. Оцениваются учащиеся следующим образом: «мастера» и «подмастерья» — высокими отметками; «ученики» могут получить отметку за командную работу по усмотрению учителя, но в основном их работа оценивается по итогам дальнейших самостоятельно выполненных заданий. Сама по себе работа в группе в данном случае является методом обучения, а не оценки знаний, поэтому не требует обязательного

выставления отметок. Мотивацией для групповой работы здесь является то, что дети, получившие высокий статус, стремятся подтвердить его, принимают на себя функцию преподавателя — «мастера» «подмастерья» (после разъяснения непонятных мест) чувствуют себя настоящими учителями и ответственно исполняют эту роль.

При таком методе формирования групп каждый ученик будет проверен учителем (при распределении) и каждому будет дано объяснения непонятного, пусть даже и одноклассником. На долю же учителя в таком случае остаются самые слабые ученики, на персональную работу с которыми освобождается время.

Крайним вариантом такой работы может стать взаимодействие в паре ***«учитель — ученик»***, когда успешно справившийся с заданием ребенок (после проверки учителем) выбирает нуждающегося в помощи одноклассника, которому он готов ее оказать. Также и сам нуждающийся в помощи учащийся может ее попросить. В случае, когда учитель занят, эту помощь может оказать и другой ученик.

Отдельно хотелось бы отметить, что детей во время этой работы прежде всего интересует то, какой статус они получат после выполнения задания. Причем он воспринимается ими очень лично и не кажется навязанным сверху. Дети считают его более объективным, чем отметка в журнале или персональная оценка учителя.

У метода работы в малых (гетерогенных) группах есть ряд преимуществ. Во-первых, очевидно, что каждому недостаточно освоившему тему ребенку («ученику») будут объяснены индивидуально все задания, что совершенно непосильно выполнить учителю в одиночку. Кроме того, объяснения сверстников могут быть эффективнее, так как дети ближе друг к другу по уровню развития. Помимо этого, общение с одноклассниками в большинстве случаев психологически более комфортно, нежели со взрослым. В любом случае подход в объяснении иной и может оказаться полезным. Во-вторых, те, кто допустил в первоначальном решении небольшие ошибки («подмастерья»), смогут полностью их проработать, не только прослушав объяснение, но и неоднократно воспроизведя его самостоятельно. В-третьих, и для «мастеров», и для «подмастерьев» крайне полезен опыт устного объяснения, так как практика показывает, что ученики обычно имеют крайне низкий уровень грамотной научной речи. В-четвертых, у «учеников» и «подмастерьев» появляется стимул для дальнейшей работы с тем, чтобы в следующий раз получить более

высокий статус, что, как уже отмечалось, для детей очень важно.

Еще один метод работы в ***гетерогенных группах — «один за всех и все за одного».*** Здесь для разделения на группы можно использовать, как и в предыдущем методе, результаты базового тестового задания. Также можно разделиться на группы, сформированные ранее, например после работы, описанной выше. После того как группы сформированы, каждой из них выдается набор разноплановых и разноуровневых заданий. С самого начала дети могут работать совместно либо индивидуально, но итогом работы группы является освоение выполнения всех предложенных заданий каждым учеником. Кто бы из группы ни решил задание, разобраться в алгоритме решения всех задач должен каждый.

После того как дети посчитают задание выполненным, работа группы оценивается учителем по тому, как выбранный им член команды смог объяснить одну из решенных и разобранных задач. Стоит отметить, что учитель выбирает задание для объяснения согласно своему видению уровня ученика, однако детям это не сообщает, с тем чтобы не навязывать свое мнение относительно способностей того или иного ребенка. Для детей выбор учителя случаен. Также можно предложить ученику выбрать задачу для объяснения самостоятельно, но не ниже того уровня, который определил учитель (выбор из двух-трех заданий). В случае неудачи с команды снимается один балл, и она может выдвинуть своего кандидата для защиты работы. Отметка ставится единая для всех участников группы. Здесь оценка выступает как инструмент дополнительной мотивации для совместной работы.

Основным преимуществом данного метода является то, что так как ученик, отстаивающий честь команды, выбирается учителем, то все максимально заинтересованы в подготовке каждого члена группы. В ситуации, когда группа невелика и каждый может оказаться ответственным за отметку всего коллектива, совершенно невозможно остаться в тени. Наиболее сильные дети в такой ситуации ищут новые способы объяснений, тренируя тем самым собственные навыки объяснения. Слабые же ученики под давлением остальных вынуждены прилагать усилия.

Такая организация работы наилучшим образом подойдет для уроков систематизации знаний, так как помогает вписать новые знания в систему уже имеющихся, а также для уроков развивающего контроля в качестве проверки знаний. Задания подбираются разного уровня сложности, разных видов, желательно такие, чтобы пришлось использовать знания

не только по текущей, но и по ряду предыдущих тем.

Какие преимущества несет в себе коллективная работа именно в гетерогенных группах? Прежде всего, именно в таких группах более всего развиваются коммуникативные навыки, что обусловливается необходимостью достичь взаимопонимания при условии разного уровня развития отдельных субъектов. Также это помогает коллективу рассматривать проблему под разными углами, что способствует ее всестороннему и более полному изучению. Помимо этого, как бы парадоксально это ни звучало, именно в гетерогенных группах идет максимально индивидуализированная работа. Каждый ученик работает над собственной проблемой — кто-то развивает свои языковые навыки, кто-то осваивает элементарные алгоритмы решения, кто-то находит и ликвидирует учебные пробелы.

Перейдем к рассмотрению методов работы ***в гомогенных группах***. Первым будет метод с широко известным названием ***«мозговой штурм»***. Для распределения на группы всем ученикам предоставляется карточка, на которой находятся блоки заданий разного уровня (например, «удовлетворительно», «хорошо», «отлично», A, B, C и т.д.). Детям необходимо выбрать, задания какого уровня они будут решать. О том, что задачи будут выполняться коллективно, сообщается заранее, чтобы дети могли решиться на чуть более высокий уровень, зная, что они могут получить помощь от одноклассников в их решении. Кроме того, из практических наблюдений за выбором детей среди разноуровневых заданий стало ясно, что ученики ориентируются в основном не на само задание как таковое, а на то, как они оценивают уровень своих притязаний на отметку («могу на «четыре»», «хочу «пять»», «мне и „тройки“ достаточно»). Слишком высокий уровень притязаний помогает избежать сообщение о том, что после коллективной работы будут выданы аналогичные задания для индивидуального выполнения на отметку. После того как ученики определились с уровнем заданий, можно сформировать гомогенные группы (по территориальному признаку, случайно, по желанию учащихся). В группе должны оказаться только те, кто выбрал одинаковый уровень заданий. Далее задачи решаются коллективно. Целью этого взаимодействия является освоение каждым учеником методов решения задач выбранного уровня сложности, который чуть выше, чем был бы при индивидуальной работе.

После того как группа успешно справилась с заданиями, для получения отметки каждый ученик выполняет индивидуальное задание,

состоящее из задач, аналогичных решенным коллективно.

Такой вид деятельности может быть наиболее эффективно использован на уроках рефлексии для закрепления усвоенных знаний и на уроках развивающего контроля для подготовки к итоговой проверке полученных навыков. Также ее можно использовать на уроках систематизации знаний для решения «нестандартных» заданий, требующих применения знаний из нескольких различных тем. Групповая работа позволит учащимся путем совместных усилий разобраться в заданиях, которые, возможно, каждый из них по отдельности не смог бы решить. Соответственно, эти задачи изначально подбираются с учетом коллективной работы над ними. Дополнительной мотивацией для работы здесь является то, что дети должны подготовиться к предстоящей проверке знаний. Групповая работа является средством получения недостающих навыков.

Первое преимущество коллективной работы над индивидуальной состоит в том, что в одиночку ученик, возможно (и скорее всего), не смог бы выполнить правильно все задания, в то время как всеобщими усилиями группа приходит к верному решению. Именно поэтому такому виду работы дано классическое название «мозговой штурм». Причем разобраться в решении задач должен каждый, так как после коллективного разбора каждому будет дано индивидуальное задание того же уровня сложности для оценки личных знаний. Кроме того, в группе увеличиваются темп и, как следствие, объем выполненной работы. И, наконец, каждый ребенок сможет поработать с заданиями высокой именно для него степени сложности. И тут работа в полной мере будет проходить в «зоне ближайшего развития».

В качестве последнего метода работы в гомогенных малых группах рассмотрим ***текущую взаимопроверку в стихийно образующихся группах.*** В данном случае дети работают индивидуально, но по окончании выполнения задания поднимают руку, с тем чтобы продемонстрировать свою готовность. В то же время они смотрят, кто из одноклассников тоже закончил работу. Одновременно решившие задачу ученики собираются в группы (обычно меньшие, 2–4 человека) для взаимопроверки. Здесь основной задачей учителя является объяснить детям, что несовпадающие ответы это не повод спросить у преподавателя, какое из решений верное. Дети должны самостоятельно разобраться, какой ответ верный — возможно, ни один из уже полученных.

Основным преимуществом такого взаимодействия является то, что

ученик полностью и самостоятельно проходит путь к получению верного ответа. У ребенка вырабатывается навык критического отношения к полученным им результатам. Такой навык крайне полезен при сдаче современных письменных экзаменов, так как помогает усомниться в результатах и попытаться найти способ их проверки. Такой вид работы целесообразно использовать на любом уроке для текущего контроля самых разных выполняемых заданий.

Как мы показали выше, практически на каждом этапе освоения темы мы можем применять работу в малых группах. За рамками нашего рассмотрения остался лишь один тип урока — открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков. Конечно, и на таком уроке можно применять элементы групповой работы, однако при освоении совершенно новой темы учителю все же отводится более активная роль.

Хотелось бы сделать важное замечание ко всем описанным выше методам работы в малых группах. Групповая работа — это прежде всего метод усвоения материала, а не проверки уровня обученности. После любой групповой работы может быть предложена индивидуальная, на отметку, с тем чтобы, во-первых, дети были более заинтересованы во время выполнения командных заданий, во-вторых, чтобы оценить результаты.

Также видится важным полное соответствие подобной организации уроков требованиям ФГОС. Во-первых, благодаря работе в более мелких группах, нежели целый класс, урок приобретает более личностно-ориентированный, индивидуальный характер. Во-вторых, при такой организации приоритетной становится самостоятельная работа учеников и осуществляется деятельностный подход. В-третьих, такой урок направлен на развитие универсальных учебных действий: личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных. В-четвертых, учителю здесь отводится роль координатора учебного процесса, его задача прежде всего направлять и помогать в освоении новых знаний.

Литература

1. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

2. *Бехтерев В. М.* Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. 398 с.

3. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

4. *Ingham A. G., Levinger G., Graves J.,* et al. The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance // Journal of Experimental Social Psychology. 1974. No. 10. P. 371–384.

THE WORK IN SMALL GROUPS AS A METHOD OF DIFFERENTIATED APPROACH ON MATHEMATICS LESSONS

The article is devoted to the description of work in small groups as a method of differentiated approach on mathematics lessons in general secondary school classes with the average number of thirty pupils in class. The term "differentiated approach" means the personally oriented system based on the knowledge of each pupil's personality.

The relevance of the differentiated (personally oriented) approach is caused by the annual statistics of final state exams confirming quite low level of pupils' knowledge. Under these circumstances the implementation of education efficiency increase method is required. Therefore, the differentiated (personally oriented) education becomes one of such approaches causing the necessity of its implementation due to the existence of individual differences between pupils. The research given in the article shows that the quality of teacher's work is much more important than the quantity of pupils in the class. It is said that the appropriate choice of the educational methods may improve the knowledge of pupils of a state general secondary school without extra cost.

The research in question aims at the choice of the technology of work in small groups as a mean of individualization of educational process of pupils. This helps make every student reach their maximum possible level of education. The article describes the technologies of forming and the methods of working in both homogeneous and heterogeneous small groups, it also shows the kinds of appropriate tasks and the types of lessons in which different sorts of work may be implemented. The research considers the work in small groups first and foremost as a method of knowledge acquisition rather than the knowledge check.

The realization of methods in question does not contradict to the main goal of general educational system, which is to make every pupil learn the basic knowledge and skills of the subject, and does not require additional resources from the school.

The description of the method is based on the personal experience of implementation of such a personally oriented approach in terms of class-lesson's system realized in secondary school.

Keywords: class-lesson's system, differentiated education, personally oriented approach, group differentiation, work in small groups.

References

- *Barber M., Murshed M.* Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60. [In Rus].
- *Bekhterev V. M.* Izbrannye raboty po social'noj psihologii. M.: Nauka, 1994. 398 s. [In Rus].
- El'konin D. B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971. № 4. S. 6–20. [In Rus].
- *Ingham A. G., Levinger G., Graves J.,* et al. The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance // Journal of Experimental Social Psychology. 1974. No. 10. P. 371–384.

УДК 378

ДОЛГОСРОЧНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ВЛИЯНИЯ ЭФФЕКТА МАТФЕЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ РЕЙТИНГОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Бебенина

Доктор педагогических наук, профессор Российской академии образования, заместитель директора Института стратегии развития образования Российской академии образования, г.Москва
ekaterina@bebenina.com

Ekaterina V. Bebenina
Dr.Sc. (Education), Deputy Director for Scientific and Organizational Work, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Эффект Матфея, предложенный Робертом Мертоном для описания цитируемости статей, широко распространен в различных сферах общественной жизни. Университетские рейтинги также подвержены этому эффекту и в свою очередь оказывают подобное влияние на всю мировую систему высшего образования. Эффект Матфея присутствует во взаимосвязи распределения по странам лучших университетов мира с уровнем инноваций и подтверждается политикой высокотехнологичных стран увеличения инвестиций в образование.

Влияние этого эффекта фактически представляет собой положительную обратную связь. В статье проведено моделирование радикальных сценариев. Сильнейшие университеты усилят свои позиции, слабейшие ослабеют, средние университеты в значительной мере поляризуются.

Сильнейшие, по версии университетских рейтингов, университеты мира составляют около 5% и расположены в менее чем половине стран мира, поляризация университетов приведет к усилению социального расслоения на уровне государств.

Ключевые слова: *рейтинги университетов, рейтинги стран, эффект Матфея, риски глобализации, высшее образование.*

Как цитировать статью: Бебенина Е. В. Долгосрочные перспективы влияния эффекта Матфея университетских рейтингов на систему высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 97–105.

В 1968 году Роберт Мертон опубликовал статью «Эффект Матфея в науке», в которой описал результаты проведенного им наукометрического исследования.

Это исследование показало, что цитируемость научной статьи зависит от популярности и признанности автора гораздо больше, чем от содержания [5]. Описанный эффект автор назвал эффектом Матфея в соответствии со стихом Мф. 25:29 Евангелия от Матфея: «…ибо всякому имеющему дастся и приумножится, а у неимеющего отнимется и то, что имеет».

В 1997 году немецкий ученый Бонитц с соавторами в своей статье «Характеристики и вклад эффекта Матфея для стран» показали, что не только известность автора влияет на цитируемость, но и страна, которую он представляет [4].

Влияние этого эффекта на университетские рейтинги показано нами ранее [3]. Университеты первой сотни университетских рейтингов значительно быстрее растут в рейтингах за счет показателей, оценивающих известность университета, чем по остальным показателям.

Университеты являются и центрами инноваций. Количество университетов по странам мира в университетских рейтингах, как исследовано нами ранее, имеет высокую корреляцию, равную 0,79, с показателями рейтинга инноваций этих стран [2], что говорит о сильной связи между этими показателями. На Графике 1 показана связь места стран в рейтинге инноваций и количества университетов этих стран в рейтингах университетов.

Таким образом, повышение качества образования в лучших университетах связано и с уровнем инноваций, что в свою очередь усиливает влияние эффекта Матфея.

Проведенный ранее ретроспективный анализ финансирования образования (в % от ВВП) в странах мира показал, что стратегии долгосрочного инвестирования в человеческие ресурсы отличаются при разной степени обеспеченности природными ресурсами [2, стр. 155–174], а с 1991 года наблюдается устойчивая обратная корреляция, говорящая о том, что в более обеспеченных природными ресурсами странах с каждым годом растет тенденция меньше инвестировать в образование, и наоборот, менее обеспеченные природными ресурсами страны наращивают инвестиции в образование.

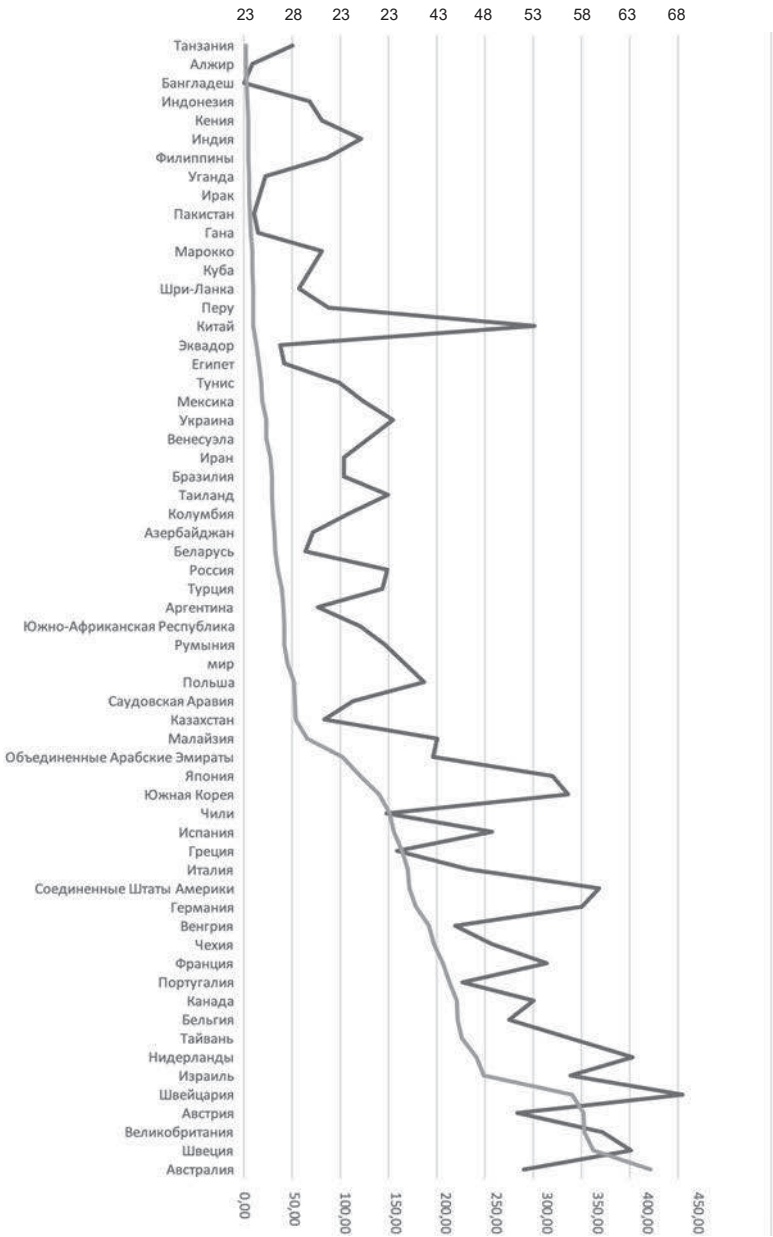


График 1. Связь места стран в рейтинге инноваций и количества университетов этих стран в рейтингах университетов

На Графике 2 показано, как менялась корреляция между финансированием образования и долей природных ресурсов по более чем 200 странам с 1970 по 2014 год.

Диапазон исследования обусловлен тем, что анализ проводился на основании данных Всемирного банка [6], который представляет данные по финансированию образования (в % от ВВП) по 189 странам с 1970 года. На момент проведения нами исследования верхним пределом полных статистических данных был 2014 год [4, стр. 288–296].

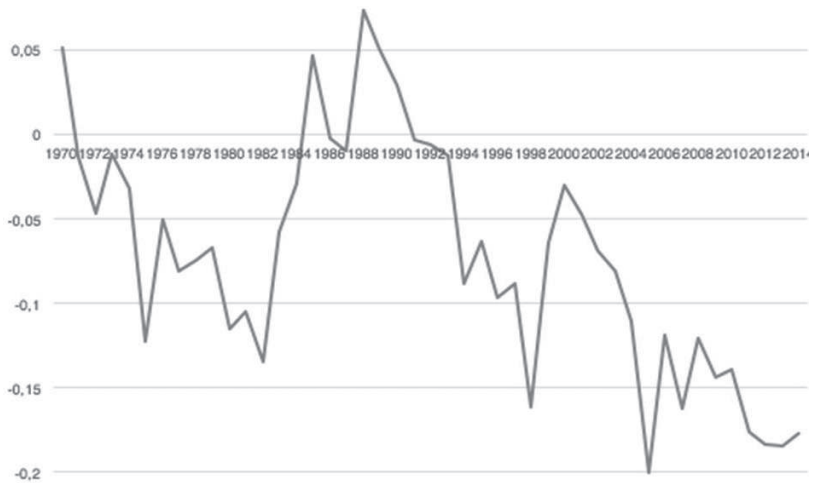


График 2. Динамика корреляции между финансированием образования и долей природных ресурсов в структуре ВВП по более чем 200 странам с 1970 по 2014 год

Большая доля природных ресурсов в структуре ВВП показывает не столько количество природных богатств в разных странах мира, сколько тенденцию экономики государства к использованию менее наукоемких технологий, уровень развития науки и промышленности. Следовательно, и векторы развития мировой экономики подтверждают тенденцию глобализующегося мира к распределению стран на наукоемкие и сырьевые, страны, обладающие высоким научным потенциалом и использующие в экономике результаты этих достижений, и страны, специализирующиеся на добыче и обработке природных ресурсов.

Какие могут быть перспективы влияния эффекта Матфея университетских рейтингов на всю систему высшего образования? Можно с высокой степенью вероятности предположить, что университеты, распределенные по соответствию критериям университетских рейтингов, представляют собой нормальное распределение Гаусса.

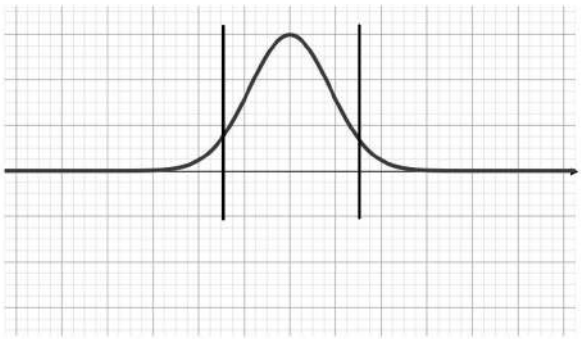


График 3. Распределение университетов по качеству образования

5% университетов справа — те самые университеты, которые входят в итоги университетских рейтингов.

5% университетов слева — университеты, не дающие качественного образования, но существующие для выполнения других задач, из которых самые распространенные — выполнение социальных функций [1] или «фабрики дипломов». Подавляющее большинство университетов расположено посередине. Университетские рейтинги способны это изменить. Эффект Матфея является, с точки зрения теории управления, положительной обратной связью, свойства которой хорошо изучены. На основании этих свойств можно провести моделирование процессов.

Немного о специфике обратной связи. Обратной связью называется передача информации с выхода системы на ее вход. Сохранив смысл, этот термин из техники проник в социальные науки и науки о жизни, а далее — в широкий ряд исследований. В подавляющем большинстве случаев при использовании обратной связи речь идет о так называемой отрицательной обратной связи. При превышении запланированного значения на выходе значение на входе уменьшается с целью приведения выходного значения к заданному (термин «отрицательная» говорит о том, что динамика входного значения имеет обратное направление относи-

тельно динамики выходного сигнала). Основной целью отрицательной обратной связи является сохранение стабильности запланированного результата. Простейшим биологическим примером является саморегуляция (гомеостаз). Но существует и положительная обратная связь. В этом случае при увеличении значения на выходе системы входное значение увеличивается, что приводит к еще большему увеличению выходного сигнала. Наиболее известный пример положительной обратной связи — так называемый «эффект бабочки». В метеорологии бывают ситуации равновесного влияния воздушных потоков, когда самая незначительная случайность, такая как взмах крыла бабочки, изменяет равновесие и может привести к катастрофическим последствиям.

Выше показано, что само попадание университета в рейтинги приводит к его дальнейшему в них росту, следовательно, в этой ситуации нужно говорить именно об отрицательной обратной связи.

Моделирование показало, что те университеты, которые расположены близко к лидерам, в погоне за рейтинговыми преимуществами дорастут до их уровня.

Для остальных университетов возможны перспективы, расположенные между двумя радикальными сценариями.

Первый радикальный сценарий — негативный. Для рывка за лидерами близкие к ним университеты заберут лучших преподавателей, абитуриентов, управленцев. Следовательно, бóльшая часть университетов из средней части графика понизит свой уровень, кривая нормального распределения станет более гладкой (График 4), появится больше университетов, дающих некачественное образование. Понижение уровня образования в университетах средней части приведет к падению уровня подготовки большинства специалистов, не обучающихся в исследовательских университетах, а впоследствии работающих управленцами среднего звена, бухгалтерами и менеджерами, а главное — на социально важных работах — врачами, учителями.

Второй радикальный сценарий — позитивный. Так как рынок образовательных услуг растет, растет и число студентов, которые в поисках лучших условий образования учатся в университетах других стран, а значит, будут продолжать расти и инвестиции в университеты, все университеты повысят свои достижения, и кривая нормального распределения сдвинется вправо (График 5).

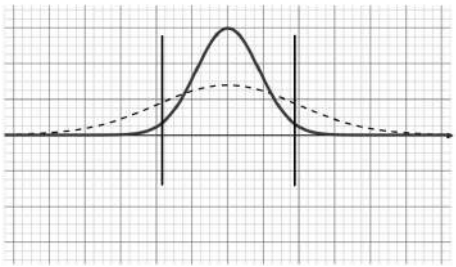


График 4. Пессимистический сценарий развития качества университетского образования

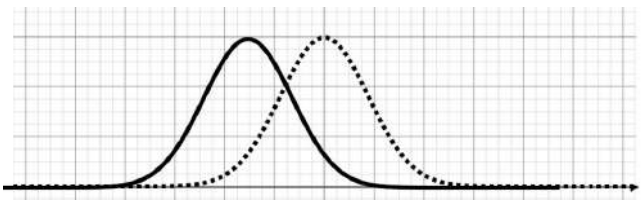


График 5. Оптимистический сценарий развития качества университетского образования

Рынок потребителей университетского образования велик, но не безграничен, как не безгранична и готовность к инвестициям. По всей видимости, более вероятен промежуточный сценарий (График 6), близкий к негативному.

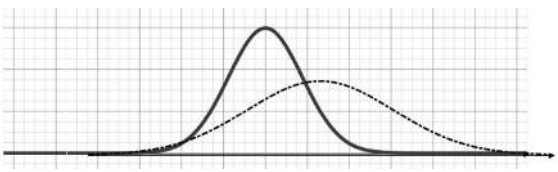


График. 6. Один из вариантов промежуточного сценария изменения качества образования в университетах

По данным UNESCO [7], в мире на момент публикации статьи функционируют около 19 тысяч организаций, выдающих дипломы о высшем образовании. В Top-500 популярных университетских рейтингов ARWU, QS, THE входят около тысячи университетов из 92 стран. Остальные

104 страны и территории и 18 тысяч университетов не вовлечены в рейтинговые процессы.

Таким образом, в университетские рейтинги вовлечены и получают в них признание 5,2% от общего числа университетов. Эти университеты расположены менее чем в половине стран и территорий мира, в которых проживает менее 63% населения Земли. Около 2,75 миллиарда человек в 104 странах уже сейчас не смогут учиться, работать, заниматься научными исследованиями в университетах, входящих в число 500 лучших по версии ARWU, не покидая родную страну.

В этой дифференциации образования можно увидеть черты добросовестной конкуренции, но, так как эти университеты находятся в разных странах, в качестве одного из самых негативных последствий можно рассматривать увеличение социального неравенства населения мира на уровне стран. Это означает, что о глобальных университетских рейтингах можно говорить как о факторе, увеличивающем социальное неравенство в мире.

Выводы

Рейтинги университетов в соответствии с социологическим эффектом Матфея приводят к усилению более сильных университетов и ослаблению слабых. Это происходит из-за стремления абитуриентов, исследователей, преподавателей сотрудничать с лучшими. Моделирование позволяет визуализировать и прогнозировать этот процесс. Рейтинги университетов в сложившейся ситуации обостряют и ускоряют это разделение, выступая еще одним его фактором.

Литература

1. *Бебенина Е. В.* Использование рейтингов для оптимизации стратегий развития университетов кредитной организации // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2019. № 1. С. 146–155.
2. *Бебенина Е. В.* Методология применения рейтингов для изучения образовательного пространства: дис. … докт. пед. наук. М., 2018. Стр. 155–174, 288–296.
3. *Bebenina E. V., Elkina I. M.* University ranking as a tool for the formation of educational space // Espacios. 2017. Vol. 38, No. 40. P. 6–20.
4. *Bonitz M., Bruckner E., Scharnhorst A.* Characteristics and impact of the Matthew effect for countries // Scientometrics. 1997. No. 40 (3). P. 407–422.
5. *Merton R. K.* The Matthew Effect in Science // Science. 1968. No. 159 (3810). P. 56–63.
6. World Bank Open Data [Электронный ресурс]. URL: http://data.worldbank.org (дата обращения: 15.10.2019).
7. World Higher Education Database (WHED) [Электронный ресурс]. URL: https://www.whed.net/home.php (дата обращения: 17.10.2019).

LONG-TERM PERSPECTIVES OF INFLUENCE OF THE MATTHEW EFFECT OF UNIVERSITIES RANKING ON THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

The Matthew Effect is widespread in various areas of public life. The Matthew Effect was proposed by Robert Merton to describe the citation of articles. The Matthew Effect also extends to university ratings, which in turn have a similar impact on the entire world system of higher education. The Matthew Effect is present in the relationship of the distribution of the best universities in the world with the level of innovation and is confirmed by the policy of high-tech countries to invest more in education.

The effect of this Matthew Effect is actually a positive feedback. The author of this article is modeling radical scenarios. The strongest universities will strengthen their positions, the weakest will weaken, the middle universities will be polarized to a large extent.

The strongest universities in the world according to university ratings are about 5% and are located in less than half of the countries of the world. The polarization of universities will lead to increased social stratification at the state level.

Keywords: university ratings, country ratings, Matthew Effect, risks of globalization, higher education.

References

- *Bebenina E. V.* Ispol'zovanie rejtingov dlya optimizacii strategij razvitiya universitetov kreditnoj organizacii // ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2019. № 1. S. 146–155. [In Rus].
- *Bebenina E. V.* Metodologiya primeneniya rejtingov dlya izucheniya obrazovatel'nogo prostranstva: dis. … dokt. ped. nauk. M., 2018. P. 155–174, 288–296. [In Rus].
- *Bebenina E. V., Elkina I. M.* University ranking as a tool for the formation of educational space // Espacios. 2017. Vol. 38, No. 40. P. 6–20.
- *Bonitz M., Bruckner E., Scharnhorst A.* Characteristics and impact of the Matthew effect for countries // Scientometrics. 1997. No. 40 (3). P. 407–422.
- *Merton R. K.* The Matthew Effect in Science // Science. 1968. No. 159 (3810). P. 56–63.
- World Bank Open Data [Elektronnyj resurs]. URL: http://data.worldbank.org (data obrashcheniya: 15.10.2019).
- World Higher Education Database (WHED) [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.whed.net/home.php (data obrashcheniya: 17.10.2019).

УДК 37

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕДАГОГА

Е. А. Романова

Кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и педагогики образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва
E-mail: romanova.fpo@yandex.ru

Ekaterina A. Romanova
PhD (Psychology), Associate Professor of the Chair of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia

Т. А. Тореева

Кандидат философских наук, доцент кафедры истории и педагогики образования, ФГБОУ ВО

Под влиянием информатизации образовательного процесса естественным путем происходит трансформация целей, задач и методов образования, что приводит к изменениям основных функций и ролей в деятельности педагога. Возникновение новых требований к профессиональной деятельности учителя ставит проблему социально-психологического благополучия педагога в современных условиях. В статье поднимаются вопросы, связанные с престижностью профессии педагога, социальным статусом современного учителя. Анализируется понятие социально-психологического благополучия педагога, раскрывается его содержание и значимость для эффективной образовательной деятельности. Приводятся результаты опроса, проведенного в 2019 году Общественной палатой Российской Федерации по развитию образования и науки с целью получения общественного мнения относительно статуса учителя в современном обществе. В работе показаны результаты собственного исследования, проведенного на базе факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. В ходе исследования были выделены и проанализированы основные показатели социально-психологического благополучия педагогов: коммуникативный, личностный, когнитивный, организационный, социального восприятия. Полученные результаты соотносятся с задачами повышения социального статуса современного педагога, поставленными органами государственной власти. В заключении обозначаются основные актуальные проблемы

Как цитировать статью: Романова Е. А., Тореева Т. А., Гасанова Р. Р. Социально-психологическое благополучие педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 106–116.

в области социально-психологического благополучия педагогов.

Ключевые слова: *благополучие педагога, информатизация образования, обучение, общество, развитие, социально-педагогические проблемы, показатели, учитель.*

«Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: diogen04@yandex.ru

Tatyana A. Toreeva
PhD (Philosophy), Associate Professor of the Chair of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Р. Р. Гасанова

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории и педагогики образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва
E-mail: renata_g@bk.ru

Renata R. Gasanova
PhD (Psychology), Associate Professor of the Chair of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Социально-экономические перемены, характерные для эпохи нестабильности, выявляют новые виды рисков, связанные с сохранением устойчивости и целостности личности к быстроизменяющейся внешней среде, реализацей ее потребности в самоактуализации профессиональной деятельности. «Смена основных профессиональных ролей приводит к ситуации неопределенности и возрастанию профессиональных рисков» [4, с. 44]. А «отказаться от риска — значит отказаться от творчества», по словам А. С. Макаренко и в продолжение процитируем его же: «Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать?» [9, с. 292] К сожалению, до сих пор инструментальность и практичность теоретических знаний по педагогике и психологии, получаемых в педагогическом вузе, остаются невысокими. Хотя уже продекларирована необходимость и значимость психолого-педагогической направленности на государственном уровне. И на днях министр просвещения России Ольга Васильева призвала вернуть пятилетнее обучение в высшей школе, сообщив, что «педагогов в России нужно готовить по пятилетним программам специалитета» [13].

Понятно, что присущие современной эпохе процессы информатизации затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. А информатизация образования как одно из ведущих направлений развития нового общества требует обеспечения

инновационной методологией и практикой разработки, оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания в сфере образования. Под влиянием информатизации образовательного процесса естественно происходит трансформация целей, задач и методов образования, что приводит к изменениям основных функций и ролей в деятельности учителя.

Педагогам приходится взаимодействовать с учащимися, имеющими иные интересы, ценности и взгляды. Поэтому существенно новым элементом воспитательной работы педагога школы становится воспитание ответственности и культуры труда. Ведь «деятельность педагога включает в себя не только набор профессиональных знаний, навыков и компетенций, но и ценностные основания, гражданские и патриотические качества, социальную активность [11, с. 147]. А возникновение новых требований к профессиональной деятельности учителя ставит социально-психологическую проблему профессионального благополучия педагога в современных условиях.

Социально-психологическое благополучие педагога является основным фактором успешной реализации его профессиональной деятельности на протяжении всего творческого пути. Оно во многом складывается из субъективного ощущения готовности к педагогической деятельности в условиях нестабильности организационно-управленческой системы, методических требований и расширения функционала работы. Невозможность самореализации, творческого развития, отсутствие достойной оплаты труда ведет к снижению его мотивации, потере интереса и — как следствие — к профессиональному выгоранию. Однако еще на психологическое благополучие оказывает мощное влияние отношение общества к профессии педагога и восприятие самой профессии среди населения. В связи с этим имеются многочисленные исследования, свидетельствующие об эмоциональном выгорании у педагогов [8, с. 35; 7].

Современные исследователи отмечают, что «инновационные процессы в образовательных учреждениях предъявляют повышенные требования к профессионализму педагогов, с одной стороны, и их психологической устойчивости и адаптивности, с другой» [8, с. 37; 10]. Значит, для более эффективного применения и продвижения новых технологий необходимо включать профилактические мероприятия по снижению негативных последствий быстрого инновационного внедрения.

Подобные показатели могут быть следствием относительно низкого статуса профессии педагога среди других профессий, связанного с ошибочным мнением, что учителями становятся те личности, которые не смогли реализовать себя в других профессиях.

Проблемы низкого социального статуса современного учительства исследовались в работах В. А. Ильина, А. А. Шабуновой и Г. В. Леонидовой, где рассматривалось влияние неудовлетворительного экономического положения педагога на его социальное самочувствие [6, с. 43; 7]. В научных работах Г. Ф. Шафранова-Куцева выявлялось несоответствие между материальным положением и социальным статусом учительства в целом. По мнению автора, «учительство — это профессиональная группа, которая по характеру своего труда, выполняемым функциям, уровню образования относится к среднему классу, но в стратификационной структуре российского общества находится на низшей ступени из-за заработной платы» [16, с. 39–41].

Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования и науки 6 февраля 2019 года провела круглый стол на тему: «Подведение итогов опроса общественного мнения о статусе учителя в современном обществе». Опрос россиян проводился на сайте Общественной палаты РФ с 14-го по 25 января 2019 года. В нем приняли участие 1 667 респондентов, причем это была стихийная выборка, которая проводилась методом онлайн-анкетирования. Примерно половина опрошенных участников приходилась на села, деревни и малые города, вторая половина представляла крупные города. Были подведены два важных итога: 70% опрошенных оценили статус профессии учителя как низкий и 30% посчитали, что престиж профессии учителя в последнее время снизился. Правда, стоит отметить, что респонденты в возрасте от 18 до 25 лет определили престиж профессии учителя как средний.

Между тем участники опроса указали, что причина негативного профессионального поведения учителей связана с чрезмерной педагогической нагрузкой (1 160 респондентов). В частности, многие отметили недовольство большим количеством бумажной отчетности (1 089 респондентов). Однако, несмотря на то, что большинство учителей оценили свою работу как малооплачиваемую, оплата труда не является для современного педагога ведущим мотивом выбора профессии. Около половины респондентов выделяют в качестве главного критерия выбора профессии гарантированное и стабильное получение зарплаты. В ходе

проведенного опроса было выявлено, что в современном педагогическом сообществе существуют *две позиции* относительно престижа профессии педагога. Согласно *первой позиции*, профессия педагога является непристижной, согласно *второй позиции*, она обладает средней и даже высокой престижностью. В целом, главные причины возникновения у педагогов ощущения низкого статуса профессии связываются с высокими нагрузками, отсутствием свободного времени, социального признания профессии в обществе. Положительное влияние оказывают такие факторы, как «удовлетворенность выбором профессии», «удовлетворенность результатами своего труда» и «творческая самореализация, креативность, свобода от шаблонов в работе» [1; 12].

Падение социального статуса учителя связано с существующими неразрешенными противоречиями, характерными для современного информационного общества. В то время, когда изменился социальный запрос на требования и функции деятельности учителя, сами учителя зачастую воспринимают свою профессиональную идентичность в прежней ценностной системе координат, характерной для советской школы. В связи с этим поиск оснований самоидентификации профессиональной деятельности представляется необходимым для успешной реализации творческой деятельности и профессионального благополучия.

В рамках данного исследования стало интересным проанализировать основные показатели социально-психологического благополучия педагогов.

К основным показателям социально-психологического благополучия педагогов мы относим: *коммуникативный показатель*, включающий готовность и успешность взаимодействия педагога с педагогическим коллективом, родителями, администрацией школы; *личностный*, включающий в себя фактор стресса, мотивацию к деятельности, наличие соответствующих способностей, соответствие педагогической деятельности личностным качествам; анализ *когнитивного показателя* приобретает особо важное значение при высоких нагрузках на восприятие, внимание, память педагога; *организационный показатель*, включающий условия труда, заработную плату, оснащение школьных классов и преподавательских кабинетов, нормирование нагрузки, а также *показатель социального восприятия*, включающий возможность достичь социального признания и уважения определенного статуса профессии.

Исследование проводилось на базе факультета педагогического обра-

зования МГУ имени М. В. Ломоносова. Выборку исследования составили учителя московских школ, имеющие педагогический опыт работы от 1 года до 10 лет. Выбор контингента для исследования был обусловлен задачей отбора заинтересованных педагогов, желающих работать и развиваться в рамках педагогической профессиональной деятельности. В связи с этим опросы были проведены среди слушателей программы дополнительного образования по педагогической специальности. Всего в опросах участвовало 96 педагогов.

Анализ данных по *коммуникативному показателю* социально-психологического благополучия педагогов показывает, что больше половины опрошенных (67%) активно взаимодействуют с членами педагогического коллектива и администрацией школы. Регулярное взаимодействие с родителями учеников отмечают 43% опрошенных. Наличие коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательного процесса отражается и на ощущении благополучия в коллективе, которое отмечают 57% педагогов.

Для анализа *личностного показателя* использовались ответы респондентов относительно мотивации к педагогической деятельности, стрессовых ситуаций, возможностей саморазвития в профессиональной деятельности. Так, 79% опрошенных отмечают высокую мотивацию к педагогической работе, 94% уверены в соответствии своей работы личностным качествам и способностям. Полученные данные являются подтверждением изначально поставленной задачи исследования заинтересованных в своей профессиональной деятельности педагогов. Практически все респонденты считают профессию школьного педагога требующей постоянного творчества и открывающей возможности для саморазвития. В то же время 66% опрошенных выделяют достаточно высокой показатель стресса в профессиональной деятельности и наличие регулярного эмоционального напряжения, что находит отражение в полученных данных по когнитивному показателю. Так, ухудшение памяти, концентрации и переключения внимания в процессе деятельности отмечают 43,3% опрошенных.

В рамках анализа ответов респондентов по вопросам, относящимся к *организационному показателю,* интерес представляют данные относительно информационно-технического оснащения школ, а также организации работы с информацией из интернет-источников. Примерно 75% опрошенных сообщают о наличии в школах информационных

технологий, в том числе и дистанционных средств обучения. Из них почти 90% самостоятельно осуществляют контроль и отбор информации из электронных источников, что свидетельствует об осознанной работе с потоком информации. Хорошую организацию труда и его условия, достойную заработную плату, техническое оснащение кабинетов отмечают 64% опрошенных. В то же время большой процент педагогов ощущают перегрузку в работе. Так, 72,4% отмечают переутомление в процессе деятельности.

Показатель *социального восприятия* в нашем исследовании складывался из представлений самих респондентов о значимости профессии для общества и о том, как их профессию воспринимают другие. 93% опрошенных респондентов убеждены, что профессия педагога является одной из важнейших, но из них только половина считает, что эта профессия может позволить достичь социального признания и уважения в обществе. И такая статистика свидетельствует о неуверенности и низком социальном статусе профессии педагога.

Полученные результаты соответствуют позиции органов власти в отношении формирования в обществе уважительного отношения к профессии педагога. В этой связи стоит отметить письмо от 20.01.2016 г. № НТ-62/15 о реализации программы «Повышение престижа профессии педагога"» Первого заместителя Минобрнауки России Н. В. Третьяк, в соответствии с которым были созданы видеоролики по социальным темам: «Учитель — больше, чем профессия!», «Говорите учителям „Спасибо“», «Учителя — гордость России» [2].

Также в закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании» внесен целый ряд поправок, направленных на «повышение престижа педагогического труда» [12]. Правовая защищенность, возможность регулярно повышать уровень психолого-педагогических компетенций являются, безусловно, важными факторами, влияющими на социальный статус работников образовательной сферы. «Право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года» прописано в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 [12].

Положительно должен отразиться на благосостоянии педагогических работников переход на систему эффективных контрактов, в которой уровень зарплаты напрямую зависит от уровня компетентности и эффективности преподавания.

Далее, стоит отметить наметившуюся перспективу улучшения благосостояния учителей, связанную с Программой «Земский учитель», реализация которой начнется в 2020 году. О ней Владимир Путин сообщил в поручениях Послания к Федеральному Собранию, в которой обозначил, что «учителю, переехавшему в сельские населенные пункты, либо рабочие поселки городского типа, либо города с населением до 50 тыс. человек, единоразово выплатят компенсацию в размере одного миллиона рублей» [15]. Участниками программы может стать каждый учитель, имеющий «соответствующую квалификацию, а также готовность переехать в населенный пункт сроком на 5 лет»,— сообщила директор Департамента развития педагогических кадров и контроля управления ресурсами Министерства просвещения Мария Хлопотных [3]. Также в октябре 2019 года вице-премьер РФ Татьяна Голикова сказала, что «российские регионы получат 3,6 млрд рублей из федерального бюджета на реализацию» этой программы [5].

Несмотря на ряд предпринимаемых позитивных государственных мер и наметившихся перспектив по улучшению социального благополучия педагогов, очевидным по-прежнему остается необходимость создания условий и решения задач в области:

- снижения фактора стресса и эмоционального напряжения в профессиональной деятельности;
- развития мотивации и возможностей саморазвития в профессии за счет снижения трудовой нагрузки (напр., большого количества бумажной отчетности);
- анализа и переосмысления педагогами своего опыта в сфере коммуникативного взаимодействия с субъектами образовательного процесса;
- культивирования педагогической деятельности как ценности, социального признания и уважения в обществе, используя накопленный практический международный опыт.

Литература

1. *Аржаных Е. В., Гуркина О. А., Хуснутдинова М. Р.* Отношение российских педагогов к коммерциализации школьного образования. Результаты I этапа социологического исследования. М.: Циркон, 2015 // Циркон: исследовательская группа [Электронный ресурс]. URL: http://www.zircon.ru/upload/iblock/5e3/ Commercialization_of_school_education_re port1_2015.pdf (дата обращения: 10.03.2017).

2. Видеоролики, направленные на повышение социального статуса педагога // Комитет по образованию Псковской области [Электронный ресурс]. URL: http://edu.pskov.ru/press-centre/

news/477 (дата обращения: 10.11.2019).

3. В Рособрнадзоре ждут от педагогов предложений по совершенствованию ВПР // Газета педагогов [Электронный ресурс]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/category/news/news-mo (дата обращения: 10.11.2019).

4. *Гасанова Р. Р., Романова Е. А.* Современные роли преподавателя вуза // Перспективы науки. 2017. № 12 (99). С. 42–45.

5. Голикова: на реализацию программы «Земский учитель» регионам выделят 3,6 миллиарда рублей // Газета педагогов [Электронный ресурс]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/golikova-na-realizatsiyu-programmy-zemskij-uchitel-regionam-vydelyat-3–6-milliardov-rublej /(дата обращения: 10.11.2019).

6. *Ильин В. А., Шабунова А. А., Леонидова Г. В.* Социальное положение учительства в России // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 123–133.

7. *Леонидова Г. В.* Профессиональная самоидентификация и самочувствие учителей в условиях продолжающихся реформ образования // Проблемы развития территории. 2017. № 6 (92) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samoidentifikatsiya-i-samochuvstvie-uchiteley-v-usloviyah-prodolzhayuschihsya-reform-obrazovaniya (дата обращения: 27.08.2018).

8. *Литвинова Е. Ю., Харченко М. А., Погодина А. В.* Психологическое благополучие и эмоциональное выгорание педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. М., 2018. С. 34–47.

9. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма. М.: Педагогика, 1981 [Электронный ресурс]. URL: https://andrienko.ucoz.ru/Pedagogy/Books/Makarenko _AS_Pedagogical_Poem.pdf (дата обращения: 10.11.2019).

10. *Погодина А. В.* Феномен эмоционального выгорания и организационная культура образовательных учреждений // Ученые записки РГСУ. 2009. № 4. С. 170–175.

11. *Попов Л. В., Розов Н. Х.* Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Известия международной академии наук высшей школы. 2010. № 1. С. 139–152.

12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 10.11.2019).

13. Ольга Васильева призвала вернуть пятилетнее обучение в вузах для педагогов // Газета педагогов [Электронный ресурс]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/olga-vasileva-prizvala-vernut-pyatiletnee-obuchenie-v-vuzah-dlya-pedagogov (дата обращения: 10.11.2019).

14. *Хуснутдинова М. Р.* Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 38–48.

15. Что произошло в российском образовании в 2019 году? // Газета педагогов [Электронный ресурс]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/chto-proizoshlo-v-rossijskom-obrazovanii-v-2019-godu/ (дата обращения: 10.11.2019).

16. *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Модернизация российского профессионального образования: проблемы и перспективы: монография / рец. В. И. Загвязинский, Н. Г. Милованова. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2011. 296 с.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WELFARE OF A PEDAGOGUE

Under the influence of informatization of the educational process, the transformation of goals, objectives and methods of education occurs naturally, which leads to changes in the basic functions and roles in the activities of the teacher. The emergence of new requirements for the professional activities of teachers poses the problem of socio-psychological well-being of the teacher in modern conditions. The article raises issues related to the prestige of the profession of a teacher, the social status of a modern teacher. The concept of the socio-psychological well-being of the teacher is analyzed, its content and significance for effective educational activities are revealed. The results of a survey conducted in 2019 by the Public Chamber of the Russian Federation on the development of education and science with the aim of obtain-

ing public opinion regarding the status of a teacher in modern society are presented. The paper presents the results of our own research conducted on the basis of the faculty of teacher education of the Lomonosov Moscow State University. In the course of the study, the main indicators of the socio-psychological well-being of teachers were identified and analyzed: communicative, personal, cognitive, organizational, social perception. The results obtained are correlated with the tasks set by state authorities to increase the social status of a modern teacher. In conclusion, the main urgent tasks in the field of socio-psychological well-being of teachers are identified.

Keywords: well-being of the teacher, informatization of education, training, society, development, socio-pedagogical problems, indicators, teacher.

References

- *Arzhanyh E. V., Gurkina O. A., Husnutdinova M. R.* Otnoshenie rossijskih pedagogov k kommercializacii shkol'nogo obrazovaniya. Rezul'taty I etapa sociologicheskogo issledovaniya. M.: Cirkon, 2015 // Cirkon: issledovatel'skaya gruppa [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.zircon.ru/upload/iblock/5e3/ Commercialization_of_school_education_re port1_2015.pdf (data obrashcheniya: 10.03.2017). [In Rus].
- Chto proizoshlo v rossijskom obrazovanii v 2019 godu? // Gazeta pedagogov [Elektronnyj resurs]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/chto-proizoshlo-v-rossijskom-obrazovanii-v-2019-godu/ (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- *Gasanova R. R., Romanova E. A.* Sovremennye roli prepodavatelya vuza // Perspektivy nauki. 2017. № 12 (99). S. 42–45. [In Rus].
- Golikova: na realizaciyu programmy «Zemskij uchitel'» regionam vydelyat 3,6 milliarda rublej // Gazeta pedagogov [Elektronnyj resurs]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/golikova-na-realizatsiyu-programmy-zemskij-uchitel-regionam-vydelyat-3–6-milliardov-rublej / (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- *Husnutdinova M. R.* Social'nyj status professii uchitelya: samoopredelenie rossijskih pedagogov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2017. T. 22, № 4. C. 38–48. [In Rus].
- *Il'in V. A., Shabunova A. A., Leonidova G. V.* Social'noe polozhenie uchitel'stva v Rossii // Sociologicheskie issledovaniya. 2012. № 8. S. 123–133. [In Rus].
- *Leonidova G. V.* Professional'naya samoidentifikaciya i samochuvstvie uchitelej v usloviyah prodolzhayushchihsya reform obrazovaniya // Problemy razvitiya territorii. 2017. № 6 (92) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samoidentifikatsiya-i-samochuvstvie-uchiteley-v-usloviyah-prodolzhayuschihsya-reform-obrazovaniya (data obrashcheniya: 27.08.2018). [In Rus].
- *Litvinova E. Yu., Harchenko M. A., Pogodina A. V.* Psihologicheskoe blagopoluchie i emocional'noe vygoranie pedagogov obrazovatel'nyh kompleksov na raznyh etapah innovacionnogo processa // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda. M., 2018. S. 34–47. [In Rus].
- *Makarenko A. S.* Pedagogicheskaya poema. M.: Pedagogika, 1981 [Elektronnyj resurs]. URL: https://andrienko.ucoz.ru/Pedagogy/Books/Makarenko _AS_Pedagogical_Poem.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- Ol'ga Vasil'eva prizvala vernut' pyatiletnee obuchenie v vuzah dlya pedagogov // Gazeta pedagogov [Elektronnyj resurs]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/olga-vasileva-prizvala-vernut-pyatiletnee-obuchenie-v-vuzah-dlya-pedagogov (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- *Pogodina A. V.* Fenomen emocional'nogo vygoraniya i organizacionnaya kul'tura obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Uchenye zapiski RGSU. 2009. № 4. S. 170–175. [In Rus].
- *Popov L. V., Rozov N. H.* Vospitatel'naya deyatel'nost' v vuze: problemy vozrozhdeniya // Izvestiya

mezhdunarodnoj akademii nauk vysshej shkoly. 2010. № 1. S. 139–152. [In Rus].
- *Shafranov-Kucev G. F.* Modernizaciya rossijskogo professional'nogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: monografiya / rec. V. I. Zagvyazinskij, N. G. Milovanova. Tyumen': Izd-vo Tyum. gos. un-ta, 2011. 296 s. [In Rus].
- V Rosobrnadzore zhdut ot pedagogov predlozhenij po sovershenstvovaniyu VPR // Gazeta pedagogov [Elektronnyj resurs]. URL: https://gazeta-pedagogov.ru/category/news/news-mo (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- Videoroliki, napravlennye na povyshenie social'nogo statusa pedagoga // Komitet po obrazovaniyu Pskovskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. URL: http://edu.pskov.ru/press-centre/news/477 (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].

УДК 37.014.5 + 37.061

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрыты концептуальные положения осмысления проблемы обеспечения информационной безопасности молодежи в поликультурном образовательном пространстве России. Уточнено понимание поликультурного образовательного пространства в контексте информационного атрибута; определено понимание информационного поликультурного образовательного пространства. Определено понимание информационной безопасности молодежи как системы, процесса и результата обеспечения защиты молодого поколения от негативного влияния и угроз информационной среды. Обоснованы принципы обеспечения информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве: системности, научности, наступательности в обеспечении воспитательной функции информационного пространства, регулирования доступа молодежи к информационному контенту, психолого-педагогической поддержки, учета системой образования перспектив развития информационного общества. Определены содержание и условия обеспечения информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве: перманентное внимание общества и государственных структур к проблеме предупреждения и преодоления угроз информационно-образовательного пространства; разработка данной проблемы на законодатель-

Как цитировать статью: Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Обеспечение информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 117–131.

О. В. Гукаленко

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, г. Москва
E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Olga V. Gukalenko
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Institute for Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В. Н. Пустовойтов

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск
E-mail: vnpnov@gmail.com

Viktor N. Pustovoitov
Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Chair of Social, Economic and Humanitarian Disciplines, Bryansk State University named after Ivan Petrovsky, Bryansk, Russia

ном, финансовом, кадровом, социально-педагогическом, материально-техническом уровнях; интеграция работы всех заинтересованных институтов в данном направлении; проектирование и реализация на федеральном и региональном уровнях программ, моделей, проектов развития социально безопасного информационного пространства; разработка и сопровождение образовательных порталов, информационно-методическая поддержка институтов образования и общественных институтов по обеспечению информационной безопасности молодежи; разработка и внедрение в образовательный процесс стратегий и моделей обучения детей, подростков и молодежи действиям в условиях кибератак и киберугроз; проектирование, разработка и информационно-методическое сопровождение социально ориентированных и образовательных технологий, обеспечивающих саморазвитие личности в информационной поликультурной среде; активное внедрение технологий формирования учебно-познавательной и познавательной компетентностей у детей и молодежи на основе всех возможностей и форм образовательного пространства.

Ключевые слова: *информационная безопасность молодежи, поликультурное образовательное пространство, принципы обеспечения информационной безопасности молодежи.*

Современность отличает ряд особенностей, с которыми никогда ранее человечество не сталкивалось. Проблемы глобализации и интеграции, научный прогресс и стремительно нарастающая информатизация всех сфер деятельности человека вызвали объективно осязаемые изменения общественной жизни, когда технологии и идеи сменяют друг друга быстрее, чем поколения людей. В современном мире переплелись политика и образование, экономика и культура, национальное и транснациональное, чувственное и рациональное, реальность и виртуальный мир. Качественными характеристиками современности выступают цифровизация, информатизация и поликультурность.

Вместе с тем влияние информационной среды (в том числе информационно-образовательной) на формирующуюся психику и мировоззрение детей, подростков и молодежи до настоящего времени в полной мере не изучено. В этой связи общество предъявляет особые требования к обеспечению информационной безопасности молодого поколения в образовательном пространстве. Как следствие, возникает необходимость разработки, в первую очередь, методологических вопросов, связанных с уточнением традиционного понимания категорий «образовательное пространство», «поликультурное образовательное пространство»,

рассмотрения в социально-педагогическом контексте понятий «информационное пространство», «информационная безопасность молодежи», определения принципов и содержания обеспечения информационной безопасности молодого поколения.

Отметим, что проблематика информационной безопасности молодежи отражена в ряде исследований отечественных и зарубежных авторов (М. В. Радионов [11], D. Bigo [13], M. Gasser [17] и др.). Однако большая часть исследований посвящена социальным аспектам информационной безопасности, а в педагогической теории и практике данная проблема только получает свое осмысление. В настоящей статье сделана попытка рассмотреть методологические аспекты обеспечения информационной безопасности молодежи в поликультурном образовательном пространстве России.

Образовательное пространство как феномен проанализировано в ряде трудов отечественных исследователей (В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдов, А. Н. Джуринский, Н. Д. Никандров, В. Е. Шукшунов и др.). Среди наиболее значимых признаков образовательного пространства называются: высокий уровень интеграции субъектов и институтов образования, свобода доступа субъектов образовательного пространства к образовательным и культурно-просветительским ценностям, академическая и профессиональная мобильность всех субъектов образования, вариативность и органичное включение в содержание образования общезначимых элементов культуры.

Образовательное пространство формируется и развивается в процессе взаимодействия субъектов и составляющих его институтов, является результатом взаимодействия различных входящих в него субпространств. Оно включает в себя множество объективно существующих субкультур, носителями которых являются различные социальные группы. Концептуальными идеями образовательного пространства выступают: общецивилизационные идеалы и учет общемировых тенденций развития, национальные традиции и национально-культурная идентификация граждан, традиционные национальные (для России — общероссийские) ценности и региональные особенности. В исследованиях С. К. Бондыревой, В. Г. Бочаровой, О. В. Гукаленко, В. И. Загвязинского, А. В. Мудрика и других ученых показано, что образовательное пространство и социальная среда несут на себе огромный образовательный потенциал, выступают ключевыми педагогическими факторами развития

современной личности. Многогранность, мультиобъектность, многофакторность, сложноорганизованность и многомерность образовательного пространства изначально наделяют его качеством поликультурности.

Поликультурность являет собой качественную характеристику современного мира, отражает наиболее общие свойства и связи явлений современной жизни, общества и образования. Понятие *«поликультурность»* — одно из фундаментальных понятий об общественно значимом феномене современной действительности, оно обобщает представление о качественной характеристике современного общества и современного образования. Таким образом, может рассматриваться как *педагогическая категория.*

Проблематика поликультурных образовательных пространств разносторонне и глубоко разработана и отражена в трудах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, Е. П. Голобородько, Ю. С. Давыдова, А. Н. Джуринского, Н. Д. Никандрова, Л. Л. Супруновой и др. В исследованиях представлены понимание и структура, механизмы формирования и развития поликультурных образовательных пространств, стратегии и модели реализации в них образовательного процесса различного вида и уровней. Под поликультурным образовательным пространством традиционно понимаются различные институты и факторы образования, которые определяют в мультикультурном обществе его качественные трансформации [3, с. 21]; это целостность, в которой сосуществуют различные культуры, обыденное и инновационное, наука, искусство, религия [6, с. 3].

Представленное понимание поликультурного образовательного пространства в условиях цифровизации и информатизации современного общества требует уточнения в контексте рассмотрения его информационного атрибута.

Анализ категории «информационное пространство» показывает, что данный феномен современности рассматривается с нескольких сторон (см. подробнее: [14]): с позиции выделения функционала — хранение информации и ее использование [18; 19], с позиции содержания — информационный контент во всем его многообразии [20], с позиции акцентирования специфики структуры — сетевая структура пространства, взаимодействие информационных потоков и систем [12].

Сущностные особенности информационного пространства (хранение информации, значимость в общественной жизни, свободный доступ к контенту, разнообразие информации, взаимодействие инфор-

мационных потоков, форма существования информационных систем) способствуют тому, что сегодня информационное пространство стало, по сути, виртуальным миром молодежи и подростков. Сегодня информационное пространство срослось с реальностью. Обладая свойствами поликультурности (оно по своей природе интеркультурно, предоставляет молодежи свободный доступ к различным культурам, возможность, по сути, безграничного общения), виртуальное пространство являет собой образовательную среду для молодого поколения [10, с. 92].

Информационное образовательное пространство в научных работах рассматривается многогранно. При этом вариативность использования категории «информационное образовательное пространство» прослеживается уже на уровне терминологии.

В отечественных источниках отмечается преимущественное употребление терминов (порой синонимичное) «информационное образовательное пространство», «цифровое образовательное пространство», «электронное образовательное пространство». Информационное образовательное пространство рассматривается как «пространство вербальной и документальной коммуникаций, формируемое для повышения культурного и образовательного уровня его субъектов» [7, с. 460], «пространство отношений всех субъектов образования и процесс отношений, возникающих в результате образовательной деятельности между субъектами (…педагоги, учащиеся, обучающие среды)» [9, с. 30], «пространство, в котором информация используется для образовательных целей» [8].

В англоязычных источниках зарубежных авторов наибольшее распространение получил термин «digital learning space» («цифровое обучение», «цифровое образовательное (учебное) пространство»). В исследованиях зарубежных авторов «digital learning space» — это виртуальный центр, портал, виртуальная среда, которая создается «связями между пользователями и между пользователями и содержанием курса в этих учебных средах» [16]; которые «дают ученикам доступ к широкому спектру учебных материалов» [15].

Анализ понимания информационного образовательного пространства показывает, что в его определении подчеркиваются, как правило, отдельные ключевые характеристики с ориентацией на цели и результат образовательного процесса, контент и отношения образовательного и информационного пространств. В педагогических исследованиях

информационное образовательное пространство анализируется преимущественно с позиций коммуникации и доступа личности, индивида, обучаемого к информационному контенту во всем его многообразии форм и содержания, то есть по своей сути изначально рассматривается как поликультурное.

Существенными признаками информационного поликультурного образовательного пространства являются: структурированность; включение культурных пространств различного масштаба, уровня, функционала; взаимодействие субъектов на основе использования информационно-коммуникационных технологий; образовательная функция. Таким образом, *информационное поликультурное образовательное пространство* представляется как структурированная совокупность личностных культурных пространств, пространств социальных групп (по признаку родства, профессии, возраста, единства интересов и др.), образовательных, социальных и общественных институтов, их ценностей и смыслов деятельности, принципов, традиций, моделей и технологий, взаимодействующих в контексте диалога культур и выполняющих прямо или косвенно образовательную функцию посредством информационно-коммуникационных технологий и информационно-образовательной среды.

Под *поликультурным образовательным пространством* (с учетом выделения виртуального поликультурного образовательного пространства) целесообразно понимать образовательное пространство, включающее в себя реальность и виртуальный мир, интегрированное в поликультурную среду и целенаправленно или косвенно создающее условия для развития образовательного потенциала каждой отдельной личности, социальных групп, общества в целом. Основу функционирования поликультурного образовательного пространства составляет организация и упрочение связей различных образовательных институтов и систем.

Наше представление о структуре поликультурного образовательного пространства базируется на идеях А. Менегетти о семантических полях и концепции семиотических пространств Ю. М. Лотмана. С позиций системного подхода структуру поликультурного образовательного пространства можно представить как упорядоченную совокупность семиотических пространств. Данные семиотические пространства образованы семантическими полями реального и виртуального взаимодействия субъектов образовательного процесса: «Я-пространства» отдельных обучаемых, учителей, преподавателей, родителей, админи-

страции образовательной организации, представителей власти, органов контроля за системой образования и др. Семантические поля образуют интеркультурные по своей сути семиотические пространства: формальная группа одноклассников, учебный коллектив, урок, школа, университет, семья, друзья, чат, форум и др. [10, с. 95–96] При таком рассмотрении структуры поликультурного образовательного пространства и реальный мир, и Глобальная сеть выступают средой самореализации индивидуальностей и одновременно носителем информации, в том числе образовательного характера.

Современное информационное поликультурное образовательное пространство представлено пересекающимися и взаимодействующими реальной сферой образования и виртуальной информационно-образовательной средой (сегодня — сетевая глобальная). В последней условно выделяются управляемое (относительно управляемое, специально организованное) и хаотичное (неуправляемое) подпространства. Названные подпространства отличаются контентом, способами его накопления и предоставления пользователю, а следовательно, и моделями взаимодействия субъектов, способами обработки информации и др. Управляемое подпространство, в отличие от хаотично развивающегося, изначально достаточно структурировано в отношении образовательных ресурсов, обладает средствами, обеспечивающими определенную степень защищенности своих субъектов от негативного влияния (физиолого-психического, воспитательного, социального, экономического и др.). Неуправляемая информационная среда не только несет на себе большой образовательный потенциал, возможности безграничного общения и приобщения субъектов информационного пространства к различным культурам и субкультурам, но и таит потенциальные угрозы психического и социально-педагогического характера.

Негативные факторы влияния информационного образовательного пространства можно условно разделить на две группы: факторы непосредственного влияния информационной среды на психику молодежи и факторы опосредованного (отдаленного) влияния на молодое поколение посредством изменения традиционной педагогической модели.

К первой группе можно отнести:

– влияние веб-серфинга на здоровье и психику молодого человека, его когнитивные способности, формирующееся мировоззрение и мировосприятие;

– потенциальное искажение нравственных идеалов, критериев и норм вследствие негативного информационного воздействия информационного контента на психику формирующейся личности: культивирование насилия, расовой неприязни, конфликтности, агрессии и др. [1; 4; 5];
– нарастание психоэмоциональной и социально-психологической напряженности у молодого поколения вследствие недостаточной сформированности убеждений и взглядов и — одновременно — затрудненности адекватной оценки интернет-контента, характеризующегося высоким уровнем разнообразия, быстрой изменчивостью, вариативностью по форме, противоречивостью по содержанию;
– подмена и сращивание в сознании молодежи реального и виртуального миров (как следствие, неадекватное поведение молодых людей в реальном мире); интернет-зависимость молодежи («поколение Z»);
– потенциальная опасность разрыва в сознании детей и подростков содержания и формы представления информационного контента, развитие неспособности к анализу и синтезу информации, качественному разделению областей знания вследствие гипертекстовой сущности и высокого уровня мультимедийности интернет-контента.

Вторую группу факторов составляют:
– несоответствие содержания и моделей образования потребностям детей и молодежи вследствие косности системы образования по отношению к стремительному развитию информационного образовательного пространства и информационных технологий;
– активное массовое внедрение на место традиционных апробированных систем обучения и образования экономически выгодных, инновационных, но мало изученных моделей (в том числе дистанционных). Данные модели требуют от обучаемого сформированности познавательной компетентности достаточно высокого уровня, которым молодые люди, в своем большинстве, еще не обладают [10, с. 151–165];
– определенная непредсказуемость направлений развития информационно-коммуникационных технологий и информатизации

общественных процессов; стремительность информатизации и цифровизации общества, жизни каждого человека. Как следствие, создается угроза неподготовленности молодого поколения к возможным моделям реального миросуществования;

– усугубление проблем взаимопонимания поколений; стремительное уменьшение возрастной разницы в мировосприятии действительности различными поколениями; неподготовленность старшего поколения к передаче младшему поколению опыта взаимодействия в информационном обществе;
– потенциальное свертывание коммуникативной компетентности молодежи в реальной жизни вследствие нарастания индивидуальных — в противовес коллективным — форм взаимодействия, тяготения моделей обучения на основе информационно-коммуникационных технологий к индивидуальным формам учебной работы.

Обеспечение защиты подрастающего поколения от названных угроз информационного поликультурного образовательного пространства составляет сущность информационной безопасности детей и молодежи в нем. *Информационная безопасность молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве* есть система, процесс и результат обеспечения защиты молодого поколения от негативного влияния и угроз информационной среды.

Опираясь на понимание социальной безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях, информационную безопасность молодежи следует рассматривать, по крайней мере, в следующих аспектах:

— с позиции социально-педагогической защиты личности обществом в информационном поликультурном пространстве через комплекс мер предупреждения возможных рисков, угроз, кибератак, а также мер противостояния угрозам личности в духовно-нравственной, гражданско-правовой, экономической, информационной и других сферах;

— с позиции формирования у личности, социальной группы, общности чувства защищенности при восприятии реального и виртуального миров. Информационная безопасность молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве — это состояние уверенности подрастающего поколения в защите от угроз при работе и взаимодействии в информационном пространстве, чувство безопасности и защищенности своих интересов, прав и свобод;

— в контексте подготовки детей и молодежи к предупреждению и преодолению возможных информационных рисков и угроз посредством обучения действиям в условиях влияния негативного контента Глобальной сети и кибератак, формирования у молодежи навыков прогнозирования возможных последствий работы в информационном пространстве, использования его контента, формирования готовности к различным моделям развития информационного общества;

— как социальный институт, отражающий духовно-нравственные и культурные традиции общества, выступающие основой становления молодого человека в информационном поликультурном образовательном пространстве, институт формирования морально-нравственной психически-здоровой личности.

Обозначенное понимание информационной безопасности молодежи позволяет определить следующие *принципы и содержание обеспечения информационной безопасности молодежи в поликультурном образовательном пространстве России*:

— принцип системности — предполагает единую целенаправленную работу и взаимодействие общественных и государственных институтов в сфере информационной безопасности молодежи на основе правового, финансового, кадрового, психолого-педагогического обеспечения с учетом современных достижений и перспектив развития образования как локомотива развития информационного общества;

— принцип научности — требует целенаправленных глубоких интегральных междисциплинарных исследований влияния сетевого информационного пространства на физическую, психическую и социальную сферы жизни подрастающего поколения; необходим взвешенный, научно обоснованный подход к внедрению в образовательную практику инновационных моделей и систем обучения, спроектированных на основе реализации возможностей информационного образовательного пространства и информационно-коммуникационных технологий;

— принцип наступательности в обеспечении воспитательной функции информационного пространства — предполагает создание общественно-государственной системы противодействия искажению в информационном пространстве традиционных для России нравственных идеалов и норм поведения, в том числе средствами общественно-государственного контроля контента информационного пространства с позиций правового государства и гражданского общества; целенаправленное

упрочение и развитие системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи на основе традиционных для многонациональной России идеалов с использованием современных средств и моделей воспитания [2]; целенаправленное включение воспитательного контента в неуправляемые информационные ресурсы и потоки;

— принцип регулирования доступа молодежи к информационному контенту — предусматривает регулирование доступа подрастающего поколения к сетевым информационным потокам в соответствии с возрастными особенностями на основе реализации системы императивного, диспозитивного, социального регулирования, саморегулирования в рамках правового государства и гражданского общества;

— принцип психолого-педагогической поддержки — предусматривает разработку и реализацию системы мер психологической, педагогической, психолого-социальной поддержки пользователей Сети (детей, подростков, молодежи, лиц среднего и старшего поколений) с целью предупреждения и нивелирования психоэмоциональной и социально-психологической напряженности; целенаправленное формирование ИКТ-компетентности всех пользователей информационного пространства, в том числе формирование у молодых людей опыта оценки интернет-контента, адекватного восприятия мультимедиа- и гипертекстового содержания информационных потоков, формирование осознанного отношения к разграничению реального и виртуального миров;

— принцип учета системой образования перспектив развития информационного общества — предусматривает работу системы образования на перспективу, разработку и внедрение моделей образования (в первую очередь коллективных) на основе изучения молодежью содержания и методов передовых научных достижений во всех областях знания; учет векторов развития информационного общества и целенаправленную подготовку молодежи к возможным моделям интегративного единства реального и виртуального миросуществования в будущем; предполагает разработку перспективных моделей формирования у обучающейся молодежи как предметных компетенций, так и метапредметного опыта (в первую очередь познавательной компетентности) как основ взаимодействия и продуктивной деятельности в информационном обществе.

Обоснованные принципы позволяют сформулировать следующие условия (и задачи) обеспечения информационной безопасности молодежи в поликультурном образовательном пространстве России:

– перманентное внимание общества и государственных структур к проблеме предупреждения и преодоления угроз информационно-образовательного пространства; разработка данной проблемы на законодательном, финансовом, кадровом, социально-педагогическом, материально-техническом уровнях;
– интеграция работы всех заинтересованных институтов по обеспечению информационной безопасности молодежи в поликультурном образовательном пространстве; проектирование и реализация на федеральном и региональном уровнях программ, моделей, проектов развития социально-безопасного информационного пространства;
– разработка и сопровождение образовательных порталов, информационно-методическая поддержка институтов образования и общественных институтов по обеспечению информационной безопасности молодежи; разработка и внедрение в образовательный процесс стратегий и моделей обучения детей, подростков и молодежи действиям в условиях кибератак и киберугроз;
– проектирование, разработка и информационно-методическое сопровождение социально ориентированных и образовательных технологий, обеспечивающих саморазвитие личности в информационной поликультурной среде;
– активное внедрение технологий формирования учебно-познавательной и познавательной компетентностей у детей и молодежи на основе всех возможностей и форм образовательного пространства.

Подводя итог сказанному, отметим: обеспечение информационной безопасности молодежи в поликультурном образовательном пространстве — важнейшая проблема для всех развитых стран мира, в том числе для России. Ее решение сопряжено с обеспечением цивилизационной и национальной безопасности, сохранением культурного наследия, развитием личности. Глобальность проблемы требует к себе системного подхода, комплексного решения, интеграции усилий всех заинтересованных государственных и общественных институтов. Эффективность педагогического обеспечения информационной безопасности молодежи сопряжена с реализацией образовательного потенциала информационного пространства.

Литература

1. *Борисенков В. П.* Проблемы использования зарубежного опыта в образовании // Славянская педагогическая культура. 2011. № 10. С. 3–8.

2. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданственности и патриотизма // Педагогика. 2018. № 2. С. 44–51.

3. *Гукаленко О. В.* Поликультурное образование: теория и практика: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во РПГУ, 2003. 512 с.

4. *Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Безопасность детей и молодежи в поликультурном образовательном пространстве России: проблемы и перспективы // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. 2017. № 7. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет. 250 с. С. 25–33. DOI: 10.18101 / 1994–0866–2017–7–25–33.

5. *Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Социальная безопасность молодежи в поликультурном пространстве России // Социальная педагогика в России. 2018. № 2. С. 16–23.

6. *Ежова Е. Ю.* Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. … докт. культурологии: 24. 00. 01. Саранск, 2011. 39 с.

7. *Олефир С. В.* Информационно-образовательное пространство для детей и подростков: принципы формирования // Фундаментальные исследования. 2013. № 8 (часть 2). С. 459–463 [Электронный ресурс]. URL: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943 (дата обращения: 24.03.2019).

8. *Осмоловская И. М.* Информационно-образовательная среда общеобразовательной школы // Учитель в инновационном образовательном пространстве: историческая ретроспектива и прогностическая перспектива: Материалы международной заочной научно-практической конференции (г. Владимир, 1 декабря — 31 декабря 2010 год) [Электронный ресурс]. URL: http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Osmolovskaya_I.M..pdf (дата обращения: 03.02.2019).

9. *Пронина Л. А.* Открытое информационно-образовательное пространство как компонент современного образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2012. № 2 (20). С. 28–30.

10. *Пустовойтов В. Н.* Методологические основы формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения математике: монография. Брянск: Ладомир, 2013. 268 с.

11. *Радионов М. В.* Информационная безопасность: социологическая концептуализация [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-sotsiologicheskaya-kontseptualizatsiya (дата обращения: 03.10.2018).

12. Справочник технического переводчика. Интент. 2009–2013. [Электронный ресурс]. URL: https://technical_translator_dictionary.academic.ru/78752 (дата обращения: 14.03.2019).

13. *Bigo D.* Digital Surveillance and Everyday Democracy // The Routledge International Handbook of Criminology and Human Rights, edited by Leanne Weber, Elaine Fishwick and Marinella Marmo. Routledge, 2016. Pp. 125–135.

14. *Borisenkov V., Gukalenko O., Pustovoitov V.* The formation of metasubject skills of students in the information educational space // Education Environment for the Information Age: international conference (EEIA 2019) [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.23.

15. Digital Learning Space: Your Virtual Hub // My learning space. 11 Jun 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://www.mylearningspace.com.au/news/digital-learning-space (дата обращения: 18.04.2019).

16. *Dowling S.* Digital Learning Spaces — an alternative to traditional Learning Management Systems? // Research Gate. January 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/268446149_Digital_Learning_Spaces_-_an_alternative_to_traditional_Learning_Management_Systems (дата обращения: 20.04.2019).

17. *Gasser M.* Building a Secure Computer System. New York. Van Nostrand Reinhold, 1988. P. 3.

18. *Gonzalez V. M.* Mobility and Connectivity: On the Character of Mobile Information Work // In.: Hershey. IGI Global. 2011. 1584 p. Pp. 1362–1383. DOI: 10.4018/978–1–60960–042–6.ch077.

19. Information space // Cambridge dictionary [Электронный ресурс]. URL: https://dictionary.

cambridge.org/us/dictionary/english/information-space (дата обращения: 10.05.19).

20. *Kalish M.* Visual Analytics and Conceptual Blending Theory // Handbook of Research on Computational Arts and Creative Informatics. 2009. P. 290–310. DOI: 10.4018/978–1–60566–352–4. ch017.

ENSURING INFORMATION SECURITY OF YOUTH IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article reflects the conceptual provisions of understanding the problem of ensuring information security of youth in the multicultural educational space of Russia. The understanding of multicultural educational space in the context of an information attribute has been clarified; the understanding of multicultural educational information space is defined. The understanding of the information security of youth as a system, process and result of protecting the young generation from the negative impact and threats of the information environment is determined. The principles of ensuring information security of youth in the modern educational space are substantiated. These are the principles: systemic, scientific, offensiveness in ensuring the educational function of the information space, regulation of youth access to information content, psychological and pedagogical support, taking into account the educational system's prospects for the development of the information society. The content and conditions of ensuring information security of youth in the modern educational space are determined. The article defines the content and conditions for ensuring the information security of youth in the modern educational space, including: the permanent attention of society and government agencies to the problem of preventing and overcoming threats to the information and educational space; the development of this problem at the legislative, financial, personnel, socio-pedagogical, material and technical levels; the integration of the work of all interested institutions in this direction; the design and implementation at the federal and regional levels of programmes, models, projects for the development of socially safe information space; the development and maintenance of educational portals, information and methodological support of educational institutions and public institutions to ensure information security of youth; the development and implementation in the educational process of strategies and models for teaching children, adolescents and youth to actions in the context of cyberattacks and cyber threats; the design, development and informational and methodological support of socially-oriented and educational technologies that ensure personal self-development in a multicultural information environment; active introduction of technologies for the formation of educational and cognitive and cognitive competencies in children and youth based on all the possibilities and forms of educational space.

Keywords: youth information security, multicultural educational space, principles for ensuring youth information security.

References

- *Bigo D.* Digital Surveillance and Everyday Democracy // The Routledge International Handbook of Criminology and Human Rights / edited by Leanne Weber, Elaine Fishwick and Marinella Marmo. Routledge, 2016. P. 125–135.
- *Borisenkov V. P.* Problemy ispol'zovaniya zarubezhnogo opyta v obrazovanii // Slavyanskaya pedagogicheskaya kul'tura. 2011. № 10. S. 3–8. [In Rus].
- *Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N.* Polikul'turnoe vospitatel'noe prostranstvo vuza kak sreda formirovaniya grazhdanstvennosti I patriotizma // Pedagogika. 2018. № 2. S. 44–51. [In Rus].
- *Borisenkov V., Gukalenko O., Pustovoitov V.* The formation of metasubject skills of students in the information educational space // Education Environment for the Information Age: international confer-

ence (EEIA 2019) [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.23.
- Digital Learning Space: Your Virtual Hub // My learning space. 11 Jun 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.mylearningspace.com.au/news/digital-learning-space (data obrashcheniya: 18.04.2019).
- *Dowling S.* Digital Learning Spaces — an alternative to traditional Learning Management Systems? // Research Gate. January 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/268446149_Digital_Learning_Spaces_-_an_alternative_to_traditional_Learning_Management_Systems (data obrashcheniya: 20.04.2019).
- *Ezhova E. Yu.* Razvitie hudozhestvennoj kul'tury lichnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: avtoref. dis. … dokt. kul'turologii: 24. 00. 01. Saransk, 2011. 39 s. [In Rus].
- *Gasser M.* Building a Secure Computer System. New York. Van Nostrand Reinhold, 1988. P. 3.
- *Gonzalez V. M.* Mobility and Connectivity: On the Character of Mobile Information Work // Hershey. IGI Global. 2011. P. 1362–1383. DOI: 10.4018/978–1–60960–042–6.ch077.
- *Gukalenko O. V.* Polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika: monografiya. Rostov-na-Donu: Izd-vo RPGU, 2003. 512 s. [In Rus].
- *Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N.* Bezopasnost' detej i molodezhi v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve Rossii: problemy i perspektivy // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2017. № 7. S. 25–33. DOI: 10.18101/1994–0866–2017–7–25–33. [In Rus].
- *Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N.* Social'naya bezopasnost' molodezhi v polikul'turnom prostranstve Rossii // Social'naya pedagogika v Rossii. 2018. № 2. S. 16–23. [In Rus].
- Information space // Cambridge dictionary [Elektronnyj resurs]. URL: https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/information-space (data obrashcheniya: 10.05.2019).
- *Kalish M.* Visual Analytics and Conceptual Blending Theory // Handbook of Research on Computational Arts and Creative Informatics. 2009. P. 290–310. DOI: 10.4018/978–1–60566–352–4.ch017.
- *Olefir S. V.* Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo dlya detej I podrostkov: principy formirovaniya // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 8 (chast' 2). S. 459–463 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943 (data obrashcheniya: 24.03.2019). [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* Informacionno-obrazovatel'naya sreda obshcheobrazovatel'noj shkoly // Uchitel' v innovacionnom obrazovatel'nom prostranstve: istoricheskaya retrospektiva i prognosticheskaya perspektiva: mat-ly mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. (g. Vladimir, 01–31.12.2010) [Elektronnyj resurs]. URL: http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Osmolovskaya_I.M..pdf (data obrashcheniya: 03.02.2019). [In Rus].
- *Pronina L. A.* Otkrytoe informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo kak komponent sovremennogo obrazovaniya // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. 2012. № 2 (20). S. 28–30. [In Rus].
- *Pustovojtov V. N.* Metodologicheskie osnovy formirovaniya poznavatel'noj kompetentnosti starsheklassnikov v processe obucheniya matematike: monografiya. Bryansk: Ladomir, 2013. 268 s. [In Rus].
- *Radionov M. V.* Informacionnaya bezopasnost': sociologicheskaya konceptualizaciya [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-sotsiologicheskaya-kontseptualizatsiya (data obrashcheniya: 03.10.2018). [In Rus].
- Spravochnik tekhnicheskogo perevodchika. Intent. 2009–2013. [Elektronnyj resurs]. URL: https://technical_translator_dictionary.academic.ru/78752 (data obrashcheniya: 14.03.2019). [In Rus].

УДК 159.92

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

С. А. Сырбу

Доктор химических наук, профессор, врио ректора, заведующая кафедрой неорганической и аналитической химии, Ивановский государственный университет, г. Иваново
E-mail: syrbue@yandex.ru

Svetlana A. Syrbu
Dr. Sc. (Chemistry), Professor, Acting Rector, Head of the Department of Inorganic and Analytical Chemistry, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

Т. В. Карасева

Доктор медицинских наук, профессор, декан биолого-химического факультета, Ивановский государственный университет, г. Иваново
E-mail: akmecentr@mail.ru

Tatyana V. Karaseva
Dr. Sc. (Medicine), Professor, Head of the Department of Life Safety and General Medical Knowledge, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

Статья посвящена вопросам формирования культуры безопасности иностранных студентов современного вуза как актуальной научно-практической проблеме. Возрастание академической мобильности ставит серьезные задачи по созданию организационных и психолого-педагогических условий адаптации иностранных студентов в российских вузах. Возникает потребность в поиске новых форм воспитательной работы для успешной интеграции иностранных студентов в инокультурную среду, формирования эффективных коммуникаций. Меняются требования к профессорско-преподавательскому составу, который должен обеспечить психолого-педагогическое сопровождение формирования культуры безопасности. Нуждаются в обновлении стандарты высшего образования и программы рабочих дисциплин по безопасности жизнедеятельности. Целью статьи является рассмотрение психолого-педагогических аспектов решения данной задачи, анализ практического опыта по созданию безопасной многонациональной вузовской среды на уровне региона и отдельного вуза. Методология и методы исследования реализуют комплексный, системный и деятельностный подходы к решению поставленных задач. Основными методами исследования являются социологические (анкетирование) и психологические (тестирование), а также метод педагогического эксперимента. В статье обобщены результаты исследований иностранных и российских студентов, проведен

Как цитировать статью: Сырбу С. А., Карасева Т. В. Формирование культуры безопасности иностранных студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 132–140.

сравнительный анализ показателей культуры безопасности. Описана динамика показателей готовности студентов к социально безопасному поведению в процессе обучения. Представлены опыт учебной и воспитательной работы с иностранными студентами по развитию их готовности к социально безопасному поведению.

В заключении статьи сделан вывод о необходимости дальнейшей разработки современных средств и методов учебно-воспитательной работы с иностранными и российскими студентами по формированию культуры безопасного и здоровьесберегающего поведения. Подчеркнута необходимость профессиональной подготовки преподавателей высшей школы по данному направлению.

Ключевые слова: *социальная безопасность, иностранные студенты.*

Введение

По данным ЮНЕСКО, образовательные услуги иностранным гражданам предоставляют 129 стран, среди них Россия стоит на восьмом месте по числу иностранных студентов.

Вызовы XXI века, обусловленные глобализацией образования, усилением академической мобильности как российских, так и зарубежных граждан, поставили серьезные задачи по гармонизации межнациональных отношений в студенческой среде. Возникают новые требования к преподавателям вузов, которые должны реализовывать психолого-педагогическое сопровождение формирования культуры безопасности. Требуют переработки основные образовательные программы высшего образования и содержание дисциплины «Безопасности жизнедеятельности».

Основными задачами, нуждающимися в научно-практическом разрешении, являются: обоснование системы обеспечения безопасности жизнедеятельности в российских вузах, внедрение новых форм воспитательной работы в мультикультурной среде для формирования безопасного типа отношений и здорового стиля жизни. Серьезными проблемами являются также безопасность личности в экстремальных ситуациях и психологическая безопасность образовательной среды [1; 4; 5; 9; 10; 12; 13].

Цель статьи

Целью статьи выступает описание психолого-педагогических подходов к изучению проблемы формирования культуры безопасности иностранных студентов. Основные задачи исследования, решение которых

представлено авторами, являются:

- изучить мнение иностранных и российских студентов об условиях и факторах социальной безопасности;
- определить уровень развития основных компонентов готовности студентов к социально безопасному поведению;
- выявить психологические особенности иностранных студентов, связанные с развитием готовности к социально безопасному поведению;
- оценить эффективность разработанного психолого-педагогического сопровождения формирования культуры безопасности иностранных студентов;
- описать практический опыт по созданию безопасной многонациональной вузовской среды на уровне региона и отдельного вуза.

Методология и методы исследования

Методология исследования опирается на комплексный, системный и деятельностный подходы к решению задач формирования культуры безопасности. Культуру безопасности иностранных и российских студентов мы рассматриваем как системную характеристику личности, интегрирующую опыт социально безопасного поведения и готовность к его использованию в образовательной среде современного вуза. Готовность, в свою очередь, включает: ценностно-мотивационные, когнитивные, деятельностные, рефлексивные, эмоциональные и адаптационные составляющие. Акцент в данной статье сделан на готовности как преддеятельности к социально безопасному поведению студентов.

Для решения поставленных задач были использованы социологические (анкетирование) и психологические (тестирование) методы и педагогический эксперимент.

Под руководством и при участии специалистов Ивановского научного центра РАО на базе Ивановского государственного университета проведены комплексные исследования, посвященные психолого-педагогическим аспектам формирования культуры безопасности иностранных и российских студентов. Нами были обобщены результаты изучения культуры здорового и безопасного образа жизни 2 110 российских и иностранных студентов из 23 стран мира на базе семи вузов в период 2013–2019 годов [2; 3; 6; 7; 8].

Результаты исследования

На первом этапе исследования было изучено мнение иностранных и российских студентов об условиях и факторах социальной безопасности. В целом, как иностранные, так и российские студенты оценивают современную жизнь как «очень опасную». Обращает на себя внимание, что среди внешних факторов социальной безопасности у российских студентов преобладают экономические: сложность трудоустройства и низкий уровень жизни. По мнению иностранных студентов, ведущими опасностями являются угроза терроризма и национализма. Источниками опасности более половины всех опрошенных студентов называют лиц с неадекватным и агрессивным поведением. Однако российские студенты достоверно чаще ($t=3,4$, $p \leq 0,05$) указывают в качестве лиц с ненормативным поведением иностранцев, а иностранные студенты — членов российских националистических группировок ($t=4,20$, $p \leq 0,01$).

Идентификация студентов по критерию «опасный — безопасный» показала, что большинство студентов относят свое поведение к безопасному типу, контролируют свое поведение.

При оценке отношения студентов к изучению безопасности жизнедеятельности нами выявлены некоторые различия у иностранцев и россиян. Несмотря на то, что большинство студентов осознают личную ответственность и необходимость изучения безопасности жизнедеятельности, иностранные студенты являются более мотивированными к освоению данного предмета ($t=1,23$, $p \leq 0,01$).

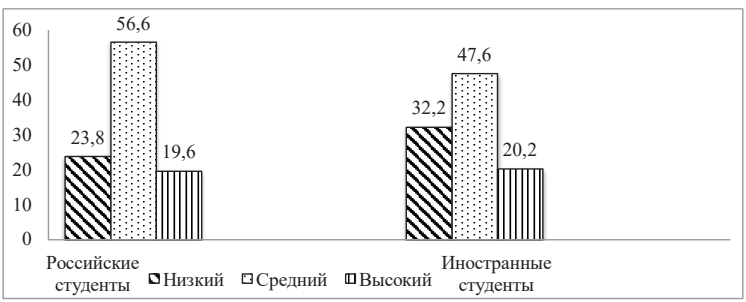


Рис. 1. Уровни развития готовности к социально безопасному поведению российских и иностранных студентов (%)

На втором этапе была проведена оценка интегрального уровня готовности студентов к социально безопасному поведению. Как видно из

Рисунка 1, в обеих группах выраженность соответствующих уровней готовности идентична. Преобладающим был средний уровень развития готовности, второе место занимал низкий уровень. Примерно каждый пятый студент из обеих групп имел высокий уровень развития готовности к социально безопасному поведению.

Среди компонентов готовности в обеих группах первое место занимал мотивационный компонент (уровень его развития у иностранцев был достоверно выше). Второе и третьи места — адаптационный и эмоциональный компоненты. Наиболее низкие уровни развития как среди российских, так и среди иностранных студентов были выявлены по деятельностному, когнитивному и рефлексивному компонентам.

На третьем этапе были выявлены особенности иностранных студентов, влияющие на социально безопасное поведение. Единственной характеристикой, определяющей готовность иностранных студентов к безопасному поведению, является развитая мотивация в сфере социальной безопасности, высокий приоритет такой базовой ценности, как «здоровье». Все остальные характеристики отражали недостаточную готовность иностранных студентов к социально безопасному поведению. Это проявлялось в таких компонентах готовности, как: когнитивный (отсутствие знаний), деятельностный (неразвитая толерантность, проблемы межличностного общения и урегулирования конфликтов), рефлексивный (неуверенность в себе, недостаточный самоконтроль, неадекватная самооценка), эмоциональный (низкая устойчивость к стрессам, повышенная тревожность, эмоциональная лабильность) и адаптационный (неспособность к продуктивной адаптации в стране и в вузе).

Вышесказанное подтверждает необходимость усиления образования в области социальной безопасности в вузах, обучающих иностранных студентов.

В Ивановском государственном университете (ИвГУ), где в 2018–2019 учебном году обучались более 500 студентов из 38 стран мира, была разработана программа психолого-педагогического сопровождения формирования готовности иностранных студентов к социально безопасному поведению. Образовательная часть программы была реализована путем внедрения учебного курса по социальной безопасности для иностранных студентов на подготовительном отделении ИвГУ. Данный учебный курс опирался на широкое использование интерактивных методов и был содержательно связан с последующими учебными курсами:

«Безопасность жизнедеятельности», «Психология здоровья», «Психология безопасности» и воспитательной работой.

Для оценки эффективности курса был проведен сравнительный анализ стартовых и итоговых показателей развития готовности. Статистически значимой ($p<0,05$) оказалась динамика всех показателей готовности. Максимальные темпы роста высокого уровня показали когнитивный (с 6% до 44%), адаптационный (с 19,9% до 48%), и эмоционально-волевой компоненты (с 11,4% до 44%).

Как видно из Рисунка 2, после изучения курса доля иностранных студентов с высоким уровнем готовности к социально безопасному поведению увеличилась на 29,5% за счет соответствующего снижения доли студентов с низким и средним уровнями готовности.

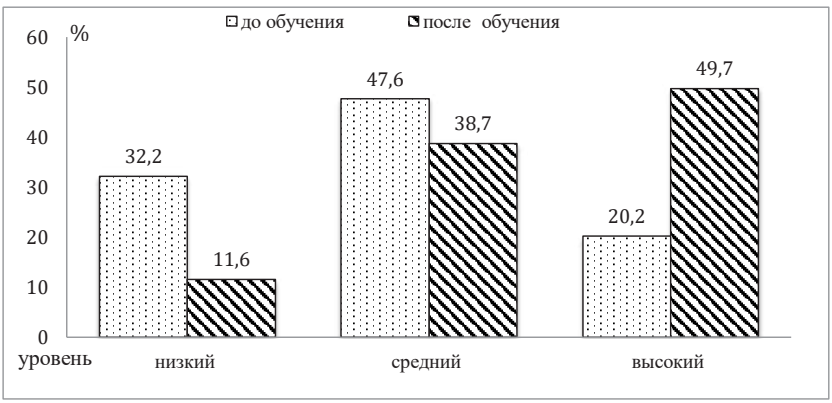


Рис. 2. Динамика уровней готовности иностранных студентов к социально безопасному поведению в процессе обучения (%)

Наряду с внутренними, психолого-педагогическими условиями формирования культуры безопасности иностранных студентов большую роль играют внешние, организационные условия. Опыт эффективной работы в этом направлении накоплен Комиссией по международным связям Совета ректоров вузов Ивановской области, в состав которой входят руководители международных служб вузов. Задачами Комиссии является создание равных возможностей интеграции учебных заведений Ивановской области в международную образовательную среду, разработка системы мер воспитания толерантности в студенческой

среде, поддержание академической мобильности, работа со средствами массовой информации, взаимодействие с руководством региона. В числе системных мер по воспитанию толерантности на региональном уровне ведущими являются мероприятия по интеграции иностранных студентов в новую культурную среду. Свою эффективность доказали такие формы работы, как: проведение Международного дня студента; Дня Африки; ежегодного форума — Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Мир без границ»; создание Мобильного клуба интернациональной дружбы; знакомство иностранных учащихся с российской культурой и российскими праздниками [11].

Заключение

Результаты проведенных научных исследований и опыт их внедрения позволили расширить базу междисциплинарных комплексных исследований в сфере безопасности жизнедеятельности и обосновать методологию мониторинга социального здоровья, здорового и безопасного образа жизни. С практических позиций это позволило создать современное научно-методическое обеспечение образования в сфере социального здоровья и безопасности, разработать требования к результатам освоения основных образовательных программ с позиции формирования у студентов соответствующих поведенческих стереотипов. Разработанные рекомендации могут быть использованы в системе профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей, что позволит сделать более эффективной работу по формированию социальной безопасности иностранных студентов. Нами сделан вывод о необходимости дальнейшей разработки современных средств и методов учебно-воспитательной работы с иностранными и российскими студентами по формированию культуры безопасного и здоровьесберегающего поведения.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. … д-ра психол. наук. СПб., 2002. 386 с.
2. *Динь Тхи Тхиен Ай, Карасева Т. В.* Особенности мотивации к безопасной жизнедеятельности иностранных студентов // Научное мнение. 2015. № 6. С. 115–119.
3. *Динь Тхи Тхиен Ай, Карасева Т. В., Толстов С. Н.* Проблемы социальной безопасности российских и иностранных студентов. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2017. 164 с.
4. *Зинченко Ю. П., Зотова О. Ю.* Основы безопасности личности и общества. М.: Изд-во Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010. 290 с.
5. *Зотова О. Ю.* Социально-психологическая безопасность личности: дис. … д-ра психол.

наук. М., 2011. 524 с.

6. *Карасева Т. В., Толстов С. Н., Лощаков А. М.* Роль духовно-нравственных ценностей в формировании культуры социального здоровья студентов // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 6 (814). С. 115–123.

7. *Лощаков А. М., Карасева Т. В.* Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья студентов классического университета: монография. Иваново: ПресСто, 2018. 256 с.

8. *Май Тхи Куи, Карасева Т. В., Толстов С. Н.* Особенности ценностно-мотивационного компонента культуры здоровья вьетнамских студентов // Научный поиск. 2015. № 2.1. С. 25.

9. *Пугачева Е. А.* Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 293 с.

10. *Рубцов В. В., Забродин Ю. М.* Образовательная среда — феноменология и практика безопасности // Безопасность образовательной среды: сб. ст. В 2-х ч. / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. Ч. II. М., 2008. С. 3–9.

11. *Усольцева Н. В.* Основные направления работы Комиссии по международным связям Совета ректоров вузов Ивановской области: доклад Комиссии по международным связям на Совете ректоров Ивановской области 12.05.2017 // Ивановский государственный университет [Электронный ресурс]. URL: http://ivanovo.ac.ru/about_the_university/management/usolceva/commission/news/1529/ (дата обращения: 15.12.2019).

12. *Шлыкова Н. Л.* Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. … д-ра психол. наук. М., 2004. 332 с.

13. *Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Толстов С. Н.* Обеспечение социально-психологической безопасности субъекта образования // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 46–55.

FORMATION OF SAFETY CULTURE OF FOREIGN STUDENTS

The article is devoted to modern issues of forming a safety culture of foreign students of a modern university, as an urgent scientific and practical problem. The increase in academic mobility poses serious challenges in creating the organizational, psychological and pedagogical conditions for the adaptation of foreign students in Russian universities. There is a need in the search for new forms of educational work for the successful integration of foreign students in a foreign culture environment, the formation of effective communications. The requirements for the teaching staff, which should provide psychological and pedagogical support for the formation of a safety culture, are changing. Standards of higher education and programmes of work disciplines on life safety need updating. The aim of the article is to consider the psychological and pedagogical aspects of solving this problem, to analyze practical experience in creating a safe multinational university environment at the regional and individual university level. The methodology and research methods implement a comprehensive, systemic and activity-based approach to solving the tasks. The main research methods are sociological (questionnaire) and psychological (testing), as well as the method of pedagogical experiment. The article summarizes the research results of foreign and Russian students, a comparative analysis of safety culture indicators. The dynamics of students' readiness indicators for socially safe behavior in the learning process is described. The experience of educational and educational work with foreign students on the development of their readiness for socially safe behavior is presented. The article concludes that it is necessary to further develop modern means and methods of educational work with foreign and Russian students to create a culture of safe and healthy behavior. The need for vocational training of teachers of higher education in this area was emphasized in the paper.

Keywords: social security, foreign students.

References

- *Baeva I. A.* Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie osnovy i tekhnologii sozdaniya: dis. … d-ra psihol. nauk. SPb., 2002. 386 s. [In Rus].
- *Din' Thi Thien Aj, Karaseva T. V.* Osobennosti motivacii k bezopasnoj zhiznedeyatel'nosti inostrannyh studentov // Nauchnoe mnenie. 2015. № 6. S. 115–119. [In Rus].
- *Din' Thi Thien Aj, Karaseva T. V., Tolstov S. N.* Problemy social'noj bezopasnosti rossijskih i inostrannyh studentov. Ivanovo: Ivan. gos. un-t, 2017. 164 s. [In Rus].
- *Karaseva T. V., Tolstov S. N., Loshchakov A. M.* Rol' duhovno-nravstvennyh cennostej v formirovanii kul'tury social'nogo zdorov'ya studentov // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. № 6 (814). S. 115–123. [In Rus].
- *Loshchakov A. M., Karaseva T. V.* Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya formirovaniya kul'tury zdorov'ya studentov klassicheskogo universiteta: monografiya. Ivanovo: PresSto, 2018. 256 s. [In Rus].
- *Maj Thi Kui, Karaseva T. V., Tolstov S. N.* Osobennosti cennostno-motivacionnogo komponenta kul'tury zdorov'ya v'etnamskih studentov // Nauchnyj poisk. 2015. № 2.1. S. 25. [In Rus].
- *Pugacheva E. A.* Formirovanie tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2008. 293 s. [In Rus].
- *Rubcov V. V., Zabrodin Yu. M.* Obrazovatel'naya sreda — fenomenologiya i praktika bezopasnosti // Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: sb. st. V 2-h ch. / otv. red. i sost. G. M. Kodzhaspirova. Ch. II. M., 2008. S. 3–9. [In Rus].
- *Shlykova N. L.* Psihologicheskaya bezopasnost' sub"ekta professional'noj deyatel'nosti: dis. … d-ra psihol. nauk. M., 2004. 332 s. [In Rus].
- *Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Tolstov S. N.* Obespechenie social'no-psihologicheskoj bezopasnosti sub"ekta obrazovaniya // Voprosy psihologii. 2015. № 5. S. 46–55. [In Rus].
- *Usol'ceva N. V.* Osnovnye napravleniya raboty Komissii po mezhdunarodnym svyazyam Soveta rektorov vuzov Ivanovskoj oblasti: doklad Komissii po mezhdunarodnym svyazyam na Sovete rektorov Ivanovskoj oblasti 12.05.2017 // Ivanovskij gosudarstvennyj universitet [Elektronnyj resurs]. URL: http://ivanovo.ac.ru/about_the_university/management/usolceva/commission/news/1529/ (data obrashcheniya: 15.12.2019). [In Rus].
- *Zinchenko Yu. P., Zotova O. Yu.* Osnovy bezopasnosti lichnosti i obshchestva. M.: Izd-vo Akademii povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 2010. 290 s. [In Rus].
- *Zotova O. Yu.* Social'no-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: dis. … d-ra psihol. nauk. M., 2011. 524 s. [In Rus].

УДК 37.034

ИДЕИ ДЭН СЯОПИНА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КИТАЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В. П. Борисенков

Доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой истории и философии образования МГУ им. М. В. Ломоносова, г.Москва

Vladimir. P. Borisenkov
Dr.Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Chair of History and Philosophy of Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Статья посвящена анализу идей патриотического воспитания Дэн Сяопина, которые оказывают глубокое влияние на теорию и практику школы КНР. Патриотические идеи Дэн Сяопина являются результатом его жизненного пути и его участия в борьбе за освобождение китайского народа, они оформились в теорию в период с 1978 г. по 1997 г. Дэн Сяопин считает, что выражение «любить родину» — отнюдь не звонкая фраза, и в современную эпоху патриотизм должен воплощаться в реальных действиях по построению социалистического общества. Идеи патриотического воспитания Дэн Сяопина наиболее полно охватывают следующие вопросы: как быстро развивать Китай? Как завершить объединение родины? Как поддерживать самостоятельность и независимость страны? Как культивировать национальное достоинство и гордость в людях?

Ключевые слова: *идеи Дэн Сяопина, патриотизм, школьное образование, патриотическое воспитание китайской молодежи.*

Ван Сюань

Аспирант кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова
E-mail: haha2410@hotmail.com

Wang Xuan
Graduate student of the Department of Educational Technology, Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University

Дэн Сяопин — выдающийся пролетарский революционер и замечательный патриот своей страны. Его теория «построения социализма с китайской спецификой» [3, с. 9] представляет собой результат применения основных принципов марксизма в ус-

Как цитировать статью: Борисенков В. П., Ван Сюань. Идеи Дэн Сяопина в теории и практике патриотического воспитания китайской молодежи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 141–152.

ловиях КНР. Она воплотила в себе глубоко выдержанный и целостный патриотизм и системно ответила на вопрос, как строить, укреплять и развивать социализм в социально-экономических и культурно-исторических условиях китайской действительности.

В теории Дэн Сяопина патриотизм выступает стержнем гражданского воспитания широких масс китайского населения и прежде всего молодежи. В свою очередь теория и практика социалистического строительства в современном Китае создают для патриотизма прочную научную основу и широкую социальную базу. Патриотическое чувство у Дэн Сяопина выражается в простой и ясной формуле: Глубокая любовь к своей Родине и служение ее народу [8, с. 2].

Уже в ранней юности Дэн Сяопин пришел к осознанию неравноправного и угнетенного положения Китая в мире. В то время Китай был отсталой полуколониальной и полуфеодальной страной, народ которой жил в нищете. Великая Октябрьская революция в России оказала мощное воздействие на развитие революционного движения в Китае, в котором с 15 лет принимал участие Дэн Сяопин. В 1920 г. он уехал учиться во Францию и в 1922-м вступил там в ряды китайской юношеской компартии. В дальнейшем он отправился в Советский Союз, где учился в Коммунистическом университете трудящихся Востока и Коммунистическом университете трудящихся Китая им. Сунь Ятсена. Позднее Дэн Сяопин вспоминал: «18-летним юношей я вступил в революционные ряды, одержимый стремлением работать для победы революции» [3, с. 74]. Он мечтал о времени, когда после победы революции Китай станет могучей и богатой страной благодаря развитию науки и производства, и мечта эта сбылась еще при его жизни.

По возвращении в Китай из СССР Дэн Сяопин в течение многих лет занимался практической организационно-партийной работой на различных постах, участвовал в войне против японских захватчиков, был комиссаром 129-й дивизии знаменитой Восьмой армии. После провозглашения в 1949 г. Китайской народной республики он вошел в состав коллективного руководства КПК и активно занимался вопросами социалистического строительства в КНР.

В годы Великой пролетарской культурной революции Дэн Сяопин был подвергнут необоснованным репрессиям, отстранен от власти и направлен на «перевоспитание» в сельскую местность. Этот период (1958–1976 гг.), начавшийся с политики «большого скачка» 1958–1968 гг.

и революции в образовании 1966–1970 гг. (как составной части культурной революции), характеризовался отсутствием стабильности, скачкообразным развитием, игнорированием зарубежного опыта, проведением экономических экспериментов без должного кадрового и технического обеспечения, частичным разрушением системы высшего и среднего образования и др. Все это нанесло значительной ущерб экономике страны в целом и системе образования в частности.

Реформаторские силы под руководством Дэн Сяопина еще до проведения исторического 3-го пленума ЦК КПК 11-го созыва (декабрь 1978 г.), который провозгласил «перемещение центра тяжести работы на осуществление социалистической модернизации» [2, с. 199], выдвинули новый курс в образовании. На этом крутом историческом повороте развития Китая они предложили рассматривать образование как предпосылку и важнейший инструмент проведения реформ во всех сферах жизнедеятельности общества. Под руководством Дэн Сяопина в Китае была осуществлена вторая революция — «построение социализма с китайской спецификой» [3, с. 83]. И его патриотическая идея «служения родине» получила дальнейшее развитие.

В содержание теории патриотического воспитания Дэн Сяопин включает следующие основные положения:

1. Стимулировать прогресс Китая, обеспечить процветание и быстрое развитие страны в целях повышения уровня жизни народа

Процветание родины, развитие экономики, счастье народа являются исходной точкой и конечной целью теории Дэн Сяопина, а также концентрированным проявлением идеи патриотизма. Из-за левого уклона в понимании социализма в Китае проявлялось долгосрочное игнорирование проблемы развития производительных сил. Именно на это обратил внимание Дэн Сяопин и подчеркнул: бедность не может быть целью социализма. Он считал, что марксисты должны уделять больше внимание освобождению и развитию производительных сил и росту производительности труда [3, с. 470]. Именно в этом заключается, по мнению Дэн Сяопина, коренная задача социалистического строительства. Во время «южного турне» (1992 г.) он заявил: «Суть социализма — в освобождении и развитии производительных сил, ликвидации эксплуатации, устранении поляризации и достижении в конечном счете всеобщей зажиточности» [3, с. 243].

2. Завершить великое дело объединения Родины

Любить свою родину значит напрягать все силы для того, чтобы обеспечить ее объединение и территориальную целостность. Стремление к объединению страны и борьба против сепаратизма считаются традицией китайской нации и важнейшей характеристикой ее патриотизма. В результате длительной борьбы Китайская народная республика была создана, но по ряду причин задача объединения страны еще не выполнена в полной мере. Подчеркивая ее актуальность, Дэн Сяопин писал: «Это прежде всего национальный вопрос, проблема национальных чувств. Все сыны и дочери китайской нации стремятся к объединению Китая. Раскол существует вопреки воле нации» [3, с. 218–219]. Следуя этому курсу, Китай восстановил исполнение своих суверенных прав над Гонконгом и Аомынем (соответственно в 1997-й и 1999 гг.), Тайвань является последней проблемой в объединении КНР. Еще в январе 1979 г. Дэн Сяопин уже четко поставил тайваньский вопрос на повестку дня. О важности задачи завершения объединения родины он никогда не забывал и в одном из своих выступлений в последние годы жизни поделился своим желанием погулять в Гонконге и на Тайване.

3. Поддерживать самостоятельность и независимость Китая

Еще одним направлением развития патриотической темы в теории Дэн Сяопина является поддержка независимости и самостоятельности Китая, отстаивание его государственного суверенитета и национального достоинства. Стремление к независимости и самостоятельности означает, что нельзя заискивать перед другими державами, ползать на коленях перед ними, нанося ущерб родине и подрывая ее авторитет в международном сообществе. «Дела Китая,— писал он,— должны вестись в соответствии с реальной обстановкой, притом силами самого китайского народа. Независимость, самостоятельность и опора на собственные силы были, есть и будут нашей исходной позицией» [3, с. 9]. В современном мире притеснение и угнетение малых и бедных стран большими и богатыми государствами можно увидеть повсюду. Если не поддерживать свои независимость и самостоятельность и не отстаивать государственный суверенитет, то страна не может сохранить свое место в мире и обеспечить свою безопасность. Дэн Сяопин всегда ставил государственную безопасность и суверенитет Китая на первое место.

4. Культивировать национальное достоинство и гордость в людях

Национальное достоинство и гордость — это концентрированное выражение национального духа и квинтэссенция патриотизма. Осознание

огромной дистанции между своей страной и развитыми государствами мира в области материального производства и по уровню жизни толкает некоторых людей к национальному нигилизму. Они слепо преклоняются перед развитыми странами, считают свое отечество неполноценным и теряют свое национальное и человеческое достоинство. Дэн Сяопин указывал: «Китайский народ преисполнен чувства национальной гордости и достоинства. Любить отчизну и отдавать все силы делу строительства социалистической родины он считает для себя высочайшей честью, а наносить ущерб ее интересам, ее авторитету и престижу — величайшим позором» [3, с. 9].

Основные характеристики теории патриотизма Дэн Сяопина можно резюмировать следующим образам:

1. Вызовы времени

В результате более чем столетней борьбы китайские патриоты завершили демократическую революцию, решили проблемы независимости своего государства и национального освобождения. С 1981-го по 2017 г. главным противоречием общественной жизни в Китае было «противоречие между растущими материальными и культурными потребностями населения и отсталым общественным производством» [2, с. 184]. В этом контексте продвижение экономического строительства, усиленное развитие производительных сил, ускорение модернизации экономики стали основными задачами китайских патриотов. Дэн Сяопин выдвинул лозунг: «Наука и техника — главные производительные силы» [3, с. 347].

2. Научные основы патриотизма

Патриотические идеи и действия (включая цель, подходы и методы) должны соответствовать требованиям объективных законов — в этом научная основа патриотизма. Исторический опыт показал, что только научный социализм может обеспечить быстрое развитие Китая. Как отмечал Дэн Сяопин, Китай еще находится на начальном этапе строительства социализма. В контексте нынешнего уровня экономического развития Китай еще не готов стать в короткие сроки мощной современной державой, и китайские патриоты должны стоять на твердой почве реалий и найти путь развития, соответствующий потребностям страны [3].

3. Открытость к миру

С развитием производительных сил связи между нациями и странами становятся более прочными и глубокими, что ведет к ускорению процесса глобализации. Страна, которая хочет быстро развиваться,

не может находиться в изоляции от других. В истории Китая были периоды, когда он оставался закрытой страной, и это негативно сказывалось на его развитии. Исходя из анализа мировых тенденций и на основе обобщения исторического опыта Дэн Сяопин обосновал точку зрения, согласно которой страна не преодолеет отсталости, если будет оставаться закрытой. Только открывшись для всего мира, Китай может обеспечить модернизацию.

4. Конструктивность подхода

В современную эпоху патриотам требуется осознание преемственности национальных традиций, соединенное с конструктивностью подходов при решении проблем объединения страны. Именно этим руководствовался Дэн Сяопин, предложив при решении тайваньского, гонконгского и аомыньского вопросов следовать лозунгу: «Одно государство — два строя» [3, с. 78]. Иными словами, он предлагал сохранить на длительное время капиталистический строй и образ жизни на Тайване, в Гонконге и Аомыне в условиях единого государства. Этот подход способствовал конструктивному решению проблемы объединения страны, которое пока еще не завершено. Замысел «одна страна — два строя» появился у китайских литеров в 1950-е гг. при обсуждении тайваньского вопроса. В мае 1955 г. премьер-министр Чжоу Эньлай заявил о необходимости решить тайваньский вопрос мирным путем. В 1981 г. Дэн Сяопин впервые предложил принцип: «Одна государство — два строя» как подход для решения тайваньского вопроса, а затем расширил область его применения на решение гонконгского и аомыньского вопросов.

Патриотическое воспитание молодежи в КНР в свете идей Дэн Сяопина

После реформы и вступления на путь открытости социальная среда Китая стала быстро меняться. Китайское правительство начало уделять большое внимание «патриотическому воспитанию в новых условиях». Вскоре вышли «Предложения об усилении пропагандистской работы по воспитанию патриотизма», «Программа нравственного воспитания в начальной школе», «Программа нравственного воспитания в средней школе», «План реализации программы воспитания патриотизма» и т.д. С 1978 г. в Китае было опубликовано более 20 тысяч статей по проблемам патриотического воспитания в свете идей Дэн Сяопина.

В соответствии с государственными документами предъявляется

ряд требований, касающихся патриотического воспитания молодежи в школах [1].

1. В начале учебного года проводится вступительный урок по данной проблематике. Цели обучения, история и статус школы, правила, касающиеся дисциплины и поведения учащихся, должны быть четко объяснены ученикам на вступительном уроке. Длительность урока в начальной школе может быть час, в средней школе первой ступени — два часа, а в средней школе старшей ступени — четыре часа. Содержание урока разделяется на несколько уровней в зависимости от возраста учащихся. Цель урока: объяснить ученикам, зачем им необходимо учиться, что они будут изучать и какова взаимосвязь между обучением и родиной.

2. Исходя из возрастных особенностей школьников, следует прибегать к определенным способам и приемам их патриотического воспитания. В частности, предлагается рассмотреть значение церемонии поднятия государственного флага. Государственный флаг — символ страны, который должны почитать все граждане государства. Церемония поднятия флага помогает культивировать чувства гордости, уважения и любви к своей стране. Каждая школа обязана проводить церемонию по понедельникам, присутствующие при поднятии флага исполняют государственный гимн. Большое число школьных мероприятий проводится в дни национальных праздников. При этом преследуется задача познакомить школьников с истоками, историей и традициями национальных праздников, а также приобщить их к знаниям о достижениях китайского народа в самых разных областях. Кроме того, каждая школа вправе проводить различные мероприятия в соответствии со своими планами и разработками по культурному воспитанию обучающихся.

3. Патриотическим воспитанием обучающихся должны заниматься все учителя независимо от предмета, который они ведут. Несмотря на то, что некоторые предметы более тесно связаны с патриотизмом (история, география, музыка и другие), каждый учитель обязан воспитывать в учениках чувства уважению и любви к своей родине, а также к работе на благо своей страны. По каждому изучаемому предмету в школе требуется составить план патриотического воспитания в соответствии с программой, которую издал государственный комитет просвещения.

4. Для школьников отобраны сто фильмов по патриотической проблематике (16 обязательных фильмов и 34 фильма по выбору для школьников начальной школы, 18 обязательных фильмов и 32 фильма по выбору для

школьников средней школы). Тематика этих фильмов разная, например: борьба против империалистической агрессии, революционная традиция и социализм, биографические фильмы о людях Китая и китайской культуре. В каждом семестре школа должна организовывать просмотр фильма 2–3 раза, чтобы каждый школьник успел просмотреть все обязательные фильмы и некоторые фильмы по выбору.

5. Школа должна активно развивать внешкольную деятельность, чтобы эффективнее прививать патриотические чувства учащимся. Для школьников старших классов следует организовывать производственную деятельность, социальную практику и военную подготовку, чтобы укрепить их чувство ответственности за безопасность Родины.

Кроме того, государственные и общественные органы также должны играть важную роль в патриотическом воспитании, в связи с чем к ним предъявляются следующие требования:

- уличный комитет и профсоюз, комсомол, федерация женщин всех уровней должны обращать внимание на роль семьи в деле воспитания молодежи;
- учитывая специфику молодежной аудитории, необходимо использовать разнообразные формы просвещения и воспитания: видео, печать, музыка, драма, искусство и т.д., чтобы предоставить молодому поколению возможность познакомиться с интересными для них материалами патриотического характера;
- правительства всех уровней должны создать базу патриотического воспитания и проводить патриотические мероприятия соответственно с наличием необходимых условий.

Руководствуясь идеями Дэн Сяопина, китайские работники просвещения постоянно находятся в кропотливых экспериментальных поисках и разрабатывают новые методы воспитательной работы. Например, в школе № 16 города Сучжоу проводят торжественную церемонию поднятия государственного флага в присутствии всех школьников в первый день семестра. В этот день в школу приглашают ветеранов, чтобы зачитать список знаменосцев, вручить им флаг и выдавать «свидетельство славы». В еженедельной церемонии поднятия флага знаменосцы торжественно поднимают государственный флаг, а начальники и учителя школы тщательно готовят и читают лекцию о школьной жизни, годовщинах исторических событий и традиционных праздниках и актуальных проблемах нравственного воспитания. Кроме того, все учащиеся обязаны носить школьную форму,

школьный значок, комсомольский значок и красный галстук. В процессе такой церемонии укрепляется любовь школьников к своей родине, а государственный флаг как символ любимой страны занимает прочное место в их сердцах. Вместе с тем в государственные праздники и годовщины школа устраивает различные мероприятия, например: в праздник Цинмин (традиционный китайский праздник поминовения усопших) школьники посещают могилы павших героев; в день молодежи школьники первого класса средней школы слушают рассказы о революционных событиях, среди школьников второго класса средней школы проводится конкурс на тему «Как мы любим наш Китай», среди школьников третьего класса средней школы проходит соревнование в записи крылатых выражений патриотического содержания и другие [9, с. 28–29].

Вэнь Идо был замечательным китайским патриотом, известным поэтом и ученым. В его родном городе, расположенном в уезде Сишуй, правительство в полной мере старается использовать славу и авторитет великого земляка для привития подрастающему поколению желания следовать его примеру. Так, правительство переименовывает в честь Вэнь Идо школы, которые находятся рядом с его домом-музеем, проводит присягу вступления в пионерскую организацию и комсомол в доме-музее Вэнь Идо, устраивает мероприятия, связанные с Вэнь Идо, для школьников различных возрастов. Школа имени Вэнь Идо выбрала произведения этого знаменитого патриота в качестве школьного значка, школьного гимна, названий школьных изданий и так далее, а также ежегодно организует различные мероприятия по произведениям Вэнь Идо, например конкурс выступлений, фотовыставку, выставку картин и другие [10, с. 9–12].

Директор школы Бэймэнь провинции Юнъань считает, что ученикам начальных классов еще слишком сложно осознать значение такого глубокого понятия, как «любовь к Родине». Во многих школах Китая начальники школы часто говорят о «любви к своей стране», «любви к народу», но мало о «любви к себе». Дети, которые еще не знают, что это за страна, должны в первую очередь научиться любить и уважать себя. Именно поэтому в школе Бэймэнь школьников первого и второго классов сначала учат любить себя и заботиться о себе, например, как одеваться, как умываться и так далее, и только затем приобщают к любви к семье и окружающим. Директор полагает, что только тот человек, который любит себя, способен искренне полюбить свою родину и стать настоящим патриотом [6, с. 75–76].

В 2001 году, когда в Китае начал распространяться Интернет, Центральный комитет комсомола КНР создал сайт «Душа нации». Здесь представлены истории жизни и деятельности более двадцати тысяч известных павших граждан Китая Новой эпохи, особенно периода после основания Коммунистической партии Китая. Сайт также представлен как интернет-музей выдающихся революционеров (таких, как Мао Цзэдун, Чжоу Эньлай, Дэн Сяопин и т.д.) и известных исторических событий (опиумная война, война сопротивления японским захватчикам, война сопротивления американской агрессии и оказания помощи корейскому народу и другие) [5].

Для каждой учебной дисциплины всегда можно найти путь, который позволит совместить получаемые школьные знания и чувства патриотизма, гордости и почтения к своей стране. Некоторые учителя по математике считают, что сложно связать научные знания и патриотическое воспитание. Они считают, что научить считать — самая важная задача на уроках. На уроках математики учителя должны знакомить детей с научными математическими достижениями Китая, например такими, как: мировая общеупотребительная десятичная система исчисления впервые стала использоваться в Китае; самая древняя системная геометрия не евклидова, а китайская; китайские математики доказали теорему Пифагора раньше самого Пифагора и другие [4, с. 44–53].

Музей представляет собой базу патриотического воспитания и вторую аудиторию для школьников. Он играет важную роль в процессе патриотического воспитания подрастающего поколения. Его важнейшей задачей является путем использования определенных методик приобщение граждан к истории своей страны, ее традициям, культурным особенностям, а также культивирование чувства гордости, любви и признания к своему государству. Современный музей — это уже не бесполезный склад памятников, а кладезь важных и интересных артефактов и историй для каждого гражданина. Музею необходимо быть многогранным, его выставки должны быть научными и интересными, интеллектуальными и увлекательными. Для формирования патриотического духа у школьников музей использует такие методы, как углубление познаний в истории своего государства; приобщение к древним и современным достижениям страны с помощью памятников; общение на такие темы, как «любовь к Коммунистической партии Китая, любовь к социализму, любовь к Народно-освободительной армии Китая»; воспитание здорового эстетического мировоззрения [7, с. 53–55].

Таким образом, идеи патриотизма Дэн Сяопина призывают к одному — «служить Родине». Его представления, идеи и установки о патриотизме начали формироваться на основе его собственного опыта и окончательно утвердились после того, как он стал лидером второго руководящего коллектива КПК. Основными целями идей Дэн Сяопина являются: стимулировать прогресс Китая; обеспечить процветание и быстрое развитие страны в целях повышения уровня жизни народа; завершить великое дело объединения родины; поддерживать самостоятельность и независимость Китая; культивировать национальное достоинство и гордость в людях. Основными характеристиками идей можно считать: вызовы времени, научные основы патриотизма, открытость миру и созидательные подходы. После осуществления политики «реформ и открытости» китайское правительство стало уделять большое внимание «патриотическому воспитанию в новых условиях». Именно руководствуясь идеями Дэн Сяопина, Китай создал свою систему патриотического воспитания молодежи.

Литература

1. *Ван Чжэн.* Патриотическое воспитание молодежи чрезвычайно важно // газета «Жэньминьжибо». 18.02.1987. [На китайском языке].

2. *Дэн Сяопин*. Избранное. Том II. г. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 1995. 553 с.

3. *Дэн Сяопин*. Избранное. Том III. г. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 1994. 537 с.

4. *Пэн Или*. Школьное математическое образование и патриотическое воспитание // Journal of Yuxi Normal University. 1987. № 4. С. 44–53. [На китайском языке].

5. Душа нации [Электронный ресурс] [На китайском языке].. URL: agzy.youth.cn/mzh (дата обращения:20.12.2019).

6. *Хуан Чанфа.* С любви к себе — о «прелюдии» патриотического воспитания в начальной школе // Journal of Xiamen Educational College. 2007. № 6. С. 75–76. [На китайском языке].

7. *Чжан Пини.* Патриотическое воспитание — долгосрочная тематика музея // Wenwu Chunqiu. 1989. № 6. С. 53–55. [На китайском языке].

8. *Чжу Бинъюань.* Изучение патриотических идей Дэн Сяопина. Сучжоу: Издательство Сучжоуского университета, 2000. 226 с. [На китайском языке].

9. *Чэ Сюефу, Лу Гаодань.* Попытки патриотического воспитания // Journal of Suzhou College of Education. 1992. № 3. С. 28–29. [На китайском языке].

10. *Юн Хуэй, Хун Линь.* Вечный лейтмотив — патриотическое воспитание в уезде Сишуй // The party building and ideological education in schools. 2000. № 12. С. 9–12. [На китайском языке].

DENG XIAOPING'S IDEAS IN THEORY AND PRACTICE OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHINESE YOUTH

The article is devoted to the analysis of the ideas of patriotic education of Deng Xiaoping, which have a profound impact on the theory and practice of the school of the PRC. Deng Xiaoping's patriotic ideas are the result of his life, his participation in the struggle for the

liberation of the Chinese people and formed into theory in the period from 1978. Deng Xiaoping believes that "loving the homeland" is not just a beautiful slogan, and in modern times patriotism should be embodied in real actions of building a socialist society. The ideas of the patriotic upbringing of Deng Xiaoping embrace the next questions: How quickly we need to develop China? How to complete the unification of the motherland? How to maintain the independence of the country? How to cultivate national dignity and pride in people?

Keywords: Deng Xiaoping's ideas, patriotism, school education, patriotic education of Chinese youth.

References

- *Che Syuefu, Lu Gaodan'.* Popytki patrioticheskogo vospitaniya // Journal of Suzhou College of Education. 1992. № 3. S. 28–29. [In Chinese].
- *Chzhan Pini.* Patrioticheskoe vospitanie — dolgosrochnaya tematika muzeya // Wenwu Chunqiu. 1989. № 6. S. 53–55. [In Chinese].
- *Chzhu Bin"yuan'.* Izuchenie patrioticheskih idej Den Syaopina. Suchzhou: Izdatel'stvo Suchzhouskogo universiteta, 2000. 226 s. [In Chinese].
- Den Syaopin. Izbrannoe. Tom II. g. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1995. 553 s.
- Den Syaopin. Izbrannoe. Tom III. g. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1994. 537 s.
- Dushanacii [Elektronnyj resurs] [In Chinese]. URL: agzy.youth.cn/mzh (data obrashcheniya: 20.12.2019).
- Huan Chanfa. S lyubvi k sebe — o «prelyudii» patrioticheskogo vospitaniya v nachal'noj shkole // Journal of Xiamen Educational College. 2007. № 6. S. 75–76. [In Chinese].
- *Pen Ili.* Shkol'noe matematicheskoe obrazovanie i patrioticheskoe vospitanie // Journal of Yuxi Normal University. 1987. № 4. S. 44–53. [In Chinese].
- *Van Chzhen.* Patrioticheskoe vospitanie molodezhi chrezvychajno vazhno // gazeta «Zhen'min'zhibo». 18.02.1987. [In Chinese].
- *Yun Huej, Hun Lin'.* Vechnyj lejtmotiv — patrioticheskoe vospitanie v uezde Sishuj // The party building and ideological education in schools. 2000. № 12. S. 9–12. [In Chinese].

УДК 378.4

ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРАСЛЕВЫХ ВУЗОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РОССИИ И КИТАЯ

Российская и китайская система высшего профессионального физкультурного образования схожи по структуре, выполняемым функциям и содержанию деятельности, что определяет стратегии международной деятельности, характерные как для российских, так и для китайских вузов физической культуры и спорта. Стратегии международной деятельности физкультурного вуза зависят от эффективной реализации пяти основных компонентов: обучение иностранных граждан в вузе по программам высшего профессионального образования, подготовка специалистов в аспирантуре и докторантуре, международные программы обмена, привлечение иностранных специалистов высокой квалификации, организация совместных научных исследований. Реализация компонентов международной деятельности позволят решить три основные проблемы высшего отраслевого физкультурного образования: низкий уровень владения иностранным языком у преподавателей и студентов физкультурных вузов, недостаточное финансирование программ международного обмена в сфере высшего физкультурного образования, отсутствие программ проведения совместных международных научных исследований между физкультурными вузами России и Китая.

Ключевые слова: *высшее профессиональное образование, вузы физической культуры и спорта, международное сотрудничество, международная деятельность вуза.*

Как цитировать статью: Неверкович С. Д., Баймурзин А. Р. Проблемы и стратегии международной деятельности отраслевых вузов физической культуры и спорта России и Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 153–159.

С. Д. Неверкович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, академик РАО, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва.
E-mail: neverkovich@mail.ru

Sergey D. Neverkovich
Dr. Sc. (Education), Professor, Chair of Pedagogy, Academician of the Russian Academy of Education, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism, Moscow, Russia

А. Р. Баймурзин

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный социальный университет, г. Москва
E-mail: miit511@mail.ru

Albert R. Baimurzin
PhD (Education), Associate Professor, Chair of Theory and Methods of Physical Culture, Russian State Social University, Moscow, Russia

Российская система высшего профессионального образования претерпела значительные системные изменения в структуре и содержании подготовки специалистов, прежде всего это связано с ратификацией Болонского соглашения и переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов: «бакалавриат» и «магистратура».

Болонское соглашение — это только первый шаг по формированию международной, транснациональной системы высшего образования, которая предусматривает деление всех вузов на три категории:

– элитарные вузы;
– национальные вузы;
– региональные вузы.

Болонская система по своей сути трансформирует национальные системы образования под европейские стандарты высшего образования, особенно это касается российской системы высшего профессионального образования, так как она базируется на других принципах, нежели европейская система [6]. Современная российская система высшего образования есть продолжение советской системы высшего образования, которая опиралась на два основных принципа:

1. Высшее образование строится на широкой общеобразовательной базе по основным естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам. Высшее образование учит специалиста мыслить системно и самостоятельно в рамках своей профессии.

2. Высшее образование направлено на реализацию задач народного хозяйства, вуз осуществляет подготовку специалиста для решения конкретных задач на производстве, в народном хозяйстве, социальной сфере, поэтому существовал государственный заказ и «распределение» молодых специалистов, прежде всего это относится к деятельности отраслевых вузов.

Китайская система высшего профессионального образования по структуре и содержанию ближе к советской и российской системе высшего профессионального образования. Особенно ярко это проявляется в деятельности отраслевых университетов — университетов физической культуры и спорта, что позволяет создавать более эффективные интегративные связи для решения общих стратегических задач, стоящих перед отраслью физической культуры и спорта в России и Китае в условиях современной глобализации.

В Российской Федерации и Китайской Народной Республике исто-

рически сложилась уникальная система высшего профессионального образования, которая определяется прежде всего плановой моделью функционирования системы государственного управления [7]. Государство через госзаказ на подготовку специалистов осуществляет государственную политику по подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием, необходимых для определенной отрасли народного хозяйства. Исходя из этого, стратегическое взаимодействие отраслевых национальных систем подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для сферы физической культуры и спорта необходимо рассматривать, опираясь на схожий алгоритм организации образовательного процесса в рамках освоения основных образовательных программ высшего образования иностранными студентами в университетах физической культуры и спорта России и Китая.

Международная деятельность вуза физической культуры и спорта является важным компонентом в разработке и реализации стратегии организации, результатом которой является создание сильного регионального или национального бренда. Международная деятельность вуза реализуется на основе пяти ключевых компонентов.

Первым компонентом является подготовка иностранных граждан по направлениям подготовки: «Физическая культура», «Адаптивная физическая культура», «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», «Педагогическое образование» (профиль физическая культура) и др. с получением квалификации бакалавра или магистра.

Основными источниками для привлечения иностранных абитуриентов в российские и китайские физкультурные вузы должны быть страны Латинской Америки, Ближнего Востока, Индии и севера Африки. В особую группу следует выделить абитуриентов из стран СНГ. Эти страны когда-то входили в состав СССР, имеют аналогичную или близкую к российской систему физического воспитания и спорта, к тому же большинство абитуриентов являются носителями русского языка, что значительно упрощает обучение.

Чтобы привлечь иностранных граждан, вуз должен обладать зарекомендовавшим себя именем (брендом) [1], что значительно упрощает процедуру выбора потенциальным абитуриентом именно того вуза, где он гарантированно получит качественное образование согласно величине затрат на обучение [2]. Большинство иностранных студентов, особенно из стран Юго-Восточной Азии и Китая, обучаются за свой счет. За тех

студентов, которые обучаются по государственным программам своих стран,— в основном это страны Ближнего Востока, Китая и Латинской Америки — выбор вуза делают государственные службы, ответственные за целевое обучение граждан своей страны. Абитуриенты из стран СНГ обучаются по целевым квотам своих стран или за собственный счет [5].

Необходимо помнить, что выпускники вуза, представители иностранных государств, являются самыми лучшими трансляторами бренда и корпоративной культуры вуза, в котором они учились, на территории своей страны. Возможно, выпускники вуза через некоторое время займут руководящие посты в сфере физической культуры и спорта своей страны и смогут отправлять по целевым договорам абитуриентов для обучения в тот вуз, где когда-то обучались сами.

Вторым компонентом международной деятельности вуза является подготовка иностранных специалистов в аспирантуре и докторантуре. Данное направление деятельности зависит не только от силы бренда вуза, но и от научных школ, сложившихся в нем [4]. Научные школы вуза — это определенный знак качества подготовки молодого ученого к самостоятельной научной деятельности. Молодой ученый станет носителем корпоративной научной культуры и традиций, заложенных научным коллективом вуза в систему подготовки аспиранта или докторанта. Научные школы вуза являются тем ключевым фактором, который определяет возможность привлечения иностранных специалистов для получения ученой степени кандидата или доктора наук. Вернувшись на родину, ученый станет транслятором научной школы вуза физической культуры и спорта в своей стране.

Третьим компонентом международной деятельности вуза являются международные программы по обмену студентами, магистрантами и аспирантами с другими иностранными вузами, прежде всего между физкультурными вузами Китая и России [3]. Данные программы являются частью Болонского соглашения по содействию мобильности студентов и внедрению Европейской системы перевода кредитов (ECTS) — это даст возможность ратификации зачетных единиц и оценок, полученных в процессе обучения в иностранном вузе, а студентам иностранного вуза ратификации зачетных единиц и оценок, полученных в российских вузах физической культуры и спорта. В реализации данного компонента есть ряд существенных проблем, которые возникнут перед вузом:

– низкий уровень владения иностранным (английским) среди

студентов и преподавателей, ведущих обучение иностранных граждан;
- недостаточное финансирование программ обмена (в основном осуществляются за счет студентов, участвующих в программе);
- необходимость предоставления комфортных условий проживания для студентов, приехавших в вуз по обмену.

Четвертый компонент международной деятельности — привлечение иностранных специалистов высокой квалификации (доцентов и профессоров) к образовательной деятельности вуза физической культуры и спорта или же российских ученых и педагогов для осуществления образовательной деятельности в иностранных вузах. Данный компонент международной деятельности в основном лежит в плоскости организационно-управленческой деятельности вуза, обмен научно-педагогическим опытом возможно осуществить в рамках стратегии развития вуза, к тому же это не потребует значительных затрат с его стороны, а эффект от реализации подобного проекта будет превышать вложенные затраты. Данную работу можно считать фундаментальными вложениями в систему подготовки студентов, магистров и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Опыт иностранных специалистов можно трансформировать в создание долгосрочных международных контактов, как на уровне обмена педагогическим опытом, так и на уровне совместного научного взаимодействия при решении определенных научных целей и задач или же совместной реализации научных исследовательских грантов.

Пятый компонент международной деятельности — реализация совместных с иностранными специалистами грантов или научных исследований в сфере физической культуры и спорта [4]. Данный компонент напрямую связан с международным сотрудничеством ученых и вузов; включением вузов физической культуры и спорта в различные объединения, прежде всего в ассоциацию вузов Азиатско-Тихоокеанского региона, позволяющие им консолидировать усилия в программах взаимовыгодного сотрудничества или содействия студенческой мобильности.

Заключение. Стратегия международной деятельности физкультурного вуза зависит от эффективной реализации пяти основных компонентов: обучение иностранных граждан в вузе по программам высшего профессионального образования, подготовка специалистов в аспирантуре и докторантуре, международные программы обмена, привлечение иностранных специалистов высокой квалификации, организация совместных научных

исследований. В системе вузовского управления эффективная реализация международной деятельности возможна только при создании мощной функциональной единицы (должности, отдела или управления) в прямом подчинении одного из проректоров для координации усилий линейных и других функциональных подразделений в реализации международной деятельности вуза физической культуры и спорта.

Литература

1. *Азарьева В. В.* Разработка брэнда высшего учебного заведения как элемент построения системы менеджмента качества // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2. С. 111–114.

2. *Андросова Г. А., Мяконьков В. Б.* Экономические аспекты федеральных целевых программ развития физической культуры и спорта // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 7 (161). С. 14–18.

3. *Бакулев С. Е., Таймазов В. А., Ашкиназа С. М.* и др. О выполнении целевых показателей Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 8. С. 18–23.

4. *Красикова Т. Ю.* Научная школа как точка роста научного знания // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 1. С. 40–47.

5. *Латышев А. С., Похолков Ю. П., Червач М. Ю.* и др. Управление конкурентоспособностью современного российского университета: состояние, вызовы и ответы // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 5. С. 56–62.

6. Материалы 1-го круглого стола научного совета по физической культуре и спорту отделения образования и культуры РАО / под ред. В. П. Губа, С. Д. Неверковича. М., 2018. 187 с.

7. Стратегия прогностического развития общества в целях обеспечения безопасности страны: монография / под. общ. ред. Н. И. Калакова, С. Д. Неверковича. М.: Человек, 2018. 715 с.

PROBLEMS AND STRATEGIES OF INTERNATIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITIES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS OF RUSSIA AND CHINA

Russian and Chinese systems of higher professional physical education are similar in structure, functions and content of activities, which determines the strategies of international activities typical for both Russian and Chinese universities of physical culture and sports. Strategy of international sports activities of the University depend on the effective implementation of five main components: training of foreign citizens at the University in programmes of higher vocational education, personnel training in postgraduate study and doctoral studies, international exchange programmes, attracting foreign specialists of high qualification, organization of joint scientific research. The implementation component of the international activities will allow to solve three main problems of higher physical education industry: the low level of foreign language proficiency among teachers and students of sports schools, insufficient funding of programmes of international exchange in the field of higher physical education, lack of programmes, conducting joint international research between the physical institutes of Russia and China.

Keywords: higher professional education, universities of physical culture and sports, international cooperation, international activities of the University.

References

• *Androsova G. A., Myakon'kov V. B.* Ekonomicheskie aspekty federal'nyh celevyh programm razvitiya

fizicheskoj kul'tury i sporta // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2018. № 7 (161). S. 14–18. [In Rus].

- *Azar'eva V. V.* Razrabotka brenda vysshego uchebnogo zavedeniya kak element postroeniya sistemy menedzhmenta kachestva // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2004. № 2. S. 111–114. [In Rus].
- *Bakulev S. E., Tajmazov V. A., Ashkinaza S. M.* i dr. O vypolnenii celevyh pokazatelej Strategii razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2018. № 8. S. 18–23. [In Rus].
- *Krasikova T. Yu.* Nauchnaya shkola kak tochka rosta nauchnogo znaniya // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2018. № 1. S. 40–47. [In Rus].
- *Latyshev A. S., Poholkov Yu. P., Chervach M. Yu.* i dr. Upravlenie konkurentosposobnost'yu sovremennogo rossijskogo universiteta: sostoyanie, vyzovy i otvety // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2017. № 5. S. 56–62. [In Rus].
- Materialy 1-go kruglogo stola nauchnogo soveta po fizicheskoj kul'ture i sportu otdeleniya obrazovaniya i kul'tury RAO / pod red. V. P. Guba, S. D. Neverkovicha. M., 2018. 187 s. [In Rus].
- Strategiya prognosticheskogo razvitiya obshchestva v celyah obespecheniya bezopasnosti strany: monografiya / pod. obshch. red. N. I. Kalakova, S. D. Neverkovicha. M.: Chelovek, 2018. 715 s. [In Rus].

УДК 378

Е. И. Медяник

Кандидат исторических наук, специалист 1-й категории отдела стран Азии департамента по рекрутингу и сопровождению иностранных обучающихся, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» г.Москва
E-mail: e.medianik@mail.ru

Elena I. Medyanik
PhD (History), First Category Specialist, Department of Asian Countries, Department for Recruiting and Accompanying of Foreign Students, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

РАЗВИТИЕ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КИТАЯ С ИНОСТРАННЫМИ ГОСУДАРСТВАМИ: ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье представлен анализ истории развития и современного состояния сотрудничества КНР с иностранными государствами в области открытия совместных образовательных программ (СОП) и учебных заведений (СУЗ).

Методологическую основу данной работы составляют принципы комплексности исследования и опоры на источники. В качестве методов исследования были использованы контент-анализ, ивент-анализ, проблемно-хронологический и компаративистский методы. Это позволило автору предложить собственную периодизацию развития данной формы межвузовского взаимодействия и провести анализ разных показателей функционирования СОП и СУЗ: количество программ и учреждений, страны-партнеры, география распространения, направления подготовки, схемы обучения, численность студентов и выпускников.

В результате удалось выявить особенности осуществления совместного с зарубежными вузами управления образовательным процессом в китайской высшей школе.

Ключевые слова: *Китай, система высшего образования КНР, совместные образовательные программы, совместные учебные заведения, международное сотрудничество в области образования, совместное управление образовательным процессом, академическая мобильность.*

Как цитировать статью: Медяник Е. И. Развитие совместных образовательных программ Китая с иностранными государствами: опыт и современность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 160–174.

Введение. Открытие учебных заведений и образовательных программ совместно с иностранными государствами давно стало важным показателем прогрессивного развития национальной системы образования. Это обогащает академическую культуру и повышает международные позиции университетов. В рамках данной формы взаимодействия ведется подготовка специалистов, конкурентоспособных с точки зрения растущих требований не только национального, но и мирового рынка труда. Китай не является исключением и постепенно наращивает свой научно-образовательный потенциал, в том числе используя данную форму сотрудничества.

Цель статьи — проанализировать опыт Китая в области открытия учебных заведений и реализации образовательных программ совместно с зарубежными партнерами, а также выявить специфику данного вида взаимодействия применительно к китайской системе образования.

В начале исследования стоит обратиться к терминологии. В официальных документах и заявлениях китайского руководства употребляется термин *хэцзо баньсюэ* (合作办学), который можно перевести как «совместное управление образовательным процессом» (СУОП). Под СУОП понимается деятельность по организации на территории КНР совместного образовательного процесса китайскими учебными заведениями, с одной стороны, и иностранными образовательными организациями с другой, в целях профессионального обучения китайских граждан [3]. В свою очередь, различают совместные образовательные программы (СОП) — *хэцзо баньсюэ сянму* (合作办学项目) и совместные учебные заведения (СУЗ) — *хэцзо баньсюэ цзигоу* (合作办学机构).

Результаты исследования

Печальным наследием китайской культурной революции стала разрушенная национальная система образования страны. Профессорско-преподавательский состав, прошедший через жернова массовых репрессий и унижений, закрытие университетов и целое поколение китайцев, потративших свою юность на претворение в жизнь идеологической кампании в ущерб своему образованию — все эти проблемы не могли быть решены в одночасье и требовали проведения продуманной и последовательной политики. Объявленный в 1978 г. Дэн Сяопином курс на реформы и внешнюю открытость подразумевал под собой выход страны из долгой международной изоляции, в том числе в области академи-

ческого обмена. Обучение китайских граждан за рубежом, в большей степени в США, и создание совместных образовательных программ с иностранными партнерами стали одними из главных движущих сил реформирования системы профессиональной подготовки кадров. Отсюда и берет свое начало история развития совместных образовательных программ и учебных заведений КНР с зарубежными вузами.

Можно выделить пять периодов развития СУОП в Китае: **I.** вторая половина 1980-х гг.; **II.** первая половина 1990-х гг.; **III.** вторая половина 1990-х гг.; **IV.** с 2001 г. по 2010 г.; **V.** с 2010 г. по н.в.

Первый период. К середине 1980-х гг. руководство КНР пришло к выводу, что обучение китайских граждан в иностранных государствах по приоритетным с точки зрения национального социально-экономического развития направлениям подготовки (инженерные и экономические специальности) не может в достаточной мере удовлетворить потребность в реформировании системы высшего образования. Для этого необходимо импортировать образовательные технологии и методики. С целью повышения квалификации профессорско-преподавательского состава совместно с вузами США были открыты подготовительные классы в Народном университете (г. Пекин), Фуданьском университете (г. Шанхай) и в Центре китайских и американских исследований (г. Нанкин), созданном в 1986 г. Нанкинским университетом и Университетом Джонса Хопкинса (США). В рамках данных проектов осуществлялось обучение по иностранным языкам, экономике и праву.

В 1988 г. была организована одна из первых совместных программ Китая с иностранным вузом (в партнерстве с Университетом Оклахома-Сити (США)), направленная на подготовку студентов с последующим присвоением им иностранной степени,— программа по бизнес-администрированию (MBA) при Тяньцзиньском колледже финансов и экономики (в настоящее время Тяньцзиньский университет финансов и экономики). Впоследствии при нем был открыт Международный центр MBA, который функционирует до сих пор [6].

Второй период. Второй период характеризуется поддержкой СОП на государственном уровне и открытием первых совместных учебных заведений.

В принятой в 1993 г. «Программе реформы и развития образования в Китае» были определены основы построения системы образования, отвечающей требованиям социалистической рыночной экономики.

В документе подчеркивалось, что Китаю необходимо придерживаться курса на открытость своего образовательного рынка внешнему миру и активизировать сотрудничество в области образования с иностранными государствами в рамках государственных законов и нормативных актов. Важным пунктом Программы стало предоставление вузам права устанавливать контакты с зарубежными партнерами, при этом упор был сделан не только на увеличение количества китайских студентов и аспирантов в иностранных вузах, но и на совместную подготовку кадров [1].

В течение второго периода были открыты четыре китайско-иностранных учебных заведения, которые представляли собой школы или колледжи при китайских университетах. Первым совместным учебным заведением Китая с иностранными партнерами стала School of Science and Technology при Яньбяньском университете (провинция Цзилинь), основанная в 1992 году. Следом, в 1994 году, были открыты College of Economics, Trade and Management при Чжэнчжоуском университете (провинция Хэнань), School of China Europe International Business при Шанхайском университете транспорта и Sydney College of Business Administration при Шанхайском университете (г. Шанхай) [4].

Важно отметить, что потребность в открытии совместных учебных заведений появилась неслучайно и была обусловлена серьезной проблемой невозвращения на родину китайских граждан, направленных на учебу за границу после окончания культурной революции. В период 1978–1991 гг. численность китайских студентов и аспирантов, уехавших на учебу за рубеж, составила порядка 150 тысяч человек, из них вернулось в КНР только 50 тысяч (1/3 от общего числа) [8]. В связи с этим открытие четырех учебных заведений в достаточно короткий срок — это попытка сохранить национальные трудовые ресурсы, предоставляя им иностранное образование на территории собственной страны.

Третий период. По мере развития СОП и СУЗ стали проявляться проблемы, связанные с несовершенством китайского законодательства в данной области сотрудничества.

В принятом в 1995 году «Законе об образовании» было подчеркнуто, что государство поощряет развитие международного сотрудничества в области образования и академических обменов [12]. В том же году были опубликованы «Временные положения о совместном управлении образованием для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства» [6]. Это был первый документ, в котором

был установлен порядок открытия совместных образовательных программ и процедура присуждения иностранной степени.

Четвертый период. После вступления Китая в ВТО (2001 г.) число китайско-иностранных СОП стало расти быстрыми темпами. Повышение инвестиционной привлекательности Китая оказало благоприятное воздействие на межвузовское партнерство с зарубежными странами. Причина заключалась в увеличении потребности в совместной подготовке специалистов для ведения многосторонних проектов, в особенности в торгово-экономической сфере. Это отразилось и на количественных показателях СОП. Если в 2001 году количество СОП с присуждением степени равнялось 71, то в 2004-м их стало 164, а в 2007-м — 200 [9].

В рассматриваемый период была усовершенствована правовая база в области организации совместных программ. В изданных в 2003 г. «Положениях о совместном управлении образованием для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства» и Правилах их реализации (2004 г.) достаточно детально регламентировалась деятельность иностранных вузов по открытию своих филиалов и представительств в Китае. В обоих документах подчеркивалось, что иностранным организациям запрещается создавать учебные заведения на территории Китая в одностороннем порядке, только в виде совместных образовательных учреждений. В то же время согласно «Положениям» не менее половины членов попечительского совета, совета директоров и других управленческих структур должны составлять граждане КНР. Главой совместного образовательного учреждения в обязательном порядке должен быть гражданин Китая, и его кандидатура должна рассматриваться и утверждаться соответствующими органами власти КНР. В обоих документах также подчеркивается, что совместные образовательные учреждения не могут оказывать услуги в области военного, полицейского, религиозного и политического образования, а также должны служить общественным интересам [5; 13].

Пятый период. К пятому этапу относится период с 2010 года по настоящее время. Выбранные хронологические рамки можно аргументировать тем, что в 2010 году была обнародована «Государственная программа реформы и развития сферы образования на средне- и долгосрочную перспективу (2010–2020 гг.)». Приоритетным направлением работы с 2010 года стало не увеличение количества подобных проектов, а повышение их качества. Результатом данного курса можно считать

официальное закрытие в 2018 г. 222 китайско-иностранных проектов в области СУОП, из них 3 совместных института (колледжа при вузах) и 219 программ. Это самое большое количество закрытых проектов в области СУОП за всю историю их реализации. Главными причинами закрытия стали: 1. достаточно низкий уровень качества организации учебного процесса; 2. невостребованность направлений подготовки с точки зрения национального социально-экономического развития; 3. снижение уровня конкурентоспособности. Больше всего программ закрыто в провинции Хэйлунцзян — 100 СОП, далее следуют города Пекин и Шанхай — 31 и 28 СОП соответственно, в провинции Ляонин — 11 программ, в провинции Чжэцзян — 10 и т.д. [3]

Сотрудничество Китая с иностранными государствами в области СУОП на современном этапе

В настоящее время существует две группы СУЗ и СОП: 1. официально утвержденные на уровне Министерства образования КНР; 2. официально утвержденные на уровне административных органов образования местных народных правительств. В рамках первой группы подразумевается обучение по линии бакалавриата и последипломного образования (магистратура и докторантура). Проекты второй группы представляют собой программы по линии высшего профессионального образования (*чжуанькэ*, 2–3 года обучения), дополнительного высшего образования (подготовительные курсы), а также программы среднего и дошкольного образования.

Совместные образовательные программы

На сегодняшний день в Китае действуют 1 053 СОП, официально утвержденных на уровне Министерства образования КНР (первая группа). Среди них 897 СОП составляют программы бакалавриата, 142 СОП — магистратуры, 14 СОП — докторантуры. Таким образом, получается следующее соотношение: 85,2% от общего числа программ первой группы приходится на бакалавриат, 13,5% — на магистратуру и 1,3% — на докторантуру. Количество СОП, официально утвержденных на уровне административных органов образования местных народных правительств (вторая группа), равно 824. В итоге общее число совместных китайско-иностранных программ составляет порядка 1 877 [3].

Страны-партнеры в области СОП. В рамках программ первой

группы сотрудничество установлено с 30 государствами, второй группы — с 25 странами. По суммарному количеству СОП лидируют США, второе и третье место делят Великобритания и Австралия. В области открытия совместных программ, как по линии бакалавриата, так и по линии магистратуры, лидирующие позиции также занимают США, в области докторантуры — Франция, а в сфере высшего профессионального (*чжуанькэ)* и дополнительного образования — Австралия.

География распространения СОП. С начала XXI века значительно расширился географический охват образовательными программами, созданными совместно с иностранными государствами. И на сегодняшний день СОП, как форма деятельности учебных заведений, существуют во всех городах центрального подчинения и провинциях, кроме провинции Цинхай, и в трех автономных районах, за исключением Тибетского и Нинся-Хуэйского автономных районов. По числу открытых программ лидерство принадлежит провинции Цзянсу (284 СОП). Далее с серьезным отрывом следуют Шанхай (139 СОП), Шаньдун (138), Хэнань (127), Чжэцзян (126), Хубэй (113), Пекин (101), Хэбэй (82), Хэйлунцзян и Цзилинь (78), Гуандун (69), Хунань (67), Сычуань (53), Чунцин (46), Аньхой (45), Цзянси (44), Тяньцзинь (41), Ляонин (39), Юньнань (32), Гуанси (29), Фуцзянь (26), Шэньси (25), Хайнань (24), Гуйчжоу (22), Шаньси (21), Внутренняя Монголия (19), Синьцзян (12) и Ганьсу (3).

По количеству стран-партнеров первое место занимает провинция Хэнань, вузы которой сотрудничают в рамках СОП с 20-ю иностранными государствами. Второе место делят Шанхай и провинция Цзянсу (по 19 стран). Далее следуют Чжэцзян (17), Пекин (16), Гуандун (15), Хэбэй, Хубэй и Цзилинь (14), Шаньдун и Сычуань (13), Тяньцзинь, Хунань и Ляонин (12), Чунцин и Юньнань (11), Цзянси (10), Фуцзянь, Аньхой, Шэньси и Гуанси (9), Хайнань (8), Шаньси, Хэйлунцзян и Внутренняя Монголия (7), Синьцзян (5), Гуйчжоу (4) и Ганьсу (2) [3].

На основании полученных данных удалось ранжировать регионы КНР по степени охвата совместными образовательными программами:

1. Восточный Китай (43% от общего числа СОП);
2. Центральный Китай (16%);
3. Северный Китай (14%);
4. Северо-Восточный Китай (10%);
5. Юго-Западный Китай (8%);
6. Южный Китай (7%);

7. Северо-Западный Китай (2%).

Специальности. Технические специальности лидируют среди профилей подготовки в рамках СОП, официально утвержденных на уровне Министерства образования КНР, и составляют почти 40% от общего числа программ. Следом за ними идут направления подготовки в области экономики и управления, на их долю приходится 26%. Также действуют программы по педагогике, лингвистике, медицине, агрономии, юриспруденции, химии, физике, искусству и международным отношениям.

Среди программ, официально утвержденных на уровне административных органов образования местных народных правительств, наоборот, первое место занимает направление «экономика и управление» (42% от общего количества СОП). Программы технического профиля составляют порядка 36%, им, соответственно, принадлежат вторые позиции.

Схемы обучения. В настоящее время совместные образовательные программы в Китае подразделяются на программы, завершающиеся вручением диплома китайского университета либо двух дипломов (китайского и иностранного вуза) и недипломные программы. Существует четыре основные схемы обучения по линии **бакалавриата**:

1. «1+3»: данная схема подразумевает, что китайские студенты обучаются в национальном вузе один год, в течение которого проходят языковую подготовку и изучают базовые дисциплины. После этого они отправляются в иностранный вуз-партнер, где проходят продвинутый курс обучения. Все академические кредиты, которые получили студенты, засчитываются вузом-партнером. После окончания трехлетнего обучения студенты получают степень бакалавра зарубежного университета. При этом, окончив бакалавриат, они могут продолжить образование по магистерской программе в иностранном вузе-партнере.

2. «2+2»: реципиенты образовательных услуг два года обучаются в национальном вузе и последующие два года в зарубежном университете. Китайские студенты изучают большую часть своей образовательной программы в течение двух лет в своей стране. Затем они направляются для продолжения своего обучения в иностранные кампусы.

3. «3+1»: китайские студенты проходят трехгодичное обучение в национальном вузе, в ходе которого изучают большую часть образовательной программы, предложенной иностранным вузом. Далее они отправляются в вуз-партнер для завершения обучения и получают диплом иностранного университета.

4. «4+0»: данная схема подразумевает обучение по совместной образовательной программе, разработанной китайским вузом в партнерстве с иностранным университетом, представительство которого открыто в Китае. Соответственно, китайским студентам не нужно покидать страну для получения образования [3].

При нормативном сроке в два года на практике обучение в **магистратуре** увеличивается до трех лет. Первый год или полтора года (иногда более указанного периода) магистранты проводят в китайских вузах. Оставшийся период, как правило, от 3-х до 6-ти месяцев,— в зарубежном университете. Средний срок обучения в **докторантуре** составляет 3–4 года, а период стажировки в иностранном вузе колеблется от 1 года до 1,5 лет. Также действуют две программы, в которых установлен срок подготовки 6 и 8 лет [3].

Численность обучающихся и выпускников. В настоящее время порядка 450 тысяч человек проходят обучение в рамках совместных образовательных программ, что составляет 1,4% от общей численности студентов общеобразовательных высших учебных заведений Китая очной формы обучения. Общее количество выпускников данных программ достигает 1 млн 500 тыс. человек [3]. Процент трудоустройства среди них примерно равен 80% [11].

Совместные учебные заведения

В настоящее время на территории КНР действуют 100 СУЗ, официально утвержденных на уровне Министерства образования КНР, и 37 СУЗ, официально утвержденных на уровне административных органов образования местных народных правительств. Данные организации можно подразделить на два вида: 1. совместное учебное заведение со статусом независимого юридического лица; 2. совместное учебное заведение без статуса независимого юридического лица. Вторая группа представлена ассоциированными колледжами (*эрцзи сюэюань*, 二级学院), которые являются наиболее распространенным видом СУЗ в Китае [3].

Несмотря на то, что с формальной точки зрения на территории КНР невозможно открыть филиал иностранного вуза, ряду университетов удалось сделать это под видом совместных независимых колледжей, открытых при китайских университетах [2]. При этом восемь из них имеют статус независимого юридического лица [4]. Одним из таких примеров является Университет Ноттингем-Нинбо — первый иностран-

ный вуз, который открыл в Китае отдельный кампус со студенческим городком (2003 г.). Однако юридически он принадлежит Чжэцзянскому университету Ваньли [6]. В настоящее время в нем работают более 600 сотрудников из 70 государств и регионов мира и проходят обучение более 6 тысяч студентов [7].

Установление четких регламентаций позволяет Китаю контролировать деятельность вышеуказанных организаций и устанавливать «правила игры» на внутреннем образовательном рынке. Это также обеспечивает Китаю доступ к иностранным интеллектуальным ресурсам в виде современных образовательных методик, учебной литературы, системы менеджмента и т.д. Так, например, Университет Ноттингем-Нинбо и совместный проект Ливерпульского университета и Сианьского университета транспорта предоставляют образование британского образца. Совместные учебные заведения Восточно-Китайского педагогического университета и Нью-Йоркского университета, Университета Дьюка и Уханьского университета, а также Университета Кина и Вэньчжоуского университета базируются на американской модели образования. Реципиенты образовательных услуг знакомятся с разными педагогическими методиками [10]. Процесс обучения в классе построен не на традиционной для Китая модели, когда учащиеся только слушают и запоминают то, что говорит преподаватель, а наоборот, должны участвовать в дискуссиях, активно обсуждать темы вместе с педагогами [7]. Таким образом, благодаря совместным проектам китайские вузы имеют возможность изучить и проанализировать опыт ведущих мировых образовательных систем. И нормативно-правовая база КНР способствует этому процессу, поскольку в ней учтены вопросы участия китайских преподавателей.

Страны-партнеры по открытию СУЗ. Первенство по количеству функционирующих на территории Китая совместных учебных заведений принадлежит США (29 СУЗ), второе место занимает Великобритания (24) и третье — Франция (15). Далее следуют Австралия (14), Россия (13), Канада (10), Германия (8), Новая Зеландия и Япония (по 4 СУЗ), Ирландия (3), Сингапур (2), Австрия, Белоруссия, Бельгия, Дания, Израиль, Испания, Италия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Украина, Финляндия и Южная Корея (по 1 СУЗ).

По количественным показателям США также лидируют в списке СУЗ, официально утвержденных на уровне Министерства образования КНР. Что касается второй группы СУЗ, официально утвержденных на

уровне административных органов образования местных народных правительств, то в ней лидирует Канада.

География распространения СУЗ. Наибольшее количество учебных заведений, созданных в партнерстве с иностранными государствами, приходится на провинцию Цзянсу (19 СУЗ). Второе и третье место принадлежит Шанхаю (15 СУЗ) и провинции Чжэцзян (14 СУЗ). Следующими в рейтинге идут Шаньдун (13), Ляонин (11), Пекин (9), Гуандун (7), Хубэй и Шэньси (6), Тяньцзинь, Сычуань, Хэнань и Цзилинь (5), Чунцин (4), Фуцзянь и Хэбэй (3), Шаньси, Хэйлунцзян и Гуйчжоу (2), Хайнань, Аньхой и Хунань (1).

Лидером по числу стран-партнеров в деле открытия СУЗ является провинция Шаньдун (10 стран-партнеров). Вторую позицию занимает провинция Цзянсу (9), третью — Пекин, Шанхай и Чжэцзян (8). Далее следуют Ляонин (7), Гуандун (5), Тяньцзинь, Чунцин и Хубэй (4), Фуцзянь, Сычуань, Хэбэй, Шэньси и Цзилинь (3), Хэнань, Шаньси, Хэйлунцзян и Гуйчжоу (2), Хайнань, Аньхой и Хунань (1) [3].

Проведенный анализ позволил определить регионы наибольшей и наименьшей концентрации СУЗ. В итоге рейтинг получился следующим:

1. Восточный Китай (47%);
2. Северный Китай (14%);
3. Северо-Восточный Китай (13%);
4. Центральный Китай (8,5%);
5. Юго-Западный Китай (8%);
6. Южный Китай (5,5%);
7. Северо-Западный Китай (4%).

Нормативно-правовое обеспечение СУОП

Деятельность в области открытия и реализации совместных образовательных программ и учебных заведений регулируется:

1. общим законодательством («Закон об образовании», «Закон о высшем образовании», «Закон о профессиональном образовании»);
2. отдельными административно-правовыми нормами («Положения о совместном управлении образованием для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства» (2003 г.));
3. ведомственными нормативно-правовыми актами («Правила реализации Положений о совместном управлении образованием

для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства» (2004 г.));

4. циркулярами Министерства образования КНР [14].

Заключение

В результате исследования автор пришел к следующим **выводам**.

Во-первых, совместное управление образовательным процессом в партнерстве с иностранными государствами в определенной степени стало отходом от привычного для Китая эпохи Мао Цзэдуна лозунга «опоры на собственные силы» и было продиктовано необходимостью восстанавливать разрушенную в годы культурной революции национальную систему высшего образования и подготовки кадров для народного хозяйства.

Во-вторых, всю историю развития СУОП в КНР можно подразделить на пять периодов. Для первого периода было характерно прощупывание почвы для дальнейшего развития, что объяснялось открытием всего нескольких программ. В течение второго периода были сформулированы задачи по реформированию образования. Таким образом на государственном уровне были поддержаны инициативы по укреплению сотрудничества с зарубежными партнерами. Это оказало благоприятное влияние на развитие СУОП и помимо отдельных программ стали открываться совместные учебные заведения. Главным достижением третьего периода стало установление правовых норм в области открытия и реализации совместных образовательных программ и учебных заведений. Четвертый период напрямую связан с вступлением Китая в ВТО. Данное событие способствовало росту интереса иностранного академического сообщества к китайскому партнеру с точки зрения совместной подготовки специалистов. Пятый период знаменует собой новый подход китайского правительства к реализации СУОП, что нашло свое отражение в развернутой кампании за контроль над качеством реализации совместных проектов.

В-третьих, совместные образовательные программы относятся к государственному сектору и реализуются, в основном, в ведущих национальных вузах КНР (элитарные учебные заведения). И фактически только ограниченное число студентов имеет доступ к транснациональным программам, и, соответственно, не наблюдается массового охвата данными проектами.

В-четвертых, первенство по суммарному количеству СОП и в области открытия совместных программ как по линии бакалавриата и постдипломного образования, так и по линии *чжуанькэ* и дополнительного образования принадлежит англоязычным странам.

В-пятых, география распространения китайских проектов в области СУОП имеет свои особенности. Наибольшее число совместных программ и учебных заведений приходится на Восточный Китай, их доля составляет примерно 43% от общей численности СОП и 47% от общего количества СУЗ. Стоит отдельно выделить провинцию Цзянсу — она лидирует и по числу совместных программ, и по количеству совместных учебных заведений. Меньше всего подобных программ и образовательных учреждений открыто в Северо-Западном Китае (2% от числа СОП и 4% от числа СУЗ). Вовсе не охвачены совместными программами провинция Цинхай и Тибетский и Нинся-Хуэйский автономные районы. Также в них, как и в трех других автономных районах — Внутренней Монголии, Синьцзяне и Гуанси-Чжуанском автономном районе,— а также в провинциях Ганьсу, Цинхай, Цзянси и Юньнань не действует ни одно совместное учебное заведение.

В-шестых, наблюдается серьезный перевес в сторону открытия бакалаврских программ. Их доля составляет 85,2% от общего числа программ первой группы, магистерские и докторантские программы сильно уступают по количественным показателям. Подобное положение дел препятствует непрерывности подготовки высококвалифицированных специалистов.

И, наконец, автор отмечает засилье программ по экономическим и техническим специальностям в ущерб другим направлениям подготовки, в частности в области лингвистики, медицины, юриспруденции, педагогики, агрономии, искусства, а также в сфере естественных наук. Доля технических и экономических специальностей в рамках программ первой группы составляет 66%, а в рамках программ второй группы — 78%.

Для Китая крайне чувствительным является то, что по мере роста числа транснациональных программ, в особенности программ с присуждением иностранной степени, растет и их влияние на национальную систему высшего образования. Поэтому открытым остается вопрос: как импортировать образовательные ресурсы иностранных государств и при этом сохранить национальные традиции и идентичность собственной системы образования.

Литература

1. *Боревская Н. Е.* Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия. М.: Восточная литература, 2003. 271 с.

2. *Боревская Н. Е.* и др. Интернационализация российских вузов: китайский вектор / гл. ред. И. С. Иванов. М.: Спецкнига, 2013. 72 с.

3. Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools // Официальный сайт Министерства образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn (дата обращения: 02.09.2019).

4. *Mei Wu, Shengbing Li.* Cross-Border Higher Education Institutions in Mainland China: A developmental perspective // Higher Education Forum. 2015. Vol. 12. P. 23–35.

5. Regulations of the People's Republic of China on Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools // Официальный сайт Министерства образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/3 (дата обращения: 03.09.2019).

6. Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region / edited by Futao Huang. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 2006. 169 p.

7. *Yang Lan.* Sino-foreign cooperation in academics // Global Times. 2015. [Электронный ресурс]. URL: http://www.globaltimes.cn/content/920404.shtml (дата обращения: 05.09.2019).

8. The History of Chinese Student Study Abroad // Zhang Kaiyuan, Yu Zixia (Eds). Beijing: Social sciences academic press, 2013. 1066 p.

9. 查强，康静，将加琼．中外合作办学研究 [Исследование совместного управления образованием для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства] // 大学教育科学. 2012. № 2. P. 10–18.

10. 谭瑜．高校中外合作办学项目学生跨文化适应研究 [Исследование кросскультурной адаптации студентов совместных образовательных программ вузов]. 北京：中国社会科学出版社 Издательство Академии общественных наук Китая, 2014. 252 p.

11. 徐波，李华．中外合作办学大学生就业工作的思考 [Анализ проблемы трудоустройства студентов совместных образовательных программ Китая с иностранными государствами] //中国校外教育. 2013. Vol. 19, № 7. P. 52–53.

12. 中华人民共和国教育法 [Закон Китайской Народной Республики об образовании] // Официальный сайт Всекитайского собрания народных представителей КНР [Электронный ресурс]. URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000–12/05/content_4638.htm (дата обращения: 08.09.2019).

13. 中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 [Правила реализации Положений о совместном управлении образованием для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства] // Официальный сайт Министерства образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn/news/index/6 (дата обращения: 03.09.2019).

14. 中外合作办学政策法规 [Законодательная политика в области совместного управления образованием для учебных заведений Китайской Народной Республики и иностранного государства] // Официальный сайт Министерства образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/index/sort/10 (дата обращения: 08.09.2019).

SINO-FOREIGN JOINT EDUCATIONAL PROGRAMMES DEVELOPMENT: HISTORICAL BACKGROUND AND PRESENT SITUATION

The paper provides the analysis of the history of the Sino-foreign joint educational programmes and institutions development and the current status of the Chinese-foreign collaboration in this field. The author suggests her own version of this form of inter-university interaction periodization. The author analyses the various indicators of the joint educational programmes and institutions development: the number of programmes and institutions, partner countries, geography, areas of study, training plan and the number of students and graduates.

Keywords: China, higher education system of China, joint educational programmes, joint education institutions, international cooperation in education.

References

- *Borevskaya N. E.* Gosudarstvo i shkola: opyt Kitaya na poroge III tysyacheletiya. M.: Vostochnaya literatura, 2003. 271 s. [In Rus].
- *Borevskaya N. E.* I dr. Internacionalizaciya rossijskih vuzov: kitajskij vector / gl. red. I. S. Ivanov; Rossijskij sovet po mezhdunar. delam (RSMD). M.: Speckniga, 2013. 72 s. [In Rus].
- Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools // Oficial'nyj sajt Ministerstva obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn (data obrashcheniya: 02.09.2019).
- *Mei Wu, Shengbing Li.* Cross-Border Higher Education Institutions in Mainland China: A developmental perspective // Higher Education Forum. 2015. Vol.12. P. 23–35.
- Regulations of the People's Republic of China on Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools // Oficial'nyj sajt Ministerstva obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/3 (data obrashcheniya: 03.09.2019).
- Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region / edited by Futao Huang. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 2006. 169 p.
- *Yang Lan.* Sino-foreign cooperation in academics // Global Times. 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.globaltimes.cn/content/920404.shtml (data obrashcheniya: 05.09.2019).
- The History of Chinese Student Study Abroad / Zhang Kaiyuan, Yu Zixia (Eds). Beijing: Social sciences academic press, 2013. 1066 p.
- 查强，康静，将加琼．中外合作办学研究 [Issledovanie sovmestnogo upravleniya obrazovaniem dlya uchebnyh zavedenij Kitajskoj Narodnoj Respubliki I inostrannogo gosudarstva] // 大学教育科学. 2012. № 2. P. 10–18.
- 谭瑜．高校中外合作办学项目学生跨文化适应研究 [Issledovanie krosskul'turnoj adaptacii studentov sovmestnyh obrazovatel'nyh programm vuzov]. 北京：中国社会科学出版社 [Izdatel'stvo Akademii obshchestvennyh nauk Kitaya], 2014. 252 p.
- 徐波，李华．中外合作办学大学生就业工作的思考 [Analiz problemy trudoustrojstva studentov sovmestnyh obrazovatel'nyh programm Kitaya s inostrannymi gosudarstvami] //中国校外教育. 2013. Vol. 19, № 7. P. 52–53.
- 中华人民共和国教育法 [Zakon Kitajskoj Narodnoj Respubliki ob obrazovanii] // Oficial'nyj sajt Vsekitajskogo sobraniya narodnyh predstavitelej KNR. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000–12/05/content_4638.htm (data obrashcheniya: 08.09.2019).
- 中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 [Pravila realizacii Polozhenij o sovmestnom upravlenii obrazovaniem dlya uchebnyh zavedenij Kitajskoj Narodnoj Respubliki i inostrannogo gosudarstva] // Oficial'nyj sajt Ministerstva obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn/news/index/6 (data obrashcheniya: 03.09.2019).
- 中外合作办学政策法规 [Zakonodatel'naya politika v oblasti sovmestnogo upravleniya obrazovaniem dlya uchebnyh zavedenij Kitajskoj Narodnoj Respubliki i inostrannogo gosudarstva] // Oficial'nyj sajt Ministerstva obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/index/sort/10 (data obrashcheniya: 08.09.2019).

УДК 378.1

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ В КОНЦЕ XX — НАЧАЛЕ XXI В.

Лю Цяофан

Аспирант факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова г. Москва
Научный руководитель: Борисенков Владимир Пантелеймонович
E-mail:1440225658@qq.com

Liu Qiaofang
Graduate student of the faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow? Russia
Scientific adviser: Borisenkov Vladimir

В данной статье рассматриваются негосударственные вузы как один из важнейших компонентов целостной системы высшего образования КНР. Изучаются современное состояние и главные направления реформы негосударственных высших учебных заведений в контексте исторических и социо-экономических условий в конце XX — начале XXI в. А также характеризуются основные стадии становления и развития негосударственного высшего образования. Утверждается, что в последние 40 лет негосударственное высшее образование не только достигло значительных успехов по своим масштабам и уровню, но и получило общественное признание по качеству образования, и сыграло важную роль в процессе популяризации высшего образования в Китае.

Ключевые слова: *негосударственное высшее образование Китая, стадия развития негосударственных вузов, стадия восстановления, стадия быстрого развития, стадия стандартизированного развития, государственная политика в сфере негосударственного высшего образования.*

С начала 1980-х гг. развитие негосударственного высшего образования в Китае достигло больших успехов. В Национальной среднесрочной и долгосрочной программе реформы и развития образования (2010–2020 годы) говорится: «Частное

Как цитировать статью: Цяофан Лю. Становление и развитие негосударственного высшего образования в Китае в конце XX — начале XXI в. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 175–185.

образование является точкой роста для развития образования и важной силой, способствующей реформе школы. Правительствам всех уровней следует рассматривать развитие негосударственного образования как важную задачу по обеспечению возможностей для трудоустройства молодежи, поощрять вложение средств, в том числе со стороны частных лиц, в создание школ и поощрять развитие различных форм обучения на основе использования независимых и совместных организаций» [1, с. 43]. Местные власти призваны совершенствовать механизм управления и функционирования независимых колледжей, поддерживать инновационные системы и режим обучения в негосударственных высших учебных заведениях, улучшать качество обучения, обеспечивать своеобразие негосударственных высших учебных заведений высокого уровня.

Вышесказанное подтверждает, что исследования по развитию негосударственного высшего образования имеют важное практическое значение. Кроме того, валовой показатель охвата высшим образованием в Китае достиг 48,1% в 2018 г., что свидетельствует о расширении масштабов высшего образования [3]. Развитие существующих негосударственных высших учебных заведениях в Китае позволяет содействовать популяризации высшего образования.

Современное негосударственное образование — это образовательная деятельность, организованная общественными силами в соответствии с законами и правилами, отличными от государственного образования. Современное негосударственное образование в Китае принято считать результатом принятия рациональных реформ и революционных открытий в сфере образования Китая, которое не стоит на месте и повсеместно развивается с учетом современных инноваций.

С принятием национальных законов, постановлений и изданием политических документов современное китайское негосударственное образование пережило три стадии: восстановления, быстрого развития и стандартизированного развития.

1. Стадия восстановления (1978–1991 гг.)

Период восстановления пришелся на 1978–1991 гг., был ознаменован Всекитайским собранием народных представителей 1982 г. и принятием новой Конституции Китайской Народной Республики.

Реформы, принятые правительством Китая, а также условия открытости позволили открыть новую страницу в области развития высшего

образования. В 1977 г. была возобновлена система единого государственного экзамена (ЕГЭ) для поступления в высшие учебные заведения. Как следствие, молодежь начала активно участвовать в подготовке ЕГЭ.

В связи с тем, что контрольные цифры приема в университеты были ограничены, поступивших в вузы лиц оказалось ощутимо меньше числа выразивших желание поступить. Сложившаяся ситуация послужила катализатором для появления негосударственных школ, в основном в форме «подготовительных курсов к ЕГЭ» и «подготовки к сдаче экзаменов по программе экстерната».

Государство инициировало разработки в области экономической политики, ориентированной на экономическое развитие, для которого необходимы талантливые работники. В стране начали открываться многочисленные негосударственные социальные университеты, ориентированные на сегмент повышения квалификации. В данном периоде социальные университеты находились в состоянии «трех дефицитов» (помещений, финансирования, педагогов) и развивались в области неформального обучения, а также являлись дополнением к государственным университетам [17].

Политика реформ и открытости, начавшаяся в 1978 г., привела к историческим изменениям в экономической, культурной и образовательной сферах Китая. В 1981 г. Государственный совет утвердил и выпустил Отчет о пробных методах самостоятельной подготовки к экзаменам для получения диплома о высшем образовании, в котором Пекин, Тяньцзинь и Шанхай были определены как места для проведения пилотных проектов [5]. В статье 19 Конституции Китайской Народной Республики, обнародованной в 1982 г., указано: «Государство поощряет деятельность на основании закона коллективных экономических организаций, государственных предприятий, общественных организаций и объединений по созданию различных образовательных учреждений» [4, с. 19].

Впервые в форме национального основного закона было закреплено право общественности на организацию образовательных мероприятий. В 1982 г. был создан Китайский социальный университет, который стал первым негосударственным университетом после начала реформ и открытости [9]. Создание Китайского социального университета дало старт развитию негосударственного высшего образования в Китае. В том же году в Китае были учреждены более 30 негосударственных высших учебных заведений.

В 1983 г. Государственный совет утвердил Инструкцию о создании Национального руководящего комитета для самостоятельной сдачи экзаменов с целью получения диплома о высшем образовании, изданную Министерством образования и Государственной комиссией по планированию. В Инструкции предусматривалось, что негосударственные высшие учебные заведения должны быть включены в рамки программы экстерната [6]. В 1984 г. Министерство образования выпустило документ под названием «Меры по организации школ социальными силами в Пекине», в котором отмечалось: «Необходимо организовать различные виды негосударственных учебных заведений социальными силами для развития профессионально-технического и культурно-просветительского образования. Номенклатура специальностей и контрольные цифры приема должны коррелировать с объемом желающих получить образование: обучение персонала на рабочих местах, форма экстерна в высших учебных заведениях, переподготовка учителей и профессиональная подготовка трудовой молодежи» [7, с. 3].

В Постановлении ЦК КПК и Госсовета КНР о реформе структуры образования (1985 г.), указывалось, что «государству необходимо мобилизовать энтузиазм предприятий, учреждений и бизнес-департаментов в полной мере, а также побудить коллективные, индивидуальные и другие общественные силы организовать школы» [10, с. 5]. Проведение этой политики обеспечило надежную правовую гарантию для возникновения и развития негосударственного высшего образования Китая, а также обратило пристальное внимание на развитие негосударственного высшего образования, ориентированного на все слои общества.

На этом этапе негосударственное высшее образование имело следующие формы: дополнительное обучение, повышение квалификации, заочное обучение и экстернат в высшем учебном заведении, и в основном ограничивалось областью неформального образования. В 1986 г. в стране насчитывалось более 370 негосударственных высших учебных организаций.

В 1987 г. Государственный комитет просвещения выпустил «Некоторые временные правила создания учебных заведений общественными силами», в которых указывалось, что «организация школ усилиями общественности является неотъемлемой частью образования Китая и дополнением к государственному образованию» [11, с. 3]. В том же году Государственный комитет просвещения издал «Решение о реформе

и развитии образования для взрослых», в котором подчеркивалось, что «государство должно поощрять и поддерживать социальные силы в организации школ» [12, с. 3].

Эти законы, положения и политические документы обеспечивают правовые и политические основы функционирования негосударственного образования, рационализируют внешнюю среду и создают условия для восстановления негосударственного высшего образования. С середины 1980-х годов появилось и постепенно росло негосударственное высшее образование, которое постепенно стало важной частью в системе высшего образования Китая.

2. Стадия быстрого развития (1992–2002 гг.)

В 1992–2002 гг. был период быстрого развития, ознаменованный знаменитой речью Дэн Сяопина во время Южного турне и Программой реформы и развития образования в Китае (1993 г.) [8].

В 1992 г. Дэн Сяопин отметил в своем выступлении в Южном турне, что «реформа и открытость должны быть более смелыми» [19]. В том же году на XIV съезде КПК подчеркнула необходимость «стимулировать различные пути и формы вложения общественных средств в образование и создание негосударственных учебных заведений, изменить ситуацию, при которой государство полностью несет ответственность за предоставление образования» [13]. В 1993 г. ЦК КПК и Госсовет рассмотрели и одобрили Программу реформы и развития образования в Китае, в которой обозначили курс «активного стимулирования, всеобщей поддержки, ведение в правильном направлении, усиление управления» [14, с. 16]. Внедрение этой политики в значительной степени содействовало энтузиазму инвестирования в образование для всех слоев общества, а также способствовало быстрому развитию негосударственного образования, которое проникло в сферу среднего, высшего профессионального образования и профессиональной подготовки. После 1994 г. появились первые регулярные негосударственные вузы, т.е. обладающие правом выдачи дипломов государственного образца в Китае.

В Положениях о создании учебных заведений общественными силами (1997 г.) указывалось: «Государство строго контролирует созданные общественными силами образовательные учреждения в сфере высшего образования» [15, с. 5]. Это положение свидетельствовало о том, что негосударственное образование вступило в период нормативного разви-

тия, в котором необходимо вести создание и управление образованием в соответствии с законом. Оно также заложило надежную основу для государства в разработке других соответствующих законов о негосударственном образовании.

Летом 1999 г. на Всекитайском совещании по образованию члены Госсовета КНР призвали в период десятой пятилетки (2000–2004 г.) завершить создание системы образования, в которой государство останется основным учредителем учебных заведений, но государственные учебные заведения станут развиваться совместно с негосударственными. В том же году государство продвигало стратегию популяризации высшего образования, а университеты проводили политику расширения приема студентов. Кроме того, Министерство образования создало и утвердило профессионально-технические колледжи и негосударственные высшие заведения с правом выдачи дипломов государственного образца. Это позволило открыть новые возможности для развития негосударственных вузов. Во-первых, повышение контрольных цифр приема студентов привело к тому, что в негосударственные колледжи и университеты поступило достаточное количество студентов, а во-вторых, государственное финансирование не смогло полностью обеспечить расширение масштабов высшего образования. Негосударственные вузы воспользовались благоприятными возможностями, и масштабы действующих школ расширялись, их численность быстро увеличивалась.

В 2000 г. Министерство образования выпустило «Стандарты утверждения высших профессиональных заведений (временные)», после чего негосударственное высшее профессиональное образование вступило в период бурного развития [16]. В том же году Министерство образования выбрало несколько негосударственных школ с богатой историей, хорошими условиями и высоким качеством обучения и превратило их в отделения вузов. Согласно статистике развития образования, к 2000 г. в Китае было 55 регулярных негосударственных вузов, которые были утверждены административными органами образования. Набор студентов в эти вузы включен в государственный план, эти вузы выдают дипломы государственного образца, их преподаватели и учащиеся пользуются теми же законными правами, что и преподаватели и студенты государственных вузов.

В большинстве краткосрочных отделений (высшие колледжи) и профессионально-технических колледжей на обучение отводилось от 2-х

до 3-х лет, имелось только одно 4-летнее основное отделение высшего учебного заведения (Технологический институт Хуанхэ). Количество пилотных краткосрочных вузов, готовящих к сдаче экзаменов на получение вузовского диплома, достигло 370 к 2000 г., в них зарегистрировано 297 000 учащихся. В этих вузах относительно низкие требования для поступления, однако для получения диплома государственного образца необходимо сдать экзамены единого уровня, установленного правительством. Высшие учебные организации, которые не имели права выдачи дипломов государственного образца (в статистике образования КНР их нельзя называть «школами», можно назвать только «организациями»), составляли в общей сумме 912 с зарегистрированным числом студентов 684 700 в 2000 г.

3. Стадия нормативного развития (2002 г.— наст. время)

С 2002 г. по нынешний день негосударственное высшее образование в Китае находится в стадии нормативного развития, ознаменованного принятием Закона о стимулировании негосударственного образования и пересмотром Национальной среднесрочной и долгосрочной программы реформы и развития образования (2010–2020 гг.).

В 2002 г. Постоянный комитет Всекитайского собрания народных представителей принял Закон о стимулировании негосударственного образования (вступил в силу в 2003 г.) и сформулировал ряд нормативных правил [18]. Положение по реализации Закона о стимулировании негосударственного образования действует с 1 апреля 2004 г. Публикация этих двух документов означает, что в негосударственном высшем образовании наступил новый этап, обеспечивается его эффективное устойчивое развитие. Закон определил характер и правовой статус негосударственного образования, провозгласил его в качестве общественно-полезной деятельности, впервые четко установил, что «народное образование», включающее и профессиональную переподготовку, является составной частью общей системы социалистического образования. Закон уравнял правовой статус государственных и негосударственных учебных заведений, их преподавателей и учащихся, предоставив последним равные права с учащимся государственных школ той же ступени и того же типа при продолжении образования, трудоустройстве, получении социальных льгот, а также при выборе передовиков. Закон обязал государство обеспечить соблюдение законных прав учредителей, руководителей,

преподавателей, административных работников и обучающихся в негосударственных школах и, что важно, автономию негосударственного образования.

Закон внес поправки в курс руководящей идеологии управления негосударственным образованием: активно стимулировать, всевозможно поддерживать, вести в правильном направлении, управлять в соответствии с законом. Закон в основном сохранил формулировки, содержавшиеся в Программе реформ и развития образования в Китае 1993 г., изменив лишь одну из них — вместо «усилить управление» теперь было выдвинуто требование «управлять на правовой основе». Итак, стимулирование и введение в рамки нормативов стало тем правовым полем, на котором развивалось негосударственное образование.

В Национальной среднесрочной и долгосрочной программе реформы и развития образования (2010–2020 гг.) указано, что «государство углубляет реформу системы создания школ, всячески поддерживает частное образование и управляет негосударственным образованием в соответствии с законом» [2, с. 44]. В Программе впервые предлагалось, чтобы «административный орган образования создал специализированный орган, который будет отвечать за единое координирование, планирование и управление негосударственным образованием», «активно разработал методы классификационного управления коммерческими и некоммерческими негосударственными школами», «создал механизм предотвращения рисков и системы раскрытия информации негосударственных школ», «усилил оценки качества негосударственного образования» [2, с. 44]. В ней также выдвигался ряд других перспективных и действенных подходов.

В 2012 г. на XVIII съезде КПК было предложено содействовать интенсивному развитию высшего образования. Интенсивное развитие — тип структурной модели развития, в котором внутренние факторы вещей принимаются в качестве движущей силы и ресурсов. Интенсивное развитие высшего образования означает, что необходимо обращать внимание на идеи школы, школьную культуру, образование и научное исследование, качество преподавателей, качество и уровень подготовки талантов. Негосударственное высшее образование является значительной частью высшего образования Китая, а также важной точкой роста и силой для развития и продвижения реформы образования Китая в будущем. Вполне естественно, что негосударственные вузы

идут по пути интенсивного развития в соответствии с национальными стратегическими требованиями. Тем не менее, независимо от качества, характеристик или системы, негосударственные вузы сталкиваются со многими практическими трудностями.

Принятие и внесение изменений в Закон о стимулировании негосударственного образования состоялось в 2016 г. В Законе устанавливалось, что частные школы могут иметь как коммерческую, так и некоммерческую основу. Однако коммерческий характер не могут иметь частные школы, которые осуществляют обязательное образование. Организаторам некоммерческих частных школ не разрешается распределять доход школ, и остаточная прибыль используется только для управления школами. Организаторы коммерческих частных школ имеют возможность распределять прибыль школ, а остаточный доход обрабатывается в соответствии с соответствующими законами и административными нормами корпоративного законодательства.

Количество негосударственных вузов в Китае в 2010–2016 гг. Источник: Китайский статистический ежегодник по образованию (материалы Министерства образования КНР) [20]

По данным официальной статистики, коэффициент прироста негосударственных учебных заведений в Китае сократился с 18-ти в 2010 г. до 8-ми в 2016 г. К 2017 г. насчитывалось 417 основных отделений негосударственных вузов и 318 краткосрочных отделений высших коллед-

жей. Исходя из данных, представленных в диаграмме, можно сделать вывод, что темпы роста негосударственного образовательного сектора замедлились, но общая тенденция развития является положительной.

За прошедший с начала 1980-х годов период негосударственное высшее образование в Китае расширилось и продолжает развиваться. Наряду с процессом реформ, открытости и модернизации Китая негосударственное высшее образование не только достигло значительных масштабов по количеству, но и постепенно получило общественное признание в отношении качества образования, стало важной частью высшего образования Китая и сыграло важную роль в процессе популяризации высшего образования в стране. Государство в целом координирует реформу создания школ, руководствуясь Законом о стимулировании негосударственного образования и Программой реформы и развития средне- и долгосрочного образования в Китае, и постепенно находит баланс в развитии негосударственного и государственного образования.

Литература/References

1. 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010–2020年）[Электронный ресурс] // 国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室, 2010. URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html?authkey=gwbux (дата обращения: 05.10.2019).
2. 方晓田. 中国民办高等教育七十年发展历程—基于政府与市场关系演进的视角 // 高等教育研究. 2019. № 9.С. 10–19.
3. 我国高等教育即将进入普及化阶段 [Электронный ресурс] // 中华人民共和国教育部, 2019. URL: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/50340/mtbd/201902/t20190227_371425.html (дата обращения: 26.04.2019).
4. 中华人民共和国宪法 // 全国人民代表大会 от 4 декабря 1982 г. 1982. Ст. 19.
5. 国务院批转教育部关于高等教育自学考试试行办法的报告 //中华人民共和国国务院公报 от 4 декабря 1980 г. 1981.
6. 国务院批转教育部等部门关于成立全国高等教育自学考试指导委员会的请示的通知 // 中华人民共和国国务院 от 3 августа 1983 г. 1983. № 12.
7. 北京市社会力量办学试行办法 //中华人民共和国国务院公报 от 27 апреля 1984 г. 1984. № 63. ст. 3.
8. 阙明坤, 费坚, 王慧英. 改革开放四十年民办高等教育发展回顾、经验与前瞻 // 高校教育管理. 2019. № 1.С. 11–18, 35.
9. 柯佑祥. 民办高校定位、特色与发展研究) / Отв. ред. 柯佑祥.— Ухань, 2013.— 243 с.
10. 中共中央关于教育体制改革的决定 // 中华人民共和国国务院公报 от 27 мая 1985 г. 1985. Ст. 5.
11. 关于社会力量办学的若干暂行规定国家教委 // 国家教育委员会от 8 июля 1987 г. 1987. Ст. 3.
12. 国家教育委员会关于改革和发展成人教育的决定 // 国家教育委员会от 23 июня 1987 г. 1987. № 59. Ст. 3.
13. 中国共产党第十四次全国代表大会 [Электронный ресурс] // 中国共产党新闻网, 1992. URL: http://fuwu.12371.cn/2012/06/05/ARTI1338865692254329.shtml (дата обращения: 20.09.2019).
14. 中国教育改革和发展纲要 // 中华人民共和国国务院令от 13 февраля 1993 г. 1993. Ст. 16.
15. 社会力量办学条例 // 中华人民共和国国务院令 от 31 июля 1997 г. 1997. Ст. 5.

16. 关于颁布《高等职业学校设置标准(暂行)》的通知 // 中华人民共和国教育部 от 15 марта 2000 г. 2000. № 3.

17. Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: Сравнительный анализ. / Отв. ред. Н. Е. Боровская и др. М, 2007. 592 с.

18. 中华人民共和国民办教育促进法 // 全国人民代表大会 от 28 декабря 2002 г. 2003. № 80.

19. 邓小平南巡讲话 [Электронный ресурс] // 人民网, 1992. URL: http://gd.people.com.cn/n/2014/0811/c123932–21952148.html (дата обращения: 24.09.2019).

20. 教育事业发展统计公报 [Электронный ресурс] // 中华人民共和国教育部, 2016. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/ (дата обращения: 11.10.2019).

FORMATION AND DEVELOPMENT OF NON-STATE HIGHER EDUCATION IN CHINA AT THE END OF THE 20TH — BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.

This article is devoted to non-state universities as one of the most important components of the whole system of higher education system in China. The author studies the current state and the main lines of the reform of non-state higher education institutions in the context of the specific historical and socio-economic conditions in the end of the 20th — beginning of 21st century. The author characterizes the main stages of the formation and development of non-state higher education. The article argues that the non-state higher education has not only achieved significant success in scale, but has also received public recognition for the quality of education and its level, and played an important role in the process of popularizing higher education in China in the past 40 years.

Keywords: nob-state higher education in China, stages of development of private universities, recovery stage, rapid development stage, standardized development stage, state policy in the field of private higher education.

УДК 316.74

МОДЕЛЬ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ: КРИТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ГРАМОТНОСТИ И ОПЫТ КИТАЯ

М.Ю.Гудова

Доктор культурологии, профессор, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург
E-mail: m.j.gudova@urfu.ru

Margarita Yu. Gudova
Dr. Sc. (Culturology), Professor, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

М. О. Гузикова

Кандидат исторических наук, доцент, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург
E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru

Maria O. Guzikova
PhD (History), Associate Professor, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки и внедрения модели полиязычного образования в современных российских университетах. Целью статьи является описание проблемного поля и поиск совершенной действующей модели полиязычного университетского образования. В качестве методологии мы применяем критическую теорию грамотности, сформировавшуюся на основе трудов М. Маклюэна в творчестве ученых Новой Лондонской группы (Г. Кресс, М. Калантцис, Б. Коуп) и развитую сегодня под влиянием идей трансгуманизма П. Фрейре их младшими коллегами и учениками (Р. А. Мора, Р. Ф. Ф Фортеса и др). Постграмотность, понимаемая как множественная грамотность в эпоху новых медиа, когда наблюдается множественность каналов передачи-получения информации, гибридизация и креолизация текстов новой природы и многообразия языков, на которых современный «гражданин мира» осуществляет межличностное и межкультурное общение в реальной и виртуальной среде, раскрывается как инструмент, позволяющий выявить особенности, цели и ценности, практики полиязычного образования в современном китайском университете, и на этой основе описана модель полиязычного образования в университетах современного Китая. В качестве кейса анализируется опыт Фуданьского университета в Шанхае. В качестве основополагающих

Как цитировать статью: Гудова М. Ю., Гузикова М. О. Модель полиязычного образования в университете: критическая теория грамотности и опыт Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 186–199.

компонентов китайской модели полиязычного университетского образования выделяются: внедрение обязательных программ изучения английского языка на всех уровнях образования от средней школы до бакалавриата, введение обязательного национального экзамена по английскому языку для всех выпускников бакалавриата, возможность всем успешным студентам бакалавриата освоить второй иностранный язык в дополнение к английскому языку, внедрение технологий трансязычного обучения, создание полиязычной и поликультурной среды на территории университетских кампусов (предоставление возможности иностранным студентам общаться между собой на своих родных языках), формирование новой идентичности студента как «гражданина мира» и идеала новой комплексной грамотности («постграмотности») состоящей из профессиональной, трансъязычной, компьютерной и водительской грамотности.

Ключевые слова: *интернационализация университетов, модель полиязычного образования, постграмотность, полиязычная среда университетов, полиязычная грамотность в китайских университетах, трансъязычная грамотность.*

Введение

История развития полилингвальной грамотности в российском университетском образования прошла несколько этапов. По мнению П. Н. Милюкова [6], в до-разночинный период университет гарантировал своему студенту полилингвальную среду из приглашенных зарубежных профессоров, библиотечных собраний передовых научных трудов на разных языках, коллекций научных журналов, издающихся зарубежными академиями наук, и, наконец, обширных курсов по всемирной истории и истории языков и литератур, при этом в основе образования лежало знание классических древних языков — греческого и латыни. Разночинный период в истории университетов, когда на естественнонаучные и на математические факультеты было позволено поступать «выходцам из разных чинов», предполагал знаниевый ценз на право поступить в университет. Без владения древними языками и окончания гимназии было позволено поступать только в институты и училища. Древние языки и классическая гимназия были социальным инструментом регулирования потока претендентов, отсеивавшим тех, кто не владел базовым набором компетенций для классических научных исследований. Между тем знание европейских языков, таких как французский, немецкий, английский, сохранялось в качестве общепринятой

нормы в среде разночинной интеллигенции и передавалось доступными способами домашнего, семейного обучения вплоть до революции 1917 г. В советское время тест на знание хотя бы одного иностранного языка был зафиксирован в наборе вступительных экзаменов в университет. В постсоветской России такой тест исчез из перечня обязательных вступительных предметов в университеты.

Спустя 30 лет после такой реформы знание иностранных языков студентами и преподавателями, сотрудниками российских вузов оставляет желать лучшего. По самым оптимистичным данным, лишь треть населения России владеет иностранных языком хотя бы в какой-то мере, в то время как для Европы, например, этот показатель составляет уже около двух третей [7]. Об уровне владения английским языком как языком международного общения говорит Индекс уровня владения английским языком 2019 года, в котором Россия занимает 48 строчку из 100 [9]. При этом и в России языковые навыки дают отдачу тем, кто ими владеет, то есть их действительно можно считать языковым капиталом. Как показывает недавно опубликованное исследование Высшей школы экономики, владение языками влияет на рост заработной платы, хотя и не для всех категорий рабочих мест [7].

Очевидно, что в современных условиях необходимо развивать поли- и трансъязычную грамотность, и это касается далеко не только владения иностранными языками, но коммуникативного репертуара в целом. Необходимость создания модели полиязычного образования в современном университете вызвана не только сложившимися внутрироссийскими обстоятельствами, но и тремя важнейшими факторами, определяющими развитие современного университета: процессами формирования информационного общества и информационной экономики как новой экономической платформы, с которой связаны перспективы развития культуры и социума; обращением университетского образования к большим базам данных не только в качестве аккумулирующих знания ресурсов и источников нового знания, но и как инструментарию современного научно-исследовательского и образовательного процесса; осуществлению образовательных процессов в условиях глобализации и интернационализации всех сфер жизни университетов и социокультуры в целом.

В связи с этим в университетах необходимо обратить внимание на существующие в сфере языкового образования проблемы и направить усилия на их разрешение на основе фундаментальных современных науч-

ных представлений о языках — текстах — информации и грамотности. Как показал в своих трудах по дискурсивной семиотике Г. Кресс, вербальный языковой коммуникационный репертуар в эпоху новых медиа успешнее формируется в виртуальной среде в единстве с языками искусств, наук и программирования, где учебные книжные тексты дополняются текстами визуальной и смешанной креолизованной, полиморфной природы, логоцентричный канал передачи информации дополнен мультимедийными, а грамотность в отношении устной речи и письма дополнена комплексной, мультимодальной грамотностью в отношении языков видео, анимации и кинематографа, кроме того, семиотически понятая лингвистическая грамотность сочетается со всеми разновидностями грамотности, гарантирующими мобильность и успешность во всех областях социокультурной жизни [20], что при комплексном подходе позволяет достичь искомого нового качества «постграмотности».

Изучение лучших практик в этой сфере в китайских университетах поможет сформировать правильную повестку дня, так как Китай сталкивается со схожей ситуацией недостатка языковых компетенций, даже несмотря на широкое внедрение изучения английского языка, последовавшего за Политикой открытых дверей в конце 1970-х гг. [16]

Постановка проблемы

Когда педагогическая наука обсуждает проблемы языкового образования, то, как правило, за основу педагогических технологий берутся так называемые твердые и проверяемые тестами навыки: знания синтаксической структуры, фонетической организации, грамматических конструкций и лексики, умения и навыки применять эти знания на практике в живой устной речи и на письме, аудировать и создавать тексты. Целью такого языкового образования является овладение языком как инструментом передачи и получения, освоения мысли. Между тем сегодня активно развиваются идеи первостепенной важности формирования мягких навыков: умения коммуницировать, налаживать отношения, эмпатически взаимодействовать, используя весь доступный человеку коммуникативный репертуар. В определении понятия «коммуникативный репертуар» мы следуем за такими авторами, как Дж. Гумперц, Б. Рэмптон, Я. Бломмерт. Одним из первых, кто дал этому явлению наиболее адекватное описание, был М. Бахтин, предложивший использовать понятие «полифонии», или «гетероглосии». Сегодня мы

понимаем, что человек, использующий несколько языков в своей речи, не просто переключается между ними, но что внутри него создается некое «третье» пространство полифонического взаимодействия этих языков. В такой трактовке коммуникативного репертуара цель языкового образования понимается как овладение языками как средством общения.

Критическая педагогика, ее агенты (Г. Кресс, М. Калантцис, Б. Коуп) и адепты (Р. А. Мора, Р. Фортеса и др.) и авторы данной статьи вслед за ними предлагают в основу построения новой модели полиязычного образования закладывать представления о грамотности. Именно грамотность, по мнению этих и многих других ученых, являясь практическим и сущностным свойством носителей языка, выявляет способность к высказыванию мысли, донесению ее до адресата, получению и пониманию мысли, ее обработке и интерпретации. Именно такое понимание грамотности мы считаем наиболее соответствующим текущему уровню задач, стоящих перед языковым образованием. В мире международных коммуникаций наряду с углубленным изучением родного языка языковое образование включает в себя изучение основных языков международного общения.

Ключевое для характеристики современного субъекта культуры и открытого международного общения свойство грамотности сложилось исторически. Историко-культурный подход к феномену грамотности реализовал М. Маклюэн, рассмотревший три стадии развития грамотности: дописьменная грамотность — письменная грамотность — постписьменная грамотность [5]. Он же ввел и понятие постграмотности, подразумевая сочетание разных форм грамотности, когда существовавшие до возникновения письменности и на протяжении периода возникновения, развития и расцвета письменной культуры, и возникшие в середине XX века формы грамотности существуют совместно и дополняют друг друга. Постграмотность М. Маклюэн употребляет не только в качестве характеристики определенного этапа развития грамотности, то есть свойства носителя культуры, но и как характеристику культурной эпохи, когда помимо алфавитной грамотности ре-актуализируются формы грамотного обращения с информацией, поступающей ко всем органам чувств человека из самых разных жизненных источников [5]. В работах Г. Кресса было введено новое понятие мультимодальной грамотности, позволяющей обрабатывать вербально-алфавитную, визуальную, аудиальную информацию и их всевозможные сочетания [20]. П. Фрейре и его последователи дополнили представления о грамотности идеями о том,

что навыки считывания информации касаются не только созданных человеком текстов, но восприятием (reading) всего многообразия информации, поступающей к человеку от окружающего мира при помощи всех человеческих органов чувств, обработки и интерпретации этой информации, позволяющей человеку конструировать (writing) в своем сознании единую и сложную картину мира.

Как следствие анализа всех этих идей, термин «постграмотность» мы употребляем как «понятие, характеризующее 1) качество субъекта культуры, его сложную *систему возможностей прочесть все разновидности текстов, порожденных культурой, то есть их воспринять, декодировать и интерпретировать,* или наличие *грамотности в отношении различных выработанных в истории культуры языков (вербальных, художественных, научных, машинных) и медиа (дописьменных, письменных, аналоговых и цифровых);* 2) определенный этап в развитии культуры, *когда все исторические формы грамотности стали сосуществовать, а инструментально-функциональные формы грамотности стали нуждаться в дополнении в процессе всей жизни человека самыми широкими знаниями и компетенциями в сфере культурной общественной жизни*» [1].

Концепция постграмотности в качестве теоретической рамки моделирования полилингвального образования как культурного феномена значима тем, что она позволяет не только понять и объяснить современное состояние языкового образования, но и выполнить прогнозирование того, в каком направлении будет развиваться полилингвальное образование в ближайшее время. Прежде всего концепция постграмотности освобождает исследователя от ретро-дискурса (каким было обучение языкам, когда чтение и письмо были ведущими средствами передачи знаний) и дает возможность рассматривать полилингвальное образование в футуро-дискурсе — каким владение различными вербальными и невербальными языками и их использование станет в перспективе, как оно будет меняться по мере развития цифровой экономики и становления широкого спектра профессий, основанных на операциях написания и считывания программ и алгоритмов человеком и машиной.

Методология и методы исследования

На протяжении нескольких лет (2016–2019), опираясь на подходы этнографической лингвистики и методы социологии языка, пользуясь техниками включенного наблюдения и глубинных интервью, мы наблю-

дали становление поли- и трансъязычной грамотности в университетах мира. В данной статье освещается опыт построения модели полиязычного и трансъязычного образования в Фуданьском университете в Шанхае. Респондентами данного исследования стали студенты и преподаватели этого университета, а также Университета Цзяо Тун, Восточно-Китайского нормального (педагогического) университета, также расположенных в Шанхае. Кроме того, мы опирались на документы языковой политики [22] и на широкий пласт исследований формирования языковых компетенций в Китае, среди которых упомянем работы Д. Грэддола и К. Болтона, Г. Ху, С. Райт [11; 17; 24], а также самые свежие исследования фуданьских коллег [14].

Результаты исследования, обсуждение результатов

Нужно отметить, что Китай значительно продвинулся в области языкового образования с момента внедрения Политики открытых дверей в конце 1970-х гг. [16] Логическим следствием этой политики в области языковой подготовки стало массированное внедрение английского языка с самых ранних классов школы и до последних курсов бакалавриата. Как говорят респонденты, в течение одного поколения произошло массированное внедрение английского языка на всех уровнях образования. Полиязычие было не только внедряемой сверху проформой, но поддерживалось населением. Как рассказывают респонденты, не редкостью были встречи небольших групп людей в шанхайских парках для того, чтобы потренировать владение английским языком. Тут следует отметить, что Шанхай, конечно, является одним из наиболее интернациональных городов Китая, многие владеют английским языком на том или ином уровне. Это отмечают все респонденты.

Важной вехой для высшего образования стало введение в 1987 году Национального теста английского языка для выпускников всех программ бакалавриата [12]. Несмотря на то, что этот экзамен критикуют за то, что вместо коммуникативной компетенции он формирует лишь умение сдавать тест [20], его внедрение в целом оценивается положительно с точки зрения роста англоязычной грамотности в Китае. Тем, кто не знает английского, что не редкость для представителей поколения, родившегося до массированного внедрения этого языка, сегодня, как отмечает один из респондентов, «*неуютно*» в китайских университетах [4].

Важной вехой на пути развития не только англоязычной, но поли-

язычной грамотности в Китае стала инициатива «Один пояс — один путь», вслед за чем большее внимание стало уделяется изучению иных иностранных языков [13]. Внедрение и инвестирование на государственном уровне в изучение иных языков, кроме английского, *«вряд ли подорвет его статус самого распространенного иностранного языка в Китае» (преподаватель Фуданьского университета)*, как говорят специалисты в этой области в шанхайских университетах, но поможет остановить падение интереса обучающихся к изучению этих языков. Это падение, надо отметить, является распространенным феноменом в современном мире, так как английский язык как lingua franca обладает наибольшим символическим капиталом и позволяет осуществлять коммуникацию во многих уголках мира. Этому способствует также распространенный-инструментальный подход к овладению английским как lingua franca с упором не на правильность, а на достижение коммуникативной задачи [2]. Как говорят респонденты, *«английским надо владеть так же, как уметь водить машину или работать на компьютере» (преподаватель Фуданьского университета)*.

Как отмечают в Фуданьском университете, *«английский язык не является проблемой для местных студентов» (административный работник Фуданьского университета).* Те, кто идут учиться в Фуданьский университет, занимающий 3-е место среди университетов материкового Китая и 40-ю строчку в Рейтинге мировых университетов QS [13], знают, что им предстоит сдать по окончании бакалавриата не просто College English Test, но Fudan English Test, уровень которого выше, потому уже при поступлении абитуриенты владеют английским на очень высоком уровне. Это касается, конечно, прежде всего студентов из Шанхая, где очень высок уровень подготовки по английскому языку в школах. Абитуриенты из других городов доучивают английский в университете после поступления, но те, кто достиг высокого уровня, учат другие языки. В университете организован языковой центр, посещение которого входит в набор кредитов студентов и является для них бесплатным. Надо отметить, что в этом центре предусмотрены, в числе прочего, и индивидуальные занятия с преподавателями, для этого есть специальный слот в расписании работы. Эти занятия также бесплатны для студентов и входят в расчет нагрузки преподавателей. Несмотря на доступность языкового образования в Фуданьском университете, все же очевидно, что полиязычная грамотность рискует стать уделом избранных, тех, кому

родители смогли обеспечить высокий уровень языковой компетенции на школьном и дошкольном уровнях.

Надо сказать, что развитие полиязычной грамотности не указано в качестве цели в стратегии развития университета или в его языковой политике. На вопрос, что же движет студентами в желании изучать другие языки, респонденты говорят, что «*такие исследования проводились, но и из простого общения с ребятами ясно, что они хотят быть гражданами мира — world citizens» (административный работник Фуданьского университета)*. Респонденты — руководители подразделений, отвечающих за языковую подготовку, также говорят, что «*развитие полиязычной грамотности не должно отдаваться на откуп структур неформального образования, порождая таким образом неравенство в отношении доступа к языковой грамотности» (административный работник Фуданьского университета)*. Респонденты также отмечают, что поощряют трансъязычие как педагогическую технологию и считают ее очень «*перспективной*» в отличие от эмерджентного трансъязычия именно потому, что сознательная опора на такие практики встречает положительный отклик со стороны обучающихся (*преподаватель Фуданьского университета*).

Еще одним важным аспектом наблюдения за формированием поли- и трансъязычной грамотности в Фуданьском университете является опыт иностранных студентов и их преподавателей. Интересно, что иностранные студенты чаще общаются в своей среде, отмечая сложности установления контактов с местными студентами. В то же время местные преподаватели китайского языка как иностранного, с которым удалось пообщаться, также говорят о некоторой неготовности китайских студентов, при всем их желании изучать иностранные языки, к общению с находящимся рядом с ними носителями этих языков. Российская студентка рассказывает, что изучает китайский как иностранный на занятиях, но не имеет достаточно возможностей практиковаться, хотя, живя в общежитии со студентами из Италии, успела немного подтянуть свой итальянский. Такой опыт ограниченного полиязычия в университетской среде — нередкое явление даже для тех стран, где местный язык не принадлежит к числу языков глобального распространения. Тот же феномен обсуждался в Копенгагенском университете, языковую политику и практику которого можно считать одной из наиболее успешных практик по развитию полиязычного образовательного пространства [3].

Заключение

Грамотность — динамический социальный конструкт, меняющийся вместе с обществом. Обмен информацией сегодня происходит не только в рамках национальных государств, но в глобальной информационной среде. Сегодня в грамотность входит мультилингвальная и трансъязычная компетенция, что обозначает, что конструирование смысла происходит на всех доступных человеку языках. Грамотность формируется не только в отношении устной речи и письменных текстов, но и в отношении единой устно-письменной речи и сложных мультимодальных текстов. Формирование новой грамотности носителей языков невозможно без одновременного формирования новой социокультурной идентичности.

Поэтому цель университетского образования по развитию грамотности в полиязычных и мультимодальных контекстах уточняется в целом спектре задач. В Повестке устойчивого развития – 2030 ООН Цель 4 — «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» — направлена, среди прочего, на обеспечение того, «чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие» [10]. Гражданин мира — вот желаемый образ человека, закладываемая в образовательные программы новая идентичность. Достижение этого образа предполагает активное овладение полиязычной и трансъязычной грамотностью, а также навыками культурного интеллекта. Представляется, что именно такая комбинация делает обучающегося полиязычным субъектом, в терминологии К. Крамш, то есть человеком, не только владеющим иностранными языками и понимающим культуру, но прежде всего тем, «чья идентичность изменилась в ходе взаимодействия с другими языками и культурами, тем, кто определяет себя через полиязычные взаимодействия, воплощая культуру в своем языке, взращивая третье пространство в себе. Это обозначает поворот от чисто функционального коммуникативного подхода к обучению языкам к развитию символической компетенции» [19].

Задача современного университета — стать сообществом с идеологией развития полиязычной и трансъязычной компетенции, то есть

внедрить полиязычную образовательную культуру. В таком «третьем» пространстве обучающиеся не просто приобретают языковые навыки, но находятся в постоянном активном взаимодействии с представителями других языков и культур, создавая и активным образом преобразуя себя и мир [18]. Является ли университет сегодня полиязычной экологией? Как видно из опыта Фуданьского университета, даже в тех случаях, когда в университете существует политика по продвижению полиязычной грамотности, пока рано говорить о появлении полиязычного сообщества. Все-таки до сих пор преобладает то, что И. Гоголин назвала «моноязычным габитусом» [15].

Несомненно, в мире есть университеты, представляющие собой примеры лучших практик в области развития полиязычной грамотности. К ним можно отнести Стэнфордский университет, Копенгагенский университет, Университет Ювяскюля в Финляндии. Фуданьский университет заслуженно занимает свое место среди них. В российских университетах также есть хорошие практики развития полиязычного, не только англоязычного подхода, например, можно отметить усилия Томского государственного университета по созданию полиязычной образовательной среды [8].

Рассмотрев кейс Фуданьского университета, мы смогли убедиться, что его опыт может быть назван «модельным» как для других китайских, так и для российских университетов. В основе этой модели, как мы смогли выделить и описать, заложены такие элементы, как внедрение обязательных программ изучения английского языка на всех уровнях образования от средней школы до бакалавриата, введение обязательного национального экзамена по английскому языку для всех выпускников бакалавриата, возможность всем успешным студентам бакалавриата освоить второй иностранный язык в дополнение к английскому, внедрение технологий трансъязычного обучения, создание полиязычной и поликультурной среды на территории университетских кампусов, формирование новой идентичности студента как «гражданина мира» и идеала новой комплексной грамотности («постграмотности») состоящей из профессиональной, трансъязычной, компьютерной и водительской грамотности

Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17–29–09136/19.

Литература

1. *Гудова М. Ю.* Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: дис. … докт. культурол. по спец-ти 24.00.01 «Теория и история культуры». Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 63–65 [Электронный ресурс]. URL: http://hdl.handle.net/10995/34700 (дата обращения: 19.11.2019).

2. *Гузикова М. О.* Английский язык как lingua franca китайских университетов // Китай: история и современность. Екатеринбург, 2016. С. 52–56.

3. *Гузикова М. О., Ессяк Е. С.* Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 4. С. 68–82.

4. *Лю Ц.* Мне неуютно без английского, конечно // Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. С. 98–103.

5. *Маклюэн М.* Галактика Гутенберга: становление человека печатающего. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 496 с.

6. *Милюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры. В 4-х т. Т. 2. Церковь и школа (вера, творчество, образование). М., 1994. 416 с.

7. *Рожкова К. В., Рощин С. Ю.* Вознаграждается ли знание иностранного языка на российском рынке труда? // Высшая школа экономики. Национальный исследовательский университет. Препринты [Электронный ресурс]. URL: https://wp.hse.ru/data/2019/04/08/1176289287/WP15_2019_01____F.pdf (дата обращения: 17.11.2019).

8. *Рыкун А. Ю.* Моносреда — это у нас установка такая! // Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 14–24.

9. Уровень владения английским языком // EF [Электронный ресурс]. URL: https://www.ef.ru/epi (дата обращения: 23.11.2019).

10. Цели в области устойчивого развития // United Nations [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education (дата обращения: 22.11.2019).

11. *Bolton K., Graddol D.* English in China Today // English Today. 2012. Vol. 28, No. 3. P. 3–9.

12. *Cheng L.* The key to success: English language testing in China // Language Testing. 2008. Vol. 25, No. 1. P. 15–37.

13. Fudan University // QS Top Universities 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.topuniversities.com/universities/fudan-university (дата обращения: 26.10.2019).

14. *Gao X., Zheng Y.* Multilingualism and higher education in Greater China // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2019. Vol. 40, No. 7. P. 555–561.

15. *Gogolin I.* The challenge of super diversity for education in Europe // Education Inquiry. 2011. Vol. 2, No. 2. P. 239–249.

16. *Guo Q., Sun W.* Economic returns to English proficiency for college graduates in mainland China // China Economic Review. 2014. Vol. 30. P. 290–300.

17. *Hu G.* English language education in China: Policies, progress, and problems // Language policy. 2005. Vol. 4, No. 1. P. 5–24.

18. *Kalantzis M., Cope B.* Designs for learning // E-Learning and digital media. 2004. Vol. 1, No. 1. P. 38–93.

19. *Kramsch C.* From communicative competence to symbolic competence // The modern language journal. 2006. Vol. 90, No. 2. P. 249–252.

20. *Kress G.* Literacy in the New Media Age. London; New York, 2003. 204 p.

21. *Mini G.* An Introduction to China's College English Test (CET) // WENR. World Education News + Reviews [Электронный ресурс]. URL: https://wenr.wes.org/2018/08/an-introduction-to-chinas-college-english-test-cet (дата обращения: 20.11.2019).

22. Ministry of Education. Foreign Language Curriculum Standards for High School (2017) (in Chinese). URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html (дата обращения 21.11.2019).

23. *Saarinen T., Taalas P.* Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations // Higher education. 2017. Vol. 73, No. 4. P. 597–612.

24. *Wright S.* Language policy and language planning: From nationalism to globalisation. UK: Palgrave Macmillan, 2016. 385 p.

MULTILINGUAL EDUCATION MODEL IN UNIVERSITY: A CRITICAL LITERACY THEORY AND CHINESE EXPERIENCE

The relevance of the article is connected with the need to develop and implement a model of multilingual education in modern Russian universities. The purpose of the article is to describe the problem field and search for the optimal model of multilingual university education. As a methodology, we use the critical literacy theory on the basis of the works of M. McLuhan, New London Group (G. Kress, M. Kalantzis, B. Cope), and ideas of transhumanism by P. Freire and his younger colleagues and students (R. A. Mora, R. Fortesa et al.). Literacy, understood as multiple literacy in the era of new media, when it is required in relation to the plurality of transmission and reception channels of information, complex hybrid (creolized) texts of a new nature, and the variety of languages in which a modern "world citizen" carries out interpersonal and intercultural communication in real and virtual environment, is revealed as a tool to identify features, goals and values, and practices of multilingual education in a modern Chinese university. As a case study, the experience of Fudan University in Shanghai is analyzed. The following are the fundamental components of the Chinese model of multilingual university education: the introduction of compulsory English language study programmes at all educational levels from high school to baccalaureate, the introduction of a compulsory national English test for all undergraduate students, the opportunity for successful undergraduate students to learn a second foreign language in addition to the English language, the introduction of technologies of translingual education, the creation of multilingual and multicultural environment on the territory of university campuses (enabling foreign students to communicate with each other in their native languages), the formation of a new student identity as a "citizen of the world", and the ideal of a new comprehensive literacy ("post-literacy") consisting of professional, translingual, computer and driver literacy.

Keywords: internationalization of universities, the model of multilingual education, post-literacy, the multilingual environment of universities, multilingual literacy at Chinese universities, multilingual literacy.

References

- *Bolton K., Graddol D.* English in China Today // English Today. 2012. Vol. 28, No. 3. P. 3–9.
- Celi v oblasti ustojchivogo razvitiya // United Nations [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education (data obrashcheniya: 22.11.2019). [In Rus].
- *Cheng L.* The key to success: English language testing in China // Language Testing. 2008. Vol. 25, No. 1. P. 15–37.
- Fudan University // QS Top Universities 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.topuniversities.com/universities/fudan-university (data obrashcheniya: 26.10.2019).
- *Gao X., Zheng Y.* Multilingualism and higher education in Greater China // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2019. Vol. 40, No. 7. P. 555–561.
- *Gogolin I.* The challenge of super diversity for education in Europe // Education Inquiry. 2011. Vol. 2, No. 2. P. 239–249.
- *Gudova M. Yu.* Chtenie v epohu postgramotnosti: kul'turologicheskij analiz: dis. … dokt. kul'turol. po spec-ti 24.00.01 «Teoriya i istoriya kul'tury». Ekaterinburg: UrFU, 2015. S. 63–65 [Elektronnyj resurs]. URL: http://hdl.handle.net/10995/34700 (data obrashcheniya: 19.11.2019). [In Rus].
- *Guo Q., Sun W.* Economic returns to English proficiency for college graduates in mainland China // China Economic Review. 2014. Vol. 30. P. 290–300.
- *Guzikova M. O.* Anglijskij yazyk kak lingua franca kitajskih universitetov // Kitaj: istoriya i sovremennost'. Ekaterinburg, 2016. S. 52–56. [In Rus].
- *Guzikova M. O., Essyak E. S.* Model' poliyazychnoj obrazovatel'noj sredy Kopengagenskogo universiteta // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2018. T. 22, № 4. S. 68–82. [In Rus].

- *Hu G.* English language education in China: Policies, progress, and problems // Language policy. 2005. Vol. 4, No. 1. P. 5–24.
- *Kalantzis M., Cope B.* Designs for learning // E-Learning and digital media. 2004. Vol. 1, No. 1. P. 38–93.
- *Kramsch C.* From communicative competence to symbolic competence // The modern language journal. 2006. Vol. 90, No. 2. P. 249–252.
- *Kress G.* Literacy in the New Media Age. London; New York, 2003. 204 p.
- *Lyu C.* Mne neuyutno bez angliĭskogo, konechno // Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2016. S. 98–103. [In Rus].
- *Maklyuen M.* Galaktika Gutenberga: stanovlenie cheloveka pechatayushchego. M.: Akademicheskij Proekt, Fond «Mir», 2005. 496 s. [In Rus].
- *Milyukov P. N.* Ocherki po istorii russkoj kul'tury. V 4-h t. T 2. Cerkov' i shkola (vera, tvorchestvo, obrazovanie). M., 1994. 416 s. [In Rus].
- *Mini G.* An Introduction to China's College English Test (CET) // WENR. World Education News + Reviews [Elektronnyj resurs]. URL: https://wenr.wes.org/2018/08/an-introduction-to-chinas-college-english-test-cet (data obrashcheniya: 20.11.2019).
- Ministry of Education. Foreign Language Curriculum Standards for High School (2017) (in Chinese). URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html (data obrashcheniya 21.11.2019).
- *Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu.* Voznagrazhdaetsya li znanie inostrannogo yazyka na rossiĭskom rynke truda? // Vysshaya shkola ekonomiki. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet. Preprinty [Elektronnyĭ resurs]. URL: https://wp.hse.ru/data/2019/04/08/1176289287/WP15_2019_01____F.pdf (data obrashcheniya: 17.11.2019). [In Rus].
- *Rykun A. Yu.* Monosreda — eto u nas ustanovka takaya! // Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki: monografiya / pod red. M. O. Guzikovoĭ, A. L. Nevolinoĭ. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2016. S. 14–24. [In Rus].
- *Saarinen T., Taalas P.* Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations // Higher education. 2017. Vol. 73, No. 4. P. 597–612.
- Uroven' vladeniya anglijskim yazykom // EF [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ef.ru/epi (data obrashcheniya: 23.11.2019). [In Rus].
- *Wright S.* Language policy and language planning: From nationalism to globalisation. UK: Palgrave Macmillan, 2016. 385 p.

УДК 37.013

ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В КИТАЙСКИХ И КУРДСКИХ УЧЕБНЫХ КНИГАХ ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ: ОТ ТРАДИЦИИ К ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ

О. Д. Федотова

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

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

В. В. Латун

Кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-экономической географии, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
E-mail: vlatun@yandex.ru

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

Статья посвящена исследованию механизмов символической идентификации, используемой в начальной школе отдельных этногеографических территорий Азии. Цель статьи — установить особенности отбора и использования визуального ряда в современных учебниках и пособиях при обучении написанию иероглифических черт и иероглифов, а также при введении букв курдского алфавита, основанного на арабике, в современных азбуках. Методы исследования — классификация для организации эмпирических данных и приведения их к обобщенным понятиям, сравнительный анализ, интерпретация, контент-анализ. Показано, что качественное своеобразие национальных культур нашло отражение в представлении национальной одежды, известных архитектурных памятниках, национальной кулинарии и государственной символике. Даны характеристики двух стратегий визуальной подачи культурных паттернов по позиции «национальное — наднациональное» — явной, используемой в курдских учебных книгах, и скрытой, применяемой в китайских учебных книгах на основе использования глубинной национальной символики. Доказано, что авторы курдских учебников, несмотря на сохранение традиционных

Как цитировать статью: Федотова О. Д., Латун В. В., Хива Хафар Али. Особенности символической идентификации в китайских и курдских учебных книгах для первоначального обучения грамоте: от традиции к постсовременности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 200–210.

культурных артефактов, широко и эффективно используют арсенал приемов, характерных для культуры постсовременного общества. Влияние постсовременности на китайские издания ограничено представлением технических новинок, характерных для перехода на новый технологический уклад.

Ключевые слова: *национальная культура, идентификация, азбука, визуальный ряд, символика, интерпретация, традиция, постсовременность.*

Хива Хафар Али

Аспирант кафедры образования и педагогических наук, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
E-mail: hiwaxafar1@gmail.com

Hiwa Ali
Postgraduate Student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Введение. В настоящее время наблюдается большой интерес к сложным процессам в области культуры, науки и образования, происходящим в азиатских странах как крупнейшем развивающемся регионе мира. В поле научно-педагогического дискурса попадают как страны, влияние которых на социально-политическую, экономическую, культурную жизнь можно назвать определяющим,— Китай [12; 13], Индия [11], Турция [10], Япония [3], Сингапур [4], так и другие страны, территории, физико-географические регионы и этногеографические области. Интерес к проблемам образования стран Азии обусловил введение в научно-педагогический оборот новых терминов, связанных с качественным своеобразием национальных культур, использующих иероглифическую графику: «иероглифическая компетенция» [7], «иероглифические прописи» [6], «иероглифические черты» [14], Sinology education [17]. Данные термины в той или иной степени обращены к истокам обучения грамоте — умениям читать и писать, а также понимать и интерпретировать смысл прочитанного.

Современные учебные книги, предназначенные для обучения грамоте,— азбуки и буквари — признаются важным направлением историко-педагогического направления современной науки [2; 8]. Несмотря на наличие исследований, посвященных

преимущественно истории становления и развития отечественной букваристики, в том числе формирования механизмов чтения и письма у младших школьников [5; 9; 15], и, в меньшей мере, зарубежным учебным книгам [1; 16], актуальной остается проблема исследования механизмов национальной идентификации, использующихся в современной учебной книге для первоначального обучения грамоте.

Цель статьи — установить особенности отбора и использования изобразительных публикаций в современных учебниках и пособиях как артефактах культуры, изданных на языках различных этнических групп, проживающих в Азии.

Концепция исследования основана на предположении о том, что конструирование текстового массива азбук, предназначенных для обучения написанию иероглифических черт, сочетание которых составляет иероглиф, или ознакомления с буквами курдского алфавита в «букварный» период, сопровождается использованием элементов визуального ряда, отражающего как бытовые и/или знакомые предметы, так и скрытые символы, способствующие формированию символической идентичности.

Методология и методы исследования

Эмпирическим объектом исследования являются тексты современных азбук, изданных на китайском и курдском языках и предназначенных для обучения детей младшего школьного возраста. В их число входит пять китайских [18; 19; 20; 21; 22] и три курдские азбуки, изданные на распространенном в Ираке языке сорани (центральнокурдском языке) [23; 24; 25]. Учебные пособия, используемые для обучения грамоте взрослых, не являлись объектом рассмотрения.

При существенных различиях, касающихся реализации когнитивных стратегий и оформления азбук,— подходов к отбору методов обучения чтению и письму, объема и содержания учебных книг, формата, художественного оформления, качества полиграфического исполнения, наличия в тексте элементов парографематической наглядности и др., данные учебные книги объединяет ряд представленных в них позиций. К их числу относятся:

– оригинальные способы записи речевой информации в виде знаковых систем, опирающихся на глубокие культурные традиции и используемых для коммуникации населения, проживающего на значительных по площади территориях в Азии;

– наличие элементов дидактического обеспечения обучения грамоте в форме прописей, предназначенных для формирования функционального базиса письма копировальным методом (обведение прописных образцов, напечатанных бледной краской или точками);
– наличие визуального ряда, поддерживающего введение графического символа в виде элементов иероглифов (черт) или букв курдского алфавита, основанных на арабике.

Методика исследования включала использование классификации для организации эмпирических данных и приведения их к обобщенным понятиям, сравнительный анализ, интерпретацию, контент-анализ. При проведении контент-анализа, смысловой категорией которого является дилемма «национальное-наднациональное», учитывалась возможность однозначной регистрации признаков, входящих в состав данных категорий. Единицами счета являлись изображения, имеющие признаки соответствия смысловым категориям. Подсчитывались единицы анализа, размещенные на всех элементах материальной конструкции учебных изданий, в том числе на форзацах и обложках. При этом не проводилось различий между возрастом живых существ, изображенных на рисунках.

Данные приводятся суммарно по двум кластерам национальных изданий — китайскому и курдскому. Исследование проводилось в два этапа.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе устанавливались классификационные признаки, позволяющие отнести изображения в азбуках к элементам национальной (этнической) или наднациональное («надэтнической») культуры, обладающей статусом универсальной. Среди множества рисунков, сопровождающих введение букв и черт, как в китайских, так и в курдских изданиях преимущественно находят отражение спортивный инвентарь, фрагменты горных пейзажей, мебель, овощи и фрукты, детские игрушки, транспортные средства, инструменты для ухода за садом, цветы, предметы личной гигиены. Обращает на себя внимание тот факт, что в китайских азбуках превалируют рисунки животных, в том числе эндемиков, ареалом которых не является территория Китая,— зебры, жирафы, грифы, носороги, туканы, пингвины, кенгуру, слоны, броненосцы, игуаны, калифорнийский кондор. Дважды встречается панда (熊猫), которая в общественном сознании ассоциируется с национальной эмблемой Китая.

Перечень представителей животного мира в курдских азбуках разнообразен, но не столь экзотичен для местного населения — шакалы, волки, овцы, козы, бараны, лошади, собаки и кролики. Исключением является изображение льва, внешний вид которого символизирует агрессию. Из эндемических животных приводится изображение птицы, которую курды называют «кау» (وەك) — ее изображение встречается семь раз.

Установлено, что качественное своеобразие национальных культур нашло отражение в представлении национальной одежды, орудий труда, известных архитектурных памятников, определенных растений, национальной кулинарии (равно как и приспособлений для приготовления национальных блюд), государственной символики. Данные признаки проявляются с разной степенью интенсивности. Так, китайская национальная одежда представлена на двух рисунках, в то время как в курдской азбуке их 38; национальная кухня соответственно в пропорции 1:10 по номенклатуре позиций. Изучающих курдскую грамоту знакомят с такими артефактами национальной культуры, как национальная сладость «газо» (وزەگ), которая изготавливается из листьев дерева; молочный концентрат «до» (ود) и приспособление для его приготовления «машка» (مەكش); курдский лаваш «нани тири» (نان ی تیری) и устройство для его выпечки «саж» (ساج) и др.

В китайских азбуках нет рисунков, знакомящих обучающихся с национальными музыкальными инструментами. Курдские учебные книги предлагают многократно воспроизводимые изображения ударного музыкального инструмента «даф» (دەف) — одного из немногих старинных музыкальных инструментов, сохранившихся в первоначальном виде, что позволяет воспроизводить традиционное звучание. Обучающиеся имеют возможность познакомиться с духовым музыкальным инструментом «дузала» (دەلەزوود), образ которого воспроизводится шесть раз. Помимо национальных музыкальных инструментов курдские азбуки содержат многочисленные изображения гитары, флейты, барабана.

Памятники архитектуры, относящиеся к национальным символам, представлены в равной пропорции 1:1. В китайском кластере этим памятником является Великая Китайская стена 长城, а в курдских изданиях — старинная цитадель, расположенная в горах قەلای هەولێر.

Флаги, которые являются символами государства, воспроизводятся на страницах как китайских, так и курдских азбук. Если государственный флаг Китайской Народной Республики изображен один раз, то

флаг (ئاڵای) в курдских азбуках, несмотря на то что Курдистан является этногеографической областью в Передней Азии и не имеет признанной государственности, изображен 11 раз. При этом имеются как единичные рисунки флага, так и фабульные изображения, участниками которых являются дети младшего школьного возраста, а также партизаны («пешмарга», پێشمەرگە), одетые в национальные курдские костюмы военного назначения.

Общий подсчет единиц анализа, фиксирующих количество и регулярность, с которой в текстах азбук обоих кластеров встречаются смысловые единицы по позиции «национальное — наднациональное», показал, что в курдских учебных книгах визуальные образы, обращенные к национальным артефактам, представлены гораздо шире, чем в китайских азбуках.

Второй этап исследования посвящен прояснению вопроса о том, каким образом в анализируемых изданиях представлены скрытые факторы формирующего воздействия, отражающие глубинное, духовное измерение социально-нормативной практики. Для этого определены национальные эмблемы и символы, которые заключают в себе визуальные образы, но не сводятся к ним в силу наличия определенного скрытого смысла, подлежащего интерпретации.

В китайских азбуках обнаружены преимущественно животные, которые являются «священными» (черепаха, тигр), эндемичными (панда), а также птицы — символы Китая. К данной позиции относится зонт, который является одним из самых древних (с XI века до н.э.), распространенных и полезных китайских изобретений.

В курдских азбуках символическую нагрузку имеют птица «кау», некоторые изображения местности («ладе», دەڵی), включающие цитадели и пейзажи, базар (بازاڕ), партизаны («пешмарга», پێشمەرگە), а также высокогорный город Амеди (ئامێدی).

Смысловые различия глубинной символики позволяют сопоставить их не по тематике, а по количественной фиксации в учебных изданиях. Единицей счета является изображение, позволяющее регистрировать частоту проявления признака категории анализа в учебном тексте. Были получены результаты, позволяющие сделать вывод о том, что в китайских и курдских азбуках преимущественно представлены национальные символы в виде птиц. В китайских азбуках это утки (12 единиц счета (Комментарий 1)), петух (7), журавль (5), орел (5), ястреб (4), сова (2),

попугай (1). Помимо птиц представлены изображения тигра (2), панды (2) и зонта (5). В китайских азбуках птицы символизируют скрытый смысл, который может раскодировать носитель языка и культуры. Направленность символов носит индивидуальный характер — это пожелания мудрости, долголетия, богатства, силы, смелости, зоркости и др. Символика курдских азбук, напротив, носит объединительный характер. Так, птица кау (7), обитающая в местах компактного проживания курдов, ассоциируется с единством народа. Все символы, представленные в азбуках, отражают мощь народа и его стремление к борьбе: партизаны (2) являются символом борьбы за государственность, базар (1) — место встречи представителей различных типологических групп курдского населения, замок-цитадель رىلوەە ىال (1), находящийся в городе Эрбиль (Hewlêr), символизирует не только мощь, но и культуру (с 2014 г. является объектом Всемирного наследия ЮНЕСКО), город Амеди (1), расположенный на вершине высокой горы, является символом отваги, поскольку сам факт проживания в данных условиях требует стойкости и мужества от всех жителей. Данная символика отражает идею общности, твердости духа и задает историческую перспективу.

Выводы

Исследование показало, что в двух культурах представления информации в учебных книгах для первоначального обучения грамоте имеется общее и особенное. С определенной долей условности можно утверждать, что представлены две стратегии подачи культурных паттернов в рамках учебного материала — явная и скрытая. Анализ визуального ряда показал, что в китайских азбуках бросающийся в глаза дефицит предметов, относящихся к этнической культуре, в полной мере компенсируется апелляцией к глубинным смыслам, заключенным в национальной символике. В курдских азбуках национальные символы являются специфическими дидактическими средствами, направленными на реализацию стратегии самоотождествления на основе заданного образца. Они поддерживают традиционные ценности ведения натурального хозяйства, сложившуюся культуру быта, физический труд. Первоначально создается впечатление, что содержательно в азбуках отражена реальность, далекая от технического прогресса (самыми технически совершенными, воплощающими идею прогресса являются изображения самолета и бинокля). В этом отношении их содержание значительно проигрывает иллюстрациям из китайских азбук,

которые активно используют изображения последних марок айфонов, высокие ретрансляционные башни, результаты медицинской аппаратной диагностики и другие признаки перехода на новый технологический уклад. Вместе с тем существуют значительные расхождения в форме подачи дидактически значимой информации. В китайских азбуках визуальный ряд строго соотнесен с элементами вводимых иероглифических черт и иероглифов. В курдских азбуках широко применяются приемы, характерные для креолизованных текстов эпохи постмодерна — параграфематика, используемая для организации подстановочного чтения; образ бельчонка, выступающего почти на каждой странице в роли «дидактического гида» и задающего положительный фон восприятия материала за счет элементов иронии и самоиронии; набор филактеров («пузырей» с текстом), характерных для современных комиксов и отражающих мысли людей и животных не только в текстовой форме, но и в виде определенной последовательности рисунков. Эти приемы значительно оживляют содержание учебной книги, равно как и картинки из мультфильмов, используемые в китайской азбуке с иероглифическими прописями [21].

Исследование особенностей использования символических форм при введении иероглифических черт и букв в двух национальных кластерах учебных книг показал, что авторы при конструировании и реализации содержания в полной мере учитывают требования принципов наглядности, систематичности, учета возрастных особенностей, последовательности. Визуализация является средством побуждения к обретению самотождественности существования, формированию национальной идентичности путем ознакомления (и потенциального отождествления) с культурными паттернами и социальными феноменами.

Комментарии

1) Далее в скобках указано суммарное количество упоминаний в текстах азбук.

Литература

1. *Али Х. Х., Федотова О. Д.* Курдский язык как фактор сохранения национальной идентичности: обучение алфавиту // Актуальные проблемы современной филологии: сб. мат-лов III Междунар. молодежной науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию образования Республики Башкортостан и 110-летию создания Башкирского гос. ун-та / отв. ред. Касымова О. П. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2019. С. 79–81.

2. *Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г.* Компаративная букваристика: контуры исследования. М., 2013. 324 с.

3. *Булшекбаева А. И., Дукенбаева Ж.* Современная система образования в Японии // Проблемы научной мысли. 2016. Т. 12, № 5. С. 13–18.

4. *Жук А. А.* Реформа системы образования в Сингапуре и ее роль в развитии страны (1965 — начало XXI в.) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 2–1. С. 32–36.

5. *Климко А. И.* Формирование механизма чтения у младших школьников на основе семиотического подхода: автореф. дис. … канд. пед. наук. Елец: Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2014. 17 с.

6. *Лихолетова О. Р.* Иероглифические прописи к учебнику Л. Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих». Москва, 2011. 44 с.

7. *Лихолетова О. Р., Раздорская Н. В.* Проблемы формирования иероглифической и фонологической компетенций на начальном этапе обучения японскому языку // Иностранные языки в школе. 2017. № 10. С. 8–13.

8. *Макаревич Г. В.* Изучение учебника для начальной школы как направление историко-педагогической науки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 4. С. 9–29.

9. *Мумрикова Л. И.* Исторические традиции духовно-нравственного воспитания в православных букварях и азбуках (II половины XVI — начала XXI веков): автореф. дис. … канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007. 23 с.

10. *Назиров Р. И., Червова А. А.* Многоуровневое образование в Турции и его особенности // Школа будущего. 2018. № 1. С. 237–243.

11. *Радченко Л. Р.* Педагогика высшей школы Индии: новый взгляд // Инновации в образовании. 2019. № 5. С. 53–67.

12. Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI веке: сравнительный анализ / Борисенков В. П. (ред.). М.: Наука, 2019. 662 с.

13. Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ. М., 2007. 591 с.

14. *Сергеева А. И.* Методика обучения иероглифической письменности: преодоление графической трудности. Уровень черт // Язык: категории, функции, речевое действие: мат-лы X юбил. междунар. науч. конф. к 75-летию В. С. Борисова. М.: Московский педагогический государственный университет, Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. С. 190–193.

15. *Тетерин И. И.* Визуальный ряд российских азбук и букварей XIX — начала XX вв.: динамика дидактических функций: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого 2017. 23 с.

16. *Федотова О. Д.* Образно-концептуальная репрезентация концепта «семья» в зарубежных учебных пособиях для начального обучения чтению (на материалах французских и нидерландских иллюстрированных азбук) // Мир науки. 2017. Т. 5, № 6. С. 57.

17. *Tzhang L.-Sh, Liu J.* The Study of Sinology Education in Higher Vocational Colleges from the Perspective of Ideological and Political Education // 4th International Conference on Education Science and Development (ICESD). Shenzhen: Peoples of China, 2019. P. 19–20.

18. “快乐宝贝学字母” 北京市 北京时代华文书局 2017 年

19. “幼儿认知百科全书 — ABC” 北京市 中央广播电视大学出版社 2017 年

20. “幼小衔接• 趣味描红天天练• 壁画笔顺 广州市 广东人民出版社 2014 年 （2018.3 再版重印）

21. “汪汪队立大功儿童安全救援描红书” 成都市 天地出版社 2018 年

22. “幼小衔接• 趣味描红天天练• 汉字描红•基础汉字 ” 广州市 广东人民出版社 2014 年 （2018.3 再版重印）

23. - ك ه ل موه راز ى ته مپ ور مدره مو ى ن ن د ن ى و خ ال اب ، ى ن د ن ى و خ ى د روك ى ل و پ ى ك م ى م ن ب م ر ى ت ، ى پ اچ
ه ج ى ن پ م ، مو ى ز ر ه ى ك م ه ، و ى ز ر ه وود م ه ، ن اخ پ اچ ه :مو م راز ى ت پ ور ه د ره ه ، ه ر ى ل و ه، 2018 م ن ژ ى ل ى

24. - ك م و م را ز ه ى ت پ م و ر ه در م و ه ى ن د ن ى و خ ال اب ، ى ن د ن ى و خ ى د روك ى ل و پ ى ك م ى م ن ب م ر ى ت ، ى پ اچ
ه ى ه ل ى ژ ن 2018 ، ه ر ى ل و ه، ه ه ر د ر م و ر ه مپ ه ت ى ته ر ا ز ه :و م ر ا ز ه ى ت پ ه مپ ه ن اخ پ اچ ه ، م و ى ز ر ه وود م ، م و ى
ه ج ى ن پ م

25. - ك ل م و ه م را ز ى ت مپ ه ر و م د ر و ه ى ن د ن ى و خ ال اب ، م ب ى ر ى ر ا ت س و م ام ى ن د ن ى و خ ى د روك ى ل و پ ى ك م ى م
ه ى ه ل ى ژ ن 2017 ، ه ر ى ل و ، ه ه ر د ر ه ه ت مپ ور :و م ر ا ز ه ى ت مپ ه ن اخ پ اچ :م ى س ى ه پ اچ ، ى ت م ر ى ب م ن

FEATURES OF SYMBOLIC IDENTIFICATION IN CHINESE AND KURDISH TEXTBOOKS FOR INITIAL LITERACY: FROM TRADITION TO POSTMODERNISM

The purpose of the article is to reveal the features of the selection and use of the visual series in modern ABC and manuals for teaching writing hieroglyphic traits and hieroglyphs, as well as when introducing the letters of the Kurdish alphabet based on Arabic alphabet. Research methods — classification for organizing empirical data and for bringing them to generalized concepts, comparative analysis, interpretation, content analysis. It is shown that the qualitative uniqueness of national cultures is reflected in the presentation of national clothes, famous architectural monuments, national culinary and State symbols. The two strategies for transmitting the visual presentation of cultural patterns in terms of "national — supranational" — explicit, used in Kurdish study books, and hidden, used in Chinese study books based on the use of deep national symbols are characterized. It is proved that the authors of Kurdish textbooks, despite the preservation of traditional cultural artifacts, widely and effectively use an arsenal of techniques characteristic of the culture of a post-modern society. The impact of postmodernity on Chinese alphabets is limited to the presentation of technical innovations characteristic of the transition to a new technological level.

Keywords: national culture, identification, alphabet, visual range, symbol, interpretation, tradition, postmodernity.

References

- *Ali H. H., Fedotova O. D.* Kurdskij yazyk kak faktor sohraneniya nacional'noj identichnosti: obuchenie alfavitu // Aktual'nye problemy sovremennoj filologii: sb. mat-lov III Mezhdunar. molodezhnoj nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu obrazovaniya Respubliki Bashkortostan i 110-letiyu sozdaniya Bashkirskogo gos. un-ta / otv. red. Kasymova O. P. Rostov-na-Donu: YuFU, 2019. S. 79–81. [In Rus].
- *Barannikova N. B., Bezrogov V. G.* Komparativnaya bukvaristika: kontury issledovaniya. M., 2013. 324 s. [In Rus].
- *Bulshekbaeva A. I., Dukenbaeva Zh.* Sovremennaya sistema obrazovaniya v Yaponii // Problemy nauchnoj mysli. 2016. T. 12, № 5. S. 13–18. [In Rus].
- *Fedotova O. D.* Obrazno-konceptual'naya reprezentaciya koncepta «sem'ya» v zarubezhnyh uchebnyh posobiyah dlya nachal'nogo obucheniya chteniyu (na materialah francuzskih i niderlandskih illyustrirovannyh azbuk) // Mir nauki. 2017. T. 5, № 6. S. 57. [In Rus].
- *Klimko A. I.* Formirovanie mekhanizma chteniya u mladshih shkol'nikov na osnove semioticheskogo podhoda: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Elec: Elec. gos. un-t im. I. A. Bunina, 2014. 17 s. [In Rus].
- *Liholetova O. R.* Ieroglificheskie propisi k uchebniku L. T. Nechaevoj «Yaponskij yazyk dlya nachinayushchih». Moskva, 2011. 44 s. [In Rus].
- *Liholetova O. R., Razdorskaya N. V.* Problemy formirovaniya ieroglificheskoj i fonologicheskoj kompetencij na nachal'nom etape obucheniya yaponskomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. 2017. № 10. S. 8–13. [In Rus].
- *Makarevich G. V.* Izuchenie uchebnika dlya nachal'noj shkoly kak napravlenie istoriko-pedagogicheskoj nauki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2012. № 4. S. 9–29. [In Rus].
- *Mumrikova L. I.* Istoricheskie tradicii duhovno-nravstvennogo vospitaniya v pravoslavnyh bukvaryah i azbukah (II poloviny XVI — nachala XXI vekov): avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M.: MGGU im. M. A. Sholohova, 2007. 23 s. [In Rus].
- *Nazirov R. I., Chervova A. A.* Mnogourovnevoe obrazovanie v Turcii i ego osobennosti // Shkola budushchego. 2018. № 1. S. 237–243. [In Rus].
- *Radchenko L. R.* Pedagogika vysshej shkoly Indii: novyj vzglyad // Innovacii v obrazovanii. 2019. № 5. S. 53–67. [In Rus].
- Rossiya — Kitaj: obrazovatel'nye reformy na rubezhe HH–XXI vv.: sravnitel'nyj analiz. M., 2007. 591 s. [In Rus].
- Rossiya — Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI veke: sravnitel'nyj analiz / Borisenkov V. P. (red.). M.: Nauka, 2019. 662 s. [In Rus].

- *Sergeeva A. I.* Metodika obucheniya ieroglificheskoj pis'mennosti: preodolenie graficheskoj trudnosti. Uroven' chert // Yazyk: kategorii, funkcii, rechevoe dejstvie: mat-ly H yubil. mezhdunar. nauch. konf. k 75-letiyu V. S. Borisova. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet, 2017. S. 190–193. [In Rus].
- *Teterin I. I.* Vizual'nyj ryad rossijskih azbuk i bukvarej XIX — nachala XX vv.: dinamika didakticheskih funkcij: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Tula: TGPU im. L. N. Tolstogo 2017. 23 s. [In Rus].
- *Tzhang L.-Sh, Liu J.* The Study of Sinology Education in Higher Vocational Colleges from the Perspective of Ideological and Political Education // 4th International Conference on Education Science and Development (ICESD). Shenzhen: Peoples of China, 2019. P. 19–20.
- *Zhuk A. A.* Reforma sistemy obrazovaniya v Singapure i ee rol' v razvitii strany (1965 — nachalo XXI v.) // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2017. T. 9, № 2–1. S. 32–36. [In Rus].
- “快乐宝贝学字母” 北京市 北京时代华文书局 2017 年
- “幼儿认知百科全书 — ABC” 北京市 中央广播电视大学出版社 2017 年
- “幼小衔接· 趣味描红天天练·壁画笔顺 广州市 广东人民出版社 2014 年 （2018.3 再版重印）
- “汪汪队立大功儿童安全救援描红书” 成都市 天地出版社 2018 年
- “幼小衔接· 趣味描红天天练· 汉字描红·基础汉字 ” 广州市 广东人民出版社 2014 年 （2018.3 再版重印）
- ەنژىلى ىكەل موه راز ىتەھپ ور ەدرە مو ىنندنىٔوخ ألاب ، ىنندىوخ ىدروك ىلوپ ەى ەك مى ەنب ەر ىت، ىپاچ - ەجنىپ م ،ەو ىزر ەى ك ەم ، و ىزرە وود ەم ، ناخپاچ ە :ەو ەراز ىت پ ورە درە ە، ە رىلوە، 2018
- نژىلى ەىەك ەل و ەرازە ىت پ ەورە در موە ىنندنىٔوخ ألاب ، ىنندىوخ ىدروك ىلوپ ەى ەك مى ەنب ەر ىت، ىپاچ - ەجنىپ م ، ەو ىزر ەوود م ، ناخپاچ ە :و رازە ىتەھپ ەور در ە، ە رىلوە، 2018
- ەىەك ل موە ەراز ىت ەھپ ەور ەدر و ە ىنندنىٔوخ ألاب ، ەبىر ىر اتسومام ىنندىوخ ىدروك ىلوپ ەى ەك مى - ەنب ەر ىت، ىپاچ ەىىس م ، ەناخپاچ :و ەرازە ىت ەھپ ور درە ە، ەە رىلو، 2017 نژىل

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

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

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

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

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

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

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

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

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

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

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2019 году диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук по научным специальностям:

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

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (45 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приёма документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов	
Проведение экзаменов	Два потока: – с 22 июня по 05 июля – с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления — от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации — 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора:

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

СТАЖИРОВКА

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

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 621-33-74