ПОДПИСАТЬСЯ на журнал можно во всех почтовых отделениях связи России по **КАТАЛОГАМ** по **НАШИМ ПОДПИСНЫМ ИНДЕКСАМ** или в редакции журнала с любого месяца

WWW.VESTNIKNEWS.RU

Вестник Образования России

ОФИЦИАЛЬНО. ОПЕРАТИВНО. ДОСТОВЕРНО.

Официальные документы сферы образования

ОНЛАЙН ПОДПИСКА https://podpiska.pochta.ru

Печатный каталог Почты России:
П2278 полугодовой индекс

Каталог «Газеты и журналы» агентства «Роспечать»:
73353 полугодовой индекс

Межрегиональное агентство подписки «Каталог российской прессы»:
12574 полугодовой индекс

Каталог агентства подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс»:
73353 полугодовой индекс

E-mail: vest.obr@mail.ru

на **ПРИЛОЖЕНИЕ** Серии **«РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»** на I полугодие 2019 г. – можно подписаться в редакции журнала

Отечественная и зарубежная педагогика №2 (59) Т.1 2019

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№2 (59) том1 2019

18 апреля 2019 года состоялось совместное заседание Кафедры ЮНЕСКО и Научного совета по сравнительной педагогике при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО по теме

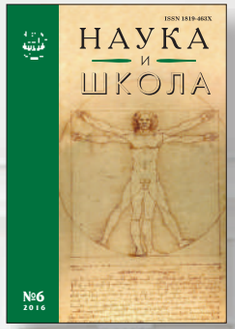
«ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЗА РУБЕЖОМ»

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 2017 г. – 0,194

Место в рейтинге SCIENCE INDEX РИНЦ по тематике «Народное образование. Педагогика» – 10

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. Подписной индекс по Объединенному каталогу «Пресса России. Газеты и журналы» – **85008**. 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 2017 г. – 0,345

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 Объединенному каталогу «Пресса России. Газеты и журналы» – **85003**. Оформить подписку можно в любом почтовом отделении РФ

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Иванова Круглый стол «Становление педагогической науки», посвященный 75-летию создания Института теории и истории педагогики в составе АПН РСФСР и 75-летию вхождения Института методов обучения в состав АПН РСФСР 7

Ю. Б. Алиев, М. В. Богуславский, Н. Л. Селиванова, И.М. Осмоловская, О. И. Долгая Воспоминания к 75-летию создания Института теории и истории педагогики в составе АПН РСФСР 12

М. И. Фролова Реализация нормативно-правовых актов в области общего образования России в организационно-управленческой деятельности Н. И. Пирогова как попечителя учебного округа... 26

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Ускова Дидактические основания домашней учебной работы в основной школе в условиях современной информационно-образовательной среды 35

Е. Г. Соснина Использование метода моделирования при формировании самоконтроля младшего школьника 50

Е. Г. Кошкина Как сделать обучение иностранному языку эффективным (из опыта работы со студентами над темой «Berliner Mauer») 59

И. М. Красильников Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании 95

Н. В. Беляева, И.Ю. Синельников Философская проблематика в курсе «Обществознание» и лирике Ф.И. Тютчева как пример интеграции знаний в старшей школе 105

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т. Ю. Ломакина, Л. А. Харисова, С. И. Гудилина, А. В. Бычков Российское региональное образование: методология стратегического анализа 118

Ю. С. Тюнников, Т. П. Афанасьева Методологическое обоснование построения мониторинговых показателей инновационного развития образовательной организации 128

КАФЕДРА ЮНЕСКО ПО ГЛОБАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЯЕТ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. В. Иванова Кафедра ЮНЕСКО по глобальному образованию на базе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» 139

Дж. Римонди Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе 144

РЕЦЕНЗИИ

Н. Л. Коршунова Рецензия на монографию М. А. Галагузовой, Г. Н. Штиновой «Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования» (Москва, 2019 г.) 155

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 162

Требования к оформлению статьи 164

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. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

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

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 12.04.2019
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 164 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
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 (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, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (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, (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
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
Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества вакогнитивной и поведенческой психотерапии, Лондон (Великобритания)
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

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, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (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, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", 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 (Russia)

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)

Ралф Уолдо Эмерсон

Признак хорошего образования — говорить о самых высоких предметах самыми простыми словами.

Каждый человек, которого я встречаю, в каком-то отношении превосходит меня, и в этом смысле я могу у него поучиться.

КРУГЛЫЙ СТОЛ «СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ», ПОСВЯЩЕННЫЙ 75-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СОСТАВЕ АПН РСФСР И 75-ЛЕТИЮ ВХОЖДЕНИЯ ИНСТИТУТА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОСТАВ АПН РСФСР[1]

С. В. Иванова

Стенограмма выступления С. В. Ивановой, директора Института стратегии развития образования РАО

Дорогие друзья, дорогие коллеги, разрешите начать наш круглый стол.

Обстановка сегодня не такая торжественная, как во время празднования юбилея Института содержания и методов обучения (ИСМО) недавно в стенах родной Академии образования. Как вы знаете, к 95-летию этого Института была выпущена книга, и все, у кого ее еще нет, могут сегодня взять ее на память.

Нам всем памятен юбилей — 70-летие Института теории и истории педагогики (ИТИП), пять лет пролетели очень быстро, мы хорошо помним, как мы отмечали его в Доме науки. А самое главное, что к двум 70-летиям — Института теории и истории педагогики и Академии образования — мы издали

Как цитировать статью: Иванова С. В. Круглый стол «Становление педагогической науки», посвященный 75-летию создания института теории и истории педагогики в составе АПН РСФСР и 75-летию вхождения института методов обучения в состав АПН РСФСР. Стенограмма выступления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 7–11. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10002

33 тома наших трудов. Это оказался весомый вклад в педагогическую науку. Этих томов уже не найти, но их можно обновлять, дополнять, а затем переиздать. Важно то, что они разошлись по библиотекам специалистов, известны, цитируются по сей день, в электронном доступе они есть на разных ресурсах, и их влияние сохраняется.

Вернусь к двум юбилеям институтов, входящих ныне в состав Института стратегии развития образования. Постановлением, подписанным Председателем Совета народных комиссаров А. Н. Косыгиным, один институт, существовавший к тому моменту уже двадцать лет, вошел в состав АПН РСФСР, а другой был впервые образован. Я еще раз хочу всем напомнить дату: это был 1944 год, 14 февраля. До Победы было еще далеко, но о ней думали, в ней никто не сомневался ни дня и ни часа, поэтому принимались решения о дальнейшем развитии страны. Посмотрите, каким мощным было государство и каким мудрым руководство, понимающее значение педагогики, значение образования для будущего страны. Меня это не перестает восхищать. И об этом нужно говорить и писать, нужно не забывать о том, что в 1943 г. образовали Академию педагогических наук, а в 1944 г.— Институт теории и истории педагогики. Это очень важно. С этого момента у всех возрастает понимание роли образования и фундаментальной педагогической науки в развитии страны. Ведь некоторым практикам кажется, что фундаментальная наука не очень нужна. Вот этот факт истории страны — а это не только факт истории наших институтов, это факт истории великой страны — быстрее, чем длинные рассказы, помогает обосновать значимость фундаментальной науки. Это яркий пример понимания истинной роли образования, это значительный шаг в сторону реальной оценки науки и ученых-педагогов.

Мне сегодня хочется, чтобы наш круглый стол, который мы проводим по предложению М. В. Богуславского, прошел в теплой обстановке. Сегодня здесь собрались те люди, которые имеют непосредственное отношение к двум нашим институтам на протяжении многих лет. Мы за годы нашей работы, работы нашего коллектива, прошли очень непростой, но успешный — факты говорят об этом — очень успешный путь.

Если вспомнить наши два института-юбиляра порядка десяти или даже пяти лет назад — это были другие организации. Нам пришлось заниматься не только развитием институтов, нам пришлось объединиться. И это, я считаю, одно из самых верных решений нашего учредителя, тогда

Министерства образования и науки, правильное решение Российской академии образования, руководимой Л. А. Вербицкой,— соединить ИТИП и ИСМО. Мы пытались дружить, будучи разными организациями, и я, и директор ИСМО М. В. Рыжаков, и ученые прилагали к этому усилия, но это была одна ситуация. Другой она стала, когда мы стали единым коллективом, единым организмом, и теперь одно крыло нашего института глубже понимает значимость фундаментальной науки, истории педагогики и образования и создает методологические основы для прикладных научно-методических исследований. Так же точно другое крыло коллектива научилось видеть глубину, актуальность и востребованность научно-методических исследований. Все вместе мы достигаем замечательных результатов.

Например, в прошедшем 2018 году средний показатель цитируемости сотрудников Института равнялся почти девяти. Таких цифр много, они выложены на нашем сайте, и я не буду их озвучивать. Наш коллектив прошел сложный путь к эффективности. Мы достигли высоких результатов, не только среди научно-педагогических институтов, но и в общем институтов гуманитарного направления РАН, мы находимся среди первых по цитируемости в РИНЦ, Scopus и Web of Science. Сегодня мы уже можем претендовать на другие рубежи. Мы понимаем, что нам для этого нужно.

Очень сложно было создавать кафедру ЮНЕСКО, особенно в тех геополитических условиях, в которых мы находились. Тем не менее мы преодолеваем и эту ситуацию. 30 января был год, как существует кафедра, и она очень помогает нам развивать международное сотрудничество, публикационную активность в мировом научном пространстве. Для нас это очень и очень важно. Это открывает новые рубежи, к которым мы должны идти. Наша востребованность в России доказывается нашими показателями, мы должны доказывать нашу востребованность в мировом научном пространстве.

Я думаю, что нам нужно двигаться вперед, друзья, нас еще ждет большая работа. У нас есть важное направление — по совершенствованию институализации новых научных школ. Вспомните: мы в 2011–2012 годах задумали эти школы в ИТИП. Мы спорили, как их выделить, как соотнести с современными исследованиями. При жизни основателей этих школ идеи, ими разрабатываемые, порой объединяли необъединяемое, были противоречивыми и неоднозначными — все это мы можем исправить.

Главное, что наши научные школы, которые мы институализировали внутри института, становятся известными, и они имеют на это право. С объединением институтов у нас по формальному признаку появились новые научные школы, которые мы развиваем. Несколько школ, например при присоединении Института содержания и методов обучения, перешли к нам вместе с основателями или руководителями, а есть случаи, когда основатель школы не пришел к нам и школа поддерживается на нашей базе, например школа В. С. Лазарева. Сейчас радостно видеть в наших стенах замечательных ученых, которые заслуживают того, чтобы были объявлены их научные школы и их учителя. В этом плане стоит развиваться и двигаться дальше.

Сегодня у нас как никогда много докторантов и аспирантов, к примеру аспирантов на сегодняшний день почти шестьдесят. Это серьезная цифра. В прошлом году успешно прошло девять защит только докторских диссертаций. Следует отметить и успешное развитие повышения квалификации, востребованность наших программ и наших ученых в различных регионах.

Растет количество соглашений с университетами России и мира, и это все сопровождается самой серьезной работой.

Сейчас углубляется работа с российскими регионами, мы заключаем соглашения по самым разным аспектам сотрудничества наших лабораторий с субъектами РФ, в самых разных областях.

У нас появился новый опыт. Мы открываем в МПГУ, многими из нас любимом вузе, свою лабораторию, это возможно по законодательству, сейчас мы в процессе решения этого вопроса.

Появляются новые исследования, связанные не только с привычным нам РФФИ (Российский фонд фундаментальных исследований), но и с РНФ (Российский научный фонд), а у них сложные требования к наукометрическим показателям.

Самое важное, что я хотела бы сказать: мы оказались в сложных правовых условиях, когда у Российской академии образования изменился юридический статус. Несмотря на это, наши отношения развиваются и крепнут. Ведется работа научных советов при Отделении философии образования и теоретической педагогики и Отделении общего образования. Развиваются все научные советы: и по дидактике, которым руководит И. М. Осмоловская, и по истории педагогики и образования, которым руководит М. В. Богуславский. Мы работаем в контакте,

и Совет по сравнительной педагогике работает у нас, как нам кажется, эффективно, мы стараемся взаимодействовать, и вы знаете, во многом, скажу как руководитель этого Совета, это дисциплинирует и налагает определенные обязательства. Когда люди слышат, что это Совет отделения РАО, мы видим совсем другой подход.

Хочется назвать новое для всей страны, прорывное направление работы нашего института — это оформление результатов интеллектуальной собственности и их коммерциализация. В гуманитарной сфере это действительно абсолютно новое дело. Вспомните, как мы начинали с приглашения на заседания ученого совета людей, которые что-то понимают в интеллектуальной собственности и авторском праве, а сегодня мы всю страну начали обучать нашим технологиям в этой непростой сфере. Особенно важен вопрос коммерциализации РИДов — результатов интеллектуальной деятельности, организация взаимодействия с регионами, школами, а главное — с издательствами. Наши инновационные продукты успешно применяются в школах, которые становятся нашими инновационными площадками.

Институт ведет активную работу по поддержке ряда федеральных конкурсов, об этом можно говорить долго.

После реорганизации Минобрнауки, перехода в подчинение к Министерству просвещения РФ мы ощутили в буквальном смысле скачок востребованности наших материалов федеральным ведомством. И это хорошо в том плане, что реализуется связь науки с практикой.

Поздравляю всех нас с очередным юбилеем, с тем, что мы пришли к нему с солидными результатами и в хорошей творческой форме! Желаю процветания нашему институту, и я просто уверена в том, что он будет процветать зная наш трудоспособный, высокопрофессиональный коллектив.

ВОСПОМИНАНИЯ К 75-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СОСТАВЕ АПН РСФСР

В связи с тем, что в этом году отмечается 75-летие создания Института теории и истории педагогики в составе Академии педагогических наук РСФСР и 75-летие вхождения Института методов обучения в состав Академии педагогических наук РСФСР, которые составили основу объединенного Института стратегии развития образования Российской академии образования, мы попросили сотрудников Института поделиться своими воспоминаниями и ответить на вопросы блиц-интервью.

Юлий Багирович Алиев, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования

— Что для Вас Институт?

Ю. А.: Это очень достойное место для проведения исследований, экспертиз и различных проверок организации отечественного образования. Место, где особо трепетно относятся к выполнению работы художественно-образовательного характера, недаром директор института — поэт и знаток искусства.

— Что есть история и традиция в науке?

Ю. А.: История моего Института — это актуальная череда научных школ и направлений, после которых остается замечательный «сухой остаток» знаний и научных подходов.

— Какова роль научных школ Института и как они развиваются?

Ю. А.: Научная школа дидактических исследований в Институте являет собой актуальнейший компендиум знаний, умений и способов деятельности. Основатели школы М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев, В. В. Краевский, И. К. Журавлев заложили столь действенные, смотрящие вперед дидактические основы обучения школьников, что они и сегодня востребованы на всех этажах обучения, помогая учителю-практику совершенствовать свое мастерство. Честь им и хвала!!

Михаил Викторович Богуславский, заведующий лабораторией истории педагогики и образования

— Что для Вас Институт?

М. Б.: Правильнее всего ответить на этот вопрос: «Институт — это мой родной дом». В сентябре уже былинного 1982 г. я, 27-летний заместитель директора школы и учитель истории, пришел по объявлению в газете «Вечерняя Москва», которое прочитали мои родители (сам я читал тогда «Московский комсомолец»), на первое заседание Школы педагога-исследователя в Институт общей педагогики АПН СССР. Пришел для того, чтобы, как выяснилось, остаться здесь навсегда. Меня многократно пытались переманить на различные заманчивые и даже очень перспективные и высокие должности (например, академика-секретаря отделения РАО), но я неизменно отвечал вежливым, но твердым отказом.

За это время я, как любящий сын Института, прошел с ним его нелегкий и неровный путь. От блеска академического величия в 1980-е, через безденежье и бесперспективность 90-х, погружение в депрессию в 2010 г., когда Институт хотели лишить здания и потихоньку закрыть,— до стремительного и неуклонного взлета после прихода в Институт в 2011 году самого замечательного директора на свете — Светланы Вениаминовны Ивановой.

— Что есть история и традиция в науке?

М. Б.: Для меня приоритетным всегда являлись нравственно-этическая составляющая научной деятельности и научная этика ученого. Сколько себя в науке помню, столько эту внешне крайне неудобную тонкую субстанцию из ученых, в том числе и из меня, власть имущие старались всеми путями — и лаской, и таской — выбить. Запугивая, ломая, подкупая заманчивыми карьерными, академическими и материальными посулами, склоняли к разного рода нравственным компромиссам и очень часто добивались результата. При этом совершая самое страшное — они духовно растлевали ученых. Не понимая при этом, что, разрушив внутренний кодекс ученых, они, по сути, навсегда добьют науку, по крайней мере гуманитарное знание.

Как ученый старой закалки, я не приемлю в науке эгоцентризм, «подсебятничество», дискретную проектную идеологию, когда проект завершился — и все разбежались. Не считаю, что Я-сознание важнее Мы-сознания. Всегда воспринимал свою деятельность процессно, как звено в бесконечной цепи развития историко-педагогического знания.

Для меня исключительно важна социальная составляющая научной и организаторской деятельности. Ощущаю свою персональную ответственность за историко-педагогическое сообщество в стране в целом и за каждого его члена. А вот деньги, на беду моей семьи, никогда для меня ничего не значили.

— Какова роль научных школ института и как они развиваются?

М. Б.: Понятно, что они развиваются очень по-разному. Подлинной научной школой в Институте для меня всегда была школа воспитательных систем Л. И. Новиковой — Н. Л. Селивановой.

Что касается научной школы Н. А. Константинова — З. И. Равкина — М. В. Богуславского, то те научные и нравственные приоритеты и постулаты, которые были заложены основателем школы, великим русским историком Василием Осиповичем Ключевским, мы стараемся поддерживать и обогащать. Для сообщества нашей научной школы, насчитывающей семь поколений ученых, нет истории педагогики без ее современного применения, принципиально важна метафоричность стиля, его публицистичность, центрация на соединении методологии–теории–истории педагогики, персоналистский характер исследований.

Наталия Леонидовна Селиванова, заведующая лабораторией стратегии и теории воспитания личности

На работу в наш институт меня пригласила в 1987 году З. А. Малькова по предложению Л. И. Новиковой, тогда уже работавшей здесь. Мы пришли из НИИ общих проблем воспитания РАО. Тогда и возникла идея создать институтскую структуру, которая бы занималась теоретическими проблемами воспитания. Эту идею удалось реализовать не сразу. Сначала мы вместе работали в лаборатории методологии педагогики. В то время ее возглавлял В. С. Шубинский. У лаборатории богатая история, в ней работали в разное время видные ученые. Нужно сказать, что работа в этой лаборатории помогла мне не только расширить педагогический кругозор, но и подняться на новую ступень понимания методологии педагогики, в том числе и теории воспитания.

В те годы я застала в институте плеяду замечательных ученых: В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева, Б. Л. Вульфсона, Л. Я. Зорину, О. И. Салимову, Н. Д. Никандрова и многих-многих других, которых стоило бы назвать, но невозможно сделать это в рамках коротких воспоминаний.

Они задали высокую научную планку всей моей исследовательской работе, они показали образцы отношения к делу, к его результатам.

Всем нам известно, что Институт переживал разные времена, но для меня, как это ни банально звучит, он всегда был домом. В нем трудились значимые для меня люди.

Именно в Институте мне удалось достичь профессиональных высот, и я всегда буду благодарна его сотрудникам за поддержку, понимание и трудную науку проведения педагогических исследований.

Приближаясь к определенному возрасту, все больше осознаешь, что, к сожалению, все меньше людей помнят какие-то события, имена. Твои воспоминания о них не всегда находят отклик, потому что люди либо не знают их, либо знают понаслышке, не были участниками важных для тебя событий.

Поэтому так важно сохранять эти имена, рассказывать об этих людях, описывать события, с ними связанные.

Так сложилось, что всплеск интереса к человеку, организации чаще всего связан с их юбилеями.

Знаковым событием для меня и центра стратегии и теории воспитания личности стал столетний юбилей академика РАО Л. И. Новиковой. Мы, как говорится, кожей прочувствовали, что такое история и традиция в науке.

Л. И. Новикова для меня, да и не только для меня, была и остается «научной» мамой. По большому счету образцом отношения к делу, которым она занималась.

Основание научной школы Л. И. Новиковой можно отнести к 60-м годам XX столетия. Тогда ни она сама, ни исследователи, входящие в ее круг общения, не задумывались о создании научной школы. Просто были сотрудники лаборатории, которую возглавляла Людмила Ивановна, аспиранты, школьные практики, преподаватели вузов, для которых проблемы воспитания представляли и исследовательский, и практический интерес. Это сообщество стало также результатом активного сотрудничества Л. И. Новиковой с действительными членами АПН СССР А. А. Бодалевым, В. В. Давыдовым, Х. Й. Лийметсом.

Сегодня в коллективе школы можно выделить шесть поколений исследователей. Широкую известность в педагогическом сообществе получили имена таких представителей школы, как члены-корреспонденты РАО В. А. Караковский, А. В. Мудрик и Н. Л. Селиванова; Л. В. Алиева,

Л. К. Балясна, О. С. Газман, Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, А. М. Сидоркин, П. В. Степанов, М. В. Шакурова.

Научная школа Л. И. Новиковой породила и новые школы с центрами в Москве (А. В. Мудрик), Воронеже (М. В. Шакурова), Владимире (А. В. Гаврилин), Ульяновске (С. Д. Поляков).

За многие годы деятельности научной школы в ней сформировался ряд основных традиций:

- междисциплинарный и системный характер исследований;
- решение теоретических и практических проблем воспитания на основе гуманистического подхода к ребенку;
- сочетание фундаментального и прикладного характера исследований;
- сочетание коллективного и индивидуального характера исследований;
- стимулирование профессионального роста молодых исследователей;
- наличие внутренней экспертизы и оценки исследовательских идей;
- открытость;
- внедрение научных идей в воспитательную практику.

Члены научной школы дорожат этими традициями и всячески поддерживают их.

Для научной школы Л. И. Новиковой всегда была характерна «прорывная» тематика исследований, свежий взгляд на решение проблем воспитания. И то, и другое культивировалось в ней.

Системный и другие гуманитарные подходы в воспитании, рассмотрение коллектива как единства организации и психологической общности, роль малой группы, общения в воспитании, рассмотрение личности ребенка как субъекта воспитания, управление в воспитании, полисубъектность воспитания, воспитательная система и воспитательное пространство, специфика деятельности педагога как воспитателя — вот далеко не все идеи, которые родились и разрабатывались в научной школе Л. И. Новиковой.

Хочется привести тематику кандидатских диссертаций, защищенных только в 1970-е годы. Она действительно была необычной для тех лет и до сих пор остается современной: В. М. Афонькова — «Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их предоления», 1975; А. В. Буданов — «Педагогические проблемы взаимодействия микрогруппы и первичного коллектива старшеклассников», 1975; О. С. Газман — «Детский коллектив как субъект и объект воспитания», 1974; И. А. Карпюк — «Проблема

самоутверждения старших школьников в классном коллективе», 1974; А. В. Мудрик — «Педагогические проблемы свободного общения старшеклассников», 1970; Л. А. Пикова — «Воспитание общительности и преодоление замкнутости подростков в первичном коллективе», 1974.

Вопрос об использовании идей и методов смежных наук в школе Л. И. Новиковой заслуживает отдельного внимания. Л. И. Новикова всегда стремилась к междисциплинарным исследованиям. Следует сказать, что для нее всегда было характерно сотрудничество с представителями других наук. Можно назвать такие известные имена, как В. И. Аршинов, Л. П. Буева, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, Х. Й. Лийметс, Н. М. Смирнова. И это далеко не весь список. Это было действительно «исследовательское общение». В. И. Аршинов внес в теорию воспитания идеи синергетики. Психологи А. А. Бодалев и В. В. Давыдов обогатили ее идеями акмеологии и развивающего обучения. Н. М. Смирнова — «мягкими» методами исследования. Х. Й. Лийметс в плане методов заставил обратить серьезное внимание на социологические аспекты педагогического исследования (вспомним хотя бы масштабный исследовательский проект, начатый в 1980 году, построенный на анкетировании и проведенный его ученицами У. Кала и А. Муст «Из класса в класс»).

Поддержание научной школы на определенном уровне и ее развитие — сложный, подчас противоречивый процесс. Он требует усилий не только от ее сегодняшнего руководителя, но и от ее членов. Принадлежность научной школе должна быть ценностью для ученого, исследователя, участие в ней — бескорыстным.

К сожалению, я не раз была свидетелем умирания и гибели научных школ. Причины были, с одной стороны, различны, а с другой стороны, в чем-то схожи. Члены научной школы вступали в конфликт по поводу того, кто является наследником идей ушедшего по тем или иным причинам создателя школы, не было лидера, способного продолжать дело учителя, или никто не хотел брать на себя ответственность за общее дело. Отсутствие новых идей, перспектив развития научной программы школы, нарушение традиций деятельности школы также приводило к ее смерти.

Научная школа Л. И. Новиковой тоже переживала разные времена, но понимание важности проблематики воспитания, умение быть выше сиюминутных сложностей, значимость профессионального и личного общения в школе для каждого ее члена, видение перспективы раз-

вития научных идей позволило не только сохранить научную школу Л. И. Новиковой, но и постоянно ее развивать.

Л. И. Новикова обладала особым даром находить среди практиков педагогов, которые впоследствии становились известными учеными или практический опыт которых оказывал существенное влияние на решение проблем воспитания в стране. Назову имена Ф. Ф. Брюховецкого, В. А. Караковского, А. А. Захаренко, Ю. М. Цейтлина, Г. П. Поспеловой.

Сегодня в центре мы всячески стараемся сохранять традицию интереса к передовому опыту воспитания, поиску ярких представителей — приверженцев идеи приоритетности воспитания в современном образовании.

Принадлежность научной школе Л. И. Новиковой — и большая честь, и большая ответственность.

Вспоминается конференция, посвященная 100-летию Л. И. Новиковой, проходившая в Институте стратегии развития образования РАО в октябре 2018 года. Все ее участники отметили особую ауру единения, которая незримо присутствовала в зале.

Ирина Михайловна Осмоловская, заведующая лабораторией дидактики и философии образования

В лабораторию дидактики Института общей педагогики АПН СССР (ранее — Институт теории и истории педагогики АПН РСФСР) я пришла, поступив в аспирантуру, в 1985 году. Это была одна из самых значимых лабораторий в институте, в которой в то время работали Исаак Яковлевич Лернер, Михаил Николаевич Скаткин, Людмила Яковлевна Зорина, Игорь Константинович Журавлев, Светлана Ивановна Высоцкая, Валентина Самуиловна Цетлин. Часто приходил Володар Викторович Краевский, который уже не работал в лаборатории, но принимал участие в значимых обсуждениях дидактических проблем и вел методологический семинар для аспирантов, на котором мы «из первых рук» постигали секреты педагогического исследования.

В лабораторию в те годы влились «занковцы» (последователи и соратники Леонида Владимировича Занкова) — Мария Васильевна Зверева, Антонина Владимировна Полякова, Ирина Павловна Товпинец, Нинель Яковлевна Чутко. Очень интересно было наблюдать, как сталкивались, взаимодействовали и постепенно интегрировались две дидактики: экспериментальная дидактика Л. В. Занкова, которая шла от практики, подробно ее изучая, формулируя дидактические закономерности, и тео-

ретическая дидактика В. В. Краевского — И. Я. Лернера, выдвигавшая теоретические предположения, которые проверялись в практике.

Руководил лабораторией Николай Михайлович Шахмаев, замечательный специалист по методике преподавания физики, автор учебников, стоявший у истоков дифференцированного обучения в 60-е годы XX века. В лаборатории была очень доброжелательная обстановка, сотрудники относились друг к другу уважительно. Причинами такого доброжелательного отношения друг к другу и к аспирантам, я думаю, была интеллигентность и самодостаточность сотрудников. Все были реализовавшимися людьми, у каждого были свои идеи, которые в той или иной мере претворялись в жизнь. И, если мы говорим об идеях И. Я. Лернера, возникают ассоциации с четырехкомпонентным составом содержания образования, классификацией методов обучения по характеру познавательной деятельности; говорим о Л. Я. Зориной — сразу же вспоминается «системность знаний»; об И. К. Журавлеве — классификация учебных предметов по ведущему компоненту содержания образования; о В. С. Цетлин — сложность и трудность учебного материала. Каждый упомянутый ученый внес гораздо больший объем новых знаний в дидактику, чем перечисленные аспекты, но названные проблемы выступают в качестве визитной карточки ученого, самой яркой идеей среди всех выдвинутых и обоснованных им.

Доброжелательная обстановка не мешала горячим спорам по актуальным проблемам дидактики. Помню, как И. Я. Лернер отстаивал идею создания единой дидактической теории, когда из нескольких постулатов будут выводиться все закономерности обучения, и как спорила с ним Л. Я. Зорина, мой бессменный научный руководитель при написании кандидатской и докторской диссертаций. Людмила Яковлевна совершенно справедливо утверждала, что дидактика — это не естественнонаучная дисциплина, и она не может быть построена как физика.

С Л. Я. Зориной удивительно легко было работать. Она никогда не навязывала своих представлений. Не соглашаясь с чем-то в моей работе, Людмила Яковлевна задавала вопросы. Подумав, я отвечала. Людмила Яковлевна удивлялась, почему же я этого не написала в тексте. И только тогда я понимала, что только в момент ответа я пришла к этой мысли. Она не говорила мне, что нужно делать; задавая вопросы, Людмила Яковлевна показывала, над чем нужно думать. И как же она волновалась, когда аспиранты выходили на защиту. Мне кажется, сами аспиранты так не волновались.

В лаборатории, как и в Институте в целом, была активная культурная жизнь. Мы вместе ходили на выставки, отстаивали длинные очереди, как было, например, при посещении выставки М. Шагала, в институте проводились турниры по шахматам, замечательные вечера. Сотрудники лаборатории были в курсе домашних событий друг друга, радовались за детей и внуков, научные руководители тепло относились к аспирантам — были даже такие понятия, как «научная мама», «научный брат или сестра».

Аспирантов в лаборатории было много. Со мной учились Аркадий Уман, Елена Селиверстова, Нэилэ Щепкина, Наталья Крюкова, Сергей Маслов, Лариса Дьяченко, Валерий Николаев, Елена Генике, Татьяна Рабочих, Сергей Мельничкин. Учились аспиранты из Сирии, Вьетнама. Сейчас почти все защитили докторские диссертации, работают в университетах. А тогда мы жили ученической жизнью, в наши обязанности входило вести протоколы заседаний лаборатории (а это было непросто, иногда на защиту представлялись такие докторские диссертации, что понять, о чем речь, можно было далеко не с первого раза); вносить корректорскую правку в статьи сотрудников (это была замечательная школа). Готовящуюся диссертацию в лаборатории мы обсуждали несколько раз: первый раз — при подготовке обоснования темы, второй раз — готовую первую главу и план второй, третий раз — диссертацию в целом и автореферат, четвертый раз — с исправленными замечаниями. Никогда из лаборатории не выходила слабая диссертационная работа. Если у аспиранта возникали трудности в работе над диссертацией, он всегда мог обратиться к любому сотруднику и рассчитывать на помощь.

Спецификой жизни научных сотрудников в те годы были периодические выходы на овощные базы, ходили, в основном, аспиранты и молодые научные сотрудники: перебирали и фасовали овощи, готовили к длительному хранению капусту и морковь. Все сотрудники Института участвовали в субботниках на бульваре Космонавтов, и, конечно, в первых рядах тоже были аспиранты. В общежитии мы жили весело, приобщались к культурной жизни столицы, спорили по вечерам на педагогические темы, а как-то раз так увлеклись спором в автобусе, что не оплатили вовремя проезд — пришлось объясняться с контролерами.

Хочу отметить чувство юмора, присущее сотрудникам лаборатории и заведующему. Когда я поступила в аспирантуру, Н. М. Шахмаев вызвал меня для беседы. Первый вопрос, который он задал, замужем ли я. Я с радостью ответила, что нет, думая, что такой ответ Николая

Михайловича полностью устроит, так как ни семья, ни дети не будут отвлекать меня от написания диссертации. Каково же было мое удивление, когда Николай Михайлович сказал: «Это плохо. Значит, вам нужно решить две проблемы — найти хорошего мужа и хорошую тему исследования. А, замечу я вам, найти хорошую тему гораздо сложнее, чем хорошего мужа». Сейчас, руководя аспирантами и выбирая вместе с ними тему исследования, я всегда вспоминаю слова Н. М. Шахмаева и снова мысленно соглашаюсь с ним.

И еще одна зарисовка тех лет. Обсуждается моя диссертация. Я готовлюсь выступить, Николай Михайлович объявляет повестку дня и комментирует: «Я вчера прочитал две страницы диссертации аспирантки и заснул. Думаю, это свидетельствует о качестве диссертации». На что Исаак Яковлевич Лернер возмущенно парирует: «Вовсе нет. Я вчера тоже прочитал две страницы книги „Тысяча и одна ночь“ и заснул. Но это ничего не говорит о качестве книги».

Нельзя не отметить выдающийся вклад ученых лаборатории в дидактику — разработку на теоретическом уровне целостной картины обучения в единстве его содержательной и процессуальной сторон. Руководили этой работой В. В. Краевский и И. Я. Лернер. Из-под пера ученых лаборатории в 1983 году вышла замечательная книга «Теоретические основы содержания общего среднего образования», в которой изложена действительно революционная теория содержания образования, инновационный потенциал которой до сих пор полностью не исчерпан. Как вспоминал В. В. Краевский: «Кто читал, говорит, что текст целостен и един, как будто написан одной рукой. На самом деле рук было двадцать (правда, пишущих рук было десять — по числу авторов). Завершая работу, эти руки пожали друг друга. До сих пор книга не вышла из научного обихода».

В Институте стратегии развития образования РАО, в котором лаборатория дидактики продолжает активно работать, в рамках научной школы «Дидактика общего образования», основателями которой являются И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев, продолжается развитие основных дидактических идей лаборатории. Мы продолжили исследовать процесс отбора и конструирования содержания образования, введя понятия «предметность содержания образования» и показав, что в условиях вариативного построения процесса обучения, отбирая содержание образования, необходимо отталкиваться от понимания предметности как инструмента отбора, свернутого замысла содержания. В разных ди-

дактических подходах предметность будет разная и процесс обучения будет протекать по-разному. Мы также продолжаем методологические исследования дидактического знания, отстаивая положение, что дидактика является наукой, и перспективы ее развития во многом связываем с междисциплинарными исследованиями. Мы изучаем новшества в процессе обучения, в частности инновационные образовательные практики, дидактические основания построения процесса обучения в информационно-образовательной среде, проблемы построения электронного учебника. К научным изысканиям в области дидактики подключаются аспиранты и соискатели лаборатории. В лаборатории сохраняется связь теории с практикой, работают экспериментальные и инновационные площадки.

Хочу отметить, что линия доброжелательного отношения друг к другу, уважение вклада каждого дидакта в общее дело в лаборатории сохраняется неизменной с тех далеких времен. Мы ценим дидактические традиции и вместе с тем стараемся выйти за границы известного в педагогике, разрабатывать новые дидактические положения, соответствующие требованиям времени.

Почти 35 лет я работаю в одном и том же институте, который несколько раз менял свое название, 10 лет руковожу лабораторией, в которую пришла учиться в аспирантуре. Можно сказать, вся моя профессиональная жизнь связана с лабораторией дидактики и Институтом общей педагогики АПН СССР (ныне Институтом стратегии развития образования РАО). В истории Института на моей памяти были и годы плодотворной работы, и очень тяжелые времена. Важно, что Институт выстоял, что научные сотрудники самоотверженно продолжают бороться за хорошую школу, в которой детей не только хорошо учат, но и помогают им найти свою, достойную дорогу в жизни, школу, в которой детям хорошо.

Оксана Игоревна Долгая, старший научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики

Мое знакомство с Институтом произошло в 1985 году, когда меня приняли на работу в лабораторию изучения школы и педагогики в социалистических странах. Мне было поручено заниматься чехословацкой системой образования. К счастью, я попала в коллектив профессиональных и разносторонне одаренных людей — в атмосферу искреннего и доброжелательного сотрудничества, когда старшие коллеги старались поделиться со мной, молодым специалистом, своими знаниями, учили

меня, как нужно правильно строить свою научную работу.

Тогда в нашей лаборатории работали люди, которые не только занимались конкретными странами, но и имели к ним непосредственное отношение: Алиция Казимировна Савина, полька по происхождению (занималась образованием в Польше), Дмитрий Павлович Мансфельд из семьи, после революции эмигрировавшей в Югославию, а затем вернувшейся в Россию, занимался образованием в Югославии, Валентина Петровна Бекетова изучала школу ГДР, где много лет прожила с мужем, служившим в Группе советских войск в Германии. Заведовал лабораторией Валерий Маратович Пивоваров, владеющий английским, испанским и чешским языками и сумевший объединить в одну сплоченную команду довольно разных людей.

В то время направление по сравнительной педагогике возглавляла академик АПН СССР, директор Института Зоя Алексеевна Малькова. Про сотрудников лабораторий изучения школы и педагогики за рубежом (а было три таких лаборатории — социалистических, капиталистических и развивающихся стран, в которых работало около тридцати человек) Зоя Алексеевна говорила, что это уникальные специалисты. И отношение к нам в Институте было очень уважительное. З. А. Малькова была известным ученым в области сравнительной педагогики, членом международного общества по сравнительной педагогике «Фи дельта Каппа», не раз ездила по приглашению в США, где читала лекции.

В 1980-е годы в СССР направление сравнительной педагогики развивалось очень активно. Ежеквартально издавался информационно-аналитический бюллетень «Школа и педагогика за рубежом», где сотрудники нашей лаборатории печатали актуальные материалы по конкретным странам и проблемам. Библиотека Института выписывала тематические журналы по педагогике и образованию, издававшиеся в разных странах (Чехословакия, Польша, Болгария, Румыния и т.д.). Несмотря на определенную закрытость СССР в плане зарубежной периодики, мы свежей литературой были обеспечены. Например, по образованию и педагогике Чехословакии было четыре ведущих журнала.

В Институте проводились конференции с международным участием, на которых исследователи и учителя из разных стран (США, Польши, Греции, ГДР, Вьетнама, Чехословакии и др.) рассказывали о своих системах образования, научных исследованиях, проблемах обучения и воспитания. В 1987 г. наш Институт организовал большую международную научную конференцию в рамках празднования 70-летия Октябрьской революции, в которой приняли

участие делегации из всех социалистических стран. Торжественное заседание проходило в Доме Союзов, т.е. статус той конференции был очень высокий. В конце восьмидесятых к нам приезжала делегация из Китая, примерно двадцать человек. Также к нам часто приезжали отдельные специалисты, в основном из соцстран, которые выступали на заседаниях наших лабораторий. В Диссертационном совете проходили защиты кандидатских и докторских диссертаций учеными из Польши, Афганистана, Сирии, Вьетнама, Тайваня, Болгарии и др. Также защищалось много диссертаций по сравнительной педагогике нашими учеными, которые потом возглавляли это направление в научных институтах и вузах нашей страны.

Мне посчастливилось узнать Зою Алексеевну Малькову не только как руководителя Института, но и как человека, а затем — моего научного руководителя. Она была очень строгим и довольно жестким руководителем, это знали все подразделения Института. Но когда Зоя Алексеевна взяла меня с собой в командировку в Чехословакию, кажется, это был 1987-й или 88-й год, мне было легко общаться с ней на разные темы. Она много рассказывала о своей семье, любимых внучках, о которых очень заботилась и которыми гордилась. Позже благодаря ей я познакомилась с ведущими чешскими учеными-педагогами Ярмилой Скалковой и Яном Прухой. Мы даже были у Скалковой в гостях, поскольку Зою Алексеевну с ней связывала давняя дружба.

Зоя Алексеевна была моим научным руководителем при подготовке кандидатской диссертации, и я не раз бывала у нее дома. Ее рекомендации, за чашкой чая, всегда ясные и четкие, очень помогали в работе. В то же время она много рассказывала о своей фронтовой жизни, о военных трудностях и ежедневном героизме людей.

К сожалению, Зоя Алексеевна не смогла присутствовать на моей защите по состоянию здоровья. Но после защиты мы с ее аспиранткой Ольгой Константиновной Логвиновой (защищались в один день) поехали к нашему научному руководителю с обстоятельным докладом.

Вообще, мне повезло познакомиться в Институте с удивительными и очень интересными людьми. Член-корреспондент АПН СССР Ольга Исмаиловна Салимова возглавляла лабораторию истории зарубежной педагогики. Она была чрезвычайно эрудированным человеком, специалистом с мировым именем. В ее лаборатории писали монографии, привлекая множество зарубежных ученых из Японии, азиатских стран, Италии и др. В этой лаборатории работал Борис Михайлович Бим-Бад,

ставший затем ректором Университета РАО, Виталий Григорьевич Безрогов, Григорий Борисович Корнетов и др. Все эти люди внесли большой вклад в развитие истории зарубежной педагогики.

Затем наступили девяностые годы: из трех лабораторий по изучению зарубежного опыта в образовании осталась одна (многие сотрудники ушли), прекратили выпускать информационные бюллетени, прервались контакты. Но в лаборатории под руководством Алиции Казимировны Савиной по-прежнему занимались изучением образования и педагогики в зарубежных странах, мы публиковали статьи в педагогических журналах и сборниках, только сильно сократился круг изучаемых стран. Новый этап в развитии направления сравнительной педагогики начался с приходом в 2011 году нового директора — доктора философских наук Светланы Вениаминовны Ивановой, которая инициировала возобновление и активную деятельность Научного совета по сравнительной педагогике, руководителем которого она и стала. В Институте была оформлена научная школа по сравнительной педагогике З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона. За последние годы опубликованы монографии, сборники научных статей, десятки других работ по разным вопросам, касающимся зарубежного опыта. Когда лабораторию возглавила доктор педагогических наук Ирина Августовна Тагунова, проблематика исследований в области сравнительной педагогики значительно расширилась и углубилась и сами исследования поднялись на другой уровень — наднациональный. Созданная в Институте кафедра ЮНЕСКО и проводимые ежегодно международные конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху», активное международное сотрудничество дали толчок дальнейшему развитию направления сравнительной педагогики в Институте. Защищенные в 2018 году докторские диссертации Е. В. Бебениной и И. Б. Короткиной, высоко оцененные экспертным сообществом, открыли новые направления в сравнительных исследованиях. Эти диссертации носят междисциплинарный характер и открывают совершенно новую перспективную тематику. Под научным руководством члена-корреспондента РАО Светланы Вениаминовны Ивановой защищено несколько кандидатских и докторских диссертаций, отражающих и обобщающих зарубежный опыт по актуальной проблематике. Можно с уверенностью сказать, что в Институте продолжается и успешно развивается на новом уровне научное направление, созданное Зоей Алексеевной Мальковой и Борисом Львовичем Вульфсоном.

УДК 37.07

М.И.Фролова

Кандидат социологических наук, начальник Управления по работе с муниципальными учреждениями образования E-mail: frolova_m@vlc.ru

Marina I. Frolova
PhD (Sociology), Head of Department for Work with the Municipal Educational Institutions, Vladivostok, Russia

РЕАЛИЗАЦИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ В ОБЛАСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н. И. ПИРОГОВА КАК ПОПЕЧИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ОКРУГА

В статье представлены источники, позволяющие детально рассмотреть деятельность выдающегося отечественного педагога XIX столетия Н. И. Пирогова на постах попечителя Киевского и Одесского учебных округов. Особое внимание уделено проблеме реализации нормативно-правовых актов в сфере общего образования, которые интенсивно обновлялись в то время. На основе анализа публикаций последних лет, посвященных научно-просветительской деятельности Н. И. Пирогова, раскрыты малоисследованные аспекты общественно-педагогической и государственной деятельности ученого. Отмечается, что Н. И. Пирогов рассматривал педагогическую реальность не как зеркальное отражение нормативно-правовых требований, а как неизбежно рассогласованный процесс должного и сущего в сфере общего образования. В этой связи Н. И. Пирогов настоятельно призывал преподавателей начальной и средней школы к нахождению баланса обоснованных педагогических требований и норм действующего законодательства и предлагал педагогические механизмы решения этой проблемы.

Ключевые слова: *управленческая деятель-*

Как цитировать статью: Фролова М. И. Реализация нормативно-правовых актов в области общего образования России в организационно-управленческой деятельности Н. И. Пирогова как попечителя учебного округа // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 26–34. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10003

ность Н. И. Пирогова, образовательная политика, нормативно-правовая база образования, анархические настроения среди учащихся, сохранение нормативных требований к обучению и воспитанию.

Современники Николая Ивановича Пирогова (1810–1881) высоко оценивали его вклад в развитие отечественной педагогики, совершенствование отечественного общего образования, связывая благотворное воздействие великой личности на изменявшуюся к лучшему атмосферу школьной жизни в России середины XIX столетия: «Вошел Пирогов в русскую школу, и в ней сразу стало светло и радостно. Он как бы распахнул двери в затхлые подвалы дореформенной школы, и сюда ворвался теплый луч солнца, струя свежего воздуха, шум жизни» [9, с. 468].

Педагогические взгляды Н. И. Пирогова далеко не во всем согласовались с популярными в те годы идеями обновления общего образования, особенно теми, которые представляли альтернативу традиционному опыту развития общего образования в России, традициям нормативно-правового закрепления накопленного опыта правового регулирования и сложившимся педагогическим требованиям к организации школьного образования.

Особым периодом жизни и педагогической деятельности Н. И. Пирогова стала его сравнительно непродолжительная работа в должности попечителя Одесского и Киевского учебных округов. Итоги деятельности попечителя, в том числе его знаменитые циркуляры, вошедшие в историю отечественной педагогики и как выдающийся памятник школьного законодательства, и как наследие педагогической мысли, нашли подробное отражение в имеющейся на сегодняшний день историографии.

Некоторые исследователи, критически относясь к педагогическому наследию Н. И. Пирогова, представляли его видение главных пороков школьного образования сквозь призму общего бюрократизма и правительственной централизации, пошлости всей общественной жизни того времени [4, с. 117].

В публикациях современных историков образования подчеркивается тот факт, что сам Н. И. Пирогов прекрасно понимал «идеальный» характер своей педагогической концепции [2, с. 90]. Более того, «абсолютное большинство» относило педагогические взгляды Николая Ивановича «к самому далекому будущему, которое, впрочем, вряд ли когда-нибудь наступит» [3, с. 3].

В последние годы, в связи с активной разработкой историко-педагогических проблем школьного законодательства, появились публикации, в которых сделан акцент на «организационно-педагогическом смысле» циркуляров Н. И. Пирогова и предпринята попытка представления этих документов как формы нормативно-правового закрепления педагогического опыта [6]. Такой относительно новый для истории педагогики ракурс изучения педагогического наследия Н. И. Пирогова не лишен оснований. Более того, нацеленность всего педагогического творчества Николая Ивановича на анализ нормативно-правовой базы общего образования в ее действии была подмечена еще в изданиях советского времени. Сам Николай Иванович также подчеркивал, что «от суждения до исполнения еще не так близко» [1, с. 180]. «Зазор» между идеальным и реальным, сущим и должным в ходе проводимых мероприятий по реформированию общего образования отчасти был обусловлен человеческим фактором. По этому поводу Н. И. Пирогов писал в письме к Великому князю Константину Николаевичу: «…если бы все воспитатели или хотя бы большая часть их была действительно воспитателями по призванию, то тогда бы не было тех вопиющих недостатков, которые нам нужно было немедленно устранить» [8, с. 279].

Целесообразность обращения к управленческой деятельности и педагогическому творчеству Н. И. Пирогова в аспекте реализации нормативно-правовой базы в сфере общего образования того времени и влияния этого процесса на общие педагогические результаты подтверждает содержание оставшегося от того времени наследия. Изданные циркуляры были не только частью педагогической культуры того времени, но и реально действующими документами, формировавшими образы ушедшей от нас образовательной практики, привносящими в образовательное пространство тех лет новые идеи, воплощение которых помогало обеспечивать процесс модернизации отечественного образования при максимальном сохранении богатых традиций просвещения. Многие из таких емких и полезных для практики замечаний можно увидеть в пометках Н. И. Пирогова после его всегда внимательного и осмысленного прочтения протоколов заседаний педагогических советов учебных заведений вверенных ему округов и обобщения их в издаваемых попечителем циркулярах [10, с. 3–10].

Обращая внимание на реальные трудности и проблемы воплощения в жизнь нормативно-правовых положений общего образования,

Н. И. Пирогов констатировал типичные для того времени явления. Например, педагоги, «употребляя все старание и все умственные свои силы на точное и пунктуальное соблюдение официальных программ», упускали, по мнению ученого, «самое главное» — использование в непосредственном образовательном процессе инновационных для того времени приемов, методов образования. В связи с этим, следуя популярному в те годы лозунгу «гласности», Н. И. Пирогов в своей распорядительной деятельности активно популяризировал достижения отечественной и мировой педагогической науки. Он практически всегда высказывал свои суждения по тому или иному вопросу, например об активизации самостоятельной работы учащихся, что было одним их основных требований Министерства народного просвещения. Преувеличение ее роли в реальной педагогической практике вызывало у Н. И. Пирогова справедливые опасения. Он разъяснял, что педагоги зачастую исходят из того, что ученик «уже настолько опытен в самостоятельном труде, настолько созрел умственно и научно, что может уже соразмерить свои силы и сведения с предстоящим ему делом» [1, с. 184]. Ссылаясь на практический опыт и собственные наблюдения, Николай Иванович напоминал, что «самостоятельный труд никому сразу не дается. В нем нужно испробовать свои силы с чрезвычайной постепенностью. Самый высокий талант легко опозорится, если, слишком самоуверенный, захочет с первого раза измерить свои силы в таком деле, которое требует огромных предварительных сведений, зрелости ума в суждении и опыта в жизни» [1, с. 186].

В своей управленческой деятельности Н. И. Пирогов был вынужден иметь дело с искажениями нормативно-правовых требований государственной власти к образованию в ходе их реализации. И это обстоятельство заставляло попечителя постоянно и оперативно корректировать практику законодательства. Пробелы законодательства негативно сказывались на повседневной практике работы учебных заведений округов.

Информативно насыщенные, пропитанные духом времени историко-педагогические источники позволяют осуществить детальную реконструкцию сложного процесса реализации российского образовательного законодательства в период его активного формирования. В этой связи позволим заметить, что мысль о том, «законодательное регулирование осуществлялось подзаконными актами, которые были направлены на приближение уже сложившихся правоотношений к по-

вседневной реальности российского образования конца XIX — начала XX столетия» [5, с.21], верна и для более ранних периодов модернизации отечественного образования.

В должности попечителя учебных округов Н. И. Пирогов всегда педагогически целесообразно реализовывал государственный курс, направленный на последовательную защиту традиций отечественного образовательного процесса, которые в период кардинальных социально-экономических изменений массовое педагогическое сознание часто отторгало.

В потоке обновления общего образования, которое как составная часть духовной культуры страны подверглось натиску нигилистического ниспровержения традиций, значительное число педагогов было дезориентировано. Н. И. Пирогов видел свою главную миссию в том, чтобы не допустить того, чтобы педагоги перестали подчиняться существовавшим нормативно-правовым требованиям и тем самым дезорганизовали учебно-воспитательный процесс. Часто предлагались различные «новшества». Например, некоторые педагоги настаивали на праве свободного посещения детьми учебного заведения и отстаивали новые нормативы школьной жизни. Так, педагоги не должны были «понуждать детей ходить в классы», теряли право «взыскивать с них за незнание и леность» [8, с. 671]. Ученики получали новое право — «слушать или не слушать учителя» по своему усмотрению [8, с. 674]. В этой связи в одном из циркуляров по Киевскому учебному округу за 1859 г. Н. И. Пирогов разъяснял педагогическому сообществу абсурдность автоматического и формально заимствованного переноса норм университетского образования в сферу образования общего.

Завладевшие умами значительной части российских педагогов эти и им подобные идеи негативно воздействовали на важнейшие стороны школьной жизни тех лет. Сумятица и хаос вытесняли, казалось бы, хорошо налаженную реализацию государственных требований к организации педагогического процесса в общем образовании. Анархические настроения среди педагогов и учащихся, их стремление к ниспровержению сложившегося уклада школьной жизни дестабилизировали систему общего образования России. Н. И. Пирогов определил существо происходящего как непонимание основ педагогической деятельности, целенаправленное игнорирование накопленных человечеством педагогических достижений.

Сложившаяся в общем образовании атмосфера, социальная и педагогическая среда тех лет фактически встали в оппозицию всей, официально еще не отмененной, но уже переставшей действовать в реальности нормативно-правовой базе просвещения. Новые педагогические идеи играли роль противовеса государственно закрепленным правилам и стандартам учебно-воспитательного процесса, которые складывались длительное время в русле традиционных ценностей жизни.

Неслучайно укрепление «законности» и хоть какая-то стабилизация интенсивно разлагающегося образовательного процесса в ходе его обновления выступили в качестве стратегического замысла в управленческой деятельности Н. И. Пирогова как попечителя учебных округов. Исследователи подчеркивают властные полномочия этой должности, сходные с генеральскими [2, с. 94]. Стратегический замысел по сохранению баланса традиций и новшеств связывал воедино все отдельные предложения и советы в изданных Н. И. Пироговым циркулярах.

Н. И. Пирогов в условиях новой педагогической теории и практики пытался поддержать в общем образовании здравый смысл. Многие явления образовательной практики фактически определяли поведение взрослых и детей, хотя и не принимались в расчет официально, замалчивались и игнорировались. В результате именно те факторы, которые зачастую формально не принимались в расчет длительное время, набирали вес и силу, становились предметом вдумчивого анализа и размышлений для Н. И. Пирогова. Он тщательно наблюдал за процессом воплощения в общем образовании нормативно-правовых требований, изучал противоречивость их проявлений и действий, причины искажений высоких педагогических идеалов в процессе преломления их в деталях субъективного восприятия школьной жизни тех лет.

Многие, по наблюдениям Н. И. Пирогова, тогда заразились «ложным понятием о воле человека и об обязанностях учителя». Николай Иванович сокрушался о том, что такие несуразные «мысли могли как-нибудь прийти в головы опытных наставников» [8, с. 674].

При этом он констатировал наличие в педагогических советах гимназий двух мнений «об отношении наставников к ученикам». Одни предлагали обновить отношения и выстроить их по логике взаимодействия «отцов и детей», другие — по принципу отношений «братьев». Н. И. Пирогов убеждал: такое обновление в любом варианте губительно для общего образования, «наставники должны остаться наставниками

в полном смысле, не более и не менее» [8, с. 672].

Таким образом, принципиально выступив за сохранение нормативных требований в отношениях взрослых и детей, против растворения педагогических норм, Н. И. Пирогов прозорливо указал на губительность стихийно сложившегося направления изменений школьной практики. Он обратил внимание на действие «духа корпорации», который «при известных условиях может повредить законности и поддержать ее» [11, с. 375]. Если этот фактор общего образования «существует инстинктивно» [11, с. 375] или выстроен по «ложному, несвоевременному и незаконному началу» [11, с. 375], это негативно влияет на все стороны деятельности учебных заведений,— размышлял Н. И. Пирогов [11, с. 375]. «Развитие чувства законности, правды и чести» [11, с. 375] он сохранял в качестве незыблемых ориентиров педагогической деятельности учебных заведений и в период обновления общего образования.

Н. И. Пирогов заявлял, что провозглашаемые в общем образовании идеалы далеко не всегда воплощались в жизнь. Как правило, в школе «не существует даже и доверия к справедливости и суду воспитателей». Тем более — «сердечной привязанности» [8, с. 193] детей к педагогам. Для преодоления этого пагубного явления в массовой практике общего образования Н. И. Пирогов предложил «с большой осторожностью», в виде эксперимента, ввести товарищеские суды учащихся («совестный суд товарищей» [8, с. 193]). Для поддержки традиционной нормативно-правовой базы общего образования товарищеские суды учащихся — «на первый раз, в виде опыта» — Н. И. Пирогов предлагал ввести только в пяти старших классах школы. В перспективе необходимо было разработать правила для таких судов, подчиняющих «законному надзору» как бы официально не признанные явления в учебных заведениях — ученические расправы, разборки между учащимися. Н. И. Пирогов предусматривал взаимодействие взрослых и детей, четко обозначал функции педагогов в отношении товарищеских судов, границы их возможностей.

Таким образом, в своей деятельности попечителя учебных округов Н. И. Пирогов определенно выразил свое отношение к реалиям общего образования своего времени, объективно обусловленным рассогласованностью между декларируемыми и действующими отношениями в общем образовании России тех лет. Проблема реализации нормативно-правовых основ в сфере общего образования разграничивала современников Н. И. Пирогова на ниспровергателей и охранителей

традиционных основ, сторонников преемственности в процессе обновления и приверженцев абсолютной новизны. Историко-педагогическая значимость этой проблемы очевидна и сегодня в условиях модернизации общего образования в России.

Литература

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. М.: Педагогика, 1988. 640 с.
2. *Богуславский М. В.* Педагогические идеалы Н. И. Пирогова // Педагогика. 2010. № 9. С. 89–102.
3. *Богуславский М. В.* Формирование философии образования Н. И. Пирогова // Педагогическое наследие Н. И. Пирогова и современность: мат-лы круглого стола, посвященного 200-летию со дня рождения Н. И. Пирогова / под ред. акад. РАО В. А. Мясникова. М.: ИТИП РАО, 2010. С. 2–14.
4. *Жильцов М. Д.* Н. И. Пирогов и воспитывающее обучение // Педагогика. 1939. № 1. С. 115–120.
5. *Овчинников А. В.* Правовые аспекты модернизации российского образования. Ретроспектива для перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2 (48). С. 15–29.
6. *Овчинников А. В.* Циркуляры попечителя округа (200-летию Н. И. Пирогова) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 4. С. 169–176.
7. *Овчинников А. В., Козлова Г. Н., Петухова И. В.* Власть и общество в развитии общего образования в России (XIX — конец XX века): монография. М.: ИНФРА-М, 2019. 230 с.
8. *Пирогов Н. И.* Сочинения. В 2 т. Т. 1. Киев: Изд. Пироговского товарищества, 1914. 1066 с.
9. Практическая школьная энциклопедия. Настольная книга для народных учителей и других ближайших деятелей в области народного образования / под общ. ред. Н. В. Тулупова и П. М. Шестакова. М.: Типография П. П. Рябушинского, 1912. 819 с.
10. Циркуляр по Управлению Киевским учебным округом. 1859. № 1.
11. Хрестоматия по истории педагогики. В 4 т. Т. 4. Ч. 1 / сост. Н. А. Желваков. М.: Госучпедизд, 1936. 526 с.

THE ENFORCEMENTS OF LEGAL ACTS IN THE FIELD OF GENERAL EDUCATION OF RUSSIA IN THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES OF NIKOLAI I. PIROGOV AS A TRUSTEE OF THE EDUCATIONAL DISTRICT

The author of the article presents sources that allow to review in detail the activities of the outstanding 19th century Russian pedagogue Nikolai I. Pirogov, who served as trustee of the Kiev and Odessa educational districts. The author paid special attention to the issue of implementation of legal acts in the field of general education, which were intensively updated during this period of time. The underinvestigated aspects of Pirogov's socio-pedagogical and public activities are revealed in the article basing on the analysis of recent publications devoted to his scientific and educational life. It is noted, that Nikolai I. Pirogov considered pedagogical reality not as the mirror of regulatory requirements, but as an inevitably inconsistent process of due and existing in the field of general education. In this regard, Nikolai I. Pirogov strongly urged primary and secondary teachers to find a balance between the reasonable pedagogical requirements and applicable regulations, as well as suggested a number of mechanisms for solving this problem.

Keywords: management activity of Nikolai I. Pirogov, education policy, regulatory educational basis, anarchic moods among students, maintaining standard educational and upbringing requirements.

References

- Antologiya pedagogicheskoj mysli Ukrainskoj SSR / sost. N. P. Kalenichenko. M.: Pedagogika, 1988. 640 s. [In Rus].
- *Boguslavskij M. V.* Formirovanie filosofii obrazovaniya N. I. Pirogova // Pedagogicheskoe nasledie N. I. Pirogova i sovremennost': mat-ly kruglogo stola, posvyashchennogo 200-letiyu so dnya rozhdeniya N. I. Pirogova / pod red. akad. RAO V. A. Myasnikova. M.: ITIP RAO, 2010. S. 2–14. [In Rus].
- *Boguslavskij M. V.* Pedagogicheskie idealy N. I. Pirogova // Pedagogika. 2010. № 9. S. 89–102. [In Rus].
- Cirkulyar po Upravleniyu Kievskim uchebnym okrugom. 1859. № 1. [In Rus].
- Istoriya pedagogiki: hrestomatiya. V 4 t. T. 4. Ch. 1 / sost. N. A. Zhelvakov. M.: Gosuchpedizd, 1936. 526 s. [In Rus].
- *Ovchinnikov A. V.* Cirkulyary popechitelya okruga (200-letiyu N. I. Pirogova) // Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah. 2010. № 4. S. 169–176. [In Rus].
- *Ovchinnikov A. V.* Pravovye aspekty modernizacii Rossijskogo obrazovaniya. Retrospektiva dlya perspektivy // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1, № 2 (48). S. 21. [In Rus].
- *Ovchinnikov A. V., Kozlova G. N., Petuhova I. V.* Vlast' i obshchestvo v razvitii obshchego obrazovaniya v Rossii (XIX– konec XX veka): monografiya. M.: INFRA-M, 2019. 230 s. [In Rus].
- *Pirogov N. I.* Sochineniya. V 2 t. T. 1. Kiev: Izd. Pirogovskogo tovarishchestva, 1914. 1066 s. [In Rus].
- Prakticheskaya shkol'naya enciklopediya. Nastol'naya kniga dlya narodnyh uchitelej i drugih blizhajshih deyatelej v oblasti narodnogo obrazovaniya / pod obshch. red. N. V. Tulupova i P. M. Shestakova. M.: Tipografiya P. P. Ryabushinskogo, 1912. 819 s. [In Rus].
- *Zhil'cov M. D.* N. I. Pirogov i vospityvayushchee obuchenie // Pedagogika. 1939. № 1. S. 115–120. [In Rus].

УДК 373.1

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.В.Ускова

Научный сотрудник лаборатории общего филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: irina.uskova@mail.ru

Irina V. Uskova
Researcher, Laboratory of General Philological Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

***Введение**. Информационно-образовательная среда современного учителя и школьника, направленность образовательного процесса на формирование у обучающихся ключевого метапредметного умения — умения учиться — предоставляет новые возможности проектирования учителем самостоятельной учебной деятельности школьника в рамках выполнения домашней учебной работы.*

***Целью статьи** является освещение дидактических оснований домашней учебной работы обучающихся основной школы в условиях информационно-образовательной среды, сформулированных в ходе проведенного исследования.*

***Методология и методы исследования:** анализ и обобщение результатов педагогических и методических научных исследований; анализ практики преподавания в основной школе и рефлексия собственной педагогической деятельности; педагогическое наблюдение за обучающимися основной школы на уроках, при выполнении домашней учебной работы; обобщение педагогического опыта и результатов педагогического эксперимента; анкетирование учителей, обучающихся и родителей; анализ выполненных домашних заданий школьников.*

***В результате исследования** были выявлены типичные недостатки в проектировании домашней учебной работы в современной основной школе, к ко-*

Как цитировать статью: Ускова И. В. Дидактические основания домашней учебной работы в основной школе в условиях современной информационно-образовательной среды // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 35–49. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10004

торым относятся направленность на повторение и закрепление изученного на уроке, однообразие формы и содержания домашних заданий, отсутствие минимального педагогического сопровождения выполнения заданий, недостаточность использования возможностей информационно-образовательной среды. Сделан вывод, что в современных условиях домашняя учебная работа школьников должна быть организована по-новому, с учетом требований общества, государства, отдельных социальных групп к качеству процесса обучения. Сформулированы дидактические основания, руководствуясь которыми учитель должен проектировать домашнюю учебную работу школьников и организовывать ее сопровождение.

***В заключении** делается вывод о том, что домашняя учебная работа школьников, организованная на сформулированных в исследовании дидактических основаниях, способствует повышению качества выполнения домашних заданий, развитию у учащихся мотивации, формированию метапредметных умений и навыков.*

***Ключевые слова:** домашняя учебная работа, домашнее задание, умение учиться, информационно-образовательная среда, электронные средства обучения.*

Введение. Современный этап развития информационного общества характеризуется повышением роли информации в жизни человека, разнообразием средств и каналов ее представления, усложнением способов обработки на основе электронных устройств и внедрением информационно-коммуникационных технологий практически во все сферы деятельности. В связи с этим одной из задач образования становится формирование у школьников умений и навыков работы в условиях информационного пространства, позволяющих им реализоваться в будущем как в личностном, так и профессиональном плане.

Постановка проблемы. Информатизация общества повлияла на процесс образования, с одной стороны, утверждая необходимость формирования у учащихся на школьном этапе умений и навыков работы в информационном пространстве, а с другой стороны, предоставляя новые возможности информационно-образовательной среды для обеспечения этого процесса. Под информационно-образовательной средой дидактами понимается «системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования» [4, с. 31]. Сегодня особое внимание на государственном уровне уделяется развитию информационно-образовательной среды современного учителя и школьника, способствующей формированию наряду с пред-

метными умениями метапредметных умений и навыков, ключевым из которых становится умение учиться самостоятельно на протяжении всей жизни. Так, в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2024 гг.), в которой утверждается необходимость формирования на школьном этапе навыков самостоятельной учебной деятельности в цифровом мире, обучения обработке и анализу данных, элементам программирования и умению создавать цифровые проекты для своей будущей профессии, запущены приоритетные проекты «Создание современной образовательной среды для школьников», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», «Цифровая школа». В помощь учителю, обучающимся и их родителям реализуются проекты «Российская электронная школа» и «Московская электронная школа», вводятся электронные журналы для учителей и электронные дневники для школьников, внедряются электронные формы учебников, создаются разнообразные образовательные продукты (например, электронные учебные словари и справочники, видеолекции, практикумы). Эти ресурсы создаются в интернет-пространстве для решения образовательных задач. Вместе с тем существует ряд интернет-ресурсов, созданных не для решения образовательных задач, но использование которых в практике обучения позволяет обогатить учебный процесс, повысить учебную мотивацию школьников (например, электронные библиотеки, сайты с размещенными для просмотра школьниками художественных фильмов, основанных на сюжетах изучаемых литературных произведений; архивные аудио- и видеозаписи; научно-популярные ресурсы, дополняющие знания в какой-либо предметной области и т.п.). И те, и другие ресурсы существенно расширяют информационно-образовательную среду школьников, создавая условия для целенаправленного формирования у них ключевого метапредметного умения — учиться самостоятельно, а обучение с учетом возможностей современных электронных средств является одним из важнейших векторов совершенствования образовательного процесса в России.

Анализ практики преподавания в основной школе показывает, что учителя в ходе урока используют в учебных целях возможности информационно-образовательной среды (например, электронные презентации, аудиовизуальную информацию, ресурсы сети Интернет) для повышения качества учебного процесса. Данный контент обычно демонстрируется

учителем на экране, все действия производят учитель или один-два ученика, в то время как остальные обучающиеся являются наблюдателями и не имеют возможности непосредственно участвовать в выполнении учебного задания. Однако такую возможность — осуществлять индивидуальную учебную работу на основе электронного средства обучения (например, компьютера, планшета или смартфона) — предоставляет традиционная для российской системы образования «составная часть процесса обучения» [7; 8] — домашняя учебная работа.

Под **домашней учебной работой автором понимается самостоятельная внеклассная учебная деятельность школьника, спроектированная учителем с целью обеспечения достижения планируемых результатов обучения**. Содержание домашней учебной работы составляют домашние учебные задания. На современном этапе развития образования домашняя учебная работа обладает несомненным преимуществом перед классной, потому что дает возможность ученику не только самостоятельно, в комфортном для него режиме выполнять учебные задания, но и индивидуально пользоваться сетью Интернет.

Однако, как показывают современные исследования [2; 3; 10; 11; 16; 17; 18; 19] и проведенная в 2013–2018 годах опытно-экспериментальная работа на базе официальной экспериментальной площадки ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» МАОУ «Видновская гимназия», включавшая анкетирование учителей и анализ электронного журнала по всем предметам школьного цикла, домашняя учебная работа остается неизменным по способу фиксирования, форме и содержанию компонентом образовательного процесса на протяжении десятилетий. Беседы с обучающимися и их родителями в ходе опытно-экспериментальной работы показали, что основными недостатками существующей организации домашней учебной работы школьников является однообразие домашних заданий, перегруженность ими школьников, недостаточность реализации дифференцированного и индивидуального подходов и некачественная организация этапа проверки выполненных заданий. Мониторинг учительских сайтов, порталов, сообществ, на которых российские учителя обсуждают векторы обновления учебного процесса в основной школе, также позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время существует острая необходимость в изменении практики проектирования и сопровождения домашней учебной работы школьников с учетом условий информационно-образовательной среды

современного учителя и школьника.

Анализ педагогической и методической литературы, а также диссертационных исследований по проблеме домашней учебной работы позволил сделать вывод, что научные исследования новых подходов проектирования домашней учебной работы на современном этапе развития образования практически не ведутся [13, с. 554]. При этом с начала XXI века активно распространяется корпус специфической учебной литературы и сайтов в сети Интернет, который принято называть «Готовые домашние задания». В большинстве случаев учителя и родители негативно относятся к данному явлению и признают его влияние на снижение качества обучения и мотивации школьников к учебной деятельности [14, с. 101].

Особенно остро проблема организации домашней учебной работы проявляется на этапе основной школы, когда увеличивается количество предметов и, соответственно, домашних заданий, учителя-предметники предъявляют новые требования к их выполнению, повышается необходимость применения умений и навыков самостоятельной учебной деятельности, включая организацию этого процесса. При этом в основной школе отмечается снижение уровня учебной мотивации школьников, что приводит к постепенному ухудшению качества выполнения домашних заданий [14; 20; 21].

Методология и методы исследования. Основными методами данного исследования стали системный анализ и обобщение результатов педагогических и методических научных исследований с целью определения степени изученности проблемы и выявления исходных теоретических положений; анализ практики преподавания в основной школе и рефлексия собственной педагогической деятельности; методика поискового конструирования, а также эмпирические методы, такие как педагогическое наблюдение за обучающимися основной школы на уроках, при выполнении домашней учебной работы, а также во внеурочной деятельности; обобщение педагогического опыта и результатов педагогического эксперимента; анкетирование учителей, учащихся и родителей; анализ выполненных школьниками устных и письменных домашних заданий; анализ электронных дневников обучающихся и школьного электронного журнала. Использование перечисленных методов при проведении исследования обеспечило получение данных, позволивших сделать выводы, описанные в данной статье.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования были сформулированы дидактические основания домашней учебной работы, спроектированной в условиях информационно-образовательной среды, в частности той ее части, которая связана с использованием электронно-цифровых средств обучения и возможностей сети Интернет. Под дидактическими основаниями мы понимаем теоретические положения, которые определяют характер домашней учебной работы, направления ее проектирования и способы педагогического сопровождения выполнения обучающимися.

Первым дидактическим основанием является *изменение приоритетной цели проектирования домашней учебной работы с повторения и закрепления знаний, умений и навыков на развитие у обучающихся умения учиться самостоятельно в условиях современной информационно-образовательной среды.* Формирование умения учиться самостоятельно подразумевает овладение метапредметными умениями, позволяющими организовывать самостоятельную учебную деятельность, направленную на формирование навыков самообразования, которые будут востребованы в личной и профессиональной сферах деятельности на протяжении всей жизни [1]. При этом в данном исследовании термин *умение* понимается как «единство знания о способе деятельности и опыта его реализации» [6, с. 46]. Способу деятельности учитель обучает школьников в рамках урока, а опыт реализации знаний о способах деятельности может совершенствоваться и закрепляться как на уроке, так и в процессе выполнения домашней учебной работы, основным преимуществом которой, как уже было сказано выше, является наличие индивидуального доступа обучающихся к электронному устройству с выходом в Интернет. Это позволяет учителю проектировать домашние задания, которые направлены не только на развитие и совершенствование предметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, но и на формирование умений и навыков, обеспечивающих безопасную и результативную учебную работу на основе электронного устройства.

В связи с этим домашняя работа школьников изменяется в следующих направлениях:

1. В процессе ее проектирования учитель ставит как предметные, так и метапредметные цели, в которых первостепенное внимание уделяется формированию информационных и регулятивных умений и навыков школьников. Основными информационными умениями и навыками

являются поиск, отбор, переработка, хранение, оценивание информации, представленной как на бумажных, так и на электронных носителях. Основные регулятивные умения — планирование своей самостоятельной учебной деятельности, постановка учебных целей и поиск путей их достижения, с применением умений самоконтроля, самокоррекции и самооценивания.

2. Фиксирование домашних учебных заданий учителем происходит не на одном этапе урока (как правило, учителя выбирают завершающий этап для формулирования домашней учебной работы), а на нескольких этапах в течение урока. Это позволяет акцентировать внимание обучающихся на логических связях между изучаемой на уроке темой и предстоящими домашними заданиями. Домашние задания учитель записывает на доске в течение урока, к завершающему этапу которого они образуют целостную домашнюю работу.

3. Формулирование домашней учебной работы происходит преимущественно в виде развернутого текста (например, инструктажа, схемы, алгоритма), который может включать ссылки на ресурсы сети Интернет, иметь прикрепленные файлы. В рамках опытно-экспериментальной работы апробирована и доказана эффективность формулирования домашней учебной работы в формате видеоролика с включением элементарных комментариев.

4. Содержание домашней учебной работы отбирается с учетом необходимости обучения школьников работе с графической, аудио-, видео- и мультимедийной информацией, современными нелинейными текстами и с так называемыми текстами «новой природы» [5, с. 8], то есть текстами, зафиксированными на электронных носителях и включающими знаки вербальной и невербальной природы (например, страница электронной энциклопедии, включающая аудио-визуальную информацию и гиперссылки) [5, с. 9]. Так, в содержание домашней учебной работы в условиях информационно-образовательной среды учителям необходимо включать задания, развивающие у обучающихся умения работать с учебными сайтами и программами, интерактивными тестами, электронными словарями и энциклопедиями.

5. Результатом выполнения домашней учебной работы школьников становятся нелинейные тексты, тексты «новой природы», представленные на бумажных и электронных носителях. Например, биография писателя может быть представлена в виде инфографики, а отбор наиболее

употребляемых в речи подростка неологизмов может быть представлен в виде рейтинга.

6. Электронный дневник становится центральным звеном проектирования домашней учебной работы школьника и основой организации его собственной самостоятельной учебной деятельности. Сегодня он предоставляет школьнику возможность в любом месте и в любое время просматривать домашние задания, которые записаны учителем единообразно для всего класса, «вычеркивать» выполненные задания, видеть график пролонгированной домашней работы. При этом интерфейс электронного дневника представляет собой ежедневник с разными возможностями, включая организацию обратной связи с учителем.

Вторым дидактическим основанием домашней учебной работы является *изменение ее места и роли в процессе обучения в условиях информационно-образовательной среды.*

В результате исследования было установлено, что электронный журнал предоставляет больше возможностей для конструирования пролонгированного графика выполнения домашних заданий, составляющих домашнюю работу школьников. Так, в дидактике XX века (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Н. Н. Поспелов и др.) обосновывается мысль о том, что «домашняя работа является продолжением работы учащихся в школе» [9, с. 15], что, несомненно, актуально и для современного процесса образования. Однако информационно-образовательная среда предоставляет возможность не только полноценно реализовать данную идею, но и усилить, развить в том, что каждая домашняя работа становится связующим звеном между всеми уроками изучения темы. Например, она может быть спроектирована в начале изучения темы на весь период ее изучения, с пропуском домашней работы после отдельных уроков, с выдачей дифференцированных домашних заданий и т.п.

Например, на Рисунке 1 показано, что предваряющая домашняя работа может быть сформулирована к последующим трем урокам, при этом после проведения первого урока домашняя работа не задается, ко второму уроку задается только дифференцированная домашняя работа. Однако после третьего урока задается домашняя работа по итогам проведенных уроков к четвертому и пятому уроку одновременно. После пятого урока задается общая и индивидуальная домашняя работа. Компоновка домашних работ и домашних заданий в них зависит от поставленных учебных целей и может изменяться учителем.

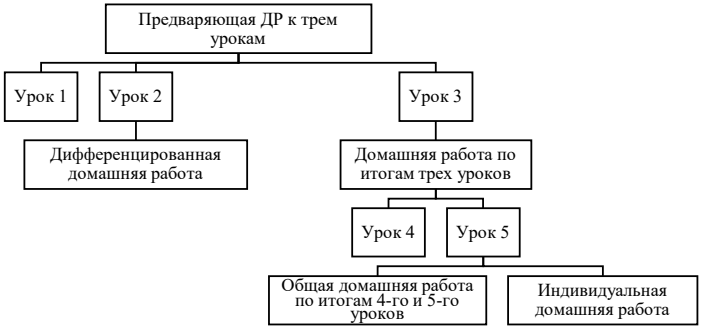


Рисунок 1. Пример проектирования серии домашних работ на период изучения темы

В связи с этим возникает необходимость использования при проектировании домашней учебной работы современных видов домашних заданий, результативность использования которых в рамках проектирования домашней учебной работы доказана в ходе проведенной нами опытно-экспериментальной работы. Таким образом, **третьим основанием** является *расширение видов домашних заданий в ее составе в условиях информационно-образовательной среды.*

В результате исследования было установлено, что на основе электронного устройства наиболее целесообразно конструировать дифференцированные и индивидуальные домашние учебные задания, обязательные и по желанию, предметные и межпредметные, парные и групповые, комбинированные и творческие. Данные виды домашних заданий могут использоваться самостоятельно, а могут интегрироваться в разработанную в рамках данного исследования *модульную домашнюю работу*.

На основе теории модульного обучения (C. Curch, B. Goldschmid, M. L. Goldschmid, J. D. Russell, С. Н. Гаврилов, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский, М. А. Чошанов, П. Я. Юцявичене) нами была разработана и апробирована в основной школе модульная домашняя учебная работа, которая позволяет организовать комплексное повторение, систематизацию, обобщение полученных знаний, умений и навыков и направлена на формирование регулятивных и информационных умений школьников. При проектировании модульной домашней работы помимо уже сформулированных

положений необходимо учитывать следующее:

1. Отбор домашних заданий для модульной домашней работы производится на основе *концептуальной единицы учебного материала* [15; 22; 23], под которой понимается выделяемая учителем единица учебного материала, изучаемая в разных темах, курсах, на разных уровнях обучения. Например, в школьном курсе русского языка с темой «Правописание Н и НН в суффиксах» обучающиеся знакомятся с 5-го по 7-й классы при изучении разных частей речи. В 8-м классе для повторения этой, одной из самых сложных, по мнению учителей, орфографических тем обычно отводится один урок. В этом случае целесообразно на основе данной концептуальной единицы спроектировать модульную домашнюю работу, включающую, например, предваряющие общие и индивидуальные задания, актуализирующие знания по данной теме, а также задания после урока, которые могут быть общими или дифференцированными. Краткий пример проектирования модульной домашней учебной работы по русскому языку в 8-м классе представлен на Рисунке 2.

<table>
<tr><th colspan="3">Предваряющая домашняя работа</th></tr>
<tr><th colspan="2">ОБЩАЯ</th><th>ИНДИВИДУАЛЬНАЯ</th></tr>
<tr><td colspan="2">На основе просмотренного видеоролика (Комментарий 1) по теме письменно подготовьте ответы на следующие вопросы:
1) В чем состоят отличия отглагольного прилагательного от отыменного прилагательного?
2) Как отличить отглагольное прилагательное от причастия?
3) Как образуются причастия?
4) От каких частей речи образуются наречия, в суффиксе которых пишется одна или две буквы Н?</td><td>Готовят 3 ученика из класса
1) Подготовка слайда «Н и НН в суффиксах прилагательных».
2) Подготовка слайда «Н и НН в суффиксах причастий».
3) Подготовка слайд «Н и НН в суффиксах наречий».
Слайды необходимо подготовить на основе материалов сайта «Текстология» (ссылка: http://www.textologia.ru/russkiy/orfografia/pravopisanie-soglasnih/napisanie-dvoynih-soglasnih/212/?q=463&n=212)</td></tr>
<tr><th colspan="3">УРОК</th></tr>
<tr><th colspan="3">Домашняя работа (после проведенного урока)</th></tr>
<tr><th>ОБЩАЯ</th><th>ПО ВЫБОРУ
(одно из трех)</th><th>ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ</th></tr>
<tr><td>к следующему уроку</td><td>к следующему уроку</td><td>выполнение к определенному сроку</td></tr>
</table>

Устно: Повторение темы по прикрепленным к домашней работе в электронном дневнике файлам (три слайда, выполненные обучающимися, представляющие собой обобщенный теоретический материал). *Письменно*: упр. 25.	1. **Тест** (электронный тест, сконструированный учителем на основе электронного дневника). 2. **Творческое задание**. Составить словарный диктант из 25 слов по теме «Н и НН в суффиксах прилагательных, причастий и наречий». Комментарий: при затруднении воспользуйтесь материалами сайта «Грамота.ру». 3. **Задание на индивидуальной карточке**.	Посмотрите видео обобщающего урока по теме «Правописание Ни НН в суффиксах разных частей речи»: https://www.youtube.com/watch?v=pv5loNZRm4c Подготовьте вопросы по нему (письменно).

Рисунок 2. Краткий пример организации модульной домашней работы по предмету «Русский язык» на основе концептуальной единицы учебного материала «Правописание Н и НН в суффиксах разных частей речи»

2. Модульная домашняя работа имеет четко обозначенные сроки выполнения, которые сообщаются школьникам в начале работы. Это позволяет школьнику планировать выполнение заданий во временно́й перспективе, выбрать индивидуальный график их выполнения.

3. Все домашние задания, составляющие модульную домашнюю работу, выдаются одновременно в начале изучения модуля. По ходу возможна корректировка модульной домашней работы и дополнение ее, например, индивидуальными и дифференцированными домашними заданиями.

4. Контроль выполнения и оценка модульной домашней работы осуществляется в рамках формирующего оценивания и может включать оценивание по пятибалльной системе, словесную оценку, а также критериально-балльное оценивание. Особенностью критериально-балльного оценивания является то, что обучающимся сообщается итоговое количество баллов, которое необходимо набрать для того, чтобы модульная домашняя учебная работа считалась выполненной, а также возможные способы получения баллов.

Четвертым дидактическим основанием домашней учебной работы является *изменение роли учителя при ее проектировании в условиях информационно-образовательной среды*.

Во-первых, учитель становится не только проектировщиком домашней учебной работы, отбирая задания в соответствии с поставленными

учебными целями и задачами, но и конструктором домашних учебных заданий, спроектированных на основе электронных устройств. Умение конструировать учебные задания по предмету на основе электронных устройств — важнейшее умение современного учителя, позволяющее выстроить индивидуальную образовательную траекторию для класса, группы обучающихся или ученика с учетом успеваемости, особенностей усвоения учебного материала и т.п. При этом снимается проблема списывания ответов при выполнении домашней работы с сайтов или книг, предлагающих готовые домашние задания. Во-вторых, выполнение домашних заданий в условиях информационно-образовательной среды в некоторых случаях требует дополнительного педагогического сопровождения. Эту возможность предоставляет электронный журнал, а также современные мессенджеры. Поэтому в данном случае можно говорить о том, что частично учитель выполняет роль тьютора, консультанта, фасилитатора.

Заключение. Выявленные, проверенные и описанные в ходе опытно-экспериментальной работы дидактические основания домашней учебной работы в основной школе в условиях информационно-образовательной среды, такие как изменение приоритетной роли выполнения домашней работы с предметной на метапредметную, изменение места и роли домашних заданий в процессе обучения, расширение видов домашних заданий и изменение роли учителя при их проектировании, способствуют формированию метапредметных (информационных и регулятивных) умений школьников, повышению количества и качества выполненных домашних учебных заданий, росту интереса обучающихся к предмету и процессу обучения.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00086–19–01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Комментарии

1. Видеоролик готовится учителем.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

2. *Бакулина Е. А.* Интерактивные творческие среды как средство организации работы с домашними заданиями в современных условиях обучения математике // European Social Science Journal. 2014. № 8–2 (47). С. 145–150.

3. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Перспективные обучающие технологии: дидактический аспект // Педагогика. 2017. № 1. С. 3–10.

4. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Теория обучения в информационном обществе. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. С. 31.

5. *Казакова Е. И.* Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста // На путях к новой школе. 2014. № 1. С. 8–9.

6. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. С. 46.

7. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. Т. 1 / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. М.: Советская энциклопедия, 1964. 832 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 146.

9. *Поспелов Н. Н.* Как готовить учащихся к выполнению домашних заданий. М.: Просвещение, 1979. С. 15.

10. *Рогозина Т. В.* Система домашних заданий как фактор обеспечения качества образовательного процесса: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2011. 245 с.

11. *Турбовской Я. С.* Домашнее задание — неиспользуемый резерв исторически востребованного развития современного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 17–34.; 2017. № 1 (45). С. 12–23; 2017. № 2 (46). С. 5–41.

12. *Ускова И. В.* Развитие дидактических представлений о домашней учебной работе школьников // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. № 3. С. 71–76.

13. *Ускова И. В.* Специфика домашней учебной работы в информационно-образовательной среде: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference «Education Environment for the Information Age», EEIA-2018) / под ред. С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. С. 552–561.

14. *Ускова И. В.* Специфика домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды // Русская словесность. 2017. № 4. С. 99–108.

15. *Юцявичене П. А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. С. 40.

16. *Aleksandrova O. M., Vasilevykh I. P., Gosteva Yu. N.* et al. Upon the Problem of the Definition of «Training Text» in the Conditions of Information and Educational Environment // Espacios. 2017. Vol. 38. P. 4.

17. *Cadime I., Cruz J., Silva C.* et al. Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis // Psicologia-Reflexao E Critica. 2017. P. 1–10. Vol. 30. doi: 10.1186/s41155–017–0062-z.

18. *Cronan T. P., Mullins J. K., Douglas D. E.* Further Understanding Factors that Explain Freshman Business Students' Academic Integrity Intention and Behavior: Plagiarism and Sharing Homework // Journal of Business Ethics, 2018. Vol. 47. P. 197–220. doi: 10.1007/s10551–015–2988–3.

19. *Goellner R., Rodica I. Damian, Rose N.* et al. Is doing your homework associated with becoming more conscientious? // Journal of Research in Personality. 2017. Vol. 71. P. 1–12. doi: 10.1016/j.jrp.2017.08.007.

20. *Mora T., Escardibul J. O.* Home Environment and Parental Involvement in Homework during Adolescence in Catalonia // Youth & Society. 2018. P. 183–203. doi: 10.1177/0044118X15626050.

21. *Nunez J. C., Epstein J. L., Suarez N.* et al. How do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 10. P. 375–406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01217.

22. *Postlethwait S. N., Russell J. D.* «Minicourses — the Style of the Future?» / J. G. Creager &

D. L. Murray (Eds.) // The Use of Modules in College Biology Teaching. Washington: Commission on Undergraduate Education in the Biological Sciences, The American Institute of Biological Sciences, 1971. P. 19–28.

23. *Russell J. D.* Modular Instruction. Minneapolis, Minn.: Burgest Publishing Co., 1974. 142 p.

DIDACTIC FOUNDATIONS OF HOME ACADEMIC ASSIGNMENTS IN MIDDLE SCHOOL IN CONTEMPORARY INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Introduction. The information and educational environment of today's teachers and schoolchildren, which channels the educational process towards building one key meta-subject skill in students — the ability to learn,— opens up new opportunities for the teacher in designing schoolchildren's independent learning activities within the framework of completing home academic assignments.

The purpose of the article is to cover didactic foundations of middle-school students' home academic assignments in information and educational environment, based on how those foundations were defined in the course of the completed study.

Methodology and methods of research: analyzing and summarizing the outcome of pedagogic and methodological academic research; analyzing teaching practice in middle school and reflecting on the author's own pedagogic activities; pedagogic observation of middle-school students in class and when they perform their home academic assignments; summarizing pedagogic experience and outcomes of a pedagogic experiment; polling teachers, students and parents; analyzing schoolchildren's completed home assignments.

The study identified typical shortcomings in the design of home academic assignments in today's middle school: focus on revision and cementing of what was learned in class; monotony of the form and contents of home assignments; lack of minimal pedagogic support in task completion; insufficient use of the opportunities presented by information and educational environment. It was concluded that home academic assignments of schoolchildren must be organized today in an innovative way, with due account of the requirements that society, state, or individual social groups might put forward regarding quality of the learning process. Didactic foundations have been defined, which, if followed, can help the teacher design home academic assignments for schoolchildren and organize their support.

In conclusion, the author conclude that home academic assignments of schoolchildren based on the didactic grounds defined in the study will enhance the quality of home assignments, will help develop motivation in students, and will foster meta-subject skills and competencies.

Keywords: home learning, homework, learning, information educational environment, electronic learning tools.

References

- *Aleksandrova O. M., Vasilevykh I. P., Gosteva Yu. N.* et al. Upon the Problem of the Definition of «Training Text» in the Conditions of Information and Educational Environment // Espacios. 2017. Vol. 38. P. 4.
- *Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A.* i dr. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadanij: posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. M.: Prosveshchenie, 2010. 159 s. [In Rus].
- *Bakulina E. A.* Interaktivnye tvorcheskie sredy kak sredstvo organizacii raboty s domashnimi zadaniya-

mi v sovremennyh usloviyah obucheniya matematike // European Social Science Journal. 2014. № 8–2 (47). S. 145–150. [In Rus].
- *Cadime I., Cruz J., Silva C.* et al. Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis // Psicologia-Reflexao E Critica. 2017. Vol. 30. P. 1–10. doi: 10.1186/s41155–017–0062-z.
- *Cronan T. P., Mullins J. K., Douglas D. E.* Further Understanding Factors that Explain Freshman Business Students\' Academic Integrity Intention and Behavior: Plagiarism and Sharing Homework // Journal of Business Ethics, 2018. Vol. 47. P. 197–220. doi: 10.1007/s10551–015–2988–3.
- *Goellner R., Rodica I. Damian, Rose N.* et al. Is doing your homework associated with becoming more conscientious? // Journal of Research in Personality. 2017. Vol. 71. R. 1–12. doi: 10.1016/j.jrp.2017.08.007.
- *Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M.* Perspektivnye obuchayushchie tekhnologii: didakticheskij aspekt // Pedagogika. 2017. № 1. S. 3–10. [In Rus].
- *Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M.* Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2014. S. 31. [In Rus].
- *Kazakova E. I.,* Teksty novoj prirody: zakonomernosti i tekhnologii razvitiya sovremennoj gramotnosti v usloviyah kachestvennoj modernizacii sovremennogo teksta // Na putyah k novoj shkole. 2014. № 1. S. 8–9. [In Rus].
- *Lerner I. Ya.* Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M.: Pedagogika, 1981. S. 46. [In Rus].
- *Mora T., Escardibul J. O.* Home Environment and Parental Involvement in Homework during Adolescence in Catalonia // Youth & Society. 2018. P. 183–203. doi: 10.1177/0044118X15626050.
- *Nunez J. C., Epstein J. L., Suarez N.* et al. How do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 10. P. 375–406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01217.
- Pedagogicheskaya enciklopediya. V 4-h t. T. 1 / gl. red. A. I. Kairov, F. N. Petrov. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1964. 832 s. [In Rus].
- Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 2002. S. 146. [In Rus].
- *Pospelov N. N.* Kak gotovit' uchashchihsya k vypolneniyu domashnih zadanij. M.: Prosveshchenie, 1979. S. 15. [In Rus].
- *Postlethwait S. N., Russell J. D.* «Minicourses — the Style of the Future?» / J. G. Creager & D. L. Murray (Eds.) // The Use of Modules in College Biology Teaching. Washington: Commission on Undergraduate Education in the Biological Sciences, The American Institute of Biological Sciences, 1971. P. 19–28.
- *Rogozina T. V.* Sistema domashnih zadanij kak faktor obespecheniya kachestva obrazovatel'nogo processa: diss. … kand. ped. nauk: 13.00.01. SPb., 2011. 245 s. [In Rus].
- *Russell J. D.* Modular Instruction. Minneapolis, Minn.: Burgest Publishing Co., 1974. 142 pp.
- *Turbovskoj Ya. S.* Domashnee zadanie — neispol'zuemyj rezerv istoricheski vostrebovannogo razvitiya sovremennogo obrazovaniya // Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah. 2016. № 4 (44). S. 17–34.; 2017. № 1 (45). S. 12–23; 2017. № 2 (46). C. 5–41. [In Rus].
- *Uskova I. V.* Razvitie didakticheskih predstavlenij o domashnej uchebnoj rabote shkol'nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik: nauchnyj zhurnal. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2017. № 3. S. 71–76. [In Rus].
- *Uskova I. V.* Specifika domashnej uchebnoj raboty v informacionno-obrazovatel'noj srede: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu» (International conference «Education Environment for the Information Age», EEIA-2018) / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. S. 552–561. [In Rus].
- *Uskova I. V.* Specifika domashnej uchebnoj raboty shkol'nikov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy // Russkaya slovesnost'. 2017. № 4. S. 99–108. [In Rus].
- *Yucyavichene P. A.* Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya. Kaunas: Shviesa, 1989. S. 40. [In Rus].

УДК 373.3

Е. Г. Соснина

Аспирант Центра начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,г. Москва
E-mail: Sosnina.eg@bk.ru

Ekaterina G. Sosnina
Graduate Student at the Centre for Primary General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается проблема развития самоконтроля как одного из компонентов учебной деятельности. Младшим школьникам по многим причинам сложно осуществлять контроль над выполняемыми ими действиями, в том числе и потому, что им трудно удерживать алгоритм действия, который, с одной стороны, абсолютно необходим для успешного выполнения действия, а с другой стороны, выступает в качестве основы осуществления контроля процесса. В данной статье в целях формирования самоконтроля младшего школьника предлагается использование моделирования для эффективного усвоения алгоритма отрабатываемых действий. Приведены примеры конкретных моделей.

Ключевые слова: *самоконтроль, моделирование, начальная школа, учебная деятельность, алгоритм учебного действия, развитие.*

В педагогической науке общепризнанным является факт, что младший школьный возраст (7–11 лет) оптимален для формирования учебных действий, что подтверждается периодизацией Д. Б. Эльконина [13]. Новообразованиями возраста являются произвольность психических явлений, внутренний план действия, рефлексия [2]. «Формирование учебной деятельности есть

Как цитировать статью: Соснина Е. Г. Использование метода моделирования при формировании самоконтроля младшего школьника// Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 50–58. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10005

процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства взрослого» [13, с. 250].

Ученик, являясь субъектом учебной деятельности, должен овладеть действиями контроля и оценки, поскольку в структуре учебной деятельности ее компоненты всегда взаимосвязаны. «Учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [12, с. 45].

Деятельность, при которой происходят изменения в самом субъекте невозможна без формирования контроля. По предположению Д. Б. Эльконина, именно «действие контроля характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс» [7]. «Произвольность учебной деятельности определяется не столько наличием намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом» [13, с. 218].

На современном этапе одной из задач, стоящих перед педагогом, является такая организация обучения, которая обеспечит овладение младшими школьниками не только предметными, но и универсальными учебными действиями. Одним из универсальных учебных действий, формируемых в начальной школе, является использование готовых алгоритмов, а впоследствии и самостоятельное построение алгоритмов осваиваемых действий. Педагогическая практика показывает, что многие дети испытывают проблемы с удержанием алгоритма действий. Это касается алгоритмов осуществления как предметных, так и универсальных учебных действий.

Следовательно, можно предположить, что успешность формирования самоконтроля процесса выполнения действия, заключающегося в сопоставлении осуществляемых действий с образцом, зависит от уровня владения ребенком алгоритмом выполняемых действий [14]. Если учитель будет каждый раз сам проговаривать для таких обучающихся алгоритм действий при его выполнении, то будет страдать самая главная задача формирования самоконтроля — самостоятельность действий. Как справиться с этой задачей? Логично предположить, что для выполнения контроля совершаемых действий необходимо определенным способом

помочь детям удерживать алгоритм. С нашей точки зрения, одним из таких способов является моделирование отрабатываемого алгоритма, выступающего как опора и при выполнении действия, и при осуществлении самоконтроля. В этом случае моделирование выступает как способ фиксации алгоритма действий, а значит, и как способ формирования самоконтроля младшего школьника. Моделирование носит характер внутренней активности субъектов.

Кроме Д. Б. Эльконина многие авторитетные ученые указывали на общую природу процессов моделирования и самоконтроля. В. В. Давыдов и А. У. Варданян рассматривали моделирование «как средство выделения и фиксации внутренних отношений изучаемых вещей» [5, с. 156–157], указывая, что деятельность моделирования стимулирует внутренний контроль своих действий. «Что дает специальное формирование действия моделирования в добукварный период? Благодаря этому дети затем хорошо читают и пишут, выполняя это вполне сознательно и контролируя свои действия» [5, с. 156–157]. Также В. В. Давыдов указывал, что «…учебные модели составляют необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщеных способов действия» [4, с. 161], что еще раз указывает на связь процессов моделирования и самоконтроля.

Метод моделирования, разработанный Д. Б. Элькониным, Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной и Н. Н. Поддьяковым, заключается в том, что «с помощью специальных схем, моделей в наглядной и доступной для ребенка форме воспроизводятся скрытые свойства и связи того или иного объекта» [1, с. 57]. В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком.

Освоение метода моделирования должно занимать особенное место в современном уроке. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования 2009 года как один из метапредметных результатов, который должен быть достигнут младшими школьниками, указан следующий: «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [10, с. 9].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что для успешного обучения методу моделирования «должны быть сформированы следующие умения:

– кодирование/замещение (использование знаков и символов как ус-

ловных заместителей реальных объектов и предметов);
- декодирование/считывание информации;
- умение использовать наглядные модели (схемы, чертежи, планы), отражающие пространственное расположение предметов или отношения между предметами или их частями для решения задач;
- умение строить схемы, модели и т.п.» [3, с. 93].

На основании вышесказанного рассмотрим, как моделирование может практически помочь в формировании самоконтроля младшего школьника. Моделирование — наглядно-практический метод обучения. «Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и т.д.)» [6, с. 7].

В нашем случае моделируемым объектом будет являться алгоритм действий при решении учебных задач. Перед разработкой конкретных приемов использования моделирования как основы самоконтроля процесса выполнения действия мы обратились к классификации моделей по форме представления. В. А. Штоф выделяет следующие модели: «материальные, воспроизводящие геометрические и физические свойства оригинала (наглядные учебные пособия, макеты и пр.); информационные, передающие информацию о свойствах и состояниях объекта, процесса, явления, отражающие их взаимосвязь с внешним миром. Информационные модели могут быть вербальными (словесное описание на естественном языке) и знаковыми (чертежи, схемы, графики и др.)» [11, с. 23–27].

Стоит заметить, что процесс моделирования понимается нами не как создание модели реального объекта, а как фиксация определенным образом процесса создания алгоритма действий [15]. В современной науке под алгоритмом принято понимать конкретную последовательность действий и правил для достижения некого результата. Ребенок, овладевший способом построения алгоритма действий при выполнении учебной задачи, способен задавать себе этапы контроля собственных учебных действий [8]. При помощи отраженного в модели алгоритма действия можно сделать любой объект доступным для тщательного изучения, выполнять анализ действий от частного к общему и наоборот, научиться контролировать свою деятельность поэтапно, а значит, формировать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе самоконтроль [9].

Относительно преподавания русского языка в начальной школе под алгоритмом можно понимать порядок действий, указывающий путь решения орфографической задачи. Если ребенок выучил правило орфографии, это

не всегда означает, что он умеет им пользоваться, а тем более — писать грамотно. Без овладения алгоритмом применения орфографического правила знание самого правила орфографии быстро исчезает из памяти ученика, что выступает одной из причин орфографических ошибок. Приведем несколько примеров использования моделирования как основы для самоконтроля на уроках русского языка.

При написании диктанта во время первого чтения учителем текста продуктивно использовать телесную модель для обозначения границ предложения и пунктуационных знаков. Модель заключается в обозначении в воздухе знака пунктуации учащимися в зависимости от интонации, с которой учитель выделяет знаки пунктуации (в т.ч. границы предложений). Рекомендуется использовать данную модель с закрытыми глазами у учащихся.

Для оптимизации усвоения правил орфографии на уроках русского языка в начальной школе мы используем алгоритм определения типа орфограммы и выбора способа ее проверки. Очень важно научить младших школьников при написании слов и предложений самостоятельно выстраивать цепочку рассуждений от обнаружения орфограммы до выбора правильного написания. Целью нашего исследования было применение действия моделирования для отработки алгоритма проверки «опасного места» (орфограммы). Необходимо было продумать, как с помощью модели закрепить последовательность действий при проверке орфограммы. В результате была создана следующая модель, отражающая алгоритм рассуждения при написании слов:

Рис. 1. Модель, закрепляющая алгоритм рассуждения при проверке орфограммы

Нами было использовано моделирование и при выборе способа проверки написанного. Например, если необходимо осуществить перенос слова, то сначала мы предлагаем детям использовать телесную модель: при помощи хлопков определить количество слогов в слове, а после этого, если слогов больше, чем один, проверить возможные варианты по четырем правилам переноса слов. Таким образом, ребенок имеет переход «из алгоритма в алгоритм».

Для наиболее легкого освоения морфемного состава слова к существующей классической модели обозначения морфем мы считаем необходимым добавить цветовое обозначение. Для корня слова — красный цвет, для словообразующих морфем (приставка и суффикс) — синий, для формообразующих морфем (окончание и формообразующие суффиксы, например суффикс неопределенной формы глагола) — зеленый цвет. Добавление цветов позволяет детям лучше сориентироваться в значении морфем. Возможно, кто-то может поставить под сомнение необходимость обозначать корень и приставки с суффиксами разными цветами, но мы считаем это важным, чтобы сделать акцент на том, что в корне содержится основное лексическое значение слова и что наличие корня — обязательное условие существования слова. Кроме того, обозначение частей слова разными цветами позволяет детям легче дифференцировать встречающиеся в них орфограммы.

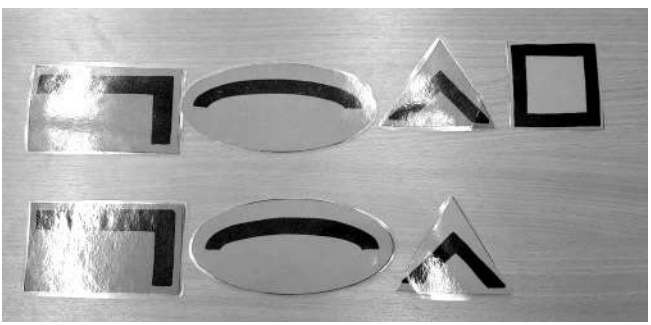


Рис. 2. Модели состава слова с применением цветовых обозначений

Для контроля выполняемых действий при работе с алгоритмом примером может служить карточка с фиксацией выполняемых по алгоритму действий.

Для успешного усвоения программы по русскому языку принципиаль-

ным моментом является умение младших школьников дифференцировать родственные слова и слова с омонимичными корнями, родственные слова и формы одного и того же слова, родственные слова и синонимы. Для усвоения детьми алгоритма действия по определению того, каковы отношения между предлагаемыми словами, нами была разработана и применена следующая модель данного алгоритма:

Есть ли совпадение в звуковой форме слова ? ИЛИ ВСЕ ЖЕ есть общая часть ?

↓

Есть общее значение слов?

↓

Не являются ли слова формами одного и того же слова?

↓

Можно ли сказать, что эти слова родственные?

Рис. 3 Модель алгоритма рассуждения при определении, являются ли слова родственными (однокоренными)

Полноценное содержание деятельности — как моделирования, так и самоконтроля — не формируется без специального внимания к этому в образовательном процессе. Регулярное использование алгоритмов упорядочивает процесс обучения, дает возможность овладеть умением применять полученные знания на практике, помогает контролировать выполнение хода деятельности. Но сам процесс овладения алгоритмами сложен для учащихся, и одним из способов помочь детям является подключение для визуализации алгоритмов такого универсального учебного действия, как моделирование. Это позволяет упорядочить и систематизировать уже имеющиеся знания, конструировать новые знания. А систематизация и порядок есть прямой путь как к контролю, так и к успешному обучению.

Литература

1. *Ахтамьянова И. И.* Генезис когнитивной культуры личности // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 2 (15). С. 44–62.
2. *Габеева Л. Н.* Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности // Вестник Бурятского университета. 2013. 1. С. 18–22.
3. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

5. *Давыдов В. В., Варданян А. У.* Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. С. 218.

6. *Генко Ж. Ю., Гончарова Е. В., Капустина Н. Г.* и др. Использование моделей в образовательном процессе дошкольных учреждений: учебно-методическое пособие для студентов, педагогов дошкольных учреждений. Шадринск: Исеть, 1997. 96 с.

7. *Кузнецова М. И.* Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: дисс. … докт. пед. наук. М., 2017. 488 с.

8. *Тухман И. В.* Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2004. № 2. С. 20–24.

9. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. С. 14–36.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. С. 8–10.

11. *Штоф В. А.* Моделирование и философия. М.; Л.: Наука, 1966. 303 с.

12. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. // Педагогика и психология. 1974. № 10. С. 45.

13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

14. *Kautz T., Heckman J. J., Diris R.* et al. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success // National Bureau of Economic Research. 2014. № 8696. P. 86

15. *McGaw B. (Eds.), Peterson P., Baker E.* International encyclopedia of education, 3rd ed. // Oxford, England: Elsevier, 2010. P. 81–89.

USE OF THE METHOD OF MODELING IN THE FORMATION OF SELF-CONTROL OF YOUNGER SCHOOLCHILD

The author of the article considers the problem of development of self-control as one of the components of educational activity. For many reasons, it is difficult for younger students to control the actions they perform, including because it is difficult for them to follow the action algorithm. On the one hand, this algorithm is necessary for the successful execution of an action, and on the other hand, it serves as the basis for the implementation of process control. In order to form a junior schoolchild's self-control, the author proposes the use of modeling to effectively assimilate the algorithm of the actions being worked out, and also gives examples of specific models.

Keywords: self-control, modelling, elementary school, educational activity, algorithm of educational action, development.

- Ahtam'yanova I. I. Genezis kognitivnoj kul'tury lichnosti // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2008. № 2 (15). S. 44–62. [In Rus].
- *Gabeeva L. N.* Razvitie samokontrolya u mladshih shkol'nikov kak faktor uspeshnosti ih uchebnoj deyatel'nosti // Vestnik Buryatskogo universiteta. 2013. 1. S. 18–22. [In Rus].
- Gal'perin P. Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. M.: Izd-vo MGU, 1985. 45 s. [In Rus].
- *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s. [In Rus].
- *Davydov V. V., Vardanyan A. U.* Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie. Erevan: Lujs, 1981. S. 218. [In Rus].
- El'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. 560 s. [In Rus].
- El'konin D. B. Psihologiya obucheniya mladshego shkol'nika // Pedagogika i psihologiya. 1974. № 10. S. 45. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2011. S. 8–10. [In Rus].
- *Genko Zh. Yu., Goncharova E. V., Kapustina N. G.* i dr. Ispol'zovanie modelej v obrazovatel'nom

processe doshkol'nyh uchrezhdenij: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov, pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij. Shadrinsk: Iset', 1997. 96 s. [In Rus].

- *Kautz T., Heckman J. J., Diris R.* et al. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success // National Bureau of Economic Research. 2014. № 8696. P. 86.
- *Kuznecova M. I.* Sistema kontrolya i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya: diss. … dokt. ped. nauk. M., 2017. 488 s. [In Rus].
- *McGaw B.* (Eds.), Peterson P., Baker E. International encyclopedia of education, 3rd ed. // Oxford, England: Elsevier, 2010. P. 81–89.
- *Shtof V. A.* Modelirovanie i filosofiya. M.; L.: Nauka, 1966. 303 s. [In Rus].
- *Tuhman I. V.* Razvitie samokontrolya v uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov // Nachal'naya shkola. 2004. № 2. S. 20–24. [In Rus].
- Universal'nye uchebnye dejstviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noj shkole: soderzhanie i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshego shkol'nika / pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2016. S. 14–36. [In Rus].

УДК 372.881.111.22

КАК СДЕЛАТЬ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЭФФЕКТИВНЫМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НАД ТЕМОЙ «BERLINER MAUER»)

Е. Г. Кошкина

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, департамент иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: e-lena-koshkina@yandex.ru

Elena G. Koshkina
PhD (Philology), Senior Lecturer of the Chair for German as a Foreign Language, Department of Foreign Languages, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

В рамках личностно ориентированного / гуманистического студентоориентированного подхода в образовании и воспитании первостепенное значение имеет свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. В связи с этим встает вопрос о путях и способах ее воспитания и образования, осуществляется поиск новых эффективных методик, технологий, материала.

Целью данной статьи является рассмотрение командной работы как одной из эффективных форм взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией.

Групповая технология представлена как учебно-познавательная деятельность, задача которой заключается в создании условий для развития познавательной самостоятельности учащихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством сотрудничества в процессе выполнения группового задания — единой познавательной задачи.

Статья предлагает описание групповой работы с материалом по теме «Berliner Mauer» (Комментарий 1), содержит дидактизированный аутентичный лингвострановедческий материал, включающий в себя знакомство с историей возведения стены, хронологию событий 1961–1990 гг., а также отражение рассматриваемого периода

Как цитировать статью: Кошкина Е. Г. Как сделать обучение иностранному языку эффективным (из опыта работы со студентами над темой «Berliner Mauer»// Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 59–94. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10006

в музыкальных и художественных произведениях (песнях, фильмах, книгах).

Методология представленного исследования вытекает из поставленной цели, опирается на понимание групповой формы работы как одного из эффективных подходов к организации процесса обучения иностранным языкам в большой группе и отражается в логике исследования (от рассмотрения сути нового подхода в обучении и места в нем командной работы через описание ее преимуществ и видов к конкретному примеру использования этой технологии на практике в курсе по страноведению Германии). С качестве основных методов исследования наряду с логическими (изучение теоретических источников по теме, анализ, синтез, сравнение и т.д.) применяются также метод проектирования / построения мыслительного эксперимента (представлен проект цепочки занятий, методическая разработка каждого этапа) и др.

Ключевые слова: *технология групповой работы, типы / виды групповой работы, преимущества групповой работы, лингвострановедение Германии, история Германии, Берлинская стена, Berliner Mauer.*

Часть I

И. Л. Бим, рассуждая о целях обучения иностранным языкам (ИЯ), пишет, что существенные изменения в сфере образования являются закономерным следствием общественно-политических, экономических и социальных преобразований. В последние десятилетия произошла смена парадигмы образования и воспитания, в связи с чем «учебно-дисциплинарный, авторитарно-информационный подход в обучении уступил место личностно ориентированному» или, другими словами, гуманистическому студентоориентированному, нацеленному на развитие каждого отдельного человека, его самоопределение и самореализацию [3, с.39]. Самой большой ценностью стала признаваться свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. В рамках этого подхода «обучающийся выступает в качестве активного субъекта обучения, а учитель все больше обретает функции консультанта, помощника» [2, с. 39]. Он создает условия для развития и саморазвития личности, является партнером в общении, в совместной деятельности учения, помогает обучающемуся овладеть умениями самостоятельно добывать знания и накапливать опыт.

Преподаватель, помимо определенного уровня профессиональной подготовки, должен иметь такие качества, как способность самостоя-

тельно и критически мыслить, открытость педагогическим новациям, способность адаптировать свои знания и умения к меняющимся условиям социальной и профессиональной среды, к условиям вариативности образования, умение решать проблемы и брать на себя профессиональную ответственность, способность к профессиональному самообразованию, самоформированию, к профессиональной рефлексии, к исследовательской и творческой деятельности, к автономии, социальной активности, к самореализации себя как «человека культуры» [1, с. 174].

Осуществлять разные виды деятельности (учебную, трудовую, эстетическую, исследовательскую), «обладать критическим мышлением, современными ценностными ориентациями, опытом творческой деятельности, знать новые информационные технологии, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству внутри своей страны и на международном уровне, уметь преодолевать конфликты и т.д.— все это достигается только при личностно ориентированном подходе к образованию и воспитанию» [2, с. 39].

В рамках личностно ориентированного, гуманистического подхода происходит изменение всех компонентов системы образования (цели обучения, его содержания, методов, приемов, технологий) и всего, как отмечает И. Л. Бим, учебно-воспитательного процесса в целом (взаимодействие преподавателя и обучающегося, студентов друг с другом и средствами обучения) [2, с. 42].

В качестве **основной цели обучения ИЯ** рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [2, с. 43].

Поставленная в рамках нового подхода цель сделала еще более актуальным вопрос эффективности обучения ИЯ. Определяя эффективное обучение как процесс получения новых знаний с максимальным качеством, как высшую степень усвоения полученных знаний, ученые-методисты пытаются создать модели и выработать технологии обучения ИЯ. Н. В. Янкина в статье «Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам» предлагает целый **ряд критериев,** которые помогут в правильном **отборе моделей и технологий обучения ИЯ**. К таким

критериям она относит:

- создание атмосферы, в которой обучаемый чувствует себя комфортно и свободно;
- стимулирование интересов обучаемого, развитие у него желания практически пользоваться ИЯ;
- вовлечение в учебный процесс личности обучаемого, его эмоций, чувств и ощущений, соотнесение материала изучения с его реальными потребностями, стимулирование его речевых, когнитивных, творческих способностей;
- активизация обучаемого, представление его главным действующим лицом учебного процесса, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;
- создание ситуаций, в которых преподаватель НЕ является центральной фигурой;
- формирование потребности обучаемого работать над языком самостоятельно;
- применение различных форм работы в аудитории, стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность, творчество [6, с. 300–305].

В поисках эффективных методик, моделей и технологий ученые-теоретики и преподаватели-практики выработали свои методы обучения ИЯ — направления, имеющие свои лингводидактические и психологические особенности (Комментарий 2).

Из всего многообразия существующих в настоящий момент методов обучения (более 50) рассмотрим некоторые направления обучения, считающиеся интенсивными, т.е. обеспечивающими овладение языком в сжатые сроки, ориентированными на обучение общению, предполагающими использование психических резервов личности обучающегося и различные способы активизации их учебной деятельности в процессе занятий [5, с. 6].

1. Суггестопедический метод Георгия Лозанова (Комментарий 3) — система введения и закрепления речевого материала в различных ситуациях общения, ориентированная на создание естественной речевой среды, активизацию обучающихся в процессе урока и мобилизацию скрытых психических резервов личности [5, с. 20].
2. Эмоционально-смысловой метод Игоря Юрьевича Шехтера, рассматривающий в качестве основного пути овладения речевым

общением опору на смыслообразование, возникающее в процессе ролевой игры. Основой путь овладения речевым общением — опора на смыслообразование и на специально стимулируемое эмоциональное соучастие обучаемого в процессе игровой деятельности [5, с. 25].

3. Метод активизации возможностей личности и коллектива Галины Александровны Китайгородской. В процессе активного взаимодействия педагогов и группы учащихся, учащихся друг с другом, активизации процессов познания, ресурсов памяти, воображения и внимания результат достигается максимально быстро.
4. Авторский метод обучения детей английскому языку Валерии Николаевны Мещеряковой «I LOVE ENGLISH». Игровое обучение с погружением в языковую среду и упор на аудирование позволяют детям легче воспринимать новую информацию, понимать учителя, избегать языковой барьер (Комментарий 4).
5. Методика естественного погружения Ольги Львовны Соболевой (Комментарий 5), построенная на эффективных способах развития умения «мыслить на языке» — необходимого условия свободного владения языком.
6. Интегративный лингвопсихологический тренинг (ИЛПТ) Ирины Михайловны Румянцевой (Комментарий 6), новое «онтогенетическое» и «психотерапевтическое» направление в обучении иноязычной речи. В ИЛПТ используются упражнения, направленные на отработку психосенсорных и психомоторных связей, приемы воздействия на ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, эмоции и чувства, способствующие развитию речи, а также речевые и языковые психолингвистические техники тренировки речи. Все техники служат общей цели — овладению человеком иноязычной речью через воздействие на механизмы ее формирования [3].

Перечислив лишь некоторые эффективные методы обучения ИЯ, отметим, что каждый их них, несомненно, имеет свои преимущества при работе с определенной возрастной группой обучающихся (! в количестве 10–12 человек), при соблюдении ряда требований к организации процесса обучения и т.д.

Однако при всем своем многообразии современные методики не позволяют в полной мере решить существующие проблемы. В частности,

как повысить эффективность обучения ИЯ *в большой группе студентов* (более 15 человек).

Об актуальности обозначенной проблемы свидетельствует большое количество работ, авторы которых делятся своим опытом в ее решении. З. Шестаковская в своей работе «Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе» в качестве первой трудности рассматривает элементарную неприспособленность аудиторного помещения [4]. Мы разделяем мнение автора и считаем, что правильная организация рабочего пространства — первое условие успешной работы мини-группы (далее — МГ). Идеальным для работы группы было бы наличие отдельных столов и достаточного пространства для передвижения по аудитории, как это представлено на приведенных ниже иллюстрациях.

Иллюстрация 1. Организация помещения для групповой работы

З. Шестаковская делает акцент на том, что успех групповой работы зависит от подготовительного этапа [4]. Перед началом активной работы следует объяснить обучающимся, что работа в МГ — это не соревнование, а совместное творчество, основанное на взаимопомощи и взаимовыручке. Все члены группы зависят друг от друга, и каждый несет ответственность за собственные успехи и успехи всех членов команды. Надо попросить студентов быть взаимно вежливыми (говорить негромко, не мешая другим мини-группам), доброжелательными (относиться с пониманием к позиции и мнению других), организованными (следить за временем), дисциплинированными (сосредоточиться на выполнении проекта), тактичными (не перебивать) и терпимыми к ошибкам одногруппников (не выкрикивать и не исправлять ошибки).

После устной подготовительной беседы должно следовать разделение на рабочие команды / мини-группы / тройки / пары и т.д. (на усмотрение учителя и в зависимости от этапа занятия, его целей и задач). Этот про-

цесс также таит в себе трудности, связанные с дисциплиной, затратой времени, неготовностью к подобной форме работы, нежеланием работать в группе / с конкретными одногруппниками, с разным темпом работы, непониманием своей роли в процессе группового общения и т.д. Чтобы деление на команды прошло быстро и спокойно и не носило субъективного характера, можно использовать интересные игровые формы с привлечением карточек, картинок и др.

Когда группы сформированы, не нужно торопиться и погружать их в стрессовую ситуацию срочного выполнения задания по теме — здесь важно дать упражнение на «разогрев», на сплочение, увлекательное, эмоционально насыщенное. Только после этого можно просить группу приступить непосредственно к выполнению задания урока.

З. Шестаковская предлагает также уделять внимание выбору правильной тактики поведения преподавателя во время групповой работы студентов. Преподаватель должен вести занятие стоя, это помогает сохранять зрительный контакт с аудиторией и контролировать деятельность каждой МГ и каждого члена группы. В этом случае эффективность работы студентов повышается в среднем на 30%. Важно также ходить по аудитории, помогая студентам справиться с заданием, делая необходимые пояснения [4].

Еще одной трудностью групповой работы является катастрофическая нехватка времени, обоснованная двумя причинами. Первая связана с незаинтересованностью каждого в результативной работе команды. Как следствие — выполнение всего задания ложится на плечи в лучшем случае двух ответственных студентов. Вторая причина — неспособность группы в короткий промежуток времени действовать слаженно, алгоритмично (через мозговой штурм и приоритизацию к нахождению решения поставленной преподавателем проблемы), результативно (даже при условии большой заинтересованности и высокой мотивации каждого члена команды). Временной регламент — очень важная составляющая групповой работы. Преподаватель должен строго следить за временем. Перед началом работы группы следует оповестить студентов, сколько минут отводится на выполнение каждого этапа и просить придерживаться обозначенного плана.

При организации групповой работы преподаватель должен поднять вопрос о том, что рабочим языком является исключительно иностранный. При необходимости следует предупредить студентов о том, что в случае нарушения договоренности группа может быть подвергнута

штрафным санкциям в виде потери баллов за работу и пр.

Наблюдая за работой команд, преподаватель может вмешиваться в процесс, если только это будет необходимо: сделана грубая ошибка, возникла ссора, группа не понимает, в каком направлении нужно двигаться и с чего начинать.

Подводя итог сказанному, перечислим возможные преимущества и недостатки работы в группе.

Таблица 1. Преимущества и недостатки работы в группе

ПРЕИМУЩЕСТВА	НЕДОСТАТКИ
• формируется мотивация учения и обучения; • процессы обучения и воспитания происходят неразрывно в благоприятном психологическом климате; • воспитывается обязательность выполнения задания в определенные сроки; • происходит развитие мышления, таких его свойств, как систематизация, обобщение, классификация, анализ; • происходит развитие критического мышления: • соблюдается дифференцированный подход (необходимость обязательного учета личностных характеристик обучающихся); • обучающиеся могут проявить себя (самораскрытие, самоисследование, самопознание); • формируется своя точка зрения, умение отстаивать ее; • воспитывается взаимная ответственность, внимательность; • предоставляется возможность равноправия и свободы выражения идей, их отстаивания, аргументации, но в то же время воспитывается терпимость к чужой точке зрения; • члены группы учатся сопереживанию, эмпатии; • каждый получает эмоциональную содержательную поддержку; • улучшаются межличностные отношения; • члены группы учатся преодолевать психологические барьеры; • устанавливается психологический комфорт в коллективе, снижается уровень тревожности, напряжения, скованности; • стимулируется взаимное доверие, уверенность в коллегах («чувство локтя»); • группа добивается повышения гибкости, оперативности, качества принимаемых решений; • происходит индивидуальное развитие членов группы; • происходит развитие умения успешного общения между собой и с преподавателями; • у слабых учащихся появляется возможность получить более высокую оценку; • у сильных учащихся появляется дополнительная ответственность: они должны помочь слабым учащимся (взаимообучение, взаимоконтроль); • достигается всеобщий и всеохватывающий контроль знаний; • стимулируется дух соревнования и соперничества; • происходит развитие лидерских качеств; • возможность использования метода работы в группе на разных этапах занятия (на этапе актуализации знаний, закрепления и повторения, открытия новых знаний, при подведении итогов).	• требуется время на то, чтобы обучить (качественной) групповой работе (работе по алгоритму / плану); • более слабые пользуются результатами труда более сильных; • трудности в комплектовании групп (для некоторых студентов разделение на группы — болезненный процесс); • рабочий шум на уроке; • команда в силу разности способностей и темпа работы ее членов не всегда быстро ориентируется в материале и выбирает самый экономный путь решения проблемы.

Итак, мы видим, что преимуществ командной работы достаточно много. Это говорит о необходимости приоритизировать этот способ работы на занятии, не идеализируя его, однако, как единственно эффективный при работе с большой группой. Подчеркнем, что критерием выбора формы взаимодействия преподавателя с аудиторией должны стать конкретные цели и задачи урока.

Отметим также, что успех командной работы определяет также подаваемый материал. При его выборе следует руководствоваться следующими принципами: каждый член группы должен принимать активное участие в выполнении заданий, которые должны быть интересными, доступными (необходимо учитывать уровень образовательных возможностей участников), проблемными, требующими разных знаний и умений, направленными на развитие разных знаний и умений, творческого мышления, значимыми для каждого участника групповой работы, рассчитанными на совместный поиск решения.

Сам технологический процесс групповой работы можно представить следующим образом:

Таблица 2. Технологический процесс групповой работы

ДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ	ДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
1. Подготовка к выполнению группового задания (организационно-подготовительный этап)	
• слушают инструктаж преподавателя; • знакомство с материалом; • настраиваются на работу в команде; • распределение по группам.	• постановка познавательной задачи (создание проблемной ситуации); • инструктаж о последовательности работы и времени выполнения; • раздача дидактического материала группам; • формирование мотивации участников; • организация разноуровневых групп.
2. Групповая работа	
• планирование работы в группе; • распределение заданий внутри группы; • индивидуальное выполнение задания; • обсуждение индивидуальных результатов работы в группе; • обсуждение общего задания в группе (замечания, дополнения, уточнения, обобщения); • подведение итогов группового задания.	• визуальный контроль за процессом — правильное распределение внимания; • регулярное консультирование по содержанию работы (избегать прерывания работы мини-групп общими разъяснениями); • эмоциональная поддержка; • регулирование споров; • помощь в случае возникновения вопросов (роль «источника информации»).

3. Заключительная часть	
• сообщение о результатах работы в группах; • анализ познавательной задачи; • общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.	• подведение итогов работы группы; • оценивание деятельности группы / организация рефлексии групповой работы.

Заканчивая теоретическую часть нашего исследования, представим обзор некоторых наиболее популярных видов / форм групповой работы, эффективно применяемых преподавателями-практиками.

1) Однородная или дифференцированная групповая работа. В первом случае происходит выполнение одинакового для всех задания. Во втором — выполнение мини-группами разных заданий. Причем различают кооперировано-групповую форму, когда задания дифференцируются по содержанию, а по сложности равноценны, и дифференцированно-групповую форму, подразумевающую задания, дифференцируемые по степени сложности.

2) Мозаичная группа «Пазлы». Особенность ее работы заключается в том, что вся аудитория делится на несколько мини-групп, каждая получает определенное задание по теме. После выполнения задания происходит объединение в новые группы, где каждый презентует работу своей предыдущей группы (по своей части темы). Таким образом, внутри каждой группы происходит обсуждение всей темы.

3) Проблемные вопросы / задания:

- *прием «Охота за сокровищами»* — поиск ответа/решения осуществляется с привлечением дополнительных источников;
- *прием «Мозговой штурм»* — активизация творческого потенциала участников (собирают идеи/мнения для решения проблемы в условиях ограниченного времени, идеи не подвергаются оценке);
- *прием «Зигзаг»/«Метод пилы»* — группы из 4-х — 5-ти человек работают над материалом, который разделен на фрагменты; студенты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу (встреча экспертов), затем он возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали от других, членов своих групп, а те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы);
- *прием «Продолжи»* — выполнение заданий осуществляется группой по цепочке;

- *прием «Водоворот»* — используется при закреплении материала; каждая группа получает карточки с заданиями, по окончании работы карточки вместе с выполненными заданиями передаются на проверку другой группе; группа, получив карточку с заданием и его решением, ничего не исправляя, проверяет и выставляет оценку, таким образом, каждая группа знакомится со всеми выполненными заданиями;
- *прием «Снежный ком»* — работа в группе начинается с выполнения индивидуального, одинакового для всех задания, затем происходит объединение в пары, где выбирается лучшее решение, затем пары объединяются в группы по четыре человека и снова происходит выбор лучшего решения; в конце все объединяются в одну большую группу, где уже не происходит обсуждения, но заслушиваются доклады о работе групп;
- *прием «Броуновское движение», прием «Карусель», прием «Домино»* и др.

4) Ролевые / деловые игры.
5) Дискуссии / дебаты / диспут.
6) Проектная деятельность.

Анализ теоретических источников по проблеме групповой работы позволяет сделать следующие **выводы**: групповые формы работы позволяют эффективно реализовать компетентностный подход на практике (возрастает глубина понимания материала). Групповая форма организации работы на занятиях позволяет активно включать студентов в атмосферу сотворчества, создавать мотивацию обучения, стимулировать личностное восприятие. Обладая мощной побудительной силой, групповые формы обучения способны оптимизировать учебный процесс, сделав его более эффективным и личностно направленным. Используя групповую форму работы, преподаватель решает три основных задачи: *конкретно-познавательную*, связанную с учебной ситуацией, *коммуникативно-развивающую*, в процессе которой развиваются навыки общения внутри группы и за ее пределами (в частности, инициативность, лидерство, умение налаживать контакты, находить разумные компромиссы, решать конфликтные ситуации), и *социально-ориентационную* (студенты вырабатывают навыки, необходимые для жизни в обществе), воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

Часть II

Во второй части статьи представим пример групповой работы над темой «Падение Берлинской стены». Знакомство студентов с этим значимым историческим событием происходит в рамках изучения страноведческого материала, связанного с историей Германии и Берлина второй половины XX столетия. Уровень владения языком — не ниже B1/B2. Материал рассчитан на группу из 15–16 студентов (4 мини-группы).

Этап 1 — разделение на группы

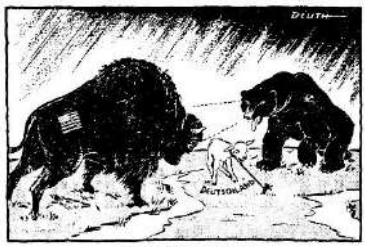
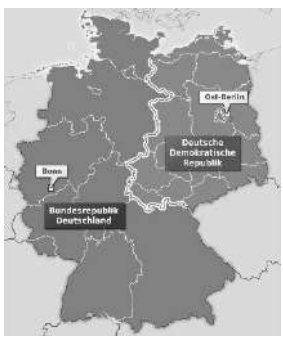
Преподаватель предлагает студентам вытянуть из прозрачного файла карточку, на которой написано название достопримечательности Берлина (например, Weltzeituhr, Neptunbrunnen, Reichstagsgebäude, Kurfürstendamm). Студенты, вытянувшие карточки с одинаковой достопримечательностью, объединяются в группу, таким образом, формируется четыре мини-группы.

Этап 2 — знакомство с историческими событиями, предшествовавшими возведению стены

На данном этапе каждая МГ получает набор карточек с событиями, датами и картинками (представлены ниже в таблице), члены группы совещаются, пытаясь хронологически правильно восстановить события периода 1945–1961 годов и проиллюстрировать это подходящим изображением. Перед началом работы в группах преподаватель обращает внимание студентов на понятия «Marshallplan» (Комментарий 7), «Interzonenpass» (Комментарий 8), определения которых выводятся на экран через проектор.

После того, как МГ закончили работу над соотнесением дат, событий и картинок, преподаватель выводит решение на экран:

1945, nach der Kapitulation Deutschlands	Einteilung Deutschlands in eine amerikanische, britische, französische und sowjetische Zone + Verwaltung Deutschlands durch einen gemeinsamen Alliierten Kontrollrat	

1945–1947	grundsätzliche Gegensätze in der wirtschaftlichen, ideologischen und politischen Entwicklung der Alliierten → aus den ehemaligen Verbündeten — Feinde	 *Ungemütlicher Wendeplatz*
im Juni 1946	(auf Verlangen der sowjetischen Behörden) Einschränkung der freien Reiseverkehr zwischen den Zonen Deutschlands + Einführung des Interzonenpasses für die Fahrt von einer Zone in die andere	
1948	Marshallplan der USA zum Wiederaufbaus Westeuropas und Deutschlands	
1949	Gründung der DDR und der BRD + Anfang der wirtschaftlichen und politischen Repressalien in der DDR + Aufschwung im Westen → Flucht von hochqualifizierten Menschen aus dem Arbeiter- und Bauernstaat	

Am 26. Mai 1952	Beschluss der Ministerrat der DDR über die Sicherung der Interzonengrenze und die Einrichtung eines 10-m und 500-m-Schutzstreifens sowie eines 5-km-Sperrgebietes vor der Interzonengrenze zu Westdeutschland (!!! die Flucht in den Westen über Berlin — noch ungefährlich)	tree field trees village stream
Am 13. August 1961	die Grenzen zum Westteil, zu den Sektoren der Westmächte Frankreich, Großbritannien und den USA abriegeln / von Truppen der Nationalen Volksarmee / mit Sperranlagen aus Stacheldraht Ziel: Erhalt des kommunistischen Systems der DDR	
	Erschüttert und fassungslos dem Bau der Absperranlagen zusehen (die Berliner)	

Затем члены каждой МГ (внутри группы) по очереди описывают события, придерживаясь вербального стиля (пример выведен на экран: *Nach der Kapitulation Deutschlands, im Jahre 1945, wurde Deutschland in eine amerikanische, britische, französische und sowjetische Zonen eingeteilt, dabei wurde das Land durch einen gemeinsamen Alliierten Kontrollrat verwaltet*). В целях экономии времени можно предложить каждой МГ описать только два или три события и представить свой вариант аудитории.

Этап 3 — «Berliner Mauer — mehr als Mauer»

Материалом для этого этапа работы является документальный

короткометражный фильм «Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze» (Комментарий 9). Студенты смотрят фильм и выполняют задания к нему.

Teil 1. Berlin — eine Bundesdeutsche Stadt, eingemauert mitten in der DDR

Vor dem Sehen

Aufgabe 1: Bevor Sie sich den 1. Teil des Films anschauen, beachten Sie die Bedeutung einiger Wörter.

der Mauerbau	Die Mauer
Die Genehmigung	Die Erlaubnis
Der DDR-Wachtposten	Der Grenzsoldat

Aufgabe 2: Bevor Sie sich den 1. Teil des Films anschauen, versuchen Sie die gegebenen Wörter zu definieren.

Der streng bewachte Grenzstreifen	
Die Grenzsperre	
Der Wachtturm	
Der Stahlteppich	
Die Fluchtverhinderung	
Die Beobachtungsplattform	

Bei dem Sehen

Aufgabe 3: Schauen Sie sich den Film zum ersten Mal an.

Aufgabe 3.1: Verbinden Sie richtig die Teile der Wortfügungen.

mit der Grenzanlage	ausbauen
Ost und West	auslösen
die Flucht	hindern
in 4 Sektoren	alarmieren
die Sondergenehmigung	kontrollieren
Grenzstreifen ständig	trennen
einen stillen Alarm	schießen
den Flüchtling	abriegeln
andere Grenzsoldaten	hinterlassen
taghell	stoppen
auf Flüchtlinge	brauchen
die Fahrzeuge	entdecken
die Spuren	beleuchtet werden
den Zustand der Mauer	teilen

(Lösung: mit der Grenzanlage abriegeln / Ost und West trennen / die Flucht

hindern / in 4 Sektoren teilen / die Sondergenehmigung brauchen / Grenzstreifen ständig ausbauen / einen stillen Alarm auslösen / den Flüchtling entdecken / andere Grenzsoldaten alarmieren / taghell beleuchtet werden / auf Flüchtlinge schießen / die Fahrzeuge stoppen / die Spuren hinterlassen / den Zustand der Mauer kontrollieren)

Aufgabe 3.2: Verbinden Sie richtig die Zahlen damit, was sie bedeuten, bzw. Daten mit den Ereignissen.

1961	Mann stark waren die Grenztruppen in Berlin
155 km	so hoch ist die Berliner Mauer
12000	so lang war die Grenzanlage um den Westsektor
163	die Versöhnugskirche wurde von dem DDR-Regime gesprengt
1985	so lang sind die Dornen vom Stahlteppich
14 cm	wurden die westlichen Sektoren abgeriegelt
3,60 m	Tote gibt es an der Berliner Mauer

(Lösung: 1961 wurden die westlichen Sektoren abgeriegelt / 155 km so lang war die Grenzanlage um den Westsektor / 12000 Mann stark waren die Grenztruppen in Berlin / 163 Tote gibt es an der Berliner Mauer / 1985 die Versöhnugskirche wurde von dem DDR-Regime gesprengt / 14 cm so lang sind die Dornen vom Stahlteppich / 3,60 m so hoch ist die Berliner Mauer)

Nach dem Sehen

Aufgabe 4: Schauen Sie sich den Film zum zweiten Mal an.

Aufgabe 4.1: Beantworten Sie die Fragen zum Film (каждая МГ получает свой блок вопросов, отвечает на них внутри группы, а затем один из членов команды озвучивает результаты, ответы также выводятся преподавателем через проектор на экран).

Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Welchen Zweck hat die Grenze zwischen West und Ost? (die Flucht in die BRD zu hindern)	Welche Zeitperiode wird im Film beschreiben? (Anfang der 80-er Jahre)	Was liegt hinter der ersten Mauer der Grenzsperre? (Der streng bewachte Grenzstreifen)	Wer kontrolliert außerhalb des Grenzstreifens? (die Soldaten und die Grenzpolizei)
Wie viele Meter bewachen 2 Soldaten? (200 Meter)	Aus wie vielen Hindernissen bestand der Grenzstreifen? (die erste Mauer, der Signalzaun)	Was passiert, nachdem ein Flüchtling den Zaun berührt hat? (ein Signal wird ausgelöst, er geht in den Wachtturm, die Grenzsoldaten entdecken den Flüchtling, sie alarmieren andere Grenzsoldaten alarmieren)	Wie wird der Grenzstreifen im Westen genannt? (der Todesstreifen)

Was wurde den DDR-Wachtposten innerhalb des Grenzstreifens erlaubt? (sie durften als äußerstes Mittel schießen)	Was liegt mitten in der Grenzanlage? Wie wird das durch die Mauer getrennt? (die Versöhnungkirche) (der Mauerbau trennt sie von der dazu gehörenden Gemeinde, die überwiegend im Westteil ist)	Warum lässt das DDR-Regime die Kirche sprengen? (sie macht die Grenze unübersichtlich)	Was wurde im Westen „Stalinrasen“ genannt? (Stahlteppich mit 14 cm langen Dornen)
Warum hatte die Berliner Mauer schwere Türen auf ihrer Westseite? (gehörte der DDR auf ihrer Westseite, die Grenzsoldaten kontrollierten den Zustand der Mauer von der anderen Seite)	Warum ist an manchen Kreuzungen der Stahlbeton der Berliner Mauer nicht verschweißt? (Panzer sollen im Kriegsfall nach Westen durchbrechen)	Für wen waren die Beobachtungsplattformen errichtet? (für Westpolizisten und dann für Touristen)	Wie kann man den Satz verstehen: „Die Grenzanlage in Berlin ist viel mehr als die Mauer“?

Aufgabe 4.2: Bringen Sie „die Typen von Hindernissen“ des Todesstreifens in die richtige Reihenfolge (задание выполняется внутри каждой МГ).

der Alarmzaun / geackerte Erde / die erste Mauer / die Berliner Mauer / der Stahlrasen mit Dornen / die Fahrzeugsperren

(Lösung: 1. die erste Mauer → 2. der Alarmzaun → 3. die Fahrzeugsperren → 4. der Stahlrasen mit Dornen → 5. geackerte Erde → 6. die Berliner Mauer)

Teil 2. Hötensleben — ein Dorf in Ostdeutschland direkt an der Grenzanlage

Vor dem Sehen

Aufgabe 5: Bevor Sie sich den 2.Teil des Films sehen, besprechen Sie in der Gruppe die Bedeutung der Wörter und Wendungen.

Die Zwangsumsiedlung	
Das Postenalarmgerät	
Sich deutlich und klar abzeichnen (über die Spuren)	
Die Selbstschussanlage	
Eine gelbe / rote Kugel abschießen	

Bei dem Sehen

Aufgabe 6: Schauen Sie sich den Film zum ersten Mal an, verbinden Sie richtig die Zahlen damit, was sie bedeuten, bzw. Daten mit den Ereignissen.

bis 1983	So lang ist die innerdeutsche Grenze, trennt die DDR von der Bundesrepublik

100 m	So breit ist der Grenzstreifen im Dorf Hötensleben
3 m	Soldaten sind im Wachtturm rund um die Uhr
40 m	Es gibt Minenfelder an vielen Stellen der Grenze
6	Hoher Zaun stand an der Grenze im Dorf Hötensleben
1378 km	Entfernt von der Mauer — eine Selbstschussanlage

(Lösung: 1378 km — so lang ist die innerdeutsche Grenze, trennt die DDR von der Bundesrepublik; 40 m — so breit ist der Grenzstreifen im Dorf Hötensleben; 6 Soldaten sind im Wachtturm rund um die Uhr; bis 1983 — es gibt Minenfelder an vielen Stellen der Grenze; 3 m hoher Zaun stand an der Grenze im Dorf Hötensleben; 100 m — entfernt von der Mauer — eine Selbstschussanlage)

Aufgabe 7: Schauen Sie sich den Film zum zweiten Mal an.

Aufgabe 7.1: Beantworten Sie die Fragen dazu (каждая МГ получает свой блок вопросов, отвечает на них внутри группы, а затем один из членов команды озвучивает результаты, ответы также выводятся преподавателем через проектор на экран).

Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
1) Was droht ständig den Einwohnern im Dorf Hötensleben? (den Einwohnern droht ständig die Zwangsumsiedlung ins Land der Inneren)	1) Was mussten Fluchtverdächtige in 50–60 er Jahren machen? (aus dem Dorf wegziehen)	1) Was droht ständig den Einwohnern im Dorf Hötensleben? (den Einwohnern droht ständig die Zwangsumsiedlung ins Land der Inneren)	1)Was mussten Fluchtverdächtige in 50–60 er Jahren machen? (aus dem Dorf wegziehen)
2) Wie wird das Gelände zusätzlich bewacht? (von Hunden)	2) Wie funktioniert das das Postenalarmgerät? (eine gelbe oder rote Kugel wird abgeschossen)	2)Wie wird das Gelände zusätzlich bewacht? (von Hunden)	2) Wie funktioniert das das Postenalarmgerät? (eine gelbe oder rote Kugel wird abgeschossen)
3) Was bedeutet die Farbe der Kugel? (die Grenzsoldaten wissen, wie weit der Flüchtling gekommen ist)	3) Wo stand die Betonmauer und wo der Zaun? (Betonmauer — wo die Fluchtgefahr hoch war, sonst — der Zaun)	3) Was bedeutet die Farbe der Kugel? (die Grenzsoldaten wissen, wie weit der Flüchtling gekommen ist)	3) Wo stand die Betonmauer und wo der Zaun? (Betonmauer — wo die Fluchtgefahr hoch war, sonst — der Zaun)

Aufgabe 7.2: Bringen Sie „die Typen von Hindernissen“ des Todesstreifens in die richtige Reihenfolge (задание выполняется внутри каждой МГ).

der Alarmzaun / die Minenfelder / das Postenalarmgerät / die Fahrzeugsperren / der Streifen zur Spurensicherung / die Sichtschutzmauer

(Lösung: 1. die Sichtschutzmauer — die erste große Sperre → 2. der

Alarmzaun → 3. das Postenalarmgerät → 4. die Minenfelder → 5. der Streifen zur Spurensicherung → 6. die Fahrzeugsperren)

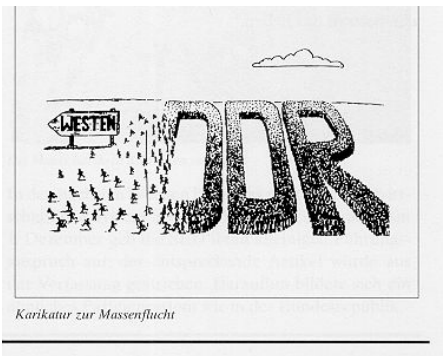
Этап 4 — Die Mauer — eine Chronologie (die wichtigsten Ereignisse) [7] (Комментарий 10)

После работы с фильмом можно обсудить, какие события происходили с 1961-го по 1990 год, что привело к падению стены и объединению Германии.

Каждая МГ получает карточки с событиями, а также таблицу с датами и картинкой. Это может выглядеть так:

Veröffentlichung der Beschlüsse des Ministerrats der DDR über die Errichtung der Berliner Mauer / über Funk und Fernsehen	Lyndon B Johnson / die Entschlossenheit der USA bekräftigen, die Freiheit Westberlins zu verteidigen
Amerikanische und sowjetische Panzer am Checkpoint Charlie / gegenüberstehen / Anlass: den Zugang der US-Militärkommission nach Ostberlin verbieten	Berlinern aus dem Westteil das Betreten von Ost-Berlin verbieten / die DDR
Die Garantie von der Sowjetunion des freien Zugangs nach West- Berlin	Der rapide Anstieg des Stroms der Flüchtlinge aus der DDR über Ungarn in die BRD (25 000 Menschen)
Ronald Reagan / anlässlich einer Rede zur 750-Jahr-Feier am Brandenburger Tor / „Mr. Gorbatschow, open this gate. Mr. Gorbatschow, tear down this wall“	40 Jahre DDR / Gorbatschow drängt auf Reformen
Die erste Passierscheinregelung / Gestattung zu Weihnachten 1963 Besuche von West-Berlinern im Ostteil der Stadt	Erlaubnis für die Rentner aus der DDR Verwandte in der Bundesrepublik und im Westteil zu besuchen
120 000 Demonstranten in Leipzig / Forderung der Demokratie und der freien Wahlen	Helmut Kohl plädiert für die Entwicklung konföderativer Strukturen zwischen beiden deutschen Staaten → Ziel: Schaffung einer bundesstaatlichen Ordnung
Rücktritt von dem SED-Chef Erich Honecker	Deutschland ist wiedervereinigt
Rücktritt der gesamten Regierung der DDR	Öffnung der Grenzübergänge
Günter Schabowski / Erlaubnis der Privatreisen in die BRD	Ende des Grenzregimes der DDR

Am 13. August 1961	
19.-21. August 1961	
Am 23. August 1961	
Am 25. Oktober 1961	
Am 17. Dezember 1963	Passierschein III 2110255 zum vorübergehenden Aufenthalt in der Sperrzone Oschersleben

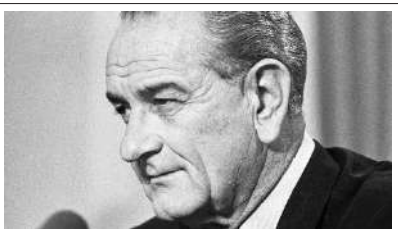
Am 9. September 1964	
Am 3. Juni 1972	vier-Machte-Abkommen über Berlin
Am 12. Juni 1987	
Juli-September 1989	 *Karikatur zur Massenflucht*
Am 7. Oktober 1989	

Am 16. Oktober 1989	
Am 18. Oktober 1989	
Am 7. November 1989	
Am 9. November 1989	
Am 9. November 1989 23.15 Uhr	

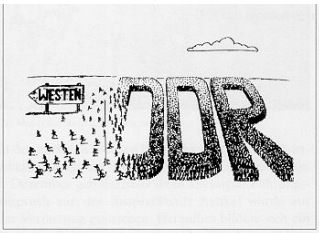
Am 28. November 1989	
Am 30. Juni 1990	
Am 3. Oktober 1990	

Студенты соотносят события, дату и картинку. Для контроля преподаватель выводит решение на экран.

Lösung:

Am 13. August 1961	Veröffentlichung der Beschlüsse des Ministerrats der DDR über die Errichtung der Berliner Mauer / über Funk und Fernsehen	
19.–21. August 1961	Lyndon B Johnson / die Entschlossenheit der USA bekräftigen, die Freiheit Westberlins zu verteidigen	

Am 23. August 1961	Berlinern aus dem Westteil das Betreten von Ost-Berlin verbieten / die DDR	
Am 25. Oktober 1961	Amerikanische und sowjetische Panzer am Checkpoint Charlie / gegenüberstehen / Anlass: den Zugang der US-Militärkommission nach Ostberlin verbieten	
Am 17. Dezember 1963	Die erste Passierscheinregelung / Gestattung zu Weihnachten 1963 Besuche von West-Berlinern im Ostteil der Stadt	
Am 9. September 1964	Erlaubnis für die Rentner aus der DDR Verwandte in der Bundesrepublik und im Westteil zu besuchen	
Am 3. Juni 1972	Die Garantie von der Sowjetunion des freien Zugangs nach West-Berlin	vier-Machte-Abkommen über Berlin

Am 12. Juni 1987	Ronald Reagan / anlässlich einer Rede zur 750-Jahr-Feier am Brandenburger Tor / „Mr. Gorbatschow, open this gate. Mr. Gorbatschow, tear down this wall“	
Juli-September 1989	Der rapide Anstieg des Stroms der Flüchtlinge aus der DDR über Ungarn in die BRD (25 000 Menschen)	 *Karikatur zur Massenflucht*
Am 7. Oktober 1989	40 Jahre DDR / Gorbatschow drängt auf Reformen	
Am 16. Oktober 1989	120 000 Demonstranten in Leipzig / Forderung der Demokratie und der freien Wahlen	

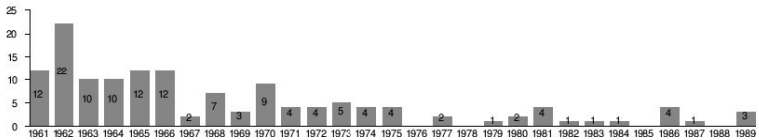
Am 18. Oktober 1989	Rücktritt von dem SED-Chef Erich Honecker	
Am 7. November 1989	Rücktritt der gesamten Regierung der DDR	
Am 9. November 1989	Günter Schabowski / Erlaubnis der Privatreisen in die BRD	
Am 9. November 1989 23.15 Uhr	Öffnung der Grenzübergänge	
Am 28. November 1989	Helmut Kohl plädiert für die Entwicklung konföderativer Strukturen zwischen beiden deutschen Staaten → Ziel: Schaffung einer bundesstaatlichen Ordnung	

Am 30. Juni 1990	Ende des Grenz-regimes der DDR	
Am 3. Oktober 1990	Deutschland ist wiedervereinigt	

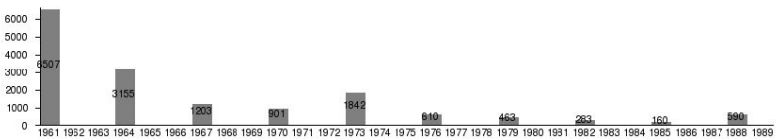
***Этап 5* — Todesopfer an der Berliner Mauer (Maueropfer / Mauertote)**

Aufgabe 1: Analysieren Sie die Statistiken. Was fällt Ihnen ein? Wie kann man das erklären? Besprechen Sie in den Gruppen.

Überblick über die **Todesfälle** im Zeitraum vom 13. August 1961 bis 1989 nach Jahren (Комментарий 11):



Überblick über die Anzahl der **Flüchtlinge** im Zeitraum vom 13. August 1961 bis 1989 nach Jahren:



Aufgabe 2: Besprechen Sie in der Gruppe, wer als Maueropfer bezeichnet werden kann.

(Lösung: Das sind Personen, die zwischen dem 13. August 1961 und dem 9. November 1989 bei der Flucht aus der DDR an der Berliner Mauer infolge der Anwendung des Schießbefehlsdurch Soldaten der DDR-Grenztruppen oder durch Unfälle ums Leben kamen)

Aufgabe 3: Es ist bekannt, dass weit über 100 000 Bürger der DDR versuchten, zwischen 1961 und 1988 über die innerdeutsche Grenze oder über die Berliner Mauer zu fliehen. Weit mehr als 600 von ihnen wurden zwischen 1961 und 1989 von Grenzsoldaten der DDR erschossen oder starben bei Fluchtversuchen. Sie ertranken in Gewässern, erlitten tödliche Unfälle oder begingen Selbstmord bei ihrer Entdeckung.

Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Maueropfer vor (Комментарий 12) (задание выполняется группой в качестве домашнего или в компьютерном классе с доступом к Интернету).

Gruppe 1	Rudolf Urban	stürzt bei seinem Fluchtversuch aus dem Fenster seiner Wohnung ab — das erste Opfer der Mauer
	Günter Litfin	erschossen am 24. August 1961 von einem Transportpolizisten
Gruppe 2	Peter Fechter (18 Jahre alt)	wurde am 17. August 1962 angeschossen und verblutet am Füße der Mauer
	Dieter Berger	erschossen am 13. Dezember 1963 an der Sektorengrenze zwischen Berlin-Treptow und Berlin-Neukölln
Gruppe 3	Hans-Joachim Zock	ertrank am 14. November 1970 bei einem Fluchtversuch in der Spree
Gruppe 4	Winfried Freudenberg (!!! das letzte Opfer)	umgekommen am 8. März 1989 beim Absturz mit einem Ballon über West-Berlin

Aufgabe 4: Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Fluchtversuche vor (Комментарий 13) (задание выполняется группой в качестве домашнего или в компьютерном классе с доступом к Интернету).

Gruppe 1	Am 15. August 1961	Grenzpolizist Conrad Schumann	Sprung in den Westen
Gruppe 2	Am 21. November 1963	Hubert Hohlbein	Flucht durch Potsdamer Grenzgewässer — in seinem selbst angefertigten Tauchanzug
Gruppe 3	Am 25. Juli 1971	Peter Döbler	Flucht über die Ostsee
Gruppe 4	Am 16. September 1979	Flucht von den Familien Strelzyk und Wetzel mit einem selbstgebauten Heißluftballon über die innerdeutsche Grenzeaus der DDR nach Westdeutschland	Ballonflucht

Auch

Sommer 1961	– Carl-August von Halle: Fluchthilfe durch die Kanalisation in den Westen
der 3. März 1965	– Dieter W.: Die Seilflucht von Treptow nach Neukölln
Januar 1962	– Tunnelflucht: an der Oranienburger Chaussee krochen 28 Menschen unter den Sperranlagen in den Westen
der 15. Juli 1987	– Thomas K. unterfliegt bei seinem zweiten Alleinflug sowjetischen und ostdeutschen Radarkontrollen und landet auf dem britischen Militärflughafen Gatow in West-Berlin (sein Motiv: „Unzufriedenheit mit dem politischen System der DDR"; er möchte zu seinen Verwandten in der Bundesrepublik)
Und noch dazu	Auto als Fluchtmittel mit Volldampf durch die Mauer brechen unter ein Auto geschnallt werden im Kofferraum versteckt werden

Aufgabe 5: Wie verstehen Sie den Begriff „*Gedenkstätte Berliner Mauer*"? Besprechen Sie in der Gruppe.

(Lösung: Die Gedenkstätte Berliner Mauer ist der zentrale Erinnerungsort an die deutsche Teilung, gelegen im Zentrum der Hauptstadt)

Aufgabe 6: Betrachten Sie die Bilder.

Die offizielle Gedenkstätte zur Erinnerung an die Mauerzeit befindet sich in der **Bernauer Straße.** Die Straße, die die Grenze zwischen Wedding (West) und Mitte (Ost) markierte, war Ort tragischer Fluchtschicksale.

Finden Sie die Information über andere Plätze bzw. Orten, die über die

Teilung Deutschlands erzählen bzw. der Geschichte der DDR gewidmet sind.

Hier sind einige Hinweise

– Das DDR Museum Berlin
– Der Tränenpalast Berlin
– *Das Mauermuseum — Museum Haus am Checkpoint Charlie*
– *Die Gedenkstätte Museum in der „Runden Ecke“ Leipzig*
– …

Эман 6 — Lieder und Filme über die Berliner Mauer

Vor dem Hören / Sehen

Aufgabe 1: Sie bekommen 14 Ausschnitte aus der Biographie von zwei berühmten Sängern, Udo Lindenberg und David Bowie.

Sortieren Sie: was ist aus der Biographie von Lindenberg und was ist aus der Biographie von Bowie.

Udo Lindenberg	David Bowie
1) Er ist ein deutscher Rockmusiker, Schriftsteller und Kunstmaler	1) Er war ein britischer Musiker, Sänger, Produzent und Schauspieler.
2)	2)
3)	3)
4)	4)
5)	5)
6)	6)
7)	7)

a) Ende der 1960er Jahre begann er seine Karriere als Schlagzeuger. b) In seiner mehr als 40-jährigen Karriere war er mit 26 Studioalben einer der einflussreichsten Musiker der Rock-und Popmusik. c) Mit seinem 34. Studioalbum „Stark wie Zwei“ stand er 2008 im Alter von 62 Jahren zum ersten Mal in seiner Karriere auch an der Spitze der deutschen Charts. d) Er galt als schüchternes, höfliches Kind. e) In den 1980er Jahren widmete sich Lindenberg dem Thema innerdeutsche Beziehungen. f) Er über seine Kindheit: „Meine Kindheit war nicht glücklich. Nicht, dass es brutal zugegangen wäre, aber ich hatte eine ganz bestimmte Art britischer Eltern: Sie waren ziemlich unterkühlt, und man nahm sich nicht oft in den Arm“. g) Seit den 1990er Jahren tritt Lindenberg auch als Maler in Erscheinung. h) 1964 nahm er seine erste eigene Single, Liza Jane, auf. i) Sein Debütalbum erschien 1967. j) Die Lieder handeln sowohl von gesellschaftlichen als auch privaten und zwischenmenschlichen Themen. k) Er starb 2016in New York. l) Anfang Juli 2018 gab er in Hamburg Konzerte.

Lösung

Udo Lindenberg	David Bowie
1) Er ist ein deutscher Rockmusiker, Schriftsteller und Kunstmaler.	1) Er war ein britischer Musiker , Sänger, Produzent und Schauspieler
2) Ende der 1960er Jahre begann er seine Karriere als Schlagzeuger.	2) In seiner mehr als 40-jährigen Karriere war er mit 26 Studioalben einer der einflussreichsten Musiker der Rock-und Popmusik
3) Mit seinem 34. Studioalbum „Stark wie Zwei “ stand er 2008 im Alter von 62 Jahren zum ersten Mal in seiner Karriere auch an der Spitze der deutschen Charts	3) Er galt als schüchternes, höfliches Kind.
4) In den 1980er Jahren widmete sich Lindenberg dem Thema innerdeutsche Beziehungen	4) Er über seine Kindheit: „Meine Kindheit war nicht glücklich. Nicht, dass es brutal zugegangen wäre, aber ich hatte eine ganz bestimmte Art britischer Eltern: Sie waren ziemlich unterkühlt, und man nahm sich nicht oft in den Arm“.
5) Seit den 1990er Jahren tritt Lindenberg auch als Maler in Erscheinung.	5) 1964 nahm er seine erste eigene Single, Liza Jane, auf.
6) ie Lieder handeln sowohl von gesellschaftlichen als auch privaten und zwischenmenschlichen Themen.	6) Sein Debütalbum erschien 1967.

7) Anfang Juli 2018 gab er in Hamburg Konzerte	7)Er starb 2016 in New York

Bei dem Hören

Aufgabe 2: Hören Sie sich die Lieder, bzw. sehen Sie sich Musikvideos an, folgen Sie dem Text

Udo Lindenberg „Mädchen aus Ostberlin“ (1973)	David Bowie „Helden“ (1977)
https://www.youtube.com/watch?v=gJiQOa-vOsa8	https://www.youtube.com/watch?v=w9ZuAEoSjVE
Stell dir vor du kommst nach Ostberlin und da triffst du ein ganz heißes Mädchen, So ein ganz heißes Mädchen aus Pankow. Und du findest sie sehr bedeutend und sie dich auch. Dann ist es auch schon so weit. Ihr spürt, dass ihr gerne zusammen seid und ihr träumt von einem Rockfestival auf dem Alexanderplatz mit den Rolling Stones und ner Band aus Moskau. Doch plötzlich ist es schon zehn nach elf und sie sagt ey du musst ja spätestens um zwölf wieder drüben sein, Источник teksty-pesenok.ru sonst gibt's die größten Nerverein, denn tu hast ja nur nen Tageschein. Mädchen aus Ostberlin, das war wirklich schwer. Ich musste gehen, obwohl ich so gerne noch geblieben wär. Ich komme wieder…und vielleicht geht's auch irgendwann mal auch ohne Nerverein. Da muss doch auf die Dauer was zu machen sein. Ich hoffe, dass die Jungs das nun bald in Ordnung bringen, denn wir wollen doch einfach nur zusammen sein. Vielleicht auch mal etwas länger, vielleicht auch mal etwas enger. Wir wollen doch einfach nur zusammen sein…	Du Könntest Du schwimmen Wie Delphine Delphine es tun Niemand gibt uns eine Chance Doch können wir siegen Für immer und immer Und wir sind dann Helden Für einen Tag Ich Ich bin dann König Und Du Du Königin Obwohl sie Unschlagbar scheinen Werden wir Helden Für einen Tag Wir sind dann wir An diesem Tag Ich Ich glaub' das zu träumen die Mauer Im Rücken war kalt Die Schüsse reissen die Luft Doch wir küssen Als ob nichts geschieht Und die Scham fiel auf ihre Seite Oh, wir können sie schlagen Für alle Zeiten Dann sind wir Helden Nur diesen Tag Dann sind wir Helden Dann sind wir Helden Dann sind wir Helden Nur diesen Tag…

Aufgabe 3: Beantworten Sie in der Gruppe die Fragen zum ersten Leid.

Каждая МГ получает вопросы к тексту первой песни и отвечает на них внутри группы **Fragen an Gruppen**

1. Die Hauptpersonen im Lied von Udo Lindenberg träumen von einem Rockfestival mit den Rolling Stones und einer Band aus Moskau. Warum wurden im Lied diese Musikgruppen erwähnt?
2. Warum sollte der Mann um 24 Uhr drüber sein? Was bedeutet „drüber"?
3. Der Autor hofft, dass „die Jungs bald alles in Ordnung bringen". Um welche Jungs geht es? Und was bringen sie in Ordnung?
4. Erfinden Sie in der Gruppe eine Geschichte, die die Hauptpersonen des Liedes ihren Enkelkindern über ihre Liebe im getrennten Berlin erzählen könnten.

Aufgabe 4: Lesen Sie genau den Text des zweiten Leides und beantworten Sie in der Gruppe die Fragen.

1. Worum geht es im Lied? (2 Verliebte / sich treffen / die Schandmauer (Комментарий 14))
2. Denken Sie nach, warum heißt das Lied „Helden"?

Aufgabe 5: Schauen sie sich zu Hause einen Film an, bereiten Sie seine Präsentation vor.

– Gruppe 1, 2 „Good Bye, Lenin"
– Gruppe 3, 4 „Berlin is in Germany"

Bei der Präsentation folgen Sie dem Plan

1. Das Jahr der Erstaufführung.
2. Der Regisseur und die Schauspieler.
3. Hauptpersonen und wichtige inhaltliche Momente.
4. Hauptideen des Films.
5. Eigene Stellungnahme zum Film.

Итак, рассмотрев поэтапно историю Берлинской стены (от событий, предшествовавших ее возведению, до падения), познакомив обучающихся с некоторыми музыкальными произведениями и кинокартинами, в которых отразилась история разделенного Берлина, с некоторыми памятными местами и мемориалами, заканчиваем работу над темой «Berliner Mauer». В заключение в качестве самостоятельной работы можно предложить студентам прочитать одно из худо-

жественных произведений, в которых поднимается тема разделенной Германии, Берлинской стены, судьбы человека в этот непростой для страны период. К таким произведениям можно отнести:

– «Am kürzeren Ende der Sonnenallee» (Thomas Brussig);
– «Wir Kinder vom Bahnhof Zoo» (Kai Hermann, Horst Rieck);
– «Hundsnächte» (Reinhard Jirgl);
– «Der Mauerspringer» (Peter Schneider);
– «Dann geh doch rüber» Martin Schaad;
– «Mauergeschichten: Vom Irrsinn des Lebens» (Thomas Kierok).

На одном из занятий можно устроить презентацию книг, на которой каждая группа представила бы прочитанное художественное произведение, сопровождая его чтением вслух наиболее ярких моментов или иллюстрируя отрывками фильмов, снятых на основе книг.

Подводя итог изложенному в статье, подчеркнем, что успешное овладение ИЯ напрямую зависит от мотивации. Задача преподавателя заключается в создании условий, способствующих повышению заинтересованности в изучении языка. Вовлекая студентов в командную работу, подавая материал изучения в форме увлекательных задач, работая с аутентичным материалом, опираясь на художественные произведения (фильмы, книги, песни), можно создать благоприятную атмосферу, которая будет способствовать овладению иностранным языком.

Комментарии

1. Berliner Mauer — Берлинская стена.
2. Трактовка понятия «метод» А. Н. Щукина [5, с. 6].
3. Данный метод базируется на «принципе радости и ненапряженности», принципе «единства сознательного и подсознательного», «принципе суггестивной взаимосвязи» (преподаватель должен по принципу обратной связи получать информацию об усвоении учащимися предмета урока) [5, с. 21–22].
4. Принципы и особенности раннего обучения иностранным языкам детей 3-х — 9 лет В. Н. Мещерякова представила в книге «Эмпирическая система раннего обучения иностранным языкам».
5. Соболева Ольга Львовна — автор книги «Секреты свободного владения языком. English. Приемы и хитрости»

и «Энциклопедия дошкольника», автор и ведущая серии DVD-курсов «Английский с колыбели» (выпуск 1), «Английский с колыбели» (стихи и напевки) (выпуск 2).

6. Ирина Михайловна Румянцева — доктор филологических и психологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН, специалист в ряде областей языкознания (теории языка, прикладной лингвистики, психолингвистики, речеведения, онтолингвистики), а также психологии, педагогики и в сфере создания новых технологий обучения ИЯ.
7. Marshallplan — ein großes Konjunkturprogramm der USA, das nach dem Zweiten Weltkrieg dem an den Folgen des Krieges leidenden Westeuropa und den USA zugutekam. Es bestand teils aus Krediten, vor allem aus Rohstoffen, Lebensmitteln und Waren.
8. Interzonenpass war ein am 30. Juni 1946 von den vier Besatzungsmächten des Deutschen Reiches offiziell eingeführtes Personaldokument, das den Bürgern der Besatzungszonen das Reisen zwischen den innerdeutschen Zonen gestattete.
9. Видео доступно по ссылке: https://www.youtube.com/watch?v=jlbAUFvh04k.
10. Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S. 31. www.berlinmaueronline.de.
11. https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Todesopfer_an_der_Berliner_Mauer.
12. Liste von Maueropfern (https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Todesopfer_an_der_Berliner_Mauer).
13. https://www.planet-wissen.de/geschichte/ddr/die_berliner_mauer/pwiespektakulaeremauerfluchten100.html#Sprung-in-den-Westen.
14. Schandmauer war ein vom West-Berliner Senat bis Ende der 1960er Jahre offiziell gebrauchter Dysphemismus für die Berliner Mauer. Er wurde erstmals von Willy Brandt verwendet.

Литература

1. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: уч. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. уч. заведений. М.: Академия, 2010. 192 с.

2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред.

Миролюбова А. А. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.
3. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ: Логос, 2004. 319 с.
4. *Шестаковская З.* Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе // Pandia: платформа для публикаций [Электронный ресурс]. URL: http://pandia.ru/text/78/291/92955.php (дата обращения: 15.08.2018).
5. *Щукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188
6. *Янкина Н. В.* Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам // Вестник ОГУ. 2013. № 2 (151). С. 300–305.
7. Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S. 31.

EFFECTIVE STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING (BASED ON MATERIALS ON THE SUBJECT "BERLINER MAUER" AND VIEWED THROUGH THE EXAMPLE OF LARGE GROUPS)

The chief purpose of this article is to examine group technology as the leading form of learning and cognitive activity aimed at creating conditions for development of cognitive autonomy in students, their communicative skills, and intellectual capacity through interaction in the process of fulfilling a group task (the united cognitive task) for independent work. The article describes group work with the material on the subject "Berliner Mauer" and contains linguistic and cultural materials designed by native speakers specially for methodological purposes.

Keywords: technology of group work, types/kinds of group work, advantages of group work, German linguistic and cultural studies, History of Germany, the Berlin Wall, Berliner Mauer.

References

- Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S.31.
- *Koryakovceva N. F.* Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: uch. posobie dlya stud. lingv. Fak-tov vyssh. uch. zavedenij. M.: Akademiya, 2010. 192 s. [In Rus].
- Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost' / pod red. Mirolyubova A. A. Obninsk: Titul, 2012. 464 s. [In Rus].
- *Rumyanceva I. M.* Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya. M.: PER SE: Logos, 2004. 319 s. [In Rus].
- *Shchukin A. N.* Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. M.: Filomatis, 2008. 188 s. [In Rus].
- *Shestakovskaya Z.* Optimizaciya processa obucheniya inostrannym yazykam v bol'shih gruppah v tekhnicheskom vuze // Pandia: platforma dlya publikacij [Elektronnyj resurs]. URL: http://pandia.ru/text/78/291/92955.php (data obrashcheniya: 15.08.2018). [In Rus].
- *Yankina N. V.* Tradicionnye podhody i innovacionnye tekhnologii v obuchenii studentov neyazykovyh special'nostej inostrannym yazykam // Vestnik OGU. 2013. № 2 (151). S. 300–305. [In Rus].

УДК 372.87

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

И. М. Красильников

Доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва
E-mail: imkras@yandex.ru

Igor M. Krasilnikov
Dr. Sc. (Education), Chief Researcher of Federal State Budget Research Institution "Institute of Art Education and Cultural sciences of the Russian Academy of Education", Russia, Moscow

Введение. *Цифровые технологии сегодня широко внедряются в образовательную практику. Благодаря реализации проекта «Информатизация системы образования» во всех школах появились компьютерные классы. Появились электронные учебники, система сбора и анализа информации для контроля успеваемости обучаемых. Национальный фонд подготовки кадров обеспечил создание национальной коллекции цифровых образовательных ресурсов. Правительство России объявило о планах запуска приоритетного проекта «Цифровая школа». Все это, несомненно, оказывает положительное воздействие на развитие художественного образования. Вместе с тем возникает вопрос: насколько полно при этом задействуется потенциал цифровых технологий?*

Проблема и цель. *В отечественном образовании, в основном, акцент делается на возможностях цифровых технологий в работе с информацией, оцифровке изображений, звучаний и их трансляции. Однако данный подход далеко не в полной мере отражает их педагогический потенциал. Целью настоящего исследования является определение реальных возможностей цифровых технологий в художественном образовании.*

Методология. *Математическая теория связи К. Э. Шеннона. Методы сравнения, анализа и обобщения.*

Результаты. *Главные преимущества цифро-*

Как цитировать статью: Красильников И. М. Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 95–104. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10007

вых технологий связаны с качественным изменением характера деятельности человека, в т.ч. в сфере искусства и образования.

Заключение. *Реализация возможностей цифровых технологий в различных видах художественной деятельности обучаемых обеспечит прорывные результаты в общем и дополнительном художественном образовании.*

Ключевые слова: *цифровые технологии, информация, математическая теория связи, художественное образование, творческое развитие.*

Термины «цифровые технологии», «цифровизация», а также «информатизация», «информационные технологии», «информационные и коммуникационные технологии» (ИКТ) сегодня все чаще употребляются применительно к сферам образования и культуры.

Соответствующие понятия справедливо трактуются как синонимы современных образовательных технологий: «Под современными образовательными технологиями понимаются методы обучения, активно использующие потенциал информационных технологий для формирования у выпускника образовательного учреждения способностей и качеств, востребованных современным уровнем развития общества и экономики» [3, с. 5].

При этом перспективность обращения к цифровым технологиям отмечается не только в теоретических работах, но и ряде государственных документов, что определяет направление деятельности многих организаций сферы образования и культуры. Так, в декабре 2017 года правительство России объявило о планах запуска приоритетного проекта «Цифровая школа», который направлен на приобщение школьников к обработке и анализу данных, электронному и дистанционному обучению. Рассчитанный на период с 2018-го по 2025 год, проект предполагает материально-техническое обеспечение школ, подготовку и переподготовку учителей [8].

В феврале 2018 года в Государственной Думе РФ состоялись парламентские слушания на тему «Цифровизация в сфере культуры. Законодательство и правоприменительная практика». Цель обращения к новым технологиям парламентарии видят в обеспечении доступа граждан к культурным ценностям независимо от места проживания. Для чего на основе оцифрованных книжных, архивных, музейных фондов предполагается:

— сформировать национальную электронную библиотеку и электронные архивы по различным отраслям знания и сферам творческой деятельности;

— на основе прямых трансляций из Московской филармонии выстроить проект «Всероссийский виртуальный концертный зал» с возможностью подключения 160 залов из 47 регионов России, включая малые города и села;

— с помощью подключения к Интернету для жителей дальних уголков страны становится доступным просмотр столичных театральных спектаклей [11].

Бесспорно, реализация данных проектов даст возможность приобщиться к художественным ценностям многим людям, что имеет большое значение для развития образования и культуры нашей страны в целом. Однако насколько полно при этом задействуется потенциал информационных и коммуникационных технологий? Способны ли они стать для культуры и образования чем-то большим, чем просто инструментарием для работы с информацией, передачи на расстояние оцифрованных изображений или звучаний, трансляции тех или иных художественных событий и обучения онлайн? Каковы их возможности в развитии художественного образования и культуры?

Прежде всего следует разобраться со значением терминов «информационные» и «цифровые», которые связываются с этими технологиями. Первый из них, вопреки расхожим представлениям, в данном контексте никакого отношения к информации в обычном понимании — как сведениям о чем-либо, не имеет. Соответствующее понятие обусловлено совсем иным — математическим — происхождением и связан с предложенным в 1948 году американским ученым К. Э. Шенноном протоколом связи [9; 12].

В соответствии с этим протоколом содержание сообщений выносится за скобки. Ученого интересует лишь способ их передачи с помощью модуляций электрического тока, отображаемых последовательностью цифр. Отсюда как раз пошел и второй, повсеместно употребляемый в связи с данными технологиями термин — «цифровые». Т.е. в центре внимания оказывается не содержание сообщений, а способ их кодирования, универсальный для любого их вида и не несущий сам по себе никакого смысла.

Данный подход впервые позволил точно, с помощью числовых обо-

значений измерить информацию, но… понимаемую в столь необычном, «бессодержательном» ракурсе. При этом применяется наиболее подходящая для электрических приборов, включая компьютерный инструментарий, двоичная система исчисления. Отсюда — всем известное измерение информации в килобайтах, мегабайтах и гигабайтах, актуальное в вычислительной технике.

Получается, что технологии, определяемые терминами «информационные» и «цифровые», вовсе не обязательно нацелены на работу с информацией — как с теми или иными сведениями. И даже — не обязательно связаны с оцифровкой видимых или слышимых объектов, их передачей на расстояние и обратное превращение в соответствующие визуальные или слуховые модели.

Возможности их применения значительно шире. Самое главное то, что они коренным образом меняют характер многих видов деятельности человека. Чтобы осознать, насколько эти возможности велики, достаточно вспомнить разницу между работой за пишущей машинкой и в текстовом редакторе компьютера. Беря на себя многие рутинные функции, информационные технологии значительно облегчают деятельность человека, делают ее более производительной и позволяют углубиться в детали, которые недоступны с помощью механического инструментария. Появляется ее новое качество — невиданная ранее свобода для творческих проявлений.

Данное качество представляет особую ценность в сферах художественного творчества и образования. И связывать с этими сферами лишь информационный ресурс ИКТ — все равно, что видеть в компьютере только калькулятор. Ведь если следовать привычному значению слов, то компьютер исключительно для вычислений и предназначен (computer в переводе с английского означает «вычислитель»). В обоих случаях получается радикальное и ничем не оправданное сужение представлений о возможностях как информационно-коммуникационных (или цифровых) технологий в художественном творчестве и образовании, так и компьютера в человеческой деятельности в целом.

В чем же конкретно заключается польза от обращения к этим новым технологиям в художественном образовании?

Бесспорно, для работы с информацией в данной сфере эти технологии подходят. Но не будем забывать, что такая работа в педагогике искусства составляет ее поверхностный слой. Можно многое знать об

искусстве, но ничего в нем не понимать и оставаться равнодушным к его проявлениям.

Сердцевину данной педагогической отрасли составляет художественная деятельность. Лишь при условии приобщения к ней обучаемых можно эффективно решать ее эстетические и нравственные задачи. Посильное участие в создании произведений искусства — будь то рисунок или красочная живопись, музыкальное сочинение или его исполнительская интерпретация, а также прочувственное восприятие явлений искусства — вот главный путь их художественного развития. И для данной деятельности информационно-коммуникационные (или цифровые) технологии могут дать очень многое.

Наряду с различными формами представления произведений искусства, нацеленными на развитие его восприятия, они открывают возможности:

— углубления работы с материалами искусства до уровня микроструктуры и создания обучающимися ярких художественных образов;

— расширения фронта художественной деятельности, что обеспечивает гармонизацию развития способностей учащихся;

— облегчения операционной составляющей художественно-творческой деятельности за счет свойственной этим технологиям интерактивности, что делает данную деятельность в ее развернутом виде достоянием всех учащихся.

Притом речь здесь идет о всех направлениях учебно-художественной деятельности — музыкальном, изобразительном, литературном, кино, цифровых искусствах и др.

Скажем, только в музыкальном образовании применяется множество самых разных видов компьютерных программ: это программы общего назначения (мультимедиа-плейер, аудиорекодер, MIDI-плейер); связанные с творческим процессом сочинения и записи музыки (MIDI-секвенсер, нотный редактор, автоаранжировщик, музыкальный конструктор); связанные с техническими вопросами записи музыки и звука (аудиостудия, программа цифровой обработки звука, конвертер, встраиваемый или подключаемый модуль, виртуальный синтезатор, эмулятор звукового модуля или синтезатора, редактор MIDI-устройства, библиотекарь тембров и настроек звукового модуля); программы-помощники в управлении звуковыми файлами и базами данных (база данных, менеджерская программа, база данных для фонотеки, мультимедийный файл-менеджер);

обучающие программы (обучающая и тестирующая программа по теории музыки, по сольфеджио или специальности, программа, обучающая работе со сложной музыкальной программой и др.) [2, с. 18–20].

Как видим, образовательный и художественный потенциал этих программных средств далеко выходит за рамки работы с информацией. Они предполагают разнообразные виды учебной деятельности и связаны со многими актуальными сегодня музыкальными профессиями. Для общего же образования самыми актуальными являются те средства, которые предназначены для музыкального творчества.

Примерно такая же картина складывается и с программными средствами, применяемыми в изобразительном искусстве, литературе, при создании аудиовизуальных произведений и др. Среди множества этих средств в образовании школьников наиболее перспективны те, которые предоставляют возможности создавать на посильном для них уровне художественные продукты.

В последние 15 лет в общем образовании России произошла существенная модернизация. Благодаря реализации проекта «Информатизация системы образования» во всех школах появились компьютерные классы. Реалией стали электронные учебники, с помощью которых информация преподносится в самых разнообразных, в том числе мультимедийных, формах. Ряд педагогов обращается к обработке графических, аудио- и видеоматериалов. Появились централизованные системы сбора и анализа информации для контроля успеваемости и совершенствования управления образованием. Национальный фонд подготовки кадров обеспечил создание национальной коллекции цифровых образовательных ресурсов, которая находится в свободном доступе в Интернете [1]. Данная коллекция, включающая в числе прочего инновационные учебно-методические комплексы по музыке и изобразительному искусству, направлена на обновление содержания, методов и организационных форм художественного образования в школе.

В частности, размещенный на сайте этой коллекции в 2008 году УМК «Электронное музыкальное творчество» (5-е — 8-е (9-е) классы) на основе свободно распространяемых компьютерных программ открывает для школьников возможности творческой деятельности, которые связаны с созданием музыкальных произведений и их аранжировкой (гармонизацией мелодии, выстраиванием фактуры и инструментовки, корректировкой звучания по звукорежиссерским параметрам и др.) [6].

Такие возможности для урока музыки десять лет назад были предоставлены впервые в истории отечественной школы.

Аналогичные разработки около десяти лет назад уже были успешно внедрены в практику общего образования развитых стран — США, Западной Европы, Юго-Восточной Азии, где на музыкальных занятиях в школе ИКТ стали таким же привычным инструментом, как ученический карандаш. С их применением связываются революционные изменения как в композиторской, аранжировочной и звукорежиссерской деятельности учащихся [16], так и в развитии их музыкального восприятия [14; 15]. Увы, в России о внедрении подобных учебно-методических разработок в широкую образовательную практику пока приходится только мечтать. Хотя наша страна в этом плане не является исключением [13].

Не меньшую пользу для учебной практики может составить и обращение к клавишному синтезатору. Он особенно актуален в начальной школе и на более ранних этапах обучения, когда СанПиН существенно ограничивают временны́е рамки работы детей за компьютером [10, таблица 5]. Увы, и потенциал синтезатора как цифрового инструмента, связанного с углублением работы со звуковым материалом, расширением фронта музыкальной деятельности и одновременно — ее значительным облегчением, в отечественной общеобразовательной школе практически не используется. Хотя соответствующие методические и учебные разработки обнародованы пятнадцать лет назад и широко апробированы в учреждениях дополнительного образования [7].

Перспективной для общего образования является еще одна отечественная разработка — концепция и технология интерактивной музыкальной деятельности школьников [4; 5]. С помощью этой технологии можно не только организовать музицирование школьников в ансамбле электронных и элементарных инструментов в школьном классе, но и вывести эти ансамбли на филармоническую сцену, где они будут выступать вместе с профессиональными оркестрами. Тринадцать полномасштабных концертов проекта «Музицирование для всех», в каждом из которых в составе подобных ансамблей выступили 150–200 школьников, в 2015–2018 гг. были с успехом проведены в Москве, Перми и Якутске. В результате чего во многих общеобразовательных школах этих городов широко развернулась практика коллективного инструментального музицирования.

Как видим, благодаря обращению к цифровым технологиям ху-

дожественное образование может совершить качественный скачок. Зауженность сферы применения этих технологий в данном направлении педагогической деятельности в нашей стране сегодня определяется некорректной трактовкой относящихся к ним терминов «информационные» и «цифровые». Первый понимается в буквальном смысле, как «относящиеся к работе с информацией». А второй — как «связанные с оцифровкой тех или иных произведений искусства». Между тем главное преимущество новых технологий обусловливается совсем иным — возможностью качественного изменения характера деятельности человека, в т.ч. в сфере искусства и образования.

Реализация этих возможностей в педагогической практике на основе имеющихся научно-методических и учебных материалов и развивающих их новых разработок будет способствовать приобщению к развернутым видам продуктивной творческой деятельности в разных видах искусства всех школьников и тем самым обеспечит прорывные результаты в общем и дополнительном художественном образовании.

Литература

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. URL: http://school-collection.edu.ru (дата обращения: 09.04.2019).

2. *Живайкин П.* 600 звуковых и музыкальных программ. СПб.: БХВ-Санкт-Петербург, 1999. 624 с.

3. *Калина И. И.* О мерах, направленных на внедрение современных образовательных технологий // Вопросы образования. 2005. № 3. С. 5–32.

4. *Красильников И. М.* Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. М.: Экон-Информ, 2015. 179 с.

5. *Красильников И. М.* Интерактивное музицирование. Ансамбль электронных и элементарных инструментов: учебно-методическое пособие для работы с младшими школьниками. Ч. 1, 79 с. Ч. 2, 86 с. М.: Экон-Информ, 2017.

6. *Красильников И. М.* Методика музыкального обучения на основе цифрового инструментария (с поурочной разработкой). М.: Институт новых технологий, 2008 [Электронный ресурс]. URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/118f595c-b440–438e-bb79–44b04ce73d70/Teachebook.pdf (дата обращения: 09.04.2019).

7. *Красильников И. М., Глаголева Н. А.* Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе (младшие классы): учебно-методическое пособие. М.: Ижица, 2004. 96 с.

8. О приоритетном проекте «Цифровая школа». 28.12.2017 // Школа цифрового века. Первое сентября. [Электронный ресурс]. URL: https://шцв.рф/цифровая-школа (дата обращения: 09.04.2019).

9. *Полозов С. П.* Понятие информации и информационный подход в исследовании музыкального искусства: монография. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2015. 252 с.

10. Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189 // Гарант.ру: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/12183577 (дата обращения: 09.04.2019).

11. Утверждены рекомендации по вопросам цифровизации в сфере культуры // Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации. Комитет по культуре: [официальный сайт]. URL: http://komitet2–3.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/15839489 (дата обращения: 09.04.2019).

12. *Шеннон К.* Математическая теория связи // Работы по теории информации и кибернетике / пер. с англ. М.: Иностранная литература. 1963. С. 243–332.

13. *Crawford R., Southcott J.* Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum // Technology, Pedagogy and Education. 2017. Vol. 26, Issue 3. P. 347-366. doi: 10.1080/1475939X.2016.1247747.

14. *Hernandez-Bravo J. R., Cardona-Molto M. C.* The effect of an individualized ICT-based music education programme on primary school students' musical competence and grades // Music Education Research. 2016. Vol. 18, No. 2. P. 176–194. doi: 10.1080/14613808.2015.1049255.

15. *Silva N., Martins C.* An ICT-based approach to improve the pedagogy of musical arts education // 10th International Technology, Education and Development Conference (INTED). Valencia, Spain. 7-9 March, 2016. P. 4582–4587.

16. *Thorgersen K.* Digital and Mobile Creation on Democratic Ground // Abstracts. 29th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future". Beijing, China. 1-6 August, 2010. P. 63.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND ITS IMPLEMENTATION IN ART EDUCATION

Introduction. Digital technologies are now widely introduced into educational practice. Thanks to the implementation of the project "Informatization of the education system" computer classes appeared in all schools. Together with the advent of electronic textbooks, a system for collecting and analyzing information appeared to control the student's progress. The National training Foundation has ensured the creation of a national collection of digital educational resources. The Russian government has announced plans to launch a priority project "Digital School". All this undoubtedly has a positive impact on the development of art education. However, the following question arises: how fully is the potential of digital technology used?

Problem and goal. In Russian education, the emphasis is mainly placed on the possibilities of digital technologies in working with information, digitizing images, sounds and their broadcasting. However, this approach does not fully reflect the pedagogical potential of digital technologies. The purpose of this study is to determine their real opportunities in art education.

Research Methods. K. Shannon's mathematical theory of communication. Methods of comparison, analysis and generalization.

Results. The main advantages of digital technologies are associated with a qualitative change in the nature of human activity, including in the field of art and education.

Conclusions. The implementation of digital technologies in various types of artistic activity of students will provide breakthrough results in general and additional art education.

Keywords: digital technologies, information, mathematical theory of communication, art education, creative development.

References

- *Crawford R., Southcott J.* Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum // Technology, Pedagogy and Education. 2017. Vol. 26, Issue 3. P. 347-366. doi: 10.1080/1475939X.2016.1247747.
- Edinaya kollekciya cifrovyh obrazovatel'nyh resursov [Elektronnyj resurs]. URL: http://school-collec-

tion.edu.ru (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- *Hernandez-Bravo J. R., Cardona-Molto M. C.* The effect of an individualized ICT-based music education programme on primary school students' musical competence and grades // Music Education Research. 2016. Vol. 18, No. 2. P. 176–194. doi: 10.1080/14613808.2015.1049255.
- *Kalina I. I.* O merah, napravlennyh na vnedrenie sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologij // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 3. S. 5–32. [In Rus].
- Krasil'nikov I. M. Interaktivnaya muzykal'naya deyatel'nost' kak osnova razvitiya muzykal'nosti shkol'nikov: monografiya. M.: Ekon-Inform, 2015. 179 s. [In Rus].
- Krasil'nikov I. M. Interaktivnoe muzicirovanie. Ansambl' elektronnyh i elementarnyh instrumentov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya raboty s mladshimi shkol'nikami. Ch. 1, 79 s. Ch. 2, 86 s. M.: Ekon-Inform, 2017. [In Rus].
- Krasil'nikov I. M. Metodika muzykal'nogo obucheniya na osnove cifrovogo instrumentariya (s pourochnoj razrabotkoj). M.: Institut novyh tekhnologij, 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/118f595c-b440–438e-bb79–44b04ce73d70/Teache-book.pdf (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- Krasil'nikov I. M., Glagoleva N. A. Elektronnoe muzykal'noe tvorchestvo v obshcheobrazovatel'noj shkole (mladshie klassy): uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Izhica, 2004. 96 s. [In Rus].
- O prioritetnom proekte «Cifrovaya shkola». 28.12.2017 // Shkola cifrovogo veka. Pervoe sentyabrya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://shcv.rf/cifrovaya-shkola (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.2821–10 «Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizacii obucheniya v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah»: Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2010 g. № 189 // Garant.ru: informacionno-pravovoj portal [Elektronnyj resurs]. URL: http://base.garant.ru/12183577 (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- *Polozov S. P.* Ponyatie informacii i informacionnyj podhod v issledovanii muzykal'nogo iskusstva: monografiya. Saratov: Saratovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. L. V. Sobinova, 2015. 252 s. [In Rus].
- *Shennon K.* Matematicheskaya teoriya svyazi // Raboty po teorii informacii i kibernetike / per. s angl. M.: Inostrannaya literatura. 1963. S. 243–332. [In Rus].
- *Silva N., Martins C.* An ICT-based approach to improve the pedagogy of musical arts education // 10th International Technology, Education and Development Conference (INTED). Valencia, Spain. 7-9 March, 2016. P. 4582–4587.
- *Thorgersen K.* Digital and Mobile Creation on Democratic Ground // Abstracts. 29th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future". Beijing, China. 1-6 August, 2010. P. 63.
- Utverzhdeny rekomendacii po voprosam cifrovizacii v sfere kul'tury // Gosudarstvennaya Duma Federal'nogo sobraniya Rossijskoj Federacii. Komitet po kul'ture: [oficial'nyj sajt]. URL: http://komitet2–3.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/15839489 (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- *Zhivajkin P.* 600 zvukovyh i muzykal'nyh programm. SPb.: BHV-Sankt-Peterburg, 1999. 624 s. [In Rus].

УДК 13.00.02

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В КУРСЕ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» И ЛИРИКЕ Ф. И. ТЮТЧЕВА КАК ПРИМЕР ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Проблема межпредметной интеграции весьма актуальна в современном школьном образовании, т.к. актуализация метапредметных связей при изучении учебных курсов и отдельных тем помогает их положительному взаимовлиянию. Целью статьи является выявление оснований для интеграции знаний при изучении философских вопросов в курсе обществознания и лирики Ф. И. Тютчева в 10-м классе.

Методологической основой исследования явились положения о возможности метапредметной интеграции в теории обучения, интеграции философских и литературоведческих знаний в изучении школьных курсов обществознания и литературы, когнитивный и системно-деятельностный подходы в создании предложенной дидактической модели.

Описывая дидактические результаты, авторы статьи показывают, какие темы обществоведческого курса способствуют более глубокому пониманию творчества Ф. И. Тютчева и как лирика поэта может доступно и образно объяснить сложность философских теорий. Анализ стихов, иллюстрирующих основные темы и мотивы его поэзии, осуществлен в контексте осмысления вечных вопросов бытия: проблемы человека и его взаимоотношений с Вселенной, смысла жизни, философии истории и таких нравственных ка-

Как цитировать статью: Беляева Н. В., Синельников И. Ю. Философская проблематика в курсе «Обществознание» и лирике Ф. И. Тютчева как пример интеграции знаний в старшей школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 105–117. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10008

Н. В. Беляева

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: n-belyaeva@yandex.ru

Natalya V. Belyaeva
Dr. Sc. (Education), Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

И. Ю. Синельников

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: siu1104@yandex.ru

Igor Yu. Sinelnikov
PhD (Education), Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

тегорий, как любовь, патриотизм, религиозное сознание.

Метапредметное взаимодействие литературы и обществознания помогает школьникам научиться применять обществоведческие знания для понимания поэзии и видеть в ней отражение философских категорий и ценностных понятий, что способствует осознанию единства и целостной духовной картины мира.

Ключевые слова: *метапредметное взаимодействие, литература, обществознание, лирика Ф. И. Тютчева, философские темы, вечные вопросы.*

Введение

В российском образовании накоплен определенный опыт создания и реализации интегрированных учебных предметов. В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) указано, что «предметные результаты освоения интегрированных учебных предметов ориентированы на формирование целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе» [16]. Однако формирование целостной картины мира возможно при изучении не только интегрированных учебных предметов, но и отдельных тем школьных курсов на основе межпредметного взаимодействия. Как правило, метапредметная интеграция происходит между предметами одной образовательной области или близких образовательных областей. Но метапредметные связи между обществознанием и литературой (особенно при изучении лирики как наиболее условного рода литературы) в педагогической практике осуществляются достаточно редко.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Проблема межпредметной интеграции является актуальной в российском школьном образовании в XXI веке, т.к. актуализация метапредметных связей при изучении отдельных учебных курсов помогает их положительному взаимовлиянию. Целью данной статьи является выявление оснований для интеграции знаний при изучении философских вопросов в курсе обществознания и философской лирики Ф. И. Тютчева, а также аргументация гипотезы, что усвоение старшеклассниками философских понятий в курсе обществознания в 10-м классе помогает

понять специфику философской лирики Ф. И. Тютчева, а изучение внутренних смыслов тютчевской лирики способствует усвоению сложных философских знаний в обществоведческом курсе.

Философские аспекты лирики Тютчева основательно изучены в российском литературоведении. В. М. Жирмунский указывал, что «Тютчев вырастает всецело на почве мироощущения и идей немецкого романтизма» [5, с. 205]. Д. С. Дарский видит в лирике поэта сплав поэтического вдохновения и философского мышления, возросший на натурфилософской идее Ф. Шеллинга [4, с. 7–8]. Л. В. Пумпянский находит творческие параллели между Тютчевым и Гегелем, Тютчевым и Шопенгауэром [13, с. 56]. Л. Я. Гинзбург отмечала, что с 20-х годов XIX века в русской лирике появляется «поэзия мысли», создаваемая любомудрами, предложившими новый образ поэта — «вневременной и существующий в мире, как бы отрешенном от исторических и социальных изменений» [3, с. 57]. Ю. М. Лотман считает главной в тютчевской поэзии диалектическую оппозицию «бытие — небытие»: здесь небытие означает хаос, в котором человеческая душа скрывается до своего пробуждения Музой, а бытие означает миросозерцание, свойственное лишь богам и высшим душам [9, с. 568].

Как известно, Ф. И. Тютчев был знаком с Ф. Шеллингом и разделял его диалектическое учение о природе как живом организме, обладающем мировой душой, оживляющей всю природу, о сущности жизни во взаимодействии противоположных сил, борьба которых — движущая сила всякого природного развития. Не случайно поэтому, что натурфилософия Шеллинга, ее принципы нашли свое образное отражение в тютчевской поэзии мысли. Тем не менее современный китайский исследователь поэзии Тютчева Чжун Хуэй справедливо замечает, что «опрометчиво и напрасно искать буквальные соответствия между взглядами немецкого философа и русского поэта. Тютчев никогда не занимался абстрактными построениями и по складу своей души непосредственно претворял свои идеи в плоть поэзии. И это составляло одну из особенностей и тайн его мастерства» [17].

Хотя в литературоведении философская основа лирики Тютчева основательно изучена, в школьной практике установление взаимно обогащающих метапредметных связей между отдельными темами курсов литературы и обществознания — проблема, требующая своего решения. В дидактике доказано, что «содержательная сторона метапредметности строится в первую очередь вокруг так называемых межпредметных понятий; задачи состоят в том, чтоб выявить эти понятия, соотнести

их по ряду параметров (объемы, трактовки, аспекты, содержательный контекст); установить несоответствие, дублирование; построить логику их развертывания в образовательном пространстве» [7, с. 599].

При анализе метапредметного подхода к изучению понятий в учебниках по социально-гуманитарным дисциплинам было выявлено, что «наиболее активно формирование метапредметных и межпредметных понятий проводится в курсе обществознания как интегративного по своей сущности предмета» [6, с. 82].

Важно отметить, что идея интеграции в школьном образовании сегодня является актуальной. Так, в национальном учебном плане Финляндии, утвержденном в 2014 г. для «базового» образования (1–9 классы), вопрос об использовании связей между различными учебными предметами — в первую очередь из области филологии — является одним из центральных [19]. В программе средних лет обучения Международного бакалавриата предложены пути реализации интегративного подхода в условиях предметного обучения — преподавание на основе ключевых понятий [18], которые актуализируются при реализации метапредметных связей литературы и обществознания. Однако можно утверждать, что зачастую учителя подходят к этому формально, не задумываясь, как различные аспекты ключевых понятий включены в содержание разных учебных предметов.

Так, Е. А. Лайкова, анализируя связи литературы и обществознания, пишет только о проблемах художественных произведений (преимущественно прозаических), рассматриваемых на уроках литературы: «На примере героев литературных произведений учащиеся обсуждают вопросы межличностных отношений, рассматривают темы: личность и мораль, долг и ответственность, нравственная культура человека, семья и брак, преступления и проступки, человек и природа и др.» [8]. Однако примеров метапредметной интеграции она не приводит. Тем не менее очевидно, что глубоко понять смысл перечисленных понятий на уроках литературы школьники смогут только после их усвоения на уроках обществознания, а вопросы метапредметных связей литературы и обществознания при изучении поэтических текстов в методике вообще не разработаны.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования явились положения о возможности метапредметной интеграции в теории обучения и воспита-

ния, интеграции философских, литературоведческих, исторических знаний в изучении школьных курсов обществознания и литературы, когнитивный и системно-деятельностный подходы в создании предложенной дидактической модели. В процессе проводимого исследования применялись следующие методы:

- изучение литературоведческой, обществоведческой, философской, учебной и методической литературы, педагогических первоисточников, нормативных документов в сфере образования;
- теоретический и сравнительный анализ; системный метод; сопоставление, обобщение фактов, идей, отобранных для исследования;
- дидактический анализ и оценка опыта обучения старшеклассников литературе и обществознанию; дидактическое моделирование.

Методологическая основа исследования позволила создать эффективную методическую модель метапредметной интеграции отдельных тем в учебных курсах литературы и обществознания в старших классах.

Результаты исследования

На уроках обществознания десятиклассники получают элементарные философские знания. Попытаемся проследить, какие именно темы обществоведческого курса могут помочь школьникам в более глубоком понимании творчества Тютчева и как лирика поэта может доступно и образно объяснить читателям сложность философских теорий.

Тема «Человек» или «Человек в системе общественных отношений» (так тема представлена в Примерной основной образовательной программе среднего общего образования, утвержденной в 2016 г.) — одна из первых в содержании обществоведческого курса старшей школы. И это неслучайно, ведь «одной из центральных проблем философии является проблема человека. <…> Причем, чтобы подчеркнуть философский аспект проблемы, вопрос о человеке звучит именно так: что такое человек?» [11, с. 43]. Сложность этого вопроса и неоднозначность ответа на него подчеркивал и Тютчев в раннем стихотворении «Вопросы (из Гейне)»:

«Скажите мне, что значит человек?
Откуда он, куда идет,
И кто живет над звездным сводом?» [15]

В стихотворении только природа знает ответ на вопрос, в чем смысл жизни и зачем живет человек. По мысли поэта, лишь волны, ветер, звезды — эти «живые свидетели и беспристрастные участники» всего

сущего… лишь они «знают» разгадку тайны, но ее никогда не постичь слабому человеку.

В позднем стихотворении «От жизни той, что бушевала здесь…» Тютчев обращается к вечному вопросу — смысла жизни — и приходит к пессимистическому выводу: природа всех ведет к смерти и перед этим все равны:

«Поочередно всех своих детей,
Свершающих свой подвиг бесполезный,
Она [природа] равно приветствует своей
Всепоглощающей и миротворной бездной» [15].

Размышляя о «жалком состоянии» человека перед Вселенной, великий ученый, философ, литератор Б. Паскаль писал: «Человек — всего лишь тростинка, самая слабая в природе, но это тростинка мыслящая. Не нужно ополчаться против него всей Вселенной, чтобы его раздавить; облачка пара, капельки воды достаточно, чтобы его убить. Но пусть Вселенная и раздавит его, человек все равно будет выше своего убийцы, ибо он знает, что умирает, и знает превосходство Вселенной над ним. Вселенная ничего этого не знает. Итак, все наше достоинство заключено в мысли» [12].

Образ находящегося в разладе с природой «мыслящего тростника» находим в стихотворении Тютчева «Певучесть есть в морских волнах…»:

«…Лишь в нашей призрачной свободе
Разлад мы с нею сознаем.
Откуда, как разлад возник?
И отчего же в общем хоре
Душа не то поет, что море,
И ропщет мыслящий тростник?» [15]

В. Я. Брюсов интерпретировал это стихотворение следующим образом: «Но человек не только — ничтожество, малая капля в океане природы,— он еще в ней начало дисгармонирующее. Человек стремится укрепить свою обособленность, свою отдельность от общей мировой жизни, и этим вносит в нее разлад» [2, с. 197].

Вопрос о сущности человека в обществознании включает в себя космический аспект, т.е. философское осмысление взаимоотношений человека с Вселенной. Тютчев трактует художественный миф о Вселенной в духе «романтического двоемирия», согласно которому земное (вре́менное) связано с небесным (вечным) и пребывает с ним в противоборстве,

являющемся источником постоянного изменения мира, но не разрушает его целостности. В человеческой душе за внешней оболочкой тоже идет борьба противоположных начал, т.к. человеческая природа диалектична.

Стихотворение «День и ночь» является отражением тютчевского понимания природного мироустройства в духе философского учения о диалектике. День — это «блистательный покров», скрывающий собой бездну непознанного и таинственного мира «с своими страхами и мглами».

Анализируя это стихотворение, десятиклассники могут поразмышлять над вопросами, интегрирующими философские и литературоведческие знания:

- Какие философские позиции нашли отражение в стихотворения?
- Почему день и ночь композиционно противопоставлены? Почему день должен скрывать бездну ночи своим «златотканым» солнечным покровом?
- Насколько справедливо утверждение, что двойственность, противоречивость мироустройства сродни человеческой «диалектике души»?

Тютчев мыслит философскими категориями Хаоса и Космоса и полагает, что в основе бытия вне времени и пространства лежит некая первозданная, темная стихия, бездна. Ключевой образ стихотворения «Как океан объемлет шар земной…» — образ бездны, являющейся синонимом Хаоса, воплощает стихию разрушения, уничтожения, бунта, а Космос — его противоположность, стихию примирения и гармонии. Человеку только под покровом сна видится могучая сущность Вселенной, и он ощущает себя бессильной песчинкой в бесконечном пространстве:

«Небесный свод, горящий славой звездной,
Таинственно глядит из глубины,—
И мы плывем, пылающею бездной
Со всех сторон окружены» [15].

Борьбу вечного и тленного Тютчев понимает как закон движения Вселенной. Закон этот подходит ко всем без исключения явлениям и событиям: природным и историческим, психологическим и социальным. Поэтому, кроме вопроса о смысле жизни, к вечным вопросам философы относят и вопрос: «Есть ли у мира цель, ведет ли куда-нибудь историческое развитие?» [10, с. 1].

В одном из учебников по обществознанию в отношении хода исто-

рического процесса говорится следующее: «Переход к новому строю может осуществляться как в относительно мирных формах, так и в насильственных. Их соотношение зависит от конкретных исторических условий» [10, с. 2]. Известно, что нередко революции сопровождаются жестокими действиями и кровавыми жертвами. Поэтому одни историки и политические деятели указывают на негативные черты, связанные с насильственным разрывом общественных отношений, другие — называют революции «локомотивами истории» [10, с. 2].

В 1830 году Тютчев стал свидетелем Июльской революции во Франции, в результате которой был установлен либеральный режим и закреплено окончательное превосходство буржуазии над земельной аристократией. Революционные события во Франции привели к беспорядкам в странах Германского союза, в Италии и Польше, входившей в состав России.

Эти события Тютчев пытался осмыслить по-своему, что отразилось в его статье «Россия и Революция» и стихотворении «Цицерон». Литературовед С. Г. Бочаров указывал: «Мы привыкли политическую лирику Тютчева отделять от его основной поэзии…, однако в живописании грозных событий истории, и Революции прежде всего, космические силы тютчевской лирики полноценно участвуют, и политические стихи обретают местами (правда, все же только местами) поистине тютчевскую историософскую мощь» [1].

В одном из учебников обществознания содержится фрагмент размышлений русского историка и философа Л. П. Карсавина о философии истории: «Всякий теоретик истории… должен выяснить: в чем заключается специфичность исторического бытия и существует ли эта специфичность, каковы основные категории исторического познания, основные исторические понятия, те же ли они, что и в области познания природы, или другие, и т.д.» [10, с. 2]. Осмысление учащимися этой цитаты возможно в контексте анализа стихотворения «Цицерон», в частности — вокруг поиска ответов на следующие вопросы:

- Как в стихотворении отразились философские взгляды Тютчева на революции и исторический процесс?
- Какой смысл выявляет сопоставление смысловых частей стихотворения?
- Существуют ли взаимосвязи между ключевыми образами стихотворения? Если да, каковы эти взаимосвязи?

В курсе обществознания сказано: «Нравственные ценности регули-

руют отношения между людьми с позиции противостояния должного и предписанного. <…> В сфере частной жизни к числу нравственных ценностей относятся дружба, любовь, такт, вежливость» [11, с. 103]. Тема любви в лирике Тютчева может быть рассмотрена с позиций диалектического закона единства и борьбы противоположностей. Поэт в стихотворении «Предопределение» утверждает, что любовь — не безоблачный «союз души с душой родной», а слиянье этих душ по воле судьбы и роковой поединок между ними. Но в обыденном понимании поединок всегда является следствием конфликта. У Тютчева же этот конфликт своеобразен: души соревнуются не в силе влияния друг на друга, а в нежности! Исход конфликта также является неожиданным. В роковом поединке быстрее погибает то сердце, которое любит сильнее и нежнее:

«И чем одно из них нежнее
В борьбе неравной двух сердец,
Тем неизбежней и вернее,
Любя, страдая, грустно млея,
Оно изноет наконец…» [15]

На уроке можно организовать коллективное обсуждение вопросов:

- В чем, по мнению поэта, заключается диалектика любви? Как во взаимоотношениях любящих людей проявляются философские законы диалектики?
- Почему для лирического «я» слиянье влюбленных душ — это «поединок роковой»?
- Почему поэт изобразил любовь не гармоничным союзом душ, а полем борьбы?

Метапредметные связи литературы и обществознания в 10-м классе могут помочь школьникам в понимании ряда аксиологических понятий. «К числу важнейших ценностных ориентиров относится патриотизм. Этим понятием обозначается ценностное отношение человека к своему Отечеству, преданность и любовь к Родине, своему народу» [11, с. 112]. Мотив любви к Родине, тема России и особой миссии русского народа проявляются у Тютчева своеобразно и связаны с религиозно-философскими воззрениями поэта. Религиозно-философские позиции Тютчева нашли отражение в стихотворении «Эти бедные селенья…». Понять его ценностные смыслы поможет аналитическая беседа, организованная вокруг следующих вопросов:

- В чем, по мнению Тютчева, проявляются особенности российской ментальности, в чем состоит миссия русского народа? Насколько эти вопросы актуальны сегодня?
- Как в стихотворении проявились оппозиции, выражающие антитезу Востока и Запада?
- Что дает поэту возможность противопоставлять Восток и Запад в пользу России? Существуют ли основания для противопоставления Востока и Запада сегодня?
- По вашему мнению, почему стихотворение заканчивается словом «благословляя»? Какой смысл в это был заложен поэтом?

По мнению Тютчева, именно Великая Русь должна сплотить славянские народы и стать всеславянской державой. В письме Г. Кольбу, редактору немецкой «Всеобщей газеты», Тютчев пишет: «Истинный защитник России — История, в течение трех столетий разрешавшая в ее пользу все тяжбы, в которые русский народ раз за разом ввергал все это время свои таинственные судьбы» [14].

Следует отметить, что в современном зарубежном литературоведении делаются попытки дать философским и политическим взглядам Тютчева неадекватные оценки, возвышая его как поэта, но дискредитируя как политика. Так, Т. С. Цончев пишет, что Тютчев не был политическим теоретиком, а был поэтом, у которого страсть и метафора всегда доминировали в мышлении и выражении. Однако далее автор статьи высказывает мысль, противоречащую предыдущей, и говорит о том, что в политических письмах Тютчева можно найти ветхозаветного пророка и мирянина, национального апологета и политического провидца [20], что более соответствует реальности.

В этой связи важно понимать, что Тютчев, полжизни проживший за границей, писавший и говоривший почти исключительно на иностранном — французском — языке, истинно глубокие — поэтические и гражданские — чувства выражал только… на русском. Все это говорит о том, что Ф. И. Тютчев, его жизнь, поэзия, философия истории представляют собой своего рода «парадокс, удивительно цельно и непротиворечиво внутри себя „воплощенный“» [1].

Заключение

Исследование оснований для метапредметного взаимодействия литературы и обществознания в 10-м классе позволило: во-первых,

выявить потенциал использования лирики Ф. И. Тютчева для иллюстрации сложных философских понятий и теорий, изучаемых в курсе обществознания; во-вторых, определить несколько тем обществоведческого курса, способствующих более глубокому пониманию творчества поэта. Прежде всего, это темы, касающиеся осмысления вечных вопросов бытия (человек и его взаимоотношения с Вселенной, смысл жизни, философия истории) и таких нравственных категорий, как любовь, патриотизм, религиозное сознание.

Можно с уверенностью говорить о том, что интеграция различных областей гуманитарного знания, межпредметное взаимодействие литературы и обществознания при изучении философских вопросов и лирики Ф. И. Тютчева обладают большим обучающим и развивающим потенциалом, т.к. дают возможность школьникам научиться применять обществоведческие знания для понимания поэтических текстов и видеть в них отражение философских понятий и нравственных ценностей.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2019 г. № 073–00086–19 ПР. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Литература

1. *Бочаров С. Г.* Тютчевская историософия: Россия, Европа и Революция // Новый мир. 2004. № 5 [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2004/5/bochar13.html (дата обращения: 05.03.2019).
2. *Брюсов В. Я.* Ф. И. Тютчев. Смысл его творчества. Собр. соч. в 7-ми т. Т. 6. М., 1975 [Электронный ресурс]. URL: http://ftutchev.ru/stihi0286.html (дата обращения: 05.03.2019).
3. *Гинзбург Л. Я.* О лирике. М., 1997. 409 с.
4. *Дарский Д. С.* Чудесные вымыслы. О космическом сознании в лирике Тютчева. М., 1914. 136 с.
5. *Жирмунский В. М.* Немецкий романтизм и современная мистика. СПб., 1996. 232 с.
6. *Коваль Т. В., Крючкова Е. А.* Метапредметный подход к изучению понятий: требования федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 75–84.
7. *Лазебникова А. Ю., Коваль Т. В.* Интеграция учебного содержания предмета «обществознание» в условиях расширяющегося информационного пространства: сб. мат. межд. науч.-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2016) / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 594–600.
8. *Лайкова Е. А.* Использование межпредметных связей в преподавании литературы. 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://kopilkaurokov.ru/literatura/prochee/ispol-zovaniie-miezhpriedmietnykh-sviaziei-v-priepodavanii-litieratury (дата обращения: 04.03.2019).
9. *Лотман Ю. М.* Поэтический мир Тютчева // О поэтах и поэзии. СПб., 1996. С. 145–171.
10. Обществознание. Профильный уровень: учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений / под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, Н. М. Смирновой [Электронный

ресурс]. URL: http://www.school-russia.prosv.ru/ebooks/Bogolubov_obwestvozn_10_Ucheb/index.html (дата обращения: 04.03.2019).

11. Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / под ред. Л. Н. Боголюбова. 5-е изд., доп. М.: Просвещение, 2018. 350 с.

12. *Паскаль Б.* Мысли [Электронный ресурс]. URL: https://imwerden.de/pdf/paskal_mysli_perevod_ginzburg_1995_text (дата обращения: 06.03.2019).

13. *Пумпянский Л. В.* Поэзия Тютчева // Урания: Тютчевский альманах. 1803–1928. Л., 1928. 314 с.

14. *Тютчев Ф. И.* Письмо доктору Густаву Кольбу, редактору «Всеобщей газеты» [Электронный ресурс]. URL: http://www.tutchev.com/text/lettre_ru.shtml (дата обращения: 06.03.2019).

15. *Тютчев Ф. И.* Полное собрание стихотворений / вступ. ст. Н. Я. Берковского; сост., подгот. текста и прим. А. А. Николаева. Л.: Советский писатель, 1987. 448 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 04.03.2019).

17. *Чжун Х.* Структурная формализация поэзии ночного лирического цикла в творчестве Ф. И. Тютчева // Culture and Civilization. 2017. Vol. 7, No. 5A. P. 261–268. [Электронный ресурс] URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2017–5/29-zhong-khuei.pdf (дата обращения: 06.03.2019).

18. Fostering interdisciplinary teaching in MYP schools guide. International Baccalaureate Organization (UK) Ltd, 2014. 76 p.

19. National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2014. 424 p.

20. *Tsonchev T. S.* Russia and the west: Fyodor Tyutchev on Russian Exceptionalism // The Montréal Review, September 2018 [Электронный ресурс]. URL: http://www.themontrealreview.com/2009/Russia-and-the-West-Fyodor-Tyutchev-on-Russian-Exceptionalism.php (дата обращения: 06.03.2019).

PHILOSOPHICAL ISSUE IN THE "SOCIAL STUDIES" SCHOOL CURRICULA AND IN THE LYRICS OF F. I. TYUTCHEV AS AN EXAMPLE OF THE INTEGRATION OF KNOWLEDGE IN HIGH SCHOOL

The problem of interdisciplinary integration is highly relevant in modern school education, since the actualization of metadisciplinary connections in the process of studying courses and individual topics helps to their positive interaction. The purpose of the article is to identify the basis for the integration of knowledge in the study of philosophical issues in the course of social studies and lyrics by F. I. Tyutchev in 10th grade.

The methodological basis of the study was the provisions on the possibility of meta-subject integration in the theory of learning, integration of philosophical and literary knowledge in the study of school courses in social studies and literature, cognitive and system-activity approaches in creating the proposed didactic model.

Describing didactic results, the authors show which topics of the social science course contribute to a deeper understanding of the works of F. I. Tyutchev and how the poet's lyrics can clearly and figuratively explain the complexity of philosophical theories. Analysis of poems illustrating the main themes and motives of his poetry is carried out in the context of understanding the eternal questions of life: the problems of man and his relationship with the Universe, the meaning of life, philosophy of history and such moral categories as love, patriotism, religious consciousness.

Metadisciplinary interaction of literature and social studies helps students learn how to apply social science knowledge to understand poetry and see in it a reflection of philosophical categories and value concepts, which contributes to the awareness of unity and a holistic spiritual picture of the world.

Keywords. Metadisciplinary interaction, literature, social studies, lyrics by F. I. Tyutchev, philosophical themes, eternal questions.

References

- *Bocharov S. G.* Tyutchevskaya istoriosofiya: Rossiya, Evropa i Revolyuciya // Novyj mir. 2004. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2004/5/bochar13.html (data obrashcheniya: 05.03.2019). [In Rus].
- *Bryusov V. Ya.* F. I. Tyutchev. Smysl ego tvorchestva. Sobr. soch. v 7-mi t. T. 6. M., 1975 [Elektronnyj resurs]. URL: http://ftutchev.ru/stihi0286.html (data obrashcheniya: 05.03.2019). [In Rus].
- *Chzhun H.* Strukturnaya formalizaciya poezii nochnogo liricheskogo cikla v tvorchestve F. I. Tyutcheva // Culture and Civilization. 2017. Vol. 7, No. 5A. P. 261–268. [Elektronnyj resurs]. URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2017–5/29-zhong-khuei.pdf (data obrashcheniya: 06.03.2019). [In Rus].
- *Darskij D. S.* Chudesnye vymysly. O kosmicheskom soznanii v lirike Tyutcheva. M., 1914. 136 s. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru (data obrashcheniya: 04.03.2019). [In Rus].
- Fostering interdisciplinary teaching in MYP schools guide. International Baccalaureate Organization (UK) Ltd, 2014. 76 p.
- *Ginzburg L. Ya.* O lirike. M., 1997. 409 s. [In Rus].
- *Koval' T. V., Kryuchkova E. A.* Metapredmetnyj podhod k izucheniyu ponyatij: trebovaniya federal'nyh gosudarstvennyh standartov i problemy ih realizacii v obshcheobrazovatel'noj shkole // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 3 (39). S. 75–84. [In Rus].
- *Lajkova E. A.* Ispol'zovanie mezhpredmetnyh svyazej v prepodavanii literatury. 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: https://kopilkaurokov.ru/literatura/prochee/ispol-zovaniie-miezhpriedmietnykh-sviazieiv-priepodavanii-litieratury (data obrashcheniya: 04.03.2019). [In Rus].
- *Lazebnikova A. Yu., Koval' T. V.* Integraciya uchebnogo soderzhaniya predmeta «obshchestvoznanie» v usloviyah rasshiryayushchegosya informacionnogo prostranstva: sb. mat. mezhd. nauch.-prakt. konf. «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu (EEIA-2016) / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2016. S. 594–600. [In Rus].
- *Lotman Yu. M.* Poeticheskij mir Tyutcheva // O poetah i poezii. SPb., 1996. S. 145–171. [In Rus].
- National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2014. 424 p.
- Obshchestvoznanie. Profil'nyj uroven': uchebnik dlya 10 klassa obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / pod red. L. N. Bogolyubova, A. Yu. Lazebnikovoj, N. M. Smirnovoj [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.school-russia.prosv.ru/ebooks/Bogolubov_obwestvozn_10_Ucheb/index.html (data obrashcheniya: 04.03.2019). [In Rus].
- Obshchestvoznanie. 10 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: bazovyj uroven' / pod red. L. N. Bogolyubova. 5-e izd., dop. M.: Prosveshchenie, 2018. 350 s. [In Rus].
- *Paskal' B.* Mysli [Elektronnyj resurs]. URL: https://imwerden.de/pdf/paskal_mysli_perevod_ginzburg_1995_text (data obrashcheniya: 06.03.2019). [In Rus].
- *Pumpyanskij L. V.* Poeziya Tyutcheva // Uraniya: Tyutchevskij al'manah. 1803–1928. L., 1928. 314 s. [In Rus].
- *Tsonchev T. S.* Russia and the west: Fyodor Tyutchev on Russian Exceptionalism // The Montréal Review, September 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.themontrealreview.com/2009/Russia-and-the-West-Fyodor-Tyutchev-on-Russian-Exceptionalism.php (data obrashcheniya: 06.03.2019).
- *Tyutchev F. I.* Pis'mo doktoru Gustavu Kol'bu, redaktoru «Vseobshchej gazety» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.tutchev.com/text/lettre_ru.shtml (data obrashcheniya: 06.03.2019). [In Rus].
- *Tyutchev F. I.* Polnoe sobranie stihotvorenij / vstup. st. N. Ya. Berkovskogo; sost., podgot. teksta i prim. A. A. Nikolaeva. L.: Sovetskij pisatel', 1987. 448 s. [In Rus].
- *Zhirmunskij V. M.* Nemeckij romantizm i sovremennaya mistika. SPb., 1996. 232 s. [In Rus].

УДК 37.07

РОССИЙСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Т. Ю. Ломакина

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: sasa-82@mail.ru

Tatyana Yu. Lomakina
Dr. Sc. (Education) Professor, Head of the Vocational Education Laboratory, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Л. А. Харисова

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: sun227@yandex.ru

Lyudmila A. Kharisova
Dr. Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Проведен анализ региональных стратегических документов развития образования, цель которого — выявить основные направления модернизации системы образования на региональном уровне.

Анализ стратегических документов развития образования проводился на основе методологических подходов (региональный, компетентностный, системный, вариативно-адаптивный, преемственный, диверсификационный). Основные принципы этих подходов позволили сконструировать смысловую модель предмета исследования и сделать обобщения.

Анализ региональных стратегий социально-экономического развития и государственных программ по развитию образования показал, что цели стратегического развития, как правило, соответствуют содержанию закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» и другим национальным документам. Авторы интересно выстраивают функциональные, ценностные, маркетинговые, кадровые и ресурсные аспекты стратегий. Исследуется институциональная среда и механизмы координации в региональном планировании. При этом в ряде регионов вместо стратегического планирования разработаны программы развития образования, что не позволяет представить полноценную концепцию с принципиально новыми приоритетами в сложившихся социально-экономических условиях. Однако в некоторых регионах существует ряд

Как цитировать статью: Ломакина Т. Ю., Харисова Л. А., Гудилина С. И., Бычков А. В. Российское региональное образование: методология стратегического анализа // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 118–127. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10009

недостатков. К недостаткам следует отнести: противоречивость в оценке уровня потребностей населения; несогласованность с географическими, социально-экономическими, геополитическими, этническими и природными особенностями региона; отсутствие мероприятий по приведению регионального образования в соответствие с тенденциями развития образования в мировой практике; игнорирование проблемы развития непрерывного образования; нарушение преемственности с состоянием образования региона в предыдущих периодах; отсутствие анализа достижений и ошибочных действий, а также прогноза развития образования региона на ближайшую и отдаленную перспективу.

На третьем этапе исследования анализ региональных стратегий образования подтвердил рассогласованность документов, несоответствие организационных и прогнозных показателей.

Ключевые слова: *методологические подходы, анализ региональных стратегических документов развития образования, практики применения.*

С. И. Гудилина

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

Svetlana I. Gudilina
PhD (Education), Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе происходят серьезные изменения в социальном статусе человека, он не только участвует в различных сферах деятельности, но и развивает себя как личность. В этой связи система образования должна формировать не только определенные общенаучные компетенции, учебные действия, но и развивать личностные, профессиональные качества обучающихся. В условиях разработки и реализации новых документов стратегического планирования развития системы образования (стратегия социально-экономического развития, стратегия развития системы образования) идет пересмотр целевых, содержательных, технологических компонентов и показателей результативности образования. Эти изменения позволят повысить роль образования в социально-экономическом

А. В. Бычков

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: planabv@yandex.ru

Anatoliy V. Bychkov
Dr. Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

развитии страны, его качество и доступность.

Провести анализ, обобщить практики применения, выявить специфику и сформулировать рекомендации развития системы образования в документах стратегического планирования регионального и макрорегионального уровней стало *задачей исследования* в рамках государственного задания Института стратегии развития образования РАО.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Анализ литературы по проблеме исследования и стратегий развития образования в различных странах [10; 11; 12] доказывает, что данная проблема рассматривается на разных методологических основаниях и с учетом региональных приоритетов.

В нашем случае обязательным условием проведения анализа разработки и применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, было выявление теоретических подходов и механизмов такой деятельности.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривая проблему анализа стратегических документов развития, мы руководствовались следующими методологическими *подходами*, имеющими педагогическую направленность:

- региональный подход — учитывает географические, социально-экономические, геополитические, этнические и природные особенности развития региона;
- компетентностный подход — ориентирует на выявление уровня удовлетворения потребностей населения в образовании и соответствия поставленных разработчиками документа вопросов развитию региональной системы образования и основным тенденциям развития образования в России и в мировой практике;
- системный подход — обеспечивает согласованность цели развития системы образования и практик ее применения со всеми важнейшими сферами стратегического развития страны и региона;
- вариативно-адаптивный подход — определяет оценку и согласование вариантов стратегического развития системы образования страны и региона с учетом возможных изменений внешней среды, баланса интересов различных слоев населения и заинтересованных лиц;

– преемственный подход — обеспечивает использование результатов ретроспективного анализа развития системы образования региона и практик применения на предыдущих временных этапах с выявлением положительных и отрицательных векторов развития, а также прогнозных документов, определяющих перспективы и приоритеты его социально-экономического развития с учетом достижений и ошибок прошлых этапов развития региональной системы образования;
– диверсификационный подход позволяет расширить возможности системы образования, привлекая новые инновационные механизмы и технологии [2; 8; 9].

Методологические принципы как основополагающие познавательные установки формируются в рамках научных подходов и соотносятся как частное и общее. В нашем исследовании принципы являются познавательным алгоритмом теоретического и содержательного анализа предмета, позволяя конструировать смысловую модель предмета и делать обобщения.

К общим методологическим принципам сравнительных исследований можно отнести: объективность; функционализм; сравнимость; учет исторических, национальных, экономических, социально-политических условий и др. [1].

Например, Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга на 2011–2020 гг. «Петербургская Школа 2020» разрабатывалась на основе восемнадцати стратегических документов РФ, среди которых: Конституция РФ, Закон «Об образовании в Российской Федерации», указы Президента о стратегическом планировании в РФ, о национальной безопасности, концепции долгосрочного социально-экономического развития, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», отраслевые схемы размещения объектов образования на территории Санкт-Петербурга, программы развития физической культуры и спорта, План мероприятий по развитию информационного общества и формированию электронного правительства в Санкт-Петербурге, Региональная программа развития инфраструктуры государственных образовательных учреждений Санкт-Петербурга и другие [5].

Принцип функционализма в данной стратегии проявляется в разработке девяти направлений («Дошкольник», «Доступность качества», «Неформальное образование», «Кадровый капитал», «Равные и раз-

ные», «Здоровье в школе», «Профессия и карьера», «Открытая школа», «Эффективная школа») и механизмов их реализации. В Стратегии представлен инструмент в совокупности с организационными структурами и процедурами, задающими определенные, постоянно воспроизводимые схемы, разработки, обсуждения, презентации реализованных задач и выявленных проблем. Стратегия петербургской Школы предусматривает консолидированное участие ряда заинтересованных организаций, предприятий и горожан, что позволяет расширять функциональные возможности системы образования Петербурга [5].

К частным принципам мы относим единство и целостность, разграничение полномочий, преемственность и непрерывность, сбалансированность, результативность и эффективность, ответственность, открытость, реалистичность, ресурсную обеспеченность, измеряемость.

Так, принципы единства и целостности лежат в основе гуманитарной системы петербургской Школы, где запланированные процессы выстраиваются для реализации главной цели — равенства и доступности качественного воспитания и образования детей, подростков, граждан Санкт-Петербурга. Принципы измеряемости и соответствия стратегической цели, задачам и предполагаемым результатам образования четко зафиксированы во всех направлениях деятельности образовательных организаций Санкт-Петербурга [5].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ документов представляет собой совокупность методических приемов и процедур, применяемых для извлечения из документальных источников необходимой информации в целях решения определенных исследовательских задач. Источниками анализа являлись:

- нормативно-правовая база документов, определяющих правила разработки, корректировки, осуществления мониторинга и контроля реализации стратегического планирования;
- действующие документы федерального уровня по целеполаганию, прогнозированию, планированию и программированию социально-экономического развития Российской Федерации.

В нашем исследовании характерными особенностями метода анализа являются: использование системы показателей, всесторонне характеризующих образовательную деятельность, изучение причин изменения этих показателей (инновации), выявление и измерение взаимосвязи

между ними в целях повышения эффективности этой деятельности. Мы исходили из того, что показатели анализа должны быть простыми и доступными, дающими возможность сопоставлять их с показателями на предыдущем этапе развития, но в то же время выявлять проблемы и условия развития системы образования. С другой стороны, эти показатели должны быть научно обоснованы. Поэтому основанием разработки показателей для анализа стратегических документов стали методологические принципы.

Показатели для анализа и обобщения практик разработки и применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, были классифицированы по следующим основаниям:

- **статус документа — формальные показатели:** субъект РФ, название документа, наличие признаков официального статуса документа (печать, штамп организации и т.д.), временные рамки документа; поставленные цели и задачи соответствуют действующему законодательству и политике государства;
- **вопросы целеполагания — целевые показатели:** реалистичность целей и способов их достижения; четкое определение ожидаемых результатов; учтены географические, социально-экономические, геополитические, этнические и природные особенности развития региона; показан уровень потребностей населения в образовании; поставленные цели и задачи соответствуют основным тенденциям развития образования в России и мире; цели развития региональной системы образования согласованы с важнейшими сферами стратегического развития страны и региона; предусмотрена публичность обсуждения документов и результатов, официальная публикация;
- **вопросы реализации целей и задач** — организационные или деятельностные показатели: прописан механизм достижения цели; существует план мероприятий достижения результатов; система контроля обеспечивает оценку достигаемых результатов; учтены необходимые материально-технические, организационные условия достижения целей; указано партнерское взаимодействие в достижении запланированных мероприятий; существует согласованность документов по приоритетам, целям, задачам, срокам, мероприятиям, показателям, финансовым и иным ресурсам; существует разграничение полномочий по уровням управления, возможность

корректировки показателей, содержащихся в документах; учтены ресурсные ограничения (финансовые, кадровые, организационные и др.) и риски при выполнении целей и решении задач в установленные сроки; возможна оценка достижения целей развития образования с использованием количественных и качественных показателей, критериев и методов;

– **вопросы, ориентированные на перспективу развития,— прогнозные показатели:** учтены результаты развития системы образования региона и практик их применения на предыдущих временных этапах; учтены прогнозные положительные и отрицательные векторы развития; сформулированы конкретные предложения по дальнейшему совершенствованию системы образования.

В исследовании использовались документы стратегического планирования регионов, входящих в Центральный федеральный округ (ЦФО) [4], который объединяет 18 субъектов Российской Федерации.

Анализ проводился в три этапа. Первый этап — информационно-содержательный — был направлен на выявление информации в соответствии с выделенными показателями, которые оценивались по трем критериям: информация в анализируемых документах соответствует критериям, не соответствует или частично соответствует содержанию показателя.

Второй этап анализа был сравнительный. Проводилось сравнение целей, задач, индикаторов развития образования, механизмов реализации в стратегии социально-экономического развития региона и государственной программы развития. Отмечались соответствия и несоответствия в данных документах.

На третьем этапе проводилась количественная оценка содержания документов стратегического планирования. Так, формальные показатели оценивались в 3 балла, целевые — 10 баллов, организационные — 12 баллов, прогнозные — 3 балла. Такая балльная оценка позволила выявить проблемы в региональных документах стратегического планирования развития системы образования.

Заключение

Государственные программы развития системы образования в субъектах ЦФО разрабатывались и реализуются в разных временных диапазонах — от 2014-го до 2025 года, имеют официальный статус. Структурно программы разбиты на разделы, где указаны цели, задачи, ожидаемые

результаты, перспективы развития, которые соответствуют законодательству и политике государства. Как правило, в программах прописан механизм достижения цели, указано партнерское взаимодействие в достижении запланированных мероприятий и разграничение полномочий по уровням управления (областные, муниципальные).

Следует отметить, что документы стратегического планирования были разработаны без учета методических рекомендаций и требований. Цели и задачи развития региональных систем образования сформулированы некорректно, они не реалистичны и не обоснованы существующими ресурсами.

Анализ региональных стратегий социально-экономического развития и государственных программ по развитию образования показал, что в них существует ряд недостатков:

– противоречивость в оценке уровня потребностей населения области, особенно взрослого, в образовании;
– отсутствие мероприятий по приведению регионального образования в соответствие с тенденциями развития образования в мировой практике;
– игнорирование проблемы развития непрерывного образования в регионе;
– нарушение преемственности развития образования;
– отсутствие анализа достижений и ошибочных действий, а также прогноза развития образования на ближайшую и отдаленную перспективу [3; 4; 6,7].

Исследование проводилось в рамках Государственного задания № 073–00086–19–00 на 2019 год и на плановый период 2020–2021 годов, проект «Исследование, анализ и обобщение практик разработки и применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, в целях учета при разработке отраслевой стратегии развития образования в РФ (в сфере ведения Министерства просвещения)».

Литература

1. *Бычков А. В.* Человеческий фактор в основном общем и дополнительном образовании (на примере технологического образования). М.: АБВ-Издат, 2016. 88 с.
2. *Ломакина Т. Ю.* Стратегия профессионального образования // Профессиональное обра-

зование. Столица. 2016. № 2. С. 17–20.

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432 (дата обращения: 15.01.2019).

4. О стратегическом планировании в Российской Федерации: Федеральный Закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841 (дата обращения: 15.01.2019).

5. Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга на 2011–2020 гг. «Петербургская Школа 2020». [Электронный ресурс]. URL: http://textarchive.ru/c%E2%80%912025285.html (дата обращения: 15.01.2019)

6. Стратегия социально-экономического развития Центрального федерального округа Российской Федерации на период до 2020 года (с изменениями на 26 декабря 2014 года). [Электронный ресурс] // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: http://docs.cntd.ru/document/902302272 (дата обращения: 15.01.2019).

7. Стратегия социально-экономического развития Белгородской области на период до 2025 года. [Электронный ресурс] // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: http://docs.cntd.ru/document/428596289 (дата обращения: 15.01.2019).

8. *Харисова Л. А.* Исследование проблемы качества преемственности в общеобразовательных комплексах// Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 1 (21). С. 2–8.

9. *Lomakina T. Yu., Aksenova M. A., Nikitin M. V.* Succession and Continuity as Factors in Development of Innovative Educational Systems // International Conference "Education Environment for the Information Age". Moscow, June 7–8, 2017. P. 26–35 [Электронный ресурс]. URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/EEIA2017FAF004.pdf (дата обращения: 15.01.2019).

10. National Strategy for International Education. Australian Government. Australia's universities. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://nsie.education.gov.au (дата обращения: 15.01.2019).

11. *Schak O., Metzger I., Bass J.* et al. Developmental Education Challenges and Strategies for Reform, 2017 [Электронный ресурс]. URL: https://www2.ed.gov/about/offices/list/opepd/education-strategies (дата обращения: 15.01.2019).

12. Strategy for Education Development in Serbia 2020. Beograd: Čigojaštampa, 2013. 264 p.

RUSSIAN REGIONAL EDUCATION: METHODOLOGY OF STRATEGIC ANALYSIS

The authors have analysed the regional strategic documents for the development of education. The purpose of the analysis is to identify the main directions of modernisation of the education system at the regional level.

The analysis of strategic documents for the development of education was carried out on the basis of the following methodological approaches: regional, competency-based approach, variable-adaptive, successive, diversified. The basic principles of these approaches have constructed a model of the subject of the study and allowed the researchers to draw conclusions.

The analysis of regional socio-economic strategies of development and state programmes of the development of education show that the strategic development targets correspond to the content of the law on education and other national documents. The authors are creatively building functional, value, marketing, personnel and resource aspects of strategies. The institutional environment and coordination mechanisms in regional planning are being investigated. Some regions instead of strategic planning have developed educational development programmes that do not allow presenting a complete concept with new priorities in socio-economic conditions. However, there are disadvantages in some regions that include: controversy over assessing the level of needs of the population; inconsistency in the geographical, socio-economic, geopolitical, ethnic and natural peculiarities of a region; the insufficiency

of bringing regional education in line with international trends towards the development of education; ignoring the problem of the development of continuing education; violation of continuity with the state of education of a region in previous periods; lack of analysis of achievements and errors, as well as the forecast of the development of education in the region for the near and distant future.

At the final stage of the research, the analysis of regional strategies has confirmed the inconsistency in documents along with the one in organisational and forecast indicators.

Keywords: methodological approaches, analysis of regional strategic documents for the development of education, application practices.

References

- *Bychkov A. V.* Chelovecheskij faktor v osnovnom obshchem i dopolnitel'nom obrazovanii (na primere tekhnologicheskogo obrazovaniya). M.: ABV–Izdat, 2016. 88 s. [In Rus].
- *Harisova L. A.* Issledovanie problemy kachestva preemstvennosti v obshcheobrazovatel'nyh kompleksah// Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2018. № 1 (21). S. 2–8. [In Rus].
- *Lomakina T. Yu.* Strategiya professional'nogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2016. № 2. S. 17–20 [In Rus].
- *Lomakina T. Yu., Aksenova M. A., Nikitin M. V.* Succession and Continuity as Factors in Development of Innovative Educational Systems // International Conference "Education Environment for the Information Age". Moscow, June 7–8, 2017. P. 26–35 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/EEIA2017FAF004.pdf (data obrashcheniya: 15.01.2019) [In Rus].
- National Strategy for International Education. Australian Government. Australia's universities. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://nsie.education.gov.au (data obrashcheniya: 15.01.2019) [In Rus].
- O strategicheskom planirovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj Zakon ot 28 iyunya 2014 g. № 172-FZ [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus: oficial'nyj sajt kompanii «Konsul'tantPlyus». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841 (data obrashcheniya: 15.01.2019) [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyj resurs] // Garant: informacionno-pravovoe obespechenie. URL: http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432 (data obrashcheniya: 15.01.2019) [In Rus].
- *Schak O., Metzger I., Bass J.* et al. Developmental Education Challenges and Strategies for Reform, 2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www2.ed.gov/about/offices/list/opepd/education-strategies (data obrashcheniya: 15.01.2019) [In Rus].
- Strategiya razvitiya sistemy obrazovaniya Sankt-Peterburga na 2011–2020 gg. «Peterburgskaya Shkola 2020». [Elektronnyj resurs]. URL: http://textarchive.ru/c%E2%80%912025285.html (data obrashcheniya: 15.01.2019). [In Rus].
- Strategiya social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Belgorodskoj oblastina period do 2025 goda [Elektronnyj resurs] // Konsorcium Kodeks: elektronnyj fond pravovoj i normativno-tekhnicheskoj dokumentacii. URL: http://docs.cntd.ru/document/428596289 (data obrashcheniya: 15.01.2019). [In Rus].
- Strategiya social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Central'nogo federal'nogo okruga Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (s izmeneniyami na 26 dekabrya 2014 goda). [Elektronnyj resurs] // Konsorcium Kodeks: elektronnyj fond pravovoj i normativno-tekhnicheskoj dokumentacii. URL: http://docs.cntd.ru/document/902302272 (data obrashcheniya: 15.01.2019).[In Rus].
- Strategy for Education Development in Serbia 2020. Beograd: Čigojaštampa, 2013. 264 p. [In Rus].

УДК 372.37/.4

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ МОНИТОРИНГОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ[1]

Ю. С. Тюнников

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: tunn@yandex.ru

Yurii S. Tyunnikov
Dr. Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Т. П. Афанасьева

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: inido-atp@mail.ru

Tatyana P. Afanasyeva
PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Стремительное возрастание роли образования в современном обществе требует от него выхода на принципиально новый уровень, обеспечивающий формирование личности, способной к жизни в быстро меняющихся условиях, к творческому развитию, к эффективному решению возникающих перед ней проблем и задач. Одна из важнейших причин того, что изменения в образовательных организациях не обеспечивают высоких темпов их развития,— отсутствие методологически обоснованной системы мониторинговых показателей инновационного развития, выстроенной относительно горизонта инновационных событий. Нашей целью является методологическое обоснование построения такой системы на основе дискретного моделирования образовательной организации как объекта инновационного развития. В качестве примера рассматривается дошкольная образовательная организация, дискретное моделирование которой как объекта инновационного развития выполняется последовательно по нескольким нисходящим уровням. Первый уровень обеспечивает разграничение в целостной образовательной системе ее главных подсистем: «Обучающиеся» и «Образовательный ресурс». Второй уровень определяет релевантные основания мониторинга. Третий уровень задает тематические направления мониторинга

Как цитировать статью: Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П. Методологическое обоснование построения мониторинговых показателей инновационного развития образовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 128–138. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10010

для каждой подсистемы. На четвертом уровне создаются опорные элементы, конкретизирующие содержание каждого направления в его главных моментах. Пятый уровень обеспечивает формирование системы показателей для оценки развития подсистем «Обучающиеся» и «Образовательный ресурс» по каждому направлению мониторинга. Обоснована целесообразность расширения состава и изменения структуры применяемых в настоящее время показателей. Выделены тематические направления комплексной оценки по двум взаимосвязанным подсистемам — «Обучающиеся» и «Образовательный ресурс», сформулированы требования к построению системы показателей для каждой подсистемы, определены логика и уровни построения.

Ключевые слова: *дошкольное образование, дошкольная образовательная организация как объект инновационного развития, комплексная оценка, тематические направления комплексной оценки, система показателей комплексной оценки.*

Введение. Инновационный путь развития России требует от современного образования выхода на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества и обеспечивающий формирование личности, способной к жизни в быстро меняющихся условиях, к творческому развитию, к эффективному решению возникающих перед ней проблем и задач. Однако система образования во многом не отвечает требованиям, которые предъявляются к ней со стороны общества и государства. Происходящие в образовательных организациях изменения не обеспечивают высоких темпов их развития: инновационная активность часто имитируется, а новшества не дают ожидаемых результатов. Причин этому много, и одна из важнейших — отсутствие методологически обоснованной системы мониторинговых показателей инновационного развития.

Цель статьи. Целью статьи является методологическое обоснование построения системы мониторинговых показателей инновационного развития на основе дискретного моделирования образовательной организации как объекта инновационного развития.

Методология и методы исследования. Развитие образовательной организации нами понимается как процесс качественных изменений в ее структуре и составляющих компонентах, благодаря чему она приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования или тех же результатов, но с большей эффективностью [1, с. 30–31]. Управление инновационным развитием

образовательной организации предполагает своевременное получение достоверных сведений об эффективности ее деятельности.

Вполне понятно, что применяемые в этих целях показатели мониторинга должны отвечать требованиям необходимости и достаточности и формироваться в рамках некоторой нормативной методологии. Главное назначение такой методологии заключается в дискретном моделировании образовательной организации в наборе показателей, с помощью которых последовательно отслеживается ее инновационное развитие. Рассмотрим методологию дискретного моделирования образовательной организации на примере дошкольной образовательной организации (далее — ДОО).

При очевидных достоинствах действующего в настоящее время мониторинга ДОО [7; 12] структура его показателей требует определенной корректировки. Так, например, тематический раздел мониторинга 1.2 «Содержание образовательной деятельности и организация образовательного процесса по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми» в должной мере не соответствует своему наименованию, поскольку в нем представлен всего один показатель, который фиксирует «удельный вес численности детей, посещающих группы различной направленности (компенсирующей, общеразвивающей, оздоровительной, комбинированной, по присмотру и уходу за детьми), в общей численности детей, посещающих образовательные организации [12, с. 4]. Тематический раздел мониторинга 1.6. «Состояние здоровья лиц, обучающихся по программам дошкольного образования» также сводится к единственному показателю, который фиксирует лишь удельный вес численности детей, охваченных летними оздоровительными мероприятиями [12, с. 6].

Раздел 1.3 «Кадровое обеспечение дошкольных образовательных организаций и оценка уровня заработной платы педагогических работников» не позволяет сделать выводы относительно уровня квалификации педагогических работников, их возрастного состава, повышения квалификации, удовлетворенности профессиональной деятельностью, что имеет определенное значение при организации как индивидуальной, так и коллективной инновационной деятельности.

В целом можно заключить, что система мониторинговых показателей ДОО не выстроена относительно прогноза инновационных изменений. Прежде всего таких, как «Эффективность инновационных

образовательных технологий, применяемых в ДОО», «Материально-техническое обеспечение инновационной деятельности ДОО», «Кадровое обеспечение инновационной деятельности ДОО в ближайшей и средней перспективе» и др.

Результаты исследования. Для представления предложений по разработке комплексной оценки ДОО нами проанализированы нормативные документы [9; 10; 11; 12], работы по данной и сходной проблематике [2; 3; 4; 5; 6; 8; 16; 17], а также использованы результаты ранее выполненных нами исследований [13; 14; 15].

Дискретное моделирование ДОО как объекта инновационного развития выполняется последовательно по нескольким нисходящим уровням.

Первый уровень — разграничение в целостной образовательной системе «Дошкольная образовательная организация» ее главных подсистем: «Обучающиеся» и «Образовательный ресурс». В рамках дошкольной образовательной организации названные подсистемы находятся в отношении взаимодетерминации и взаимодействуют как ценностно-смысловое ядро и ресурсно-обеспечивающая оболочка.

Второй уровень — определение релевантных оснований мониторинга, охватывающих основные характеристики выделенных подсистем.

При определении релевантного основания для комплексной оценки подсистемы «Обучающиеся» следует обратиться к понятию личностного потенциала обучающегося. Субъектный контекст образовательного процесса в ДОО непосредственно связан с поэтапным развитием личностного потенциала детей. Следует в этой связи особо подчеркнуть, что ценностно-смысловые ориентиры современного образования, независимо от его типа, вида и уровня, в целом, должны соответствовать структуре личностного потенциала человека. Предпринятый нами анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам развития личности, позволяет выделить в структуре личностного потенциала следующие составляющие:

- когнитивную;
- деятельностную;
- социокультурную;
- коммуникативно-ролевую;
- лингвориторическую;
- физкультурно-оздоровительную.

Релевантным основанием для подсистемы «Образовательный ресурс» служат ресурсные условия образовательного процесса, которые создаются в ДОО в целях развития всех структурных составляющих личностного потенциала детей.

Третий уровень — определение тематических направлений мониторинга для каждой подсистемы. В рамках подсистемы «Обучающиеся» мониторинг отражает общие сведения о контингенте обучающихся в ДОО и фокусируется на особенностях развития детей с учетом всех структурных составляющих личностного потенциала. Стало быть, ключевыми направлениями мониторинга для данной подсистемы становятся:

- *общие сведения о контингенте обучающихся*;
- для когнитивной составляющей личного потенциала — *когнитивное (познавательное) развитие детей*;
- для деятельностной составляющей личного потенциала — *деятельностное (практико-технологическое) развитие детей;*
- для социокультурной составляющей личного потенциала — *социокультурное развитие детей;*
- для коммуникативно-ролевой составляющей личного потенциала — *коммуникативно-ролевое (поведенческое) развитие детей;*
- для лингвориторической составляющей личного потенциала — *лингвориторическое развитие детей;*
- для физкультурно-оздоровительной составляющей личного потенциала — *физкультурно-оздоровительное развитие детей.*

Подсистема «Образовательный ресурс» также имеет свою структуру. Ее определяет комплекс ресурсных условий, которые необходимо создать в ДОО для всестороннего развития личностного потенциала детей. Главные направления мониторинга определяют следующие ресурсные условия:

- *функции и виды деятельности ДОО;*
- *структура ДОО;*
- *образовательный процесс ДОО;*
- *педагогические кадры ДОО;*
- *управленские кадры ДОО;*
- *инфраструктура ДОО.*

Четвертый уровень — определение опорных элементов по каждому отдельно взятому направлению мониторинга. Опорные элемен-

ты конкретизируют содержание каждого направления в главных его моментах.

Выделение опорных элементов по мониторинговым направлениям подсистемы «Обучающиеся» производится по схеме «*Структурная составляющая личностного потенциала — сфера жизнедеятельности — виды деятельности — объекты деятельности — действия над объектами*».

Проиллюстрируем приведенную схему на примере тематического направления «*Когнитивное (познавательное) развитие детей*». Данное направление мониторинга включает в качестве основных сфер жизнедеятельности ребенка:

- *социосферу* (познание общества и его культуры);
- *эгосферу* (познание самого себя);
- *экономосферу* (знакомство с азами экономических отношений);
- *техносферу* (знакомство с назначением окружающих технических устройств и правилами их использования);
- *инфосферу* (знакомство с ролью информации в жизни общества);
- *экосферу* (познание взаимодействия человека с природой и ее охраны).

Виды и объекты деятельности, а также действия, производимые над объектами, конкретизируются с учетом названных сфер жизнедеятельности и возрастных особенностей детей. Например, дети старшей дошкольной группы выполняют в игровой форме поисковую (ориентировочную) деятельность с ролевыми функциями рассказчика (аналитика), писателя (изобретателя) или иных персонажей и в этой связи осуществляют элементарные действия на распознавание, оценивание, сравнение, преобразование, контролирование и др.

Выделение опорных элементов по мониторинговым направлениям подсистемы «Образовательный ресурс» производится по схеме релевантной зависимости «*Структура образовательного ресурса — эффективность образовательного процесса*». Покажем, какие опорные элементы необходимо отслеживать при комплексной оценке данной подсистемы:

- для направления «Функции и виды деятельности ДОО» — *«Виды деятельности», «Условия для социализации обучающихся», «Условия для самореализации обучающихся», «Взаимодействие с социокультурной средой», «Инновационный потенциал ДОО»;*

- для направления «Структура ДОО» — «*Уровни и типы образования*», «*Уровень доступности*», «*Формы образования*»;
- для направления «Образовательный процесс ДОО» — «*Содержание образовательных областей*», «*Язык обучения*», «*Организация образовательного процесса*», «*Средства обучения*», «*Методическое обеспечение*»;
- для направления «Педагогические кадры ДОО» — «*Кадровое обеспечение*», «*Квалификационный состав*», «*Возраст педагогов*», «*Стаж работы*», «*Повышение квалификации*», «*Заработная плата*», «*Удовлетворенность профессиональной деятельностью*»;
- для направления «Управленческие кадры ДОО» — «*Квалификационный состав*», «*Возраст управленческих кадров*», «*Стаж работы*», «*Удовлетворенность профессиональной деятельностью*»;
- для направления «Инфраструктура ДОО» — «*Материально-техническая база*», «*Санитарно-гигиенические условия*», «*Безопасность образования*».

Пятый уровень — формирование системы показателей для оценки развития подсистем «Обучающиеся» и «Образовательный ресурс» по каждому направлению мониторинга. Применяемые показатели должны не просто охватывать все опорные элементы мониторинга, но и создавать необходимую информационную базу для анализа их изменения. В этом случае мониторинговые показатели используются и как значимые ориентиры для инновационного развития ДОО, и как некоторые ограничители для обозначения предельных границ, за которыми начинается падение нормативно установленного качества.

Отбор показателей для подсистемы «Обучающиеся» (за исключением направления «Общие сведения») непосредственно основывается на взаимосвязи показателей опорных элементов по каждому отдельно взятому направлению мониторинга. Такая взаимосвязь показателей должна устанавливаться в непосредственной привязке к содержательным особенностям формируемой у детей деятельности. Показатели, отображающие взаимосвязь опорных элементов мониторинга в привязке тому или иному виду деятельности, позволяют оценивать не только отдельные действия, но, что особо важно, их типовые структуры, а значит, готовность детей к ориентации в той или иной сфере жизнедеятельности.

Заключение. На наш взгляд, отобранные таким образом показате-

ли являются более информативными в плане комплексного наблюдения за развитием детей, нежели те, которые формируются сегодня на базе ФГОС. Отличительная особенность предлагаемых показателей заключается прежде всего в том, что они позволяют оценивать динамику развития опорных структур мышления детей, приближенных к реальной практике жизнедеятельности человека.

В этой связи напрашивается вывод о целесообразности расширения состава и изменения структуры применяемых в настоящее время показателей. В частности, такие, ранее принятые показатели развития детей старшей группы, как «выражает словами местонахождение предмета по отношению к себе, другим предметам», «различает и называет виды транспорта, предметы, облегчающие труд человека в быту», «классифицирует предметы, определяет материалы, из которых они сделаны», «знает о взаимодействии человека с природой в разное время года», «знает о значении солнца, воздуха и воды для человека, животных, растений» (образовательная область «Познавательное развитие» соответствует ФГОС [7]), следует дополнить показателями «устанавливает элементарные причинно-следственные связи», «устанавливает связи между событиями», «способен на рациональное действие в типовых жизненных ситуациях». При этом крайне важно соотнести новые вводимые показатели с нормативно заданными сферами жизнедеятельности.

Для мониторинга подсистемы «Образовательный ресурс» требуются показатели, которые дают полную информацию как о состоянии образовательного ресурса в целом, так и по каждому мониторинговому направлению и его отдельным элементам. Сказанное означает, что отбор и структурирование показателей для данной подсистемы должны производиться с учетом согласования стратегических целей образовательной организации и тех реальных задач, которые ставятся и решаются в рамках данной подсистемы с учетом всех ее структурных составляющих.

На наш взгляд, представленная методология построения системы мониторинговых показателей ДОО в целом создает необходимые предпосылки для обсуждения проблем комплексной оценки ее эффективности как объекта инновационного развития.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Проект № 073–00086–19ПР).

Литература

1. Афанасьева Т. П. Эффективность механизмов инновационной деятельности организаций дошкольного образования — главный фактор качественной реализации ФГОС // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 30–35.

2. Афанасьева Т. П., Новикова Г. П. Модернизация механизмов инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций: монография. Ярославль-Москва, 2016. 388 с.

3. Додуева С. Ж. Проблемно-ориентированный анализ внешней среды ДОО // Педагогика. 2016. № 4. С. 34–40.

4. Казаков И. С. Проектирование персонифицированной модели обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 3. С. 128–133.

5. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. Стратегия для России: образование. М.: Дело, 2018. 118 с.

6. Краснов С. И., Малышева Н. В. Сетевая форма подготовки педагогов к инновационной деятельности // Педагогика. 2014. № 7. С. 62–72.

7. Мониторинг уровня развития по образовательным областям (соответствует ФГОС). Старшая группа [Электронный ресурс]. URL: http://istra-ds24.ru/Photo/starhaa.pdf (дата обращения: 23.03.2019).

8. Новикова Г. П. Методологические основы развития инновационных процессов в образовательных организациях // Педагогическое образование и наука. 2015. № 5. С. 7–14.

9. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 [Электронный ресурс] // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: http://base.garant.ru/70170946 (дата обращения: 23.03.2019).

10. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 23.03.2019).

11. Об осуществлении мониторинга системы образования (вместе с «Правилами осуществления мониторинга системы образования»): Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 № 662 (ред. от 21.03.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150568 (дата обращения: 23.03.2019).

12. Об утверждении показателей мониторинга системы образования: Приказ Минобрнауки России от 22.09.2017 № 955 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280282 (дата обращения: 23.03.2019).

13. Тюнников Ю. С. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности (цели–содержание–технологии) // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 52–64.

14. Тюнников Ю. С. Сценарное моделирование программы дополнительного профессионального образования // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 3. С. 166–173.

15. Тюнников Ю. С., Крылова В. В. Методология целеполагания образовательной программы // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 2. С. 153–160.

16. Харисова Л. А., Шукаева Т. М. Инновационная деятельность в общеобразовательных организациях: проблемы и пути решения // Педагогическое образование и наука. 2015. № 5. С. 14–17.

17. Afanasyeva T. P., Yeliseyeva I. A., Lazarev V. S. et al. A Study of Differences in the Degree to Which Instructors are Prepared to Manage the Development of the School They Teach at // European Journal of Contemporary Education. 2016. № 3 (17). P. 272–283.

METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF CONSTRUCTION OF MONITORING INDICATORS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

The rapid growth of the role of education in modern society requires it to reach a fundamentally new level, ensuring the formation of a person able to live in a rapidly changing environment, to originally development, to effectively address the problems and challenges they face. One of the most important reasons that hampers change and high rates of development in educational institutions is the lack of a methodologically sound system of monitoring indicators of innovative development, built relative to the horizon of innovative events. Our goal is a methodological justification for the construction of such a system on the basis of discrete modeling of an educational organization as an object of innovative development. A preschool educational organization is considered as a case for discrete modeling, where it is an object of innovative development and the modeling was carried out consistently on several descending levels. The first level provides a distinction in the integrated educational system of its main subsystems: 'Students' and 'Educational resource'. The second level defines the relevant grounds for monitoring. The third level defines the thematic areas of monitoring for each subsystem. At the fourth level, support elements are created that specify the content of each direction in its main points; the fifth level provides for the formation of a system of indicators to assess the development of subsystems 'Students' and 'Educational Infrastructure' in each direction of monitoring. The authors substantiate the expediency of expanding the composition and changing the structure of currently used indicators. The authors identify the thematic areas of integrated assessment of two interrelated subsystems — 'Students' and 'Educational resource', and also formulate the requirements for building a system of indicators for each subsystem and determine the logic and levels of construction.

Keywords: preschool education, preschool educational organization as an object of innovative development, integrated assessment, thematic areas of integrated assessment, indicator system of integrated assessment.

References

- *Afanas'eva T. P.* Effektivnost' mekhanizmov innovacionnoj deyatel'nosti organizacij doshkol'nogo obrazovaniya — glavnyj faktor kachestvennoj realizacii FGOS // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2014. № 5. S. 30–35. [In Rus].
- *Afanas'eva T. P., Novikova G. P.* Modernizaciya mekhanizmov innovacionnoj deyatel'nosti doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij: monografiya. Yaroslavl'-Moskva, 2016. 388 s. [In Rus].
- *Afanasyeva T. P., Yeliseyeva I. A., Lazarev V. S.* et al. A Study of Differences in the Degree to Which Instructors are Prepared to Manage the Development of the School They Teach at // European Journal of Contemporary Education. 2016. № 3 (17). P. 272–283.
- *Dodueva S. Zh.* Problemno-orientirovannyj analiz vneshnej sredy DOO // Pedagogika. 2016. № 4. S. 34–40. [In Rus].
- *Harisova L. A., Shukaeva T. M.* Innovacionnaya deyatel'nost' v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah: problemy i puti resheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2015. № 5. S. 14–17. [In Rus].
- *Kazakov I. S.* Proektirovanie personificirovannoj modeli obucheniya v vuze // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. T. 2, № 3. S. 128–133. [In Rus].
- *Klyachko T. L., Sinel'nikov-Murylev S. G.* Strategiya dlya Rossii: obrazovanie. M.: Delo, 2018. 118 s. [In Rus].
- *Krasnov S. I., Malysheva N. V.* Setevaya forma podgotovki pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti // Pedagogika. 2014. № 7. S. 62–72. [In Rus].
- Monitoring urovnya razvitiya po obrazovatel'nym oblastyam (sootvetstvuet FGOS). Starshaya gruppa. [Elektronnyj resurs]. URL: http://istra-ds24.ru/Photo/starhaa.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2019). [In Rus].
- *Novikova G. P.* Metodologicheskie osnovy razvitiya innovacionnyh processov v obrazovatel'nyh organizaciyah // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2015. № 5. S. 7–14. [In Rus].

- O merah po realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti obrazovaniya i nauki: Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2012 g. № 599 [Elektronnyj resurs] // Garant: informacionno-pravovoe obespechenie. URL: http://base.garant.ru/70170946 (data obrashcheniya: 23.03.2019). [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 03.08.2018) [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus: oficial'nyj sajt kompanii «Konsul'tantPlyus». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 23.03.2019). [In Rus].
- Ob osushchestvlenii monitoringa sistemy obrazovaniya (vmeste s «Pravilami osushchestvleniya monitoringa sistemy obrazovaniya»): Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 05.08.2013 № 662 (red. ot 21.03.2019) [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus: oficial'nyj sajt kompanii «Konsul'tantPlyus». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150568 (data obrashcheniya: 23.03.2019). [In Rus].
- Ob utverzhdenii pokazatelej monitoringa sistemy obrazovaniya: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.09.2017 № 955 [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus: oficial'nyj sajt kompanii «Konsul'tantPlyus». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280282 (data obrashcheniya: 23.03.2019). [In Rus].
- *Tyunnikov Yu. S.* Konceptual'naya model' podgotovki budushchih pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti (celi–soderzhanie–tekhnologii) // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2014. № 5. S. 52–64. [In Rus].
- *Tyunnikov Yu. S.* Scenarnoe modelirovanie programmy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Izvestiya Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 3. S. 166–173. [In Rus].
- *Tyunnikov Yu. S., Krylova V. V.* Metodologiya celepolaganiya obrazovatel'noj programmy // Izvestiya Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 2. S. 153–160. [In Rus].

Уважаемые коллеги, читатели!

В этом номере журнала мы открываем новую рубрику, в которой будут освещаться материалы, научные события, связанные с деятельностью кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию, открытой на базе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Кафедра создана более года назад — 30 января 2018 г., именно эта дата стоит на Соглашении между Институтом и ЮНЕСКО, подписанном г-жой Одри Азуле как генеральным директором ЮНЕСКО и мною как директором Института.

Буквально строками из подписанного Соглашения напомню, что ***миссия кафедры*** «заключается в сближении позиций различных международных научных школ и образовательных центров по вопросам глобального образования; продвижении в решении образовательных, культурологических и других проблем глобального образования; расширении и укреплении связей между педагогической наукой, политикой и обществом; решении задач воспитания глобальной гражданственности и содействии институционализации глобального образования как основе создания и устойчивого развития в форме Открытого сетевого университета глобального образования».

Важно уточнить, что кафедра действует в рамках Программы **UNITWIN / UNESCO** Chairs на общественных началах.

В Институте утверждено Положение о кафедре ЮНЕСКО, в котором обозначены ***назначение, цели и задачи кафедры, направления ее деятельности.*** Подготовлен ***План работы кафедры.***

На ***портале кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию*** **unesco.instrao.ru**, открытом на русском и английском языках, можно ознакомиться с содержанием документов, связанных с деятельностью кафедры, с новостями, мероприятиями, проводимыми при участии кафедры, с лекциями ведущих ученых по проблемам глобального образования и другим научным разработкам. Ответственный за работу портала — Андрей Валерьевич Каверкин.

Под эгидой кафедры проводятся международные научные *конференции*, сборники научных трудов которых индексируются в международной реферативной наукометрической базе *Web of Science*.

Партнерами кафедры являются более 20 российских и зарубежных научных и образовательных организаций (из 11-ти стран, 23-х регионов России).

Идет работа по созданию *сетевых филиалов кафедры ЮНЕСКО* по глобальному образованию.

Осуществляется тесное сотрудничество с *Научным советом по сравнительной педагогике Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.*

Деятельность кафедры ЮНЕСКО поддерживается:

– лабораторией педагогической компаративистики под руководством *Ирины Августовны Тагуновой*;
– кафедрой, осуществляющей учебно-методическую работу по образовательным программам высшего образования (программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре), программам дополнительного профессионального образования, программам научной стажировки научных работников, докторантов (заместитель заведующего кафедрой — *Юлия Геннадьевна Куровская*).

Деятельность кафедры ЮНЕСКО курирует заместитель директора Института, зам. зав. кафедрой *Ирина Михайловна Елкина*.

С. В. Иванова
Заведующая кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию,
председатель Научного совета по сравнительной педагогике
Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО

КАФЕДРА ЮНЕСКО ПО ГЛОБАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НА БАЗЕ ФГБНУ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО»

Кафедра ЮНЕСКО, действуя в духе академической солидарности, стимулирует процесс формирования крепких и устойчивых связей между вузами и академическими учреждениями, правительствами, местными властями, предпринимательскими кругами, гражданским обществом и т.д. Основополагающим принципом Программы UNITWIN / UNESCO Chairs является полноценное и равноправное партнерство университетов, которые через кафедру по глобальному образованию и другие кафедры ЮНЕСКО инициируют и реализуют различные проекты в ее рамках,

уважая при этом университетскую автономию и академическую свободу.

Целью кафедры является продвижение интегрированной системы исследований, обучения, информации и документации по глобальному образованию, способствующее развитию сотрудничества между известными, признанными на международном уровне исследователями и преподавательским составом Института и других учреждений в Российской Федерации, странах Европы, Азии, Тихоокеанского и других регионов мира; создание сетевого взаимодействия партнеров для определения феномена глобального образования, его целей, результатов, ключевых тем; организация сетевого обмена передовым опытом по развитию потенциала межкультурного диалога и инновациям в области глобального образования; реализация дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации; организация издательской деятельности для распространения лучшего опыта и новых знаний в области глобального образования.

Основными задачами кафедры являются:

1. Осуществление научной и образовательной деятельности.
2. Распространение результатов научных исследований.
3. Привлечение к научной и образовательной деятельности кафедры сотрудников и аспирантов Института. Использование результатов научных исследований в образовательном процессе.
4. Содействие развитию международного научного сотрудничества Института.
5. Установление связей с высшими учебными заведениями и научными организациями в Российской Федерации и за рубежом.
6. Содействие развитию регионального и международного межуниверситетского сотрудничества в целях развития преподавания и научных исследований.
7. Проведение совместно с партнерами исследований для дальнейшего развития концепции глобального образования с теоретической и методологической точек зрения и широкое распространение их результатов, в том числе в режиме онлайн.
8. Способствование созданию потенциала в области глобального образования в партнерских учреждениях, в частности через подготовку в аспирантуре и по программам дополнительного профессионального образования, ориентированную на преподавателей, аспирантов, руко-

водителей и администраторов, лиц, определяющих политику в области образования и принимающих решения, и через обмен преподавателями и студентами.

9. Разработка курсов повышения квалификации для педагогических работников.

10. Способствование развитию международной сети организаций для поддержки совместной работы по глобальному образованию и содействия обмену знаниями и передовой практикой, в частности посредством публикаций, международных конференций и тематических веб-семинаров, создания двуязычного специализированного веб-сайта и т.д.

11. Тесное сотрудничество с ЮНЕСКО и существующими кафедрами ЮНЕСКО по соответствующим программам и мероприятиям.

Направления деятельности кафедры

1. Работа кафедры направлена на организацию сетевого взаимодействия исследователей, научных коллективов, исследовательских центров и организаций разных уровней и стран для сближения позиций в области глобального образования; создание единого образовательного пространства партнеров из разных регионов глобального мира; продвижение в решении его образовательных, культурологических, гендерных и других проблем — путем создания Открытого сетевого университета глобального образования.

2. Кафедра осуществляет международное сотрудничество по исследованию феномена глобального образования как явления XXI века для функционирования Открытого сетевого университета глобального образования по следующим направлениям:

- разработка понятия «глобальное образование»;
- характеристика его целей, ценностей, смыслов, ожидаемых результатов;
- изучение вызовов глобальному образованию;
- изучение состояния, проблем и перспектив развития глобального образования;
- выявление связи глобального образования с образованием для устойчивого развития.

3. Кафедра способствует организации и проведению фундаментальных и прикладных исследований по теории и стратегии подготовки специалистов в области проблематики глобального образования, разработке теоретико-методологических оснований подготовки специалистов

в области глобального образования на основе опережающих технологий и мирового педагогического наследия, включая:

– обмен опытом, знаниями, технологиями;
– внедрение результатов сотрудничества в деятельность педагогических университетов РФ и стран — участниц сетевого сотрудничества;
– проведение научных и научно-практических мероприятий разного уровня по вопросам глобального образования.

4. Кафедра осуществляет международное сотрудничество в области институционализации глобального образования, разработки принципов и вариативных моделей сетевого взаимодействия государств и образовательных систем для функционирования Открытого университета глобального образования.

5. Кафедра занимается издательской деятельностью, способствующей распространению передового опыта и полученного знания по проблемам глобального образования.

Портал кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию
на русском и английском языках:
unesco.instrao.ru.

УДК 811. 411. 21' 243

Дж. Римонди
PhD, кафедра славистики, Пармский государственный университет, Италия
E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

Giorgia Rimondi
PhD, Department of Foreign Languages (Slavic Studies), Parma State University, Parma, Italy

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Введение. *В последние годы когнитивные аспекты обучения стали предметом растущего внимания. В статье с лингводидактических позиций рассматриваются стратегии обучения иностранным языкам, под которыми понимаются учебные модели, определяющие четкие результаты обучения, и направленные на их достижение специальным образом сконструированные учебные действия.*

Цель статьи. *Анализ и описание наиболее значимых позиций относительно проблемы выбора стратегий обучения иностранному языку в образовательном процессе. Рассматривается проблема выбора стратегий обучения, которые играют фундаментальную роль в усвоении иностранного языка. Этим стратегиям можно научить, поэтому учитель и учащиеся могут выбрать наиболее эффективные из них для преодоления проблемных аспектов образовательного процесса.*

Методология и методы исследования. *Анализируется стратегический уровень обучения языку с точек зрения учителя и учащегося на основе теории Х. Стерна. Различаются понятия «стратегия» и «стиль обучения» и показывается их соотношение.*

Результаты исследования*. Приводится классификация Х. Стерна и акцентируется внимание на том, какие положительные и отрицательные стороны имеют рассматриваемые стратегии. Исследуются стратегические подходы, используемые в учебниках по русскому языку в Италии, в которых все чаще наблюдается переход от им-*

Как цитировать статью: Римонди Дж. Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 144–154. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10011

плицитной к эксплицитной грамматике, от сознательного обучения к интуитивному.

Заключение. *Проведенный анализ показывает, что использование педагогических методов, относящихся к аналитической стратегии, является способом индивидуализации обучения, то есть организации учебного процесса с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся.*

Ключевые слова: *стиль обучения, стратегия изучения языка, выбор стратегии, изучение иностранного языка, усвоение языка, классификация Стерна, преподавание русского языка как иностранного.*

Введение

Стратегии обучения — это учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение посредством специальным образом сконструированных учебных действий. В определении термина «стратегия» подчеркивается тот факт, что речь идет о «специфических действиях, применяемых учителем и учащимся для реализации конкретных действий, чтобы сделать образовательный процесс легче, быстрее, приятнее, эффективнее, более подходящим для своей индивидуальности» [13, с. 57]. Для начала следует дать определения понятиям «стиль» и «стратегия». Стили обучения определяются как виды познавательных процессов во время получения учащимся новой информации. В целом, благодаря экспериментам, проведенным психологами и методистами, было отмечено, что каждый человек приобретает информацию и управляет ею по-разному. С практической точки зрения различные стили обучения отражаются в конкретном аудиторном пространстве, при применении различных когнитивных подходов и моделей к изучению определенной дисциплины. Эти подходы называются стратегиями обучения. Индивидуальный стиль обучения, вместе с другими психологическими характеристиками учащегося, влияет на выбор стратегий обучения.

С появлением когнитивного подхода в 1970-х годах наблюдается растущий интерес к изучению иностранных языков и большое внимание уделяется *стратегиям* обучения им. В частности, во второй половине 1970-х годов появились исследования о «хорошем обучающемся языку» (*good language learner*), чье овладение языком является особенно эффективным благодаря использованию различных стратегий обучения и высокому уровню самостоятельности в управлении образовательным

процессом. Конечная цель этих исследований заключалась в достижении максимальной автономии обучаемого, который, применяя различные стратегии, может управлять собственным процессом обучения и выбирать стратегии, наиболее подходящие лично ему [10]. Было замечено, что некоторые учащиеся достигали успеха в освоении иностранного языка независимо от методов или технологий обучения. «Некоторые люди, казалось, были наделены способностями к успеху; другим не хватало этих способностей» [4, с. 132].

Классификация стратегий обучения иностранному языку

Лингвистами и методистами были разработаны различные классификации стратегий обучения иностранному языку. Нам кажется целесообразным обратиться к классификации, предложенной Х. Стерном, как к наиболее емкой. Стратегии обучения языку разделены им на пять групп:

1. Стратегии управления и планирования (Management and Planning Strategies); 2. Когнитивные стратегии (Cognitive Strategies); 3. Коммуникативно-опытные стратегии (Communicative-Experiential Strategies); 4. Межличностные стратегии (Interpersonal Strategies); 5. Аффективные стратегии (Affective Strategies) [16].

По Стерну, образовательный процесс обучения иностранному языку имеет особую структуру, построенную на взаимодействии разных сфер: роль родного языка (внутриязыковая сфера), роль коммуникативности (опытно-аналитическая сфера), имплицитация и эксплицитация правил иностранного языка (имплицитная/эксплицитная сфера).

В рамках таких сфер можно выделить стратегии обучения, которые представляют собой руководство для учебной деятельности. Стратегии обучения, основа которых расположена в континууме внутриязыковых и межъязыковых аспектов (Таблица 1), основаны на роли родного языка в преподавании иностранного [16, с. 279]. Внутри- и межъязыковая стратегии базируются на двух противоположных подходах в роли родного языка в изучении иностранного. Сравнение этих подходов выглядит следующим образом:

Таблица 1. Внутриязыковая и межъязыковая стратегии обучения

Внутриязыковой аспект	*Межъязыковой аспект*
Иностранный язык как исходная языковая система	Родной язык как исходная языковая система

Погружение в иностранный язык	Различение родного и иностранного языков. Сравнение родного и иностранного языков
Исключается перевод с иностранного языка и на него	Опора на перевод
Прямой метод обучения	Переводный метод обучения

Внутриязыковой полюс заключает в себе методы обучения, которые требуют полного погружения в иностранный язык и используют его в качестве единственного лингвистического средства общения на уроке. С другой стороны, межъязыковой полюс включает те методы, в которых наблюдается постоянная ссылка на родной язык.

Для выбора внутриязыковой или межъязыковой стратегии необходимо знать, по какому направлению движется образовательный процесс — с родного на иностранный или с иностранного на родной. Обе стратегии могут быть педагогически успешными, особенно если применять их на различных этапах процесса обучения. На ранних стадиях обучения оказывается более эффективным использование родного языка и сравнение его лингвистических структур с лингвистическими структурами иностранного языка, т.е. наиболее подходящей является внутриязыковая стратегия. В дальнейшем, когда учащийся уже получил достаточное знание системы иностранного языка, оптимальным является погружение в изучаемый язык, без обращения к родному.

Далее Стерн выделяет опытно-аналитическую сферу обучения. Исходя из предпосылки некоторых теорий лингвистической педагогики, заключающейся в том, что нельзя дробить язык на «разделы» без ущерба его основным качествам и что родной язык усваивается ребенком естественным способом, Стерн приходит к выводу, что естественные и неформальные подходы к обучению являются наиболее эффективными.

Такие подходы принадлежат к «опытной» сфере, поскольку в них уделяется внимание не коду (языку как таковому), а общению и сообщению. Напротив, аналитические стратегии обучения опираются на изучение разных видов иностранного языка [16, с. 302]. Опытно-аналитический континуум включает параметры, указанные в Таблице 2.

Опытная стратегия подразумевает конкретное применение изучаемого языка. Кроме того, она подразумевает активное привлечение учащегося к использованию полученных знаний для усвоения новых. Одной из главных целей в опытной стратегии является беглость речи обучаемого.

Напротив, на аналитическом полюсе выделяются объективно-структурные аспекты кода (языка) и предлагаются формальные методы обучения, ориентированные на язык как инструмент. В этом случае учащийся не является участником общения, а скорее наблюдателем, которому обеспечено необходимое знание с помощью отдельных предложений, лишенных контекста. Основной целью в аналитической стратегии является точность, правильность речи и хорошее знание формальных грамматических правил иностранного языка.

Таблица 2. Опытная и аналитическая стратегии обучения

Опытный аспект	*Аналитический аспект*
Субъективность	Объективность
Опора на общение	Опора на код / язык
Опора на цель общения	Опора на язык как средство общения
Участие учащегося в процессе обучения	Наблюдение
Неформальность обучения	Формальность
Конкретность	Абстрагирование формальных правил языка
Контекстуализация	Деконтекстуализация
Употребление знаний	Изложение знаний
Узус языка	Упражнения
Контекстуализированные структуры	Отдельные предложения
Критерий беглости	Критерий правильности

В прошлом в преподавании языка наблюдалось более широкое использование педагогических методов, относящихся к аналитической стратегии. С 1970-х годов, однако, преобладают эмпирический и коммуникативный подходы. В частности, в средней школе предпочтение было отдано коммуникативному методу, обоснованному Е. И. Пассовым. В его основе лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепции развития личности в диалоге культур, которые определяют конечную цель обучения иностранному языку — овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации. Одной из основных характеристик метода является речевая направленность обучения, означающая активное вовлечение учащихся в процесс общения и использование упражнений, максимально воссоздающих реальные

жизненные ситуации. В качестве главного условия представители коммуникативного метода выдвинули *проблемность* как способ организации и представления учебного материала [15]. Преимуществом коммуникативного метода является превращение изучения иностранного языка в процесс погружения в культуру стран изучаемого языка. В современной методике этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультуроведческого направления в обучении и обосновании содержания межкультурной компетенции учащихся [1, с. 5–7].

Третья сфера, выделенная Стерном,— имплицитно-эксплицитная [16, с. 325]. Часто обсуждаемый вопрос в контексте преподавания языка состоит в том, следует ли научить учащегося «сознательно» иметь дело с иноязычной языковой системой или, наоборот, научить его действовать интуитивно. Первую стратегию Стерн определяет как эксплицитную сферу, вторую — как имплицитную (Таблица 3).

Таблица 3. Имплицитная и эксплицитная стратегии обучения

Имплицитный аспект	*Эксплицитный аспект*
Интуитивный	Рациональный / формальный
Автоматический / скрытый	Сознательный
Бессознательное изучение	Сознательное изучение
Аналогия	Разрешение проблем
Глобальное понимание	Детальный анализ
Практический	Абстрактный
Эмпирический подход	Рациональный подход
Влияние используемого языка	Систематическое изучение

Имплицитная стратегия нацелена на интуитивный и комплексный подход к языку, а не на сознательную рефлексию и решение проблем (*problem-solving*). Эксплицитная же стратегия основана на положении о том, что изучение иностранного языка представляет собой познавательный процесс, который приводит к эксплицитному знанию языка. При этом учащийся сосредотачивается на характеристиках иностранного языка и стремится их усвоить сознательно и рационально. Этот подход требует планирования и четкой организации учебной деятельности на основе анализа всех аспектов структуры изучаемого языка. Основная критика чрезмерной эксплицитности в обучении заключается в том, что она может лишить учащегося интуитивной части в использовании типичного для носителя языка.

Что касается имплицитного аспекта обучения, то, несмотря на неоспоримый факт, что усвоение родного языка происходит незаметно и интуитивно в процессе социального взаимодействия, в случае иностранного языка обучаемому доступно небольшое количество спонтанного взаимодействия, чтобы иметь возможность полагаться исключительно на имплицитные стратегии.

Обучение русскому языку в Италии

Говоря о стратегиях обучения, следует отметить, что их можно наблюдать, описывать и, прежде всего, им можно *научить*. В то время как стили обучения трудно изменить, они связаны с фундаментальными чертами личности, стратегии изучения преподаватель и студент могут выбрать, чтобы исправить проблемные или непродуктивные аспекты образовательного процесса.

Обучение русскому языку итальяноговорящих является еще более сложной задачей, так как данный процесс осложняется анаморфизмом двух языков. Чтобы обучение было действительно эффективным, необходимо довести вовлеченность обучаемого до более высокого уровня, работая на метакогнитивном уровне. В то время как на самых ранних этапах обучения важно опираться на родной язык и на известные элементы иностранного языка (иностранные слова, заимствования и т.д.), впоследствии с помощью устных и письменных текстов учащийся начинает сам выводить грамматические правила. При этом следует отметить, что опора на перевод с русского на итальянский отдельных предложений или объяснение грамматических правил отличает итальянский учебный подход от русского, это выражается и в структуре учебников [8]. Например, в учебниках по русскому языку, изданных в Италии [5; 6; 11; 14; 17], почти всегда предусматривается использование эксплицитной грамматики (объяснение грамматических правил, сопровождающих примеры); в свою очередь русские учебники, хотя и написаны полностью на русском языке [3], не учитывают лингвистическую специфику адресата. Очевидно, что итальянские пособия предназначены для разработки стратегий эффективного общения на русском языке, поэтому их ближайшая цель — обеспечить правильное понимание морфосинтаксических категорий и их значений, чему способствует использование родного языка учащегося. Поэтому различные стратегии обучения должны использоваться на разных этапах изучения русского языка

или комбинироваться друг с другом, чтобы способствовать усвоению иноязычной языковой и коммуникативной структуры. Определенная стратегия выбирается исходя из потребностей учащегося, возраста, уровня знаний языка, количества аудиторных часов.

Суммируя вышесказанное, можно сказать, что в стратегиях преподавания и изучения русского языка в Италии чаще всего наблюдается переход от имплицитной к эксплицитной грамматике [2]. Аналитически-формальный подход (изучение отдельных правил и отдельных предложений иностранного языка) сменяется контекстуализированным, ситуативным подходом, особенно на продвинутом уровне (обучение русскому синтаксису и трудным случаям русской грамматики). При этом от стратегии межъязыкового перевода (различения русского и итальянского языков, где итальянский — исходная языковая система) нужно постепенно отказываться, чтобы оставить место для обучения на иностранном (русском) языке. На уровне усвоения это соответствует постепенному переходу от систематического и сознательного обучения (осознания морфологических и синтаксических особенностей русского языка) к интуитивному, который способствует развитию иноязычного фонематическо-речевого слуха.

Стили и стратегии обучения

В последние годы когнитивные аспекты обучения стали предметом растущего внимания. Важно, однако, выяснить, каково реальное значение стилей обучения в аудиторном пространстве, чтобы преподаватели и студенты могли в полной мере ими воспользоваться. Исследования показали значительные гендерные различия между мужчинами и женщинами, изучающими язык: женщины используют более широкий спектр стратегий, чем мужчины [9]. Кроме того, стили обучения играют решающую роль в выборе стратегий обучения языку. Утверждалось, что стили и стратегии обучения отдельного учащегося могут работать совместно с определенной методикой обучения [12]. Исследования в этой области показали, что склонность к определенному стилю обучения влияет на выбор типа стратегии обучения [7].

С точки зрения учителя, стили обучения имеют свой аналог в стилях преподавания или в предпочтениях учителя в выборе и презентации учебного материала. Стиль преподавания может быть основан на собственном стиле обучения или на имитации моделей, наблюдаемых

в прошлом, но важно то, что часто в педагогической практике наблюдается расхождение между стилем преподавания и стилем изучения языка некоторыми студентами. В результате образовательный процесс может потерять свою эффективность. Например, если применить методику преподавания, опирающуюся преимущественно на устные средства коммуникации, в классе с большим количеством учащихся, то это может дать скромные результаты. Поэтому очень важно, чтобы учитель имел четкое представление не только о различных стилях изучения предмета, но также об индивидуальных особенностях каждого ученика, его слабых и сильных сторонах, использовал по отношению к каждому наиболее эффективные для него методы. В этом смысле вопрос о стратегии обучения становится центральным: под постоянным руководством преподавателя студент должен выяснить не только какие стратегии являются наиболее подходящими для его когнитивного стиля, но и как приучить себя использовать те, которые вызывают проблемы. Изучение стилей и стратегий должно быть одним из тех аспектов педагогической деятельности, которая ставит ученика в центр образовательного процесса и направлена на развитие его личностных качеств.

Также для учащегося весьма важно осознание своего собственного стиля и стратегии изучения предмета. Процесс достижения самостоятельности является важным шагом в осознании своих собственных слабых и сильных сторон, в выборе наиболее подходящей для своего когнитивного стиля стратегии. Обучаемый должен разрабатывать так называемую «функцию мониторинга», которая позволит ему осознать свои собственные стиль и стратегию обучения, научиться корректировать их или применять другие стратегии при необходимости. Знание своих способностей и умений также имеет важные последствия для снижения аффективного фильтра, что является необходимым условием для эффективного обучения. Например, учащийся, который разрабатывал собственную стратегию изучения, меньше отчаивается в случае неуспеха, не интерпретируя его как неспособность выучить язык, а релятивизируя его в свете знания о своих достижениях. В результате учащийся будет участвовать в процессе обучения с меньшим беспокойством и большей мотивацией [18].

Литература

1. *Кашина Е. Г.* Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара: Универс-групп, 2006. 75 с.
2. *Кузнецова В. И.* Традиционные подходы обучения грамматике иностранного языка // Альма-

нах современной науки и образования. 2012. № 9. С. 131–133.

3. *Чернышов С. И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. М.: Златоуст, 2013. 280 с.

4. *Brown D. H.* Principles of language learning & teaching. 5th Ed. Pearson: Longman, 2007. 410 p.

5. *Cevese C., Dobrovol'skaja Ju.* Grammatica russa. Morfologia. Teoria ed esercizi. Milano: Hoepli, 2000. 705 p.

6. *Chavronina S. A., Shirocenskaja A. I.* Il russo. Esercizi. Roma: il punto editoriale, 2007. 382 p.

7. *Ehrman M. E., Oxford R. L.* Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies // The Modern Language Journal. 1989. № 73. P. 1–3. doi: 10.1111/j.1540–4781.1989.tb05302.x.

8. *Ferro M. C.* Sull'utilità della "grammatica esplicita" e della "traduzione didattica" nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoni adulti // G. Moracci (a cura di) Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura. Milano: LED, 2017. P. 57–78. doi: 10.7359/834–2017-ferr.

9. *Green J. M., Oxford R. L.* A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender // TESOL Quarterly. 1995. № 29. P. 261–297. doi: 10.2307/3587625

10. *Mazzotta P.* Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente. Bari: Adriatica, 1996. 218 p.

11. *Nikitina N.* Corso di russo. Livelli B1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Milano: Hoepli, 2016. 337 p.

12. *Oxford R. L.* Language learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies // GALA. 2003. P. 1–25.

13. *Oxford R. L.* Language learning strategies: what every teacher should know. Rowley: Newbury House, 1990. 342 p.

14. *Pul'kina I., Zachava-Nekrasova E.* Русский язык. Практическая грамматика с упражнениями. Il russo, grammatica pratica con esercizi / на итал. яз. M.-Genova: Russkij Jazyk: Edest, 1988. 596 p.

15. *Salini D.* (a cura di) La didattica per situazioni problema. 2012 [Электронный ресурс] // Maurizio Muraglia. URL: https://muraglia.files.wordpress.com/2012/12/didattica-per-situazioni-problema.pdf (дата обращения: 10.11.2018).

16. *Stern H. H.* Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford, 1992. 404 p.

17. *Tancon E.* (a cura di) Grammatica russa, Bologna: Zanichelli, 2008. 304 p.

18. *Ugolini P.* Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento: modelli Vak e Felder-Silverman. 2007 [Электронный ресурс] // laboratorio itals. Italiano come Lingua Straniera. URL: http://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman (дата обращения: 05.10.2018).

LEARNING STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES INTRODUCTION

In recent years cognitive aspects of learning have become the subject of growing attention. The article from a linguodidactic perspective examines the learning strategies in teaching foreign languages, by which the author understands training models that define precise learning results and are aimed at their achievement by means of specially planned learning activities.

Purpose of the article. The analysis and description of the most significant conceptions regarding the problem of choosing learning strategies in the process of teaching and learning a foreign language. The problem of choosing learning strategies is considered as playing a fundamental role in acquiring a foreign language.

Methodology and research methods. The author analyzes the strategic level of language learning from the point of view of the teacher and the student on the basis of H. Stern's theory. A distinction is made between the concepts of learning strategy and learning style, and their relationship is shown. The principal differences is that learning strategies can be taught, so teacher and student can choose the most effective strategies to improve problematic aspects of the educational process.

Results. The author reports H. Stern's classification of learning strategies and focuses his attention on the positive and negative sides of the strategies considered. A paragraph is dedicated to strategic approaches usually used in textbooks for teaching Russian in Italy, where is most often observed a transition from implicit to explicit grammar, from conscious to intuitive learning.

Conclusions. The analysis shows that the use of pedagogical methods related to the analytical strategy represents a way to individualize learning, that is, the organization of the educational process, which takes into account the individual psychological characteristics of students.

Keywords: learning style, language learning strategy, strategy choice, language learning, language acquisition, Stern's classification, teaching Russian as a foreign language.

References

- *Brown D. H.* Principles of language learning & teaching. 5th Ed. Pearson: Longman, 2007. 410 p.
- *Cevese C., Dobrovol'skaja Ju.* Grammatica russa. Morfologia. Teoria ed esercizi. Milano: Hoepli, 2000. 705 p.
- *Chavronina S. A., Shirocenskaja A. I.* Il russo. Esercizi. Roma: il punto editoriale, 2007. 382 p.
- *Chernyshov S. I.* Poekhali! Russkij yazyk dlya vzroslyh. Nachal'nyj kurs. M.: Zlatoust, 2013. 280 s. [In Rus].
- *Ehrman M. E., Oxford R. L.* Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies // The Modern Language Journal. 1989. № 73. P. 1–3. doi: 10.1111/j.1540–4781.1989.tb05302.x.
- *Ferro M. C.* Sull'utilità della "grammatica esplicita" e della "traduzione didattica" nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoni adulti // G. Moracci (a cura di) Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura. Milano: LED, 2017. P. 57–78. doi: 10.7359/834–2017-ferr.
- *Green J. M., Oxford R. L.* A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender // TESOL Quarterly. 1995. № 29. P. 261–297. doi: 10.2307/3587625.
- *Kashina E. G.* Tradicii i innovacii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka. Samara: Universgrupp, 2006. 75 s. [In Rus].
- *Kuznecova V. I.* Tradicionnye podhody obucheniya grammatike inostrannogo yazyka // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2012. № 9. S. 131–133. [In Rus].
- *Mazzotta P.* Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente. Bari: Adriatica, 1996. 218 p.
- *Nikitina N.* Corso di russo. Livelli B1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Milano: Hoepli, 2016. 337 p.
- *Oxford R. L.* Language learning strategies: what every teacher should know. Rowley: Newbury House, 1990. 342 p.
- *Oxford R. L.* Language learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies // GALA. 2003. P. 1–25.
- *Pul'kina I., Zachava-Nekrasova E.* Russkij yazyk. Prakticheskaya grammatika s uprazhneniyami. Il russo, grammatica pratica con esercizi / na ital. yaz. M.-Genova: Russkij Jazyk: Edest, 1988. 596 p.
- *Salini D.* (a cura di) La didattica per situazioni problema. 2012 [Elektronnyj resurs] // Maurizio Muraglia. URL: https://muraglia.files.wordpress.com/2012/12/didattica-per-situazioni-problema.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2018).
- *Stern H. H.* Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford, 1992. 404 p.
- *Tancon E.* (a cura di) Grammatica russa, Bologna: Zanichelli, 2008. 304 p.
- *Ugolini P.* Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento: modelli Vak e Felder-Silverman. 2007 [Elektronnyj resurs] // laboratorio itals. Italiano come Lingua Straniera. URL: http://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman (data obrashcheniya: 05.10.2018).

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ М. А. ГАЛАГУЗОВОЙ, Г. Н. ШТИНОВОЙ «ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ» (МОСКВА, 2019 г.)

Н. Л. Коршунова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток
E-mail: nlkor@mail.ru

Natalia L. Korshunova
PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Как известно, эффективность и результативность любой науки зависят от степени разработанности и изученности ее понятийно-терминологического аппарата. В педагогике эта зависимость проявляется с особой силой по ряду причин, наиболее очевидная из которых — кардинальное реформирование отечественной системы образования, начавшееся еще на рубеже 1980-х — 90-х годов в русле общих социальных, идеологических и экономических трансформаций, охвативших страну, и продолжающееся поныне, вследствие чего педагогическая наука и, соответственно, ее понятийный аппарат также получили мощный импульс к изменениям. Отсюда проблема языка педагогической науки является одной из ключевых для ее методологии.

К сожалению, иногда перспективная научная тема вызывает повышенный интерес у не самых добросовестных исследователей. В результате появляются более чем посредственные работы, порою с рекламно эффектными названиями. Наименование рецензируемой монографии профессоров Минненур Ахметхановны Галагузовой и Галины Николаевны Штиновой выдержано в спо-

Как цитировать статью: Коршунова Н. Л. Рецензия на монографию М. А. Галагузовой, Г. Н. Штиновой «Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования (Москва, 2019 г.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 155–161. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10012

койно классических тонах: «Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования». И сразу следует подчеркнуть, что перед нами солидное научное изыскание, базирующееся на внушительной источниковой базе и глубокой авторской аналитической работе. Обзор специальной литературы по рассматриваемой тематике со всей определенностью позволяет заключить, что рецензируемое издание — это одно из первых в современной российской науке комплексных монографических исследований историко-культурных, методологических и педагогических основ языка образования и педагогики, охватывающее различные аспекты этой области.

Материал монографии структурирован в соответствии с основными периодами в развитии отечественной сферы образования, определявшими содержательную и функциональную эволюцию базовых категорий педагогической науки и ее понятийного аппарата в целом.

Структура книги логична и последовательна, состоит из предисловия, семи взаимосвязанных глав и списка литературы. В первой главе рассмотрены общенаучные и методологические подходы к анализу понятийного аппарата педагогики и образования. Заслуживают внимания развернутая репрезентация имеющихся научных представлений о сущности самого понятия «**понятие**», рассуждения, касающиеся слова «**термин**», представленные требования к его дефиниции, отмеченные признаки и особенности термина. Здесь же раскрывается особый феномен — *язык науки*, обращение к которому позволяет читателям получить информацию о его структуре и возможных методологических нарушениях в его использовании.

Авторы вполне аргументированно определили исходные посылки своего труда — методологические подходы к исследованию понятийного аппарата конкретной науки, которые, по их мнению, концептуально должны строиться на четком различении уровней (аспектов) анализа составляющих его единиц: 1) самого явления, феномена в его реальном, объективном по отношению к исследователю бытии (онтологический аспект анализа); 2) сущности явления, отражающей его внутренние качества и характеристики, его «строение» (сущностный аспект анализа); 3) собственно понятия, посредством которого это явление включено в область научного знания (логический аспект анализа); 4) обозначающего его термина (лингвистический аспект анализа). Следует отметить, что предложенный подход выдержан на протяжении всего текста научной книги.

Кроме того, в монографии акцентируется внимание на применении при исследовании тех или иных педагогических явлений действительности, в том числе языкового характера, *принципов* **методологической определенности,** *с одной стороны, и* **культурно-исторической обусловленности***, с другой. Опора на эти принципы чрезвычайно актуальна в условиях нарастающей глобализации сферы образования и интеграции социально-гуманитарного знания, обеспечивает лучший рельеф в выстраивании собственно педагогической трактовки понятийно-терминологического аппарата нашей науки с учетом его национальной и исторической специфики.*

Вторая глава посвящена формированию базовых педагогических категорий в период становления отечественной системы образования (от возникновения до начала XVIII в.). Впечатляет панорамный, гигантский по протяженности и вместе с тем глубокий экскурс в отдаленные вехи отечественной истории, знакомящий читателей с истоками возникновения базовых педагогических понятий просвещения, воспитания, образования, зарождением первых опытов педагогической лексикографии. Именно на материале этой главы связь языка педагогики с историей страны, культурой народа, ее христианскими корнями, национальными традициями воспитания становится видна наиболее отчетливо и прослеживается далее.

Углубление в вопросы истории языка педагогики находит продолжение и развитие в третьей главе — «Становление понятийной системы педагогики как самостоятельной области научного знания (XVIII — начало XX вв.), в которой раскрываются социокультурные предпосылки создания единой системы образования в России, систематизации педагогических знаний и представлений, обусловившие качественные изменения понятийного аппарата педагогической сферы, ее терминологическое обособление и оформление отечественной педагогики в самостоятельную область. Обширный массив исторических сведений, представленных в главе, хорошо знакомых читателям по вузовским курсам педагогики, приобретает свежую окраску сквозь призму рассматриваемых вопросов языка педагогики. Новизну тексту добавляют включенные в его ткань малоизвестные историко-педагогические факты, новые имена и новые произведения, знакомые доселе, возможно, только узкому кругу специалистов.

Четвертая глава, «Советская педагогика и ее понятийный аппа-

рат» — своеобразный очерк строительства и развития советской школы всех типов и уровней, становления особого феномена — «советская педагогика» — как содержательно самостоятельной научной отрасли и бурного развития ее понятийного аппарата — емко и содержательно характеризует все перипетии этого сложного периода в истории отечественного образования и педагогической науки. Авторами отмечается, что методологическая по своей сути задача совершенствования и упорядочения понятийно-терминологического аппарата педагогики была впервые поставлена в педагогике советского времени, и она не только не утратила своей значимости, но, напротив, приобрела еще бóльшую актуальность и остроту в настоящем. В материал главы включен анализ многих хрестоматийных работ известных и уже позабытых авторов, таких как Б. Б. Комаровский, И. М. Кантор, Ф. А. Фрадкин, Ю. К. Бабанский, А. Н. Шимина и др. Дается объективная, взвешенная и уважительная оценка трудов ученых прошлых поколений, их удачных опытов и нерешенных проблем в области языка педагогики.

Глава пятая — «Понятийно-терминологические проблемы педагогики периода реформирования российского образования (конец 1980-х — 1990-е годы)» — раскрывает сложные, разнонаправленные, противоречивые процессы реформирования образовательной сферы России конца советского и начала постсоветского периодов, имевшие как позитивные, так и негативные проявления. Начавшиеся трансформации потребовали всестороннего анализа, критического осмысления, научного обоснования, что дало мощный импульс развитию педагогической науки и ее понятийно-терминологического корпуса. Отсюда понятно, почему центральным местом этого раздела рецензируемой монографии стал вопрос об изменениях в трактовках ключевых для педагогики категорий «образование», «обучение», «воспитание», получивших нормативное закрепление в Законе РФ «Об образовании Российской Федерации», и соответствующие ему изменения в определении объектно-предметной сферы нашей науки. В главе достаточно подробно раскрываются различные, порой противоречивые и спорные, взгляды на эти вопросы известных деятелей педагогической науки: Ю. К. Бабанского, Б. Т. Лихачева, В. А. Сластенина, П. И. Пидкасистого, В. В. Краевского, В. С. Безруковой, Б. С. Гершунского и др. Под мастерским пером авторов в памяти оживают жаркие дискуссии, казалось бы, такого недавнего, но уже отошедшего в исторический отсек науки ее прошлого, свидетелями и участниками

которого были многие из ныне здравствующих ученых. И хотя не все работы знакового характера попали в поле зрения исследователей, но и того, что отрефлексировано, достаточно для того, чтобы любознательный читатель получил ориентир для дальнейших самостоятельных поисков и ответов на интересующие вопросы.

В связи с тем, что развитие понятийного аппарата педагогики в условиях глобальных преобразований претерпевает во многом спонтанный, неупорядоченный, деструктурированный характер, большую теоретическую значимость имеет шестая глава монографии под названием «Проблемы развития понятийного аппарата педагогики в условиях интеграции и модернизации российского образования (начало 2000-х годов — 2012 г.)». М. А. Галагузова и Г. Н. Штинова останавливают свое внимание на принципиально новых направлениях в развитии отечественного образования, таких как стандартизация, интеграция, интернационализация, модернизация образования и др. Особое место в рассматриваемой главе авторы отводят проблеме «создания единого информационного пространства, обеспечивающего оперативный и эффективный обмен информацией в области образования по самым разным направлениям, доступность для любого специалиста информации любого уровня в данной области; документов, отражающих политику разных государств и деятельность разных организаций в области образования, монографий, сборников статей, научных журналов, материалов конференций и т.д.» (с. 153).

Авторами предложены несколько путей ее решения, и в рамках одного из них указаны энциклопедии и словари, имеющие интернациональный характер, т.е. обобщающие знания в области образования, накопленные по результатам исследования разных образовательных систем и стран, представляющие интерес для многих наций. Здесь же актуализирован *сопоставительный* аспект проблем понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Ученые не прошли мимо нерешенных научных проблем, имеющих большое практическое значение, отнеся к ним сравнительные терминологические словари с кратким комментарием понятий, проблемы создания информационно-поисковых систем и банков данных в сфере образования. Названные проблемы получили достаточно полное освещение на страницах книги. Заслуживает одобрения повышенное внимание авторов к разработке методологических вопросов теории и практики педагогической информации. При всей

сложности организации работы по этому направлению усилиями ученых-энтузиастов В. М. Полонского, Л. Я. Беловой, Л. Н. Скляниной и др. эта работа, начатая еще в прошлом веке, была ознаменована весомыми результатами. К сожалению, как отмечают создатели книги, в силу ряда организационных и финансовых причин сполна они до сих пор не реализованы.

Завершает монографию глава седьмая — «Современные тенденции в развитии понятийного аппарата педагогики и образования, которая характеризует современный этап в развитии отечественного образования и, соответственно, педагогической науки, исчисляемый авторами очень коротким хронологическим промежутком — с 2013 г. по настоящее время.

Формально он определяется введением в действие нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», вступившего в силу в конце 2012 г. Признавая ограниченность нормативно заданного толкования центрального понятия, давшего Закону название, М. А. Галагузова и Г. Н. Штинова рассмотрели «образование» во всей многоаспектной полноте: как часть социальной сферы; как систему; как процесс; как результат. Реконструированы взгляды отечественных и зарубежных исследователей, приведен ряд дефиниций этого понятия, предложенных разными учеными, выявлены существенные черты и противоречия в самом феномене образования и в его трактовках, раскрыты новые тенденции в развитии образования. Актуальны и значимы выводы авторов книги, касающиеся и воззрений на статус педагогики, явленный в свете понимания основной ее категории, в классической и постмодернистской интерпретациях.

Логично было бы ожидать, что столь масштабное по замыслу и по глубине аналитической проработки сочинение, представленное данной монографией, завершится заключительной частью, в которой полученные результаты, будучи отрефлексированными, обогатились бы новыми взглядами, новыми оттенками смыслов и новыми выводами. Однако в структуре текста заключение отсутствует, что является досадным упущением его создателей.

Тем не менее при внимательном прочтении рецензируемой книги закономерен вывод, что авторам как минимум удалось на высоком профессиональном уровне обратить внимание на знаковые моменты в эволюции понятийного аппарата педагогической науки и практики, проанализировать важнейшие исторические вехи в развитии языка

педагогики и образования, обобщить материал о «старых» и новых подходах в исследовании языка этой важнейшей социальной сферы.

Особой заслугой авторов является включение в содержание материала процедур научной критики, что особенно значимо для педагогики, поскольку в нашей науке этот жанр не получил должного развития, такого, как, например, в родственных ей философии или психологии. При этом стоит заметить, что критические высказывания носят объективный и обоснованный характер, сделаны корректно, с уважением к иной точке зрения.

Без сомнения, монография М. А. Галагузовой и Г. Н. Штиновой станет ярким событием в развитии педагогической науки. В свет вышла отличная, добротная, востребованная книга. Она хорошо «вписывается» в учебный процесс и может быть рекомендована студентам всех уровней образования — от бакалавров до аспирантов, изучающим педагогику, ее историю и методологию. Эта монография — из тех редких работ, к которым педагогическое сообщество будет обращаться не одно десятилетие.

4 марта 2019 г. в Зале коллегий Министерства просвещения Российской Федерации состоялось заседание федерального учебно-методического объединения (ФУМО) по общему образованию под руководством Министра просвещения России О. Ю. Васильевой. После реорганизации федеральных министерств ФУМО возобновил свою работу на основании приказа Министерства просвещения РФ № 64 от 06.02.2019 г.

20 марта 2019 г. в стенах Комитета Государственной Думы состоялось заседание по образованию и науке. В нем приняли участие директор Института стратегии развития образования, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Светлана Вениаминовна Иванова и заведующая лабораторией социально-гуманитарного образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук Анна Юрьевна Лазебникова.

28 марта 2019 г. в Институте стратегии развития образования Российской академии образования прошли первые мемориальные Ткаченковские чтения «Этические принципы в научной и управленческой деятельности в образовании».

2 апреля 2019 г. в государственном автономном учреждении дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования» начались курсы повышения квалификации по программе «Управление развитием образования: от стратегического планирования к практическим результатам», разработанной под руководством С. В. Ивановой, директора Института стратегии развития образования Российской академии образования, члена-корреспондента РАО, доктора философских наук, профессора.

Институт стратегии развития образования РАО по поручению Министерства просвещения провел обучение управленческой команды Смоленской области по авторской программе «Управление развитием образования: от стратегического планирования к практическим результатам». Коллектив ученых Института из восьми человек под руководством директора С. В. Ивановой реализовал 36-часовую программу обучения. Программа включила в себя представление стратегических задач на современном этапе развития общего образования, новые цели и формы управления образованием (с учетом реализации нацпроекта

«Образование»), обновление содержания и технологий обучения, формирование новых компетенций руководителей и учителей для решения задач современной государственной образовательной политики.

11–12 апреля 2019 г. В рамках мероприятий Московского международного салона образования ММСО-2019 в зале «Конфуций» на ВДНХ в павильон состоялся круглый стол «Воспитание в современной школе: от программы к действию». Круглый стол спланирован в контексте календарного плана государственного задания на 2019 год «Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации». Круглый стол «Функциональная грамотность современного младшего школьника: трудности формирования и пути их устранения» прошел 12 апреля 2019 г. Институт стратегии развития образования РАО организовал этот круглый стол в связи с тем, что в соответствии с ФГОС начального общего образования изменились приоритетные цели обучения в первом звене школьного образования. Это потребовало корректировки содержания обучения в нескольких направлениях:

а) ориентирование на формирование учебной деятельности;

б) включение в содержание метапредметных результатов;

в) конкретизация содержания универсальных учебных действий.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

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

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

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

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: … Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- список литературы 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, Россия, ул. Макаренко 5/16,
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru