ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2009 года

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

Включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

ISSN 2071-6427

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

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

ПОДПИСКА 2020

Агентство «Роспечать» — подписной индекс 42194

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

Агентство "Урал-пресс" — подписной индекс 65028

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

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

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

Отечественная и зарубежная педагогика №5 (62) Т.1 2019

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 5 (62) том 1
2019

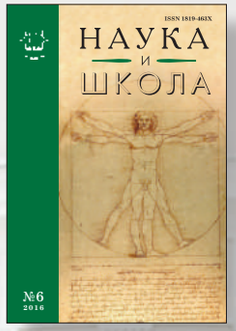
К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЛЮДМИЛЫ ЯКОВЛЕВНЫ ЗОРИНОЙ

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

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

ISSN 1819-463X

Учредитель: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»



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

13.00.00 – педагогические науки;

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

Импакт-фактор РИНЦ 2015 г. – 0,171

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

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

Научно-педагогическое издание

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

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

ISSN 2500-297X

Учредитель: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

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

13.00.00 – педагогические науки;
19.00.00 - психологические науки

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

Импакт-фактор РИНЦ 2015 г. – 0,448

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЛЮДМИЛЫ ЯКОВЛЕВНЫ ЗОРИНОЙ

И. М. Осмоловская Людмила Яковлевна Зорина — замечательный ученый и учитель: к 90-летию со дня рождения 7

В. В. Сериков Категория системности в дидактике: к развитию идей Л. Я. Зориной 16

Л. М. Перминова Взаимосвязь логического и исторического в развитии дидактического знания: к 90-летию Л. Я. Зориной 25

Е. О. Иванова Дидактический цикл процесса обучения в трудах Л. Я. Зориной 34

Т. Б. Рабочих Развитие идей Л. Я. Зориной о содержании школьных учебников по естественнонаучным дисциплинам 44

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Н. П. Рихтер Музыкальное образование в земских начальных училищах России конца XIX — начала XX века 52

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Л. С. Пастухова Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство: к созданию современной концепции гражданского воспитания 67

Е. В. Майнагашева Отношение студентов российских вузов к молодежному экстремизму 82

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

М. П. Прохорова, О. И. Ваганова Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов 90

А. О. Полушкина Международная летняя школа как форма развития профессионально-этической культуры молодых юристов 104

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Мамченко Технонаука: субъектно-технологический вызов для образования 114

М. З. Биболетова Обучение иностранным языкам на современном этапе в свете смены парадигм общего образования 129

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Л. А. Бурякова Музыкальное образование в материнских школах Франции..... 138

ЗАОЧНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ (ПРИГЛАШАЕМ К ОБСУЖДЕНИЮ)

В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько Современный дидактический регулятив: теория и технология 160

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 184

Требования к оформлению статьи 185

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру..... 186

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

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

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

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 17.10.2019 г.
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 186 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2019

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

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии, (Лондон Великобритания)
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, California State University, (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор, Монреаль (Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., доктор педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (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)

Творческий учитель в конечном счете является не только «выразителем» программы и учебников, но гораздо больше: он должен компенсировать их упущения и пробелы, трудности, связанные со сложностью тех или иных вопросов, обеспечивая усвоение всего материала. Как же хорошо он должен знать свой предмет, научную область!

Л. Я. Зорина
Из работы «Программа — учебник — учитель». М.: Знание, 1989. С. 5.

УДК 373

ЛЮДМИЛА ЯКОВЛЕВНА ЗОРИНА — ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫЙ УЧЕНЫЙ И УЧИТЕЛЬ: К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

И. М. Осмоловская

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: osmolovskaya@instrao.ru

Irina M. Osmolovskaya
Dr.Sc. (Education), Head of the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье освещены научные и личностные аспекты творчества Л. Я. Зориной. Показаны ее основные идеи — дидактические основания формирования системности знаний школьников, обоснование модели и классификации учебных предметов по ведущему компоненту содержания образования. Раскрыты возможности этих идей в приращении современного дидактического знания.

***Ключевые слова**: содержание образования, системность знаний, модель учебного предмета, классификация, научная теория.*

В блестящей плеяде дидактов конца XX — начала XXI века имя Людмилы Яковлевны Зориной занимает особое место.

Л. Я. Зорина родилась 8 сентября 1929 года в Одессе. В 1936 году семья переехала в Крым, в Алушту. Во время эвакуации проживали на Кавказе, в Туркмении и Киргизии. В 1946 году Людмила Яковлевна в Алуште окончила среднюю школу и поступила в Крымский государственный педагогический институт им. М. В. Фрунзе на физико-математический факультет. Окончила его в 1950 году и более 20 лет работала учителем физики в школе (в Крымской, Московской,

Как цитировать статью: Осмоловская И. М. Людми-ла Яковлевна Зорина — замечательный ученый и учитель: к 90-летию со дня рождения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 7–15. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10025

Брянской областях, в Туле, в легендарной средней школе № 2 г. Москвы). Кандидатскую диссертацию по теме «Идеи специальной теории относительности в школе» Людмила Яковлевна защитила в 1965 году.

В 1970 году пришла работать в лабораторию общих проблем дидактики Института общей педагогики АПН СССР, сначала старшим, затем ведущим научным сотрудником. В лаборатории работала до последних дней своей жизни. В 1980 году защитила докторскую диссертацию по теме «Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников».

Среди значимых идей, внесенных ею в дидактику, можно выделить обоснование принципа системности, создание вместе с И. К. Журавлевым модели и новой классификации учебных предметов, разработку идеи дидактического цикла. Кроме того, Людмила Яковлевна представила дидактические аспекты естественнонаучного образования: рассмотрела представления об учебном предмете по естественнонаучным дисциплинам, разработала дидактические основания конструирования содержания естественнонаучного образования, поставила ряд вопросов по организации процесса обучения, охарактеризовала учебник по естественнонаучным дисциплинам. Л. Я. Зорина в своих научных изысканиях исследовала проблемы эмоционально-ценностных отношений в обучении, возможности включения идей самоорганизации в содержание образования.

Будучи блестящим педагогом, в процессе преподавания физики Л. Я. Зорина выявила следующий факт: все знания усваиваются учащимися как рядоположные и изолированные, не образуют системы знаний. При этом «хорошо известно, что системное знание за счет связей богаче, чем знание элементов, и прочнее благодаря целостности» [7, с. 106].

Рассмотрев понимание системности, Л. Я. Зорина выявила его отличие от понимания систематичности. Системность — неотъемлемое свойство теоретических знаний, которое придает их совокупности целостность. А систематичность знаний предполагает усвоение обучающимися понятий в их логической связи и преемственности. Систематичность формирует в сознании ученика содержательно-логические связи, их связанную последовательность. Системность же характеризует наличие в сознании школьника структурно-функциональных связей между разнородными элементами научных знаний — научными фактами и постулатами, постулатами и следствиями. Непонимание школьниками структурных

связей отражается на осознанности знаний, препятствует формированию системы знаний, мешает связно изложить учебный материал.

Л. Я. Зорина показала, что для формирования системности в знаниях учащихся им необходимы знания о знаниях, которые являются частью методологии науки и поэтому называются методологическими.

Людмила Яковлевна Зорина включила в содержание образования следующий комплекс знаний о знаниях: 1) научная теория (основные части, природа основных положений, пути проверки); 2) формализация и понятия; 3) идеализация и идеализированный объект; 4) пути получения законов; 5) общенаучные термины: определение, закон, постулат, правило, принцип, гипотеза, эксперимент, научный факт, теория, процесс, концепция, явление, методы науки; 6) структуры различных видов знания. Она разработала схемы описания всех названных видов методологического знания [3].

Идеи Л. Я. Зориной о системности позволили обосновать дидактический принцип системности наряду с принципом систематичности и последовательности. Дидактические основания системности знаний, разработанные Л. Я. Зориной, не утратили своего значения и сегодня. Более того, в настоящее время принцип системности получил новое звучание.

Исследуя трансформацию процесса обучения в информационно-образовательной среде, мы установили, что на первый план выходит принцип системности, оттесняя принципы систематичности и последовательности. В чем причина? Конечно, излагая учебный материал, учитель по-прежнему излагает его последовательно, в определенной логике, переходя от одного фрагмента к другому. Но в современных условиях существования мощных информационных потоков, которые со всех сторон «обрушиваются» на обучающегося, к моменту усвоения им последовательных, тщательно выстроенных педагогом знаний зачастую выясняется, что у ученика есть собственные представления об изучаемом явлении, процессе. Представления не всегда научные, далеко не полные, существующие в форме «войлока», по образному определению А. Моля [5], т.е. включающие в себя обрывки знаний, полученных из разных источников. В ряде случаев в этих представлениях переплетается научное и обыденное знание. В таких условиях главной задачей учителя становится не только систематичное и последовательное изложение учебного материала, но встраивание и коррекция имеющихся у ученика

представлений в формирующуюся у него систему научных знаний [6]. И здесь очень важно, чтобы у ученика в сознании существовало системно-структурное представление о той области научного знания, которую он осваивает. Построение процесса обучения в соответствии с принципом системности дает возможность сформировать такое представление.

«В тех учебных предметах, где ведущим компонентом являются „научные знания“, совокупность их должна представлять систему со структурой, адекватной структуре соответствующей науки. Это значит, что в содержание образования естественнонаучных дисциплин должны входить две части: основы устоявшихся оформленных теорий и некоторая часть современных знаний» [7, с. 87]. При этом научная теория в старших классах является дидактической единицей содержания образования, которая подлежит целостному усвоению и определяет стратегию обучения. В основной школе такой единицей, по мнению Л. Я. Зориной, будут законы и система понятий.

Л. Я. Зорина писала, что чтобы у учащегося формировались системные знания, ему необходимо дважды перестроить первично полученные знания: свертывая их вначале в своем сознании за счет преобразования линейных связей в объемные, а затем, при изложении материала, развертывая, преобразуя объемные связи в линейные [3].

Отметим, что системность знаний учащихся, их представление о научных теориях, процессе научного познания формируют ценностное отношение к науке, понимание сложности поиска научного знания, эстетических аспектов науки.

Теперь обратимся к разработанным Л. Я. Зориной (совместно с И. К. Журавлевым) дидактической модели учебного предмета и классификации учебных предметов по ведущему компоненту содержания образования.

«Дидактическая модель учебного предмета представляет некоторую целостность, которая в неразрывном единстве включает предметное содержание и средства его усвоения, развития и воспитания учащихся» [2, с. 6]. Дидактическая модель включает два блока: основной, включающий содержание, ради которого учебный предмет введен в учебный план, и блок средств (процессуальный), обеспечивающий усвоение знаний, формирование умений, развитие и воспитание школьников. В процессуальный блок входят логические, методологические, межпредметные, историко-научные, оценочные знания; способы деятельности; формы

организации обучения — т.е. все те знания и способы действия, которые обеспечивают полноценное усвоение содержания учебного материала. Представленная Л. Я. Зориной и И. К. Журавлевым модель учебного предмета дает учителю ориентиры построения процесса обучения, не ограниченного исключительно усвоением научных знаний, но включающего элементы, обеспечивающие это усвоение, расширяющие кругозор обучающихся, формирующие смыслы учения.

Согласно культурологической концепции содержания общего среднего образования в состав содержания входят: знания, способы действия, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Предложенная Л. Я. Зориной и И. К. Журавлевым классификация учебных предметов основывается на ведущем компоненте содержания образования в рассматриваемом учебном предмете. Л. Я. Зорина пишет:

«Мы делим учебные предметы по их ведущему компоненту на три типа:

1) учебные предметы с ведущим компонентом «научные знания», или основы наук (физика, химия, биология, астрономия, география, история и др.);

2) учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности» (иностранный язык, черчение, физкультура, комплекс дисциплин трудового обучения, информатика);

3) учебные предметы с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое воспитание» (изобразительное искусство, музыка) [2, с. 7].

В традиционном делении учебных предметов на гуманитарные и естественно-математические, к первым относятся литература, русский язык, история, ко вторым — физика, химия, биология, математика и т.д. В классификации по ведущему компоненту содержания образования в одну группу могут попасть и гуманитарные, и естественно-математические учебные предметы, например, в группу предметов с ведущим компонентом «способы деятельности» входят математика, русский язык, иностранный язык. В группу предметов с ведущим компонентом «научные знания» входят физика, химия, история, экономическая география. Предложенная Л. Я. Зориной и И. К. Журавлевым классификация позволяет четко выявить состав и структуру предметов, а также ответить на ряд вопросов, которые возникли в последние годы в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов. В стандартах был заявлен системно-деятельностный подход, который

должен быть положен в основу обучения, выделены предметные, метапредметные, личностные результаты, в качестве целевого ориентира названо формирование универсальных учебных действий. В русле системно-деятельностного подхода легко перестраиваются учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности», потому что формирование способов деятельности тесно связано с формированием универсальных учебных действий, компетенций. Сложнее с предметами, ведущим компонентом которых являются «научные знания». Если на первый план выдвинуть формирование в них учебной деятельности, и, соответственно, способов действий, что характерно для системно-деятельностного подхода, то нарушится логика усвоения научных знаний. Поэтому успешной перестройки предметов с ведущим компонентом «научные знания» в рамках введения образовательных стандартов не произошло. Возникает дилемма, разрешить которую сложно: либо мы отказываемся от принципа научности и не ставим задачу сформировать систему научных знаний учащихся по различным областям знания, либо исходим из содержания научных знаний и по возможности формируем те способы деятельности, которые позволяет содержание.

Востребованность в современной жизни сформировавшейся у выпускника школы способности решать жизненные, а позже и профессиональные проблемы требует перестроить процесс обучения и в предметах с ведущим компонентом «научные знания». Как это сделать — предстоит еще установить, проверить различные варианты решения указанной проблемы, но при этом важно основываться на разработанной в культурологической концепции модели учебных предметов и классификации их по ведущему компоненту.

Людмила Яковлевна Зорина была выдающимся ученым, но она также была прекрасным преподавателем. В течение двадцати лет работы в школе она выпустила более сорока десятых и одиннадцатых классов. Работая ведущим научным сотрудником в институте, Людмила Яковлевна не забывала свой любимый учебный предмет — физику. Она занималась с учениками, готовя их в институт, радовалась, когда они поступали, а поступали практически всегда — и при этом занималась не за деньги, а ради удовольствия.

Часто выступала перед учителями, будучи уверенной и убеждая в этом слушателей, что для них важно понять, над чем нужно думать, о чем размышлять, а не просто усвоить, как делать.

Л. Я. Зорина прекрасно работала с аспирантами. Она не навязывала своей точки зрения, не отвергала робких попыток аспирантов настоять на своем, но очень деликатно и практически незаметно вела своих учеников к достижению цели. А на защите волновалась едва ли не больше самих аспирантов.

В заключение статьи хочу рассказать об интересном факте, который свидетельствует об увлеченности Людмилы Яковлевны своим делом, привлечении нестандартных методов обоснования научных выводов. В 1985–1988 годах я писала под ее руководством кандидатскую диссертацию на тему «Раскрытие ценностных аспектов науки как средство формирования интереса к знаниям (на материале естественнонаучных дисциплин в старших классах)». В ходе опытно-экспериментальной работы Людмила Яковлевна предложила мне применить свои разработки в преподавании физики на примере темы «Специальная теория относительности». Преподавание я вела по материалам, разработанным Л. Я. Зориной в 1964 году [4], обогащая содержание предложенными мной способами раскрытия ценности научного знания. Отмечу, что само изложение теории относительности по предложенным Л. Я. Зориной материалам, формируя системное знание, вместе с тем формировало ценностное отношение к науке. Далее я предложила учащимся ответить на те же вопросы, которые ученикам предлагала Л. Я. Зорина в 1965 году:

1. Какое значение для вас имело изучение специальной теории относительности?
2. Что вам больше всего понравилось в теории относительности?
3. Какие мысли возникали у вас при знакомстве с идеями Эйнштейна?
4. Какое, по-вашему, значение имеет теория относительности для общей культуры?

Далее я сравнила ответы, данные учениками в 1965 году, с ответами 1987 года. Удивительно, они были очень схожи, иногда даже использовались одни и те же слова.

На вопрос «Какое значение для вас имело изучение специальной теории относительности?» ученики отвечали: «Теория относительности заставляет задумываться над миром, сомневаться в разных воззрениях» (1965); «Я стал задумываться о том, о чем раньше не имел ни малейшего понятия. То, что с первого взгляда кажется понятным, при более глубоком изучении становится необъяснимым и непонятным» (1987); «Теория заставила задуматься о многих жизненных явлениях, в частности о по-

знании мира, о величии человеческого ума» (1965); «Я почувствовал все величие гения Эйнштейна, человеческого мышления» (1987).

Говоря о том, что понравилось в теории относительности, школьники писали: «Мне очень нравится, что все очень логично и стройно, все вытекает одно из другого» (1965), «Стройность теории, последовательность выводов, точность и краткость формулировок» (1987).

Выражая мысли, которые возникли у учащихся при знакомстве с идеями Эйнштейна, они писали: «Стало понятно, что только глубокое изучение любого вопроса дает понимание его. Глубина и логичность, смелость Эйнштейна восхищают. Мир познаваем, и нет предела человеческому разуму и процессу познания» (1965). «У меня при изучении теории относительности возникли мысли о гениальности Эйнштейна, о безграничных возможностях человеческого ума, об огромном количестве еще не узнанного в природе» (1987). «Сначала просто возникали мысли недоверия и непонимания, затем, когда я начал постепенно разбираться,— мысли восхищения и обиды за то, что так поздно с ней познакомился» (1965). «В моей голове бродили разные мысли. Возникла мысль, а правда ли все это, потом я решил, что все это может быть и правда. И я радовался смелости Эйнштейновской мысли, и сердце мое наполнилось радостью и гордостью» (1987) [1, с. 152–153].

Исследование, проведенное с разницей в 22 года, показало, что результаты воздействия научной теории на мировоззрение учащихся, их ценностно-смысловую сферу были схожи, изучение теории относительности вызывало сходные мысли и представления, заставляло размышлять о том же. А, следовательно, идеи Л. Я. Зориной о роли научной теории как основной дидактической единице содержания образования в старших классах подтверждались не только в «знаниевом» аспекте, но и в личностно ориентированном.

Преданность научным идеалам, стремление глубоко и полно изучить поставленные проблемы, а в лаборатории общих проблем дидактики Л. Я. Зорина работала над вопросами повышения научного уровня преподавания основ наук, способствовало тому, что ее деятельность оставила яркий след в дидактике, более того, научные идеи Людмилы Яковлевны Зориной и сейчас звучат современно, служат инструментами приращения научного дидактического знания.

Литература

5. *Авдеева И. М.* Раскрытие ценностных аспектов науки как средство формирования интереса к знаниям (на материале естественнонаучных дисциплин в старших классах): дис. … канд. пед. наук. М., 1988. 238 с.
6. *Зорина Л. Я.* Программа — учебник — учитель. М.: Знание, 1989. 80 с.
7. *Зорина Л. Я.* Системность — качество знаний. М.: Знание, 1976. 64 с.
8. *Зорина Л. Я.* Специальная теория относительности: экспериментальный материал для учащихся средней школы. М., 1964. 50 с.
9. *Моль А.* Социодинамика культуры / пер. с фр. М.: Прогресс, 1973. 416 с.
10. *Осмоловская И. М.* Проблемы развития дидактики в информационном обществе // Инновации в образовании. 2009. № 6. С. 4–20.
11. Современная дидактика: теория — практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М: ИТПиМИО РАО, 1993. 288 с.

LYUDMILA YA. ZORINA — A WONDERFUL SCHOLAR AND TEACHER: DEDICATED TO THE 90TH ANNIVERSARY

The paper highlights the scientific and personal aspects of Ludmila Ya. Zorina. It shows main ideas: the didactic foundations of the formation of the systemic knowledge of schoolchildren; the justification of the model and the classification of subjects according to the leading component of the content of education. It reveals possibilities of these ideas in the increment of modern didactic knowledge also.

Keywords: educational content, systematic knowledge, model of the school subject, classification, scientific theory.

References

- *Avdeeva I. M.* Raskrytie cennostnyh aspektov nauki kak sredstvo formirovaniya interesa k znaniyam (na materiale estestvennonauchnyh disciplin v starshih klassah): dis. … kand. ped. nauk. M., 1988. 238 s. [In Rus].
- *Mol A.* Sociodinamika kul'tury / per. s fr. M.: Progress, 1973. 416 s. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* Problemy razvitiya didaktiki v informacionnom obshchestve // Innovacii v obrazovanii. 2009. № 6. C. 4–20. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Programma — uchebnik — uchitel. M.: Znanie, 1989. 80 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Sistemnost — kachestvo znanij. M.: Znanie, 1976. 64 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Special'naya teoriya otnositel'nosti: eksperimental'nyj material dlya uchashchihsya srednej shkoly. M., 1964. 50 s. [In Rus].
- Sovremennaya didaktika: teoriya — praktike / pod red. I. Ya. Lernera, I. K. Zhuravleva. M: ITPiMIO RAO, 1993. 288 s.

УДК 373

В. В. Сериков

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, советник директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по подготовке научно-педагогических кадров, главный научный сотрудник г. Москва
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Vladislav V. Serikov
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advisor to the Director for the Training of Scientific Personnel of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

КАТЕГОРИЯ СИСТЕМНОСТИ В ДИДАКТИКЕ: К РАЗВИТИЮ ИДЕЙ Л. Я. ЗОРИНОЙ

В статье представлено современное осмысление творческого наследия известного российского ученого-педагога Л. Я. Зориной, показан ее вклад в теорию и практику содержания естественнонаучного образования, в разработку дидактических принципов системности и сознательности учения, в обоснование подходов к методике усвоения теоретических знаний старшеклассниками. Представлены методологические выводы из исследований данного ученого.

Ключевые слова: *системность, теория, теоретическое мышление, методологические знания, закономерности дидактики.*

К категории *системности* Л. Я. Зорина пришла в буквальном смысле естественным путем, т.е. во время поиска оптимальной модели естественнонаучного образования. Специфика современного естественнонаучного знания состоит в высокой степени его формализации, в использовании математического аппарата, в наличии фундаментальных фактов и теорий, в возможности применять логико-дедуктивные способы получения знания. Современная естественнонаучная картина мира представляет собой, по сути, сеть и иерархию научных теорий. Теории как «сгустки» фундаментальных законов и принципов позволяют объяснять и предсказывать явления и факты, ставить и решать

Как цитировать статью: Сериков В. В. Категория системности в дидактике: к развитию идей Л. Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 16–24. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10026.

различного рода задачи. Но самое главное свойство естественнонаучных теорий — это их способность выступать средством получения нового знания, которое рождается посредством применения концептуальных положений теорий к исследованию новых явлений. К примеру, приложение теории электромагнетизма Джеймса Максвелла к объяснению излучения, вызываемого быстрыми частицами космического происхождения, скорость которых превосходила скорость света в веществе, привело к открытию эффекта Вавилова — Черенкова. За обнаружение и объяснение этого явления группа отечественных физиков — И. Е. Тамм, П. А. Черенков, И. М. Франк — были удостоены Нобелевской премии (1958 г.). Установленный при этом факт является фактом определенной теории, в определенном смысле предсказывается ею.

Понятия, законы и закономерности современной развитой естественной науки, каковой, например, является физика, существуют не сами по себе: они включены в структуры определенных научных теорий, выводятся из них. В этом главное свойство теоретического знания — его способность порождать новое знание. Кроме того, теория обладает свойством системности — взаимосвязи, соподчиненности, непротиворечивости всех своих утверждений. Теоретическое знание концентрируется вокруг некого ядра теории — ее концептуальных положений, из которых логическим путем выводятся все другие утверждения данной. Из немногочисленных ключевых положений теории может быть получен логическим путем большой массив новой информации, практических приложений, формул для решения конкретных задач [1]. В этом плане уже упомянутая нами теория электромагнитного поля Дж. Максвелла включает всего четыре уравнения — четыре строчки в учебнике, из которых можно вывести решения несметного количества физических задач. Всего два постулата включает знаменитая теория относительности Альберта Эйнштейна — положение о равноправии всех систем отсчета и о постоянстве скорости света, а следствия из этих положений, полученные посредством так называемых «преобразований Лоренца», поистине грандиозны и фантастичны!

Отсюда нетрудно сделать предположение, что если изучающий физику владеет теорией, то он обладает мощной ориентировочной основой объяснения физических явлений и решения, по сути, любых задач, которые связаны со сферой явлений, описываемых данной теорией. Обоснование этой гипотезы было представлено в знаменитой докторской диссертации

Людмилы Яковлевны Зориной «Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников (на материале предметов естественнонаучного цикла)» (М., 1979). Ключевая идея данного исследования состояла в том, что базовой структурной единицей содержания естественнонаучного предмета должно быть не описание явления и не раскрытие отдельно взятого понятия, а усвоение целостной теории. Именно владение теорией и аппаратом теоретического мышления, т.е. действиями по логическому выведению из одних положений теории других утверждений, по использованию теории в качестве инструмента решения задач, предвидение протекания явлений на основе знания законов, представленных в теории (сегодня это называется универсальными учебными действиями) составляет суть естественнонаучной образованности с позиций современного понимания сути естественных наук.

Усвоение теоретического знания обладает спецификой, существенным отличием от усвоения знания эмпирического. С этой проблемой столкнулась Л. Я. Зорина и ее современники В. В. Давыдов, В. Г. Разумовский и др. Несмотря на известные различия предложенных ими решений этой проблемы, в них есть общие черты, а именно стремление донести до учащихся специфику теоретического знания и особенности мышления с использованием теоретических понятий. В. В. Давыдов в качестве такой специфической особенности выделил восхождение от абстрактного к конкретному как основополагающую линию теоретического мышления. В качестве «абстрактного», т.е. исходной точки восхождения, он выделил «содержательную абстракцию» — некое «ключевое отношение», центральную мысль изучаемого материала. Кстати, при изучении естественнонаучных дисциплин учителю нет нужны специально разрабатывать такую «абстракцию», поскольку концептуальные положения естественнонаучных теорий и есть те самые «содержательные абстракции», от которых можно восходить к целостному знанию об изучаемых явлениях — молекулярно-кинетических, электромагнитных, оптических и т.п.

В. Г. Разумовский в своей модели физического познания предложил схему: факт — модель — следствия — эксперимент. Учащиеся должны хорошо понимать, что теоретическое знание возникает в момент перехода от фактов к гипотезе и модели. Это не «плавный переход», а скачок мысли ученого, схватывание сути, «перерыв постепенности». Ученый не выводит теорию (модель) из фактов, а предлагает ее как объяснитель-

но-предсказательный элемент, пользуясь категориальным аппаратом мышления, приемами обобщения. Его модель (идея) как бы тотальным образом схватывает то сущностно общее, что присуще всем явлениям из этой области, что раскрывает и объясняет их основу. К примеру, изучив неудачные попытки А. Майкельсона и Э. Морли обнаружить эфир, А. Эйнштейн предлагает постулат о постоянстве скорости и одинаковости скорости света во всех системах отсчета. Это противоречило всем известным законам классической физики, но именно это положение и дало выход из тупика, в котором оказалась наука. Этот пример теоретического мышления очень поучителен для школьников [4].

Как же решала проблему усвоения теоретического знания Л. Я. Зорина? Ее подход был достаточно оригинальным. Чтобы наилучшими образом понять, сознательно усвоить теорию, учащиеся должны осознанно участвовать в ее конструировании, а для этого им необходимо знать, как устроена теория, откуда берутся и какую роль играют различные ее компоненты. Исходя из этого, Л. Я. Зорина предлагает включить в содержание естественнонаучного образования наряду с предметными знаниями «знание о знании», т.е. знание рефлексивное, методологическое, метапредметное, как выразились бы сегодняшние дидакты и методисты. Сегодняшний образовательный стандарт рассматривает наличие такого знания в структуре содержания как норму. Получается, что Людмила Яковлевна опередила в своем исследовании образовательную практику без малого на сорок лет!

Какие именно методологические знания необходимо дать школьнику, чтобы процесс конструирования системного теоретического знания в его сознании был осознанным? К таким методологическим знаниям Л. Я. Зорина отнесла дефиниции ключевых видов знания: теория, ее ключевые утверждения, происхождение теории, идеализация и идеализированный объект, качественные и количественные понятия (величины), формализация как способ образования количественного понятия, закон и установление закона, постулат, правило, принцип, гипотеза, эксперимент, научный факт, процесс, концепция, явление, методы науки. Предложенные ею схемы описания структурно-функциональных характеристик всех названных видов знания выполняли роль методологии в учебно-исследовательской деятельности учащихся [2]. Помнится, как после выхода в свет книги Л. Я. Зориной «Системность — качество знаний» дефиниции основных видов знания («знания о знаниях») были развеше-

ны в виде «подсказок» для старшеклассников в кабинете физики моего друга учителя Юрия Дмитриевича Зарубина (Волгоград, школа № 130).

Научное творчество Л. Я. Зориной развертывалось в тот период, когда интенсивно шел процесс познания педагогикой «самое себя»: появляется фундаментальный рефлексивный труд В. В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения (методологический аспект)» (М., 1977); в дидактику активно проникает деятельностный подход [6]; фундаментально исследуются проблемы оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский), преодоления неуспеваемости школьников (В. С. Цетлин), мотивации учения (Г. И. Щукина), развивающего (В. В. Давыдов, Л. К. Максимов, Д. Б. Эльконин) и воспитывающего (З. И. Васильева) обучения. Одним из наиболее значимых явлений в методологии педагогики этого периода является обращение ученых-педагогов к категориям системы и системности. Восхождение к пониманию изучаемого явления как системы — вероятно, необходимый момент «созревания» любой науки.

Категории системы и системности — многозначны. У них есть онтологические и гносеологические аспекты. Онтологический смысл системности педагогических явлений состоит в том, что любой образовательный результат — это продукт взаимодействия целой системы факторов и условий, так сказать, системный, интегративный эффект воздействия многих педагогических средств, и, соответственно, гносеологический или методологический аспект указанных категорий в том, что они в процессе исследования ориентируют нас на изучение любого педагогического явления или процесса как включенного в систему и, одновременно, являющегося системой. Системный подход — это методологический регулятив исследования явлений и процессов, обладающих так называемым «интегративным эффектом» — способностью проявлять свойства, которые порождены взаимодействием элементов, но не сводятся к свойствам этих элементов. Сразу надо сказать, что в сфере обучения и воспитания человека практически все явления обладают таким свойством!

Системность как дидактический принцип и как качество знаний разрабатывалась Л. Я. Зориной в рамках научной школы культурологического подхода в образовании, которой руководили М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, и результаты ее исследований органически вписывались в целостную картину школьного образования, проектируемого на культурологической основе. Также одним из ярких применений

идеи системности в научной школе М. Н. Скаткина была разработка теории *целостного педагогического процесса*, которую осуществлял ученик М. Н. Скаткина Владимир Сергеевич Ильин — руководитель Волгоградского филиала НИИ общей педагогики АПН СССР, большой друг и соратник Л. Я. Зориной.

В. С. Ильин распространяет системность не только на сферу знаний учащихся, но и на весь педагогический процесс. Педагогический процесс, согласно концепции В. С. Ильина, обладает системными свойствами, и одно из таковых — способность этого процесса обеспечивать системность знаний учащихся, сознательное владение ими категориальным, объяснительным, прогностическим аппаратом науки. Целостность педагогического процесса — это еще и его способность обеспечивать целостность развития личности, становление единства ее гражданско-нравственного, деятельностно-творческого, когнитивного потенциалов. Педагогический процесс, по В. С. Ильину, как системное образование обладает динамической и статической структурой. Статическая структура — это организованное множество факторов, которые обеспечивают выполнение функций процесса в развитии целостной личности, а динамическая структура — это последовательность состояний процесса, логика его стадий и этапов. Под стадией В. С. Ильин понимал качественные изменения в знаниях и личностных качествах воспитанников. Стадии включали этапы — периоды количественного накопления знаний и опыта [3]. Достижение системности в знаниях обучаемых — это результат перехода учащихся на качественно более высокий уровень освоения предмета. Словом, можно сделать вывод о том, что творчество Людмилы Яковлевны Зориной развертывалось в органическом единстве с другими направлениями развития научной школы, к которой она принадлежала.

В чем нам видится перспектива развития идей Л. Я. Зориной как дидакта и как методолога дидактических исследований? Есть основания полагать, что если мы хотим обеспечить системность знаний и в целом системность образованности выпускников школы, создать эффективные образовательные стандарты и технологии их реализации, то необходимо, чтобы и дидактическое знание, на котором строятся образовательные практики, тоже обрело системность, чтобы было выделено теоретическое ядро основных законов обучения, без выполнения которых невозможна его эффективность. Такие закономерности в определенной мере извест-

ны, но не приведены в систему.

С учетом этого можно предположить, что системность в образованности будет достигнута, если в качестве приоритетной цели обучения, в первую очередь в естественнонаучной сфере, будет формирование у нового поколения готовности к применению современных и перспективных способов орудийной деятельности человека. К орудиям, если следовать трактовке этого понятия у Л. С. Выготского, относятся не только материальные предметы и технологии, но и знания, язык, коммуникации, сети, управление, ориентировка и навигация в современном мире. Системность знаний — это ориентировочная основа деятельности в современном технологическом пространстве.

Важнейшая закономерность дидактики говорит о том, что научить человека можно только тому, что можно представить как определенную деятельность. Предмет обучения — понятие, закон, принцип в любом случае должны быть представлены в форме деятельности, в которой есть цель (что получить?); смысл (зачем?); ориентировочная основа (ООД) — правила, ориентиры, способы, нормы (как?); условия (в каких случаях деятельность возможна и результативна?); инструменты (чем?), в том числе привнесенные из других областей знания; критерии соответствия процесса и результата цели (как оценить?) [5]. И в этом смысле идея системности знаний Л. Я. Зориной нуждается в известном развитии в связи с тем, что ответы на указанные вопросы со временем меняются.

Еще одна закономерность дидактики касается феномена *совместности* работы обучающего и обучаемого. То, что ученик не может сделать сам, он может сделать совместно с учителем. Зона совместности — это «зона ближайшего развития». Любое автономное действие вырастает из действия совместного. Функция обучающего в этом альянсе — постановка задач, мотивирование, ориентировка, сопровождение, исправление, коррекция, оценивание. Как сегодня меняется этот механизм обучения, чтобы обеспечивалась системность знаний?

К важным закономерностям обучения надо также отнести то, что усвоение культурного опыта в учебном процессе осуществляется через особый вид деятельности — учебную деятельность. Учебная деятельность — это деятельность, в которой происходит воспроизведение, воссоздание какой-то другой деятельности. Освоение этой другой деятельности происходит через ее экспликацию (моделирование, имитацию или какой-то еще способ искусственного производства деятельности).

Учебная деятельность возникает при наличии учебного мотива (мотива саморазвития, по В. В. Давыдову), эта деятельность «запускается» посредством постановки учебной задачи. Мотивирование учащихся на учебную задачу — одна из ключевых идей дидактического цикла, разработанного Л. Я. Зориной. Какие новые подходы к этой проблеме мы видим сегодня?

Закономерностью для дидактики является также единство содержательного и процессуального компонентов обучения. Каждому виду усваиваемого опыта соответствует определенная по содержанию учебная деятельность и способ организации этой деятельности — метод обучения. Также каждому виду содержания соответствует и форма его «донесения» — способ отношений между обучающим и обучающимися. Как сегодня реализуются эти закономерности в аспекте достижения системности знаний и образованности в целом?

Наконец, важнейшая дидактическая закономерность состоит в понимании доминантной функции обучающего, которая нам видится *в делегировании функции обучения самому обучающемуся*, передаче ученику способности организовывать свое обучение, быть субъектом учебной деятельности.

Итак, обращаясь к творческому наследию Людмилы Яковлевны Зориной, мы находим в нем поистине огромные ресурсы для осмысления процессов, происходящих в современном образовании, для поиска путей обеспечения системности знаний у наших выпускников в эпоху сильнейших информационных катаклизмов.

Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ № 17–06–00669-ОГН/19.

Литература

1. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 2001. 327 с.
2. *Зорина Л. Я.* Системность — качество знаний. М.: Знание, 1976. 102 с.
3. *Ильин В. С.* Формирование личности школьника: целостный процесс. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
4. *Разумовский В. Г.* Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1975. 298 с.
5. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 292 с.
6. *Ставский П. И.* Теоретико-методологические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1979. 37 с.

CATEGORY OF SYSTEMATICS IN DIDACTICS: TO THE DEVELOPMENT OF IDEAS OF LUDMILA YA. ZORINA

The article presents a modern understanding of the creative heritage of the famous Russian scientist and teacher Ludmila Ya. Zorina, her contribution to the theory and practice of the content of natural science education, to the development of didactic principles of the systematic and conscientiousness of the doctrine, to substantiate the approaches to the method of assimilating theoretical knowledge by high school students. The article presents the methodological conclusions from the research of this scientist.

Keywords: systematic, theory, theoretical thinking, methodological knowledge, patterns of didactics.

References

- *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 2001. 327 s. [In Rus].
- *Il'in V. S.* Formirovanie lichnosti shkol'nika: celostnyj process. M.: Pedagogika, 1984. 144 s. [In Rus].
- *Razumovskij V. G.* Razvitie tvorcheskih sposobnostej uchashchihsya v processe obucheniya fizike: posobie dlya uchitelej. M.: Prosveshchenie, 1975. 298 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie. M.: Redakcionno-izdatel'skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018. 292 s. [In Rus].
- *Stavskiy P. I.* Teoretiko-metodologicheskie osnovi postroenija sodershanija politexnicheskogo obrasovanija v obscheobrasovatelnoq shkole. Avtoref. dokt. …ped. nauk.— M.,1979.— 37 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Sistemnost' — kachestvo znanij. M.: Znanie, 1976. 102 s. [In Rus].

УДК 373

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОГИЧЕСКОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО В РАЗВИТИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: К 90-ЛЕТИЮ Л. Я. ЗОРИНОЙ

Л. М. Перминова

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры непрерывного образования ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет (МГОУ)»
E-mail: lum1030@yandex.ru

Lyudmila M. Perminova
Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Continuing Education, Moscow State Regional University, Russia
E-mail: lum1030@yandex.ru

В статье в контексте взаимосвязи логического и исторического рассматривается научная деятельность Л. Я. Зориной (1929–2002) — ученого-дидакта, методиста, учителя, ведущего сотрудника уникального научного коллектива — лаборатории проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. Ее работы, основанные на взаимосвязи логики и дидактики в формировании системности знаний старшеклассников, построение школьного учебника с позиций культурологической теории содержания образования, разработка идей гуманитаризации образования обращением к ценностной стороне науки и дифференциации обучения, вопросы истории науки и обоснование дидактического цикла способствовали развитию дидактического принципа научности, модернизации содержания школьного физического образования на основе принципа системности в обучении. Научное наследие Л. Я. Зориной сохраняет свою актуальность для теории, методологии и практики обучения.

Ключевые слова: *взаимосвязь логического и исторического, методология, дидактика, научное наследие Л. Я. Зориной, системность знаний и структурно-логические схемы описания видов знания, дидактический цикл, школьный учебник, взаимосвязь естественнонаучного и гуманитарного знания как диалог культур.*

Как цитировать статью: Перминова Л. М. Взаимосвязь логического и исторического в развитии дидактического знания: к 90-летию Л. Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 25–33. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10027

Взаимосвязь логического и исторического рассматривается в диалектической логике как общая закономерность, сущностный смысл которой в том, что «при переходе к теоретическому знанию об исторически развивающихся объектах мы опираемся на историю этих объектов, выделяя в них самое существенное, и абстрагируемся от всего случайного и преходящего» [2, с. 75]. В 60-е — 70-е гг. прошлого века создались благоприятные условия для использования логико-философского знания в науке (П. В. Копнин, Э. Г. Юдин, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, А. Уёмов) — это нашло отражение и в педагогических исследованиях. Проблема логического и исторического в педагогике продуктивно решалась советскими учеными-методологами, доказавшими необходимость диалектического подхода к изучению развивающегося объекта во взаимосвязи его структуры (взаимоотношения его частей и функций) и генетических отношений. Они убедительно доказали, что не следует противопоставлять логическое историческому (теоретическое и эмпирическое), как и не должно быть противопоставления одного способа познания другому: «Теория и история исходят из фактов… Когда понята сущность объекта в его зрелой форме, теоретический метод и должен быть применен к анализу прошлых этапов»,— отмечали А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев [1]. Учитывая общий характер закономерности взаимосвязи логического и исторического, полагаем, что она проявляется и в деятельности научных сообществ, и в деятельности отдельного ученого как рефлексивное осознание общественной потребности, побуждая творческую мысль к разработке идей и теорий, использование которых приводит к качественному скачку в развитии науки и практики. Именно эта особенность характеризует деятельность лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР и деятельность ее ведущего сотрудника Л. Я. Зориной (1929–2002), проработавшей там более сорока лет. Взаимосвязь логического и исторического видится в следующем. Эпохальные инновации — запуск в космос первого искусственного спутника Земли (04.10.1957 г.), полет Ю. А. Гагарина на космическом корабле вокруг Земли (12.04.1961 г.), открывшие новую эру в истории человечества, — показали мощь человеческого разума, силу научного знания, способствовали «оттепели» в жизни советского общества и всколыхнули сознание всех слоев общества, оказав сильнейшее влияние на развитие образования, особенно школьного обучения. Это время бурного нарастания потоков научной и технической информации, осмысления известного и нового знания с позиций новой

методологии — системного подхода (Р. Акофф и Ф. Эмери, П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, А. И. Берг, Н. П. Бехтерева, Э. Г. Юдин и др.). Именно в это время были сделаны открытия в области физиологии и нейрофизиологии (о системной и интегративной деятельности не только мозга, но и нервной клетки — нейрона), в кибернетике и управлении (о целеустремленных и ценностно-ориентированных системах), в биологии и генетике (открытие двойной спирали ДНК); фундаментальные открытия в физике и информатике, за которые их авторы получили Нобелевскую премию в XXI веке (В. Гинзбург, Ж. Алферов и др.). Расширяется сфера гуманитарного познания: советский читатель имел возможность познакомиться с «философским инакомыслием» — экзистенциализмом, представленным на страницах журнала «Иностранная литература»: произведениями Ж.-П. Сартра, А. Камю, К. Ясперса и др.; произведениями, выражавшими религиозные философские интенции и др. В литературе и искусстве возникли новые направления, открывшие нам писателей-«деревенщиков» (Ф. Абрамов, В. Белов, В. Распутин и др.), новая философская проза (Ч. Айтматов, В. Аксенов), новая поэзия (А. Вознесенский, Б. Ахмадулина, Р. Рождественский, Б. Окуджава, В. Высоцкий и др.), новое видение Великой Отечественной войны и послевоенного времени (В. Астафьев, В. Быков, В. Распутин, А. Солженицын и др.), новая драматургия (А. Володин, В. Розов, А. Вампилов). Наконец, это время активного развития логики и психологии, теоретический и методологический потенциал которых отразился в научных исследованиях Б. Г. Ананьева, Ш. А. Амонашвили, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской и их научных школ, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина; активизировал экспериментальную работу в школах. Все это оказало громадное влияние на развитие педагогики, особенно дидактики, свидетельством чего является стремительное развитие педагогических и методических систем, опыта учителей-новаторов 80-х гг. прошлого века. Открытия в области науки, искусства и литературы оказали огромное влияние на содержание школьного образования: давно назрела острейшая потребность в разработке дидактической теории содержания образования. Эта проблема была блестяще решена коллективом дидактов лаборатории общих проблем дидактики НИИ ОП АПН СССР. Ныне эта теория известна как культурологическая теория содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и сотр.), в русле которой были проведены пионерские теоретические исследования (В. С. Цетлин, И. К. Журавлев,

Л. Я. Зорина, В. С. Шубинский), выполнены дидактические исследования об организации работы учащихся с учебным материалом (С. И. Высоцкая, Ф. Б. Сушкова, Т. А. Козлова). Фундаментальным знанием обогатилась педагогика, особенно ее раздел «Дидактика»: обоснован принцип научности (М. Н. Скаткин, 1950) [14], разработаны теория методов обучения по основанию «характер познавательной самостоятельности ученика» (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер) и концепция методов проблемного обучения (И. Я. Лернер); обоснована системно-структурная методология педагогики (В. В. Краевский); новый импульс к развитию получает теория политехнического образования (П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, П. И. Ставский). Это время замечательно активными исследованиями на стыке наук «психология — дидактика», «логика — дидактика», в русле последней тенденции развивались научные интересы Людмилы Яковлевны Зориной. Научно-педагогическая общественность знает Людмилу Яковлевну Зорину, доктора педагогических наук, профессора, известного дидакта, чьи работы о формировании системности знаний старшеклассников, роли историко-научного знания и путях его отражения в школьных учебниках, о гуманистических ценностях естественнонаучного и гуманитарного образования как диалоге культур известны своей инновационностью в области методологии школьного образования и практики обучения. Л. Я. Зорина была отменным методистом, так как не только более двадцати лет проработала в школе, но и сама была первопроходцем в преподавании физики на системно-научных основаниях: ее методическое пособие о специальной теории относительности, подготовленное для школьного обучения, было апробировано ею самой и учителями физики, работающими в различных регионах СССР. Работы Л. Я. Зориной очень хорошо знали и ученые-методисты, и психологи, и дидакты, и многие учителя. Л. Я. Зорина много лет и весьма продуктивно разрабатывала проблему взаимосвязи логического и исторического в школьном обучении и в учебно-познавательной деятельности — от методологии этого вопроса до дидактических и методических средств. Для объективного понимания научно-педагогического и практического значения работ Л. Я. Зориной в контексте принципа взаимосвязи логического и исторического необходимо знать следующее:

1. Л. Я. Зориной разработаны дидактические основы формирования системности знаний школьников (системность знаний как интегративное качество знаний, характеризующее осознание учеником структур-

но-функциональных связей внутри научной теории, в которую другие виды знания (понятия, явления, законы и др.) входят опосредованно, поскольку теория является высшим видом развития научного знания) [4; 5]. Системность не тождественна систематичности, хотя в те годы многие методисты понимали их как синонимы. Идея формирования системности знаний, отражающей логическую структуру научного знания в сознании ученика, оказалась дидактическим и мировоззренческим противовесом традиционному / историческому в годы давления на решение проблем формирования логического мышления у школьников с помощью методологического, а не узко методического знания. Для формирования системности знаний Л. Я. Зориной были разработаны специальные *структурно-логические схемы описания видов знания* (СЛС описания понятия, закона, теории и др.). Тем самым Л. Я. Зорина знакомила учащихся и со структурой, и с познавательными функциями научного знания — описательной, объяснительной и другими. Функции и место СЛС в учебном процессе были исследованы нами [11]. Связь исторического и логического может быть раскрыта по-разному — в данном случае это был актуальный путь: в запреты, обусловленные историческим моментом времени, вторгается логико-научное знание, для освоения которого конструируются специальные дидактические средства и создаются специальные условия для их использования — это было логико-дидактическое решение, которое «поднимало» обучение над довлеющими идеологическими императивами, выводя обучение предмету на уровень учебно-научного познания, показывая ценность самой природы познания.

2. Л. Я. Зориной системно раскрыты гуманистические ценности естественнонаучного образования в контексте диалога двух культур (с учетом работ Ч. Сноу, И. Пригожина, которые она прекрасно знала за много лет до начала XXI в.) — естественнонаучного и гуманитарного знания. В ее работах [3; 6] достаточно емко представлены методологические и исторические ориентиры для включения вопросов истории науки в ткань школьных учебников. Идеи синергетики рассматривались ею как необходимые в модернизации содержания школьного образования, в частности физики, еще в 80–90-е годы прошлого века. В это же время И. М. Осмоловской (аспиранткой Людмилы Яковлевны) исследовалась проблема отражения ценностей науки в учебном познании (1988), позже ею были разработаны дидактические принципы дифференциации обучения в общеобразовательной школе, что было чрезвычайно актуально на рубеже XX–XXI вв. [7].

3. Сотрудничество философа и психолога М. Г. Ярошевского и дидакта Л. Я. Зориной выполнило свою методологическую миссию: не рецептурное знание, а ориентировочное, указывающее на возможные пути и средства решения вопроса о связи логического и исторического [16]. Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер и другие сотрудники лаборатории общих проблем дидактики проводили идею взаимосвязи исторического и логического и в процессе работы над культурологической теорией содержания образования [15], которая только через двадцать лет была востребована для разработки школьных образовательных стандартов — это также свидетельствует в пользу принципа взаимосвязи исторического и логического.

4. Все научные разработки Л. Я. Зориной в итоге были ориентированы на качество важнейшей учебной книги — школьного учебника, в конструировании которого определяющее место занимает знание о *дидактическом цикле и ведущей функции учебного предмета* (последний вопрос рассматривался ею с И. К. Журавлевым в журнале «Педагогика»; ее содержание вошло составной частью в монографию [15]. На ее принципиальную новизну для теории и практики обучения методисты тоже не обратили внимания, да и сейчас не обращают, а между тем идея ведущей функции учебного предмета существенно помогла в конструировании содержания гимназического и лицейского образования, в частности учебного плана, избавив его от перегрузки и рядоположенности учебных предметов, в которых логика заняла подобающее школьным целям и возможностям место [10; 12]. Кроме того, новые исследования лаборатории дидактики, в частности, связанные с предметностью обучения [13; 9], имеют в числе оснований дидактический цикл и ведущую функцию учебного предмета. Дидактический цикл процесса обучения — емкое понятие, «схватывающее» процесс обучения во взаимосвязи организационно-педагогического и дидактического аспектов. Он включает: а) постановку общедидактической цели учителем и принятие ее учащимися, б) предъявление нового фрагмента учебного материала, его восприятие учащимися, в) организацию и самоорганизацию учащихся в процессе его осмысления и дальнейшего изучения, г) организацию обратной связи, контроль и самоконтроль усвоения учебного материала, д) подготовку учащихся к занятию вне школы. Можно сказать, что дидактический цикл — это становой хребет процесса обучения.

5. Наконец, именно в работах Л. Я. Зориной был развит дидактический принцип научности, сформулированный М. Н. Скаткиным, а опора на

сделанное ею позволило провести дальнейшую работу в этом направлении [14]. Развитие принципа научности шло по линии обогащения его логико-научным знанием — о составе, структуре и функциях научного знания, которым необходимо учить школьников, в том числе и для того, чтобы реализовать замысел о взаимосвязи логического и исторического, потому что взаимосвязь логического и исторического в учебной деятельности реализуется только через дидактическое, через полноту овладения структурой и функциями научного знания как показателями системности и логико-коммуникативной культуры ученика (связный системный рассказ в устной или письменной форме), т.е. через специальную организацию содержания образования и методы, адекватные ему. Внимательное изучение работ Людмилы Яковлевны убеждает нас в том, что решение ею логико-дидактических вопросов содержания школьного образования фундирует основания преемственности между ступенями школьного образования, способствуя образовательной преемственности между школой и вузом. С учетом работ М. Н. Скаткина и Л. Я. Зориной содержание принципа научности можно представить в виде четырех требований:

1) соответствие учебных знаний научным;
2) ознакомление учащихся с методами научного познания;
3) создание представлений о процессе познания;
4) овладение учащимися структурой и функциями научного знания [8].

Реализация первых трех требований возможна только при условии выполнения четвертого — требования логики.

Школьники на вопрос «Зачем изучать научные знания?» по-прежнему дают ответ «Чтобы применять». А что означает «применять знания», если человеческая деятельность в своей сути рефлексивна (читай: диалогична), и прежде, чем применять знания, ученик должен *описать и объяснить* (хотя бы себе) замысел, его ценностный смысл, *предсказать* последствия его реализации. Вот почему изучение работ Людмилы Яковлевны Зориной, несомненно, поможет ученому и учителю увидеть существенно более широкий контекст взаимосвязи логического и исторического и в дидактическом знании, и в учебно-познавательной деятельности обучающихся. Это чрезвычайно актуально в условиях стандартизации и информатизации образования, когда процесс усвоения учебного материала и внеучебной информации связан с многообразными источниками знаний — книжными текстами, электронными,

мультимедийными и цифровыми средствами, потому что Л. Я. Зориной созданы универсальные методологические ориентиры, основанные на логико-научном и структурно-дидактическом знании.

Научные идеи Л. Я. Зориной оказались чрезвычайно продуктивными в решении педагогических и дидактических проблем, в частности проблемы конструирования школьного учебника на основе логико-дидактического подхода (Т. Ю. Мартемьянова, 2004), в исследовании организационно-педагогических условий формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению (Н. А. Жукова, 2008), в формировании общеучебных умений и навыков у школьников (Л. Н. Николаева, 2009), в определении психолого-педагогических условий обучения старшеклассников на основе индивидуальных учебных планов (Е. В. Стерлягова, 2016). За прошедшие тридцать лет — время интенсивных перемен — мы убедились в том, что в условиях информационных взрывов и хаоса наука и практика более всего нуждаются в гуманистических ценностях, философско-методологических ориентирах и надежной практико-ориентированной теории.

Литература

1. *Арсеньев А. М., Королев Ф. Ф.* Методологические проблемы марксистско-ленинской педагогики. М.: АПН СССР, 1971. с. 56
2. *Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л.* Краткий словарь по логике. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
3. *Зорина Л. Я.* Дидактические аспекты естественнонаучного образования. М.: Изд-во РАО, 1993. 163 с.
4. *Зорина Л. Я.* Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
5. *Зорина Л. Я.* Системность — качество знаний. М.: Знание, 1976. 64 с.
6. *Зорина Л. Я.* Учебник для классов с углубленным изучением предметов // Советская педагогика, 1990. № 8. С. 48–51.
7. *Осмоловская И. М.* Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе. Автореф. дис.. докт. пед. наук. М.: ИТИП РАО, 2002. 43 с.
8. *Перминова Л. М.* О дидактическом принципе научности // Педагогика. 2010. № 9. С. 20–28.
9. *Перминова Л. М.* Предметность обучения как дидактическая проблема: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18–25.
10. *Перминова Л. М.* Содержание гимназического образования. Концепция. СПб.: НИИ ОВ РАО, 1996. 22 с.
11. *Перминова Л. М.* Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе: дис. … канд. пед. наук. М.: НИИ ОП АПН СССР. 1979. 224 с.
12. *Перминова Л. М., Шарай Н. А.* Концепция гимназического образования. М.: ДОМ, 2006. 120 с.
13. Предметность обучения в школьном образовательном процессе: монография /под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М.: ИТИП РАО, 2012. 382 с.
14. *Скаткин М. Н.* Принципы обучения// Советская педагогика, 1950. № 1. С. 27–41.
15. Теоретические основы содержания общего среднего образования /под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
16. *Ярошевский М. Г., Зорина Л. Я.* История науки и школьное обучение. М.: Знание, 1978. 48 с.

INTERRELATION OF LOGICAL AND HISTORICAL IN THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC KNOWLEDGE: DEDICATED TO THE 90TH ANNIVERSARY OF LUDMILA YA. ZORINA

The article considers the scientific activity of Ludmila Ya. Zorina (1929–2002) in the context of the relationship between logical and historical. Ludmila Zorina was a didactic scientist, methodologist, teacher, leading employee of a unique scientific team - the Laboratory of Didactics Problems of the Research Institute of General Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. Her work, based on the relationship of logic and didactics in the formation of systematic knowledge of high school students, building a school textbook from the standpoint of cultural theory of the content of education, the development of ideas of humanitarization of education by reference to the value side of science and differentiation of education, history of science and justification of the didactic cycle, contributed to the development of didactic principle of science, modernization of the content of school physical education on the principle of consistency in learning. The scientific heritage of Ludmila Ya. Zorina remains relevant for the theory, methodology and practice of teaching.

Keywords: Interrelation of logical and historical, methodology, didactics, scientific heritage of Ludmila Ya. Zorina, system of knowledge and structural and logical schemes of the description of types of knowledge, didactic cycle, school textbook, interrelation of natural science and humanitarian knowledge as dialogue of cultures.

References

- *Arsen'ev A.M., Korolev F. F.* Metodologicheskie problemy marksistsko-leninskoj pedagogiki. M.: APN SSSR, 1971. S. 56. [In Rus].
- *Gorskij D. P., Ivin A. A., Nikiforov A. L.* Kratkij slovar' po logike. M.: Prosveshchenie, 1991. 208 s. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* Didakticheskie principy differenciacii processa obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole. Avtoref. dis.. dokt. ped. nauk. M.: ITIP RAO, 2002. 43 s. [In Rus].
- *Perminova L. M.* Funkcii i mesto strukturno-logicheskih skhem v uchebnom processe: dis. … kand. ped. nauk. M.: NII OP APN SSSR. 1979. 224 s. [In Rus].
- *Perminova L. M.* O didakticheskom principe nauchnosti // Pedagogika. 2010. № 9. S. 20–28. [In Rus].
- *Perminova L. M.* Predmetnost' obucheniya kak didakticheskaya problema: metodologicheskij analiz // Pedagogika. 2012. № 6. S. 18–25. [In Rus].
- *Perminova L. M.* Soderzhanie gimnazicheskogo obrazovaniya. Koncepciya. SPb.: NII OV RAO, 1996. 22 s. [In Rus].
- *Perminova L. M., Sharaj N. A.* Koncepciya gimnazicheskogo obrazovaniya. M.: DOM, 2006. 120 s. [In Rus].
- Predmetnost' obucheniya v shkol'nom obrazovatel'nom processe: monografiya /pod red. E. O. Ivanovoj, I. M. Osmolovskoj. M.: ITIP RAO, 2012. 382 s. [In Rus].
- *Skatkin M. N.* Principy obucheniya// Sovetskaya pedagogika, 1950. № 1. S. 27–41. [In Rus].
- Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya /pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera. M.: Pedagogika, 1983. 352 s. [In Rus].
- *Yaroshevskij M. G., Zorina L. Ya.* Istoriya nauki i shkol'noe obuchenie. M.: Znanie, 1978. 48 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Didakticheskie aspekty estestvennonauchnogo obrazovaniya. M.: Izd-vo RAO, 1993. 163 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znanij starsheklassnikov. M.: Pedagogika, 1978. 128 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Sistemnost' — kachestvo znanij. M.: Znanie, 1976. 64 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Uchebnik dlya klassov s uglublennym izucheniem predmetov // Sovetskaya pedagogika, 1990. № 8. S. 48–51. [In Rus].

УДК 37.002

Е. О. Иванова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского
E-mail: didact@mail.ru

Elena O. Ivanova
PhD (Education), Associate Professor, Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЦИКЛ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ТРУДАХ Л. Я. ЗОРИНОЙ

В статье раскрывается универсальный характер дидактического цикла, разработанного Людмилой Яковлевной Зориной в 80-х гг. XX века. Показано, что его этапы сегодня получили новое конкретное наполнение, но не утратили своего психологического и педагогического смысла. Дидактический цикл задает обобщенную структуру процесса обучения. Выделены характеристики цикла, проведено сравнение его этапов и этапов урока по ФГОС.

Ключевые слова: *дидактический цикл, этапы дидактического цикла, ФГОС, содержание образования, цикличность процесса обучения, системность.*

Сегодня все чаще можно услышать мнение, что образование, чтобы быть актуальным и отвечать на вызовы времени, должно опираться на новые педагогические и информационные технологии, развивать творчество и самостоятельность обучающихся. И базой для таких инноваций могут служить (и служат) результаты исследований, много лет проводившихся отечественными учеными-педагогами.

Нам бы хотелось с этих позиций рассмотреть «дидактический цикл», разработанный Людмилой Яковлевной Зориной в 80-х годах XX века [3; 8, с. 146–161]. Почему мы обратили на него внимание? Потому что он опирается на представление о процессе обучения как о системе, детерминирующей

Как цитировать статью: Иванова Е. О. Дидактический цикл процесса обучения в трудах Л. Я. Зо-риной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 34–43. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10028.

совместную деятельность учителя и ученика по освоению обучающимся содержания образования, что в полной мере соответствует системно-деятельностному подходу, лежащему в основе ФГОС второго поколения. Он рассматривает формирование универсальных учебных действий как условие развития личности, эффективности учебного и воспитательного процессов. Кроме того, содержание образования выступает в работах Л. Я. Зориной как целостность, состоящая из знаний, двух видов опыта деятельности — осуществляемой известным способом и творческой, а также опыта эмоционально-ценностных отношений. Во многом такой же взгляд на содержание можно найти в методологических основах «Фундаментального ядра содержания общего образования», в требованиях к результатам освоения образовательной программы — предметным, метапредметным и личностным.

Дидактический цикл не является застывшей категорией. Изменение взглядов на цели образования, на роли педагога и обучающихся, возникновение и активное использование информационно-образовательной среды, различных дидактических подходов позволили взглянуть на него под новыми углами зрения, дополнить и развить представления о нем. Так, нами ранее была рассмотрена специфика дидактического цикла при обучении в информационно-образовательной среде [4], исследователями раскрываются его возможности в рамках компетентностного [5], личностно-ориентированного подходов [2], при решении конкретных образовательных задач [6] он предстает как открытая образовательная технология.

Это свидетельствует о востребованности идеи Л. Я. Зориной, ее гибкости и многогранности, заставляет взглянуть на нее более пристально.

Дидактический цикл понимается Л. Я. Зориной как динамическая «клеточка» процесса обучения, отражающая его целенаправленность, логичность, последовательность и преемственность. Это единство взаимосвязанных элементов обучения, структурная единица процесса обучения, обладающая всеми его качественными характеристиками.

Дидактический цикл являет собой упорядоченную совокупность тактов учебного процесса, каждый из которых приводит к минимальным промежуточным результатам. Они характеризуют вновь возникшее состояние учащегося как субъекта собственной познавательной деятельности, как личности в целом. Процесс обучения можно описать как последовательность дидактических циклов, каждый из которых позволяет решать все

более сложные задачи. По мнению Л. Я. Зориной, в комплексе эти циклы представляют собой спираль, движение по которой и обусловливает достижение запланированного результата образования.

Характеристиками дидактического цикла являются:

1. Системность, которая выступает в двух аспектах. Дидактический цикл обладает внутренней системностью, так как в нем выделены элементы, структура, обозначены взаимосвязи и динамические характеристики. Одновременно он и сам является элементом целостного процесса обучения, который предстает как поступательное расширяющееся движение незамкнутых дидактических циклов.

2. Целостность, представляющая собой неразрывность этапов цикла и преемственность самих циклов, что обеспечивает достижение поставленной цели обучения — освоение учениками содержания образования. Данный результат возможен только при совместной работе всех звеньев процесса обучения, последовательной реализации и внутреннем единстве элементов дидактического цикла.

3. Функциональное предназначение — максимально полное (в данных условиях) освоение обучающимися фрагмента содержания образования. При этом реализация данной функции обеспечивается опорой на системные характеристики познавательной деятельности учащихся (мотив, система действий и контроль (самоконтроль) их выполнения), которая организуется педагогически целесообразными действиями учителя.

4. Нацеленность дидактического цикла на создание субъект-субъектного взаимодействия с учащимися в ходе его осуществления. Обучающимся, по мысли Л. Я. Зориной, должны быть предоставлены: возможность активного освоения содержания, осознание собственных образовательных потребностей, самоорганизация при работе с учебным материалом, самоконтроль и оценка достигнутых результатов.

Рассмотрим предложенную Л. Я. Зориной модель дидактического цикла, обращая внимание на психолого-педагогическое наполнение каждого из этапов. При этом попытаемся соотнести их с требованиями ФГОС к организации процесса обучения на уроке.

1 этап. *Постановка познавательной задачи, создание у учащихся положительной мотивации к ее решению, принятие задачи учащимися.* Задача педагога — вызвать потребность в учении, подготовить учащихся к работе с новым фрагментом содержания образования. Особого внима-

ния требует формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к процессу познания, пониманию обучающимися смысла и субъективной значимости изучаемого содержания. Ученикам предоставляется возможность обнаружить собственное *незнание* и в дальнейшем самостоятельно поставить познавательные цели для его преодоления.

Данный этап дидактического цикла предполагает актуализацию имеющейся структуры знания и обнаружение недостатка этого знания для выполнения некоторого проблемного задания. Учащиеся попадают в зону «познавательного дискомфорта», когда незнание начинает раздражать и получение знания становится желанным. На этом этапе при правильном его осуществлении происходит постановка учебной цели и, что очень важно, принятие ее учащимися. При этом цель урока может быть поставлена учениками самостоятельно либо во взаимодействии с педагогом. Каждый может предложить пути и средства достижения цели. Как результат — активное, личностно значимое отношение к процессу обучения и усваиваемому содержанию образования. Они наполняются для учащегося смыслами, проявляются в форме переживаний, отношений, мнений, эмоций и чувств.

Цель, которую ставит учащийся, далеко не всегда совпадает с учительской. В лучшем случае они будут взаимодополняющими: «научить», «объяснить» — «научиться», «понять» и т.д. Но такое совпадение целей — результат кропотливой работы учителя, знания своих учеников и образовательных возможностей предметного материала. Именно поэтому при разработке идеи дидактического цикла Л. Я. Зорина подчеркнула необходимость взаимодействия для создания познавательной мотивации.

Если посмотреть на первый этап дидактического цикла с позиции ФГОС, то становится явным его соответствие мотивационно-целеполагающему аспекту урока, обеспечивающему самоопределение обучающихся в предстоящей познавательной деятельности. Активное самостоятельное выявление «незнания», затруднений учеников — все это обеспечивает начало действительно самостоятельной познавательной деятельности через формирование универсальных учебных действий (УУД). Конечно, сегодня изменились позиции и учителя, и ученика, и это требует конкретизации данного этапа дидактического цикла, описание его в терминах «действия учителя» — «действия ученика», что и делают педагоги при разработке технологических карт уроков.

2 этап. *Предъявление нового фрагмента учебного материала и создание*

условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения. На данном этапе начинается работа обучающихся с новым учебным содержанием на уровне восприятия, запечатления, осознания. Восприятие материала всегда в той или иной мере связано с осмыслением и отношением. От деятельности педагога зависит, насколько верным будет понимание учеником нового фрагмента содержания, удастся ли в ходе первичного освоения создать «каркас», базу для дальнейшего постижения материала.

Ключевым в описании этапа для педагога является слово «условия». Сегодня этот термин обозначает совокупность объективных возможностей процесса обучения, созданных целенаправленным отбором, конструированием и применением элементов содержания, методов, организационных форм обучения и материально-пространственной среды для достижения определенных дидактических целей [1]. На этом этапе педагог может спроектировать свою деятельность, учитывая реальную ситуацию обучения, прежде всего индивидуальные особенности и потребности обучающихся, создавая их индивидуальные образовательные траектории.

При реализации ФГОС только сообщение учителем информации или показ действия и пассивное восприятие их учениками невозможны. Сегодня необходимыми условиями обучения признаны действия учащихся по активному восприятию нового, выявлению и осознанию внутренних связей и отношений между элементами содержания образования, нахождению и структурированию информации при помощи различных средств. Такого рода деятельность способствует не только усвоению знаний, но и формированию УУД (универсальные учебные действия), развитию у учащихся умственной самостоятельности. При этом форма подачи материала может быть вариативной: слово учителя, видео на YouTube, текст учебника, работа со справочной литературой, знакомство с информацией в сети Интернет и т.д. Существенное значение на этом этапе имеет продуктивная деятельность обучающихся.

Как показывают современные исследования, этап дидактического цикла, связанный с первичным восприятием и осмыслением информации, является одним из важнейших. Так, в рамках изучения процесса обучения нейронауками установлено, что именно на этом этапе можно либо почти полностью уничтожить способность обучающихся к восприятию нового, затормозить развитие мышления, либо, за счет педагогически целесообразно сконструированного содержания и организации дея-

тельности обучающихся, обеспечить эффективное присвоение нового знания, действия, отношения [7].

3 этап. *Организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня*. На данном этапе, по мысли Л. Я. Зориной, происходит осознание приращения знания, *ликвидация незнания*, понимание значимости нового знания. Результатом данного этапа является определение и осмысление учащимися того материала, который был ими освоен, и того, который еще подлежит усвоению. Этот процесс соответствует рождению новой структуры знания в сознании учащихся, точнее оформлению его как структуры.

Здесь деятельность учащихся связана как с воспроизведением или традиционным закреплением изученного, так и с применением знания в знакомой или новой познавательной ситуации. На первое место выходит самостоятельная работа обучающихся по самоорганизации своей деятельности с целью удовлетворения познавательных потребностей. Присвоение нового знания способствует пониманию его социальной и субъективной значимости, получению учащимися удовольствия от своих достижений.

ФГОС задает особый вид деятельности обучающихся, в полной мере обеспечивающий данный этап дидактического цикла. Это — проектная деятельность. Учащиеся создают индивидуальные проекты, которые нацелены на самостоятельный поиск пути достижения цели — получение нового знания в интересующей области за счет использования имеющегося. В том случае, если весь дидактический цикл реализуется на одном уроке, на этом этапе возможны микропроекты, выполняемые индивидуально либо группами (парами), например для выхода из познавательного затруднения, возникшего (созданного учителем) на предыдущем этапе цикла. Основная цель остается неизменной — осознание значимости новоприобретенных знаний для получения желаемого результата.

Несколько отступив от нашей основной темы, хотелось бы подчеркнуть, что организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала является основой для завоевывающей все больше сторонников модели смешанного обучения «перевернутый класс». Этот этап дидактического цикла «запускает» весь процесс обучения, на его результатах строится дальнейшее взаимодействие педагогов и обучающихся по освоению содержания. Однако и здесь

весь цикл реализуется в полном объеме. Это еще раз подтверждает правильность идеи Л. Я. Зориной о том, что важна последовательность этапов, но процесс обучения может начаться с любого из них.

4 этап. *Организация обратной связи, контроля и самоконтроля.* На данном этапе происходит внутренняя (субъектная) и внешняя (со стороны учителя и товарищей) оценка полученных результатов на основе контроля педагога и самоконтроля обучающихся.

Как уже говорилось ранее, чтобы дидактический цикл мог выполнить свое предназначение в процессе обучения, он должен обладать внутренним единством элементов, составляющих его систему. Поэтому обратная связь осуществляется в соответствии с целями деятельности, принятыми либо поставленными обучающимися самостоятельно. И учителю, и учащемуся для успешного продвижения в освоении учебного материала необходим «отклик» — оценка доступности материала, правильности его понимания, сформированности учебных умений и т.д. В случае необходимости осуществляется коррекция. Она может быть выполнена в отношении любого из видов результатов (предметных, метапредметных, личностных). Зачастую целесообразно провести коррекцию взаимодействия субъектов образовательного процесса, так как именно оно обеспечивает получение педагогом информации о состоянии и динамике субъектного опыта обучающегося, нацелено на раскрытие его потенциальной готовности к самообразовательной деятельности.

В работе по ФГОС данный этап дидактического цикла прежде всего связан с рефлексией обучающихся, которая обеспечивается механизмом внутренней обратной связи. Рефлексия, как способ подведения итогов образовательного процесса, необходима для формирования всех видов результатов и УУД. Учащиеся получают возможность увидеть собственное продвижение, оценить его с точки зрения запланированных ранее достижений.

5 этап. *Подготовка учащихся к внеучебной работе.* Психолого-педагогическая задача данного этапа — создание мотивации к применению полученного знания в условиях самостоятельной познавательной деятельности (репродуктивной и продуктивной). По мнению Л. Я. Зориной, внеучебная работа может осуществляться в форме выполнения домашнего задания, а также в форме самостоятельно инициированной учащимся деятельности. Она не ограничена по времени, ученики могут выполнять ее на доступном (или желаемом) для себя уровне. Внеучебная работа

обеспечивает, в первую очередь, активное закрепление и применение содержания образования, с которым обучающиеся познакомились на уроке. Кроме этого, они имеют возможность расширить это содержание, отработать, усовершенствовать способы выполнения деятельности. В противном случае ученики будут концентрироваться на этих способах, а не на самом задании. Особое значение Л. Я. Зорина придавала формированию методологических знаний и умений учащихся. Поэтому задачей учителя на данном этапе дидактического цикла является — как минимум — детальный инструктаж учеников и разъяснение им смысла будущих действий.

В условиях реализации ФГОС, по сути, задача школы — научить учащихся самостоятельно ставить цели, искать пути и способы их достижения путем получения, осмысления информации, приобретения на ее основе нового знания, способа действия, отношения. Внеучебная работа как нельзя лучше подходит для этого, позволяя учащимся реализовать свою индивидуальную образовательную траекторию. Формы такой работы значительно расширились, педагог при этом выполняет роль тьютора, куратора, сопровождающего.

Рассмотрев весь дидактический цикл, разработанный около 40 лет назад Л. Я. Зориной, можно констатировать, что он по-прежнему раскрывает логику осуществления процесса обучения. Его этапы стали своеобразными «рамками», которые в некоторых случаях приобрели новое, актуальное наполнение, не потеряв при этом своего значения. Для более наглядного представления об этом в Таблице 1 сравним этапы дидактического цикла и этапы урока, которые рекомендуется реализовывать учителям в соответствии с требованиями ФГОС (на основе технологической карты урока).

Таблица 1

Этапы дидактического цикла Л. Я. Зориной и урока по ФГОС

Этапы дидактического цикла	*Этапы урока по ФГОС*
Постановка общей дидактической цели (познавательной задачи), создание у школьников положительной мотивации к ее решению, принятие задачи учащимися	Самоопределение к деятельности
	Актуализация знаний и фиксация затруднений в деятельности
	Постановка учебной задачи
Предъявление нового фрагмента учебного материала и создание условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения	Построение проекта выхода из затруднения
	Первичное закрепление

Организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня	Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону
Организация обратной связи, контроль за усвоением содержания учебного материала и самоконтроль	Рефлексия деятельности (итог урока)
Подготовка учащихся к внеучебной работе	На всех этапах урока

Подводя итог, следует отметить, что дидактический цикл, разработанный Людмилой Яковлевной Зориной с учетом психологических и педагогических закономерностей процесса обучения, доказал свою универсальность. Его внутреннее единство, целостность, динамичность и в то же время завершенность структуры позволяет добиться необходимых результатов обучения вне зависимости от содержания образования.

Литература

1. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 2008. 238 с.
2. *Вакулин О. С.* Организация дидактического цикла в условиях личностно ориентированного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. 27 с.
3. *Зорина Л. Я.* Дидактический цикл процесса обучения и его элементы // Советская педагогика. 1983. № 10. С. 31–35.
4. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2014. 189 с.
5. *Картавых М. А.* Концептуальные основы дидактического цикла формирования профильно-специализированных компетенций в области экологического менеджмента и аудита // Фундаментальные исследования. 2011. № 8–3. С. 515–518.
6. *Митькин А. С.* Возможности технологии «Дидактический цикл» при подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ на примере задания С6 «Исторический портрет». Урок для X класса по теме «Российская Империя в период правления Павла I» // Преподавание истории в школе. 2013.№ 1. С. 56–60.
7. *Тарутина З.* Эффективное обучение на основе достижений нейронаук // RELGA. № 6 (294). 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=4380&level1=main&level2=articles (дата обращения: 28.06.2019).
8. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 316 с.

THE DIDACTIC CYCLE OF THE LEARNING PROCESS IN THE WORKS OF LUDMILA Y. ZORINA

The article reveals the universal character of the didactic cycle developed by Lyudmila Ya. Zorina in the 80s. of 20th century. It is shown that the stages of the didactic cycle today received a new specific content, but have not lost its psychological and pedagogical meaning.

The didactic cycle sets the generalized structure, the learning process. In the article the author highlighted the characteristics of the didactic cycle, compared the stages of this cycle and the stages of the lesson according to the Federal State Educational Standards.

Keywords: didactic cycle, stages, Federal State Educational Standards, educational content, cyclical nature of the learning process, systematic.

References

- *Andreev V. I.* Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti. Kazan': Izd-vo KGU, 2008. 238 s. [In Rus].
- *Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M.* Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. M.: Prosveshchenie, 2014. 189 s. [In Rus].
- *Kartavyh M. A.* Konceptual'nye osnovy didakticheskogo cikla formirovaniya profil'no-specializirovannyh kompetencij v oblasti ekologicheskogo menedzhmenta i audita // Fundamental'nye issledovaniya. 2011. № 8–3. S. 515–518. [In Rus].
- *Mit'kin A. S.* Vozmozhnosti tekhnologii «Didakticheskij cikl» pri podgotovke uchashchihsya k sdache EGE na primere zadaniya S6 «Istoricheskij portret». Urok dlya X klassa po teme «Rossijskaya Imperiya v period pravleniya Pavla I» // Prepodavanie istorii v shkole. 2013. № 1. S. 56–60.[In Rus].
- *Tarutina Z.* Effektivnoe obuchenie na osnove dostizhenij nejronauk // RELGA. № 6 (294). 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=4380&level1=main&level2=articles (data obrashcheniya: 28.06.2019). [In Rus].
- Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shkole / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera. M.: Pedagogika, 1989. 316 s. [In Rus].
- *Vakulin O. S.* Organizaciya didakticheskogo cikla v usloviyah lichnostno orientirovannogo obrazovaniya: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M.: MGGU im. M. A. Sholohova, 2009. 27 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Didakticheskij cikl processa obucheniya i ego element // Sovetskaya pedagogika. 1983. № 10. S. 31–35. [In Rus].

УДК 373

Т. Б. Рабочих

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного профессионального образования Омского государственного педагогического университета E-mail: atyanarabochikh@yandex.ru

Tatyana B. Rabochikh
PhD (Education) Associate Professor, Department of Additional Professional Education, Omsk State Pedagogical University, Russia

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л. Я. ЗОРИНОЙ О СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье развиваются идеи Л. Я. Зориной о содержании школьных учебников по естественнонаучным дисциплинам; раскрываются факторы, влияющие на доступность текстов в учебниках естественнонаучного цикла, описаны различные варианты логики изложения учебного материала, исследована доступность учебных текстов.

Ключевые слова: *содержание учебников по естественнонаучным дисциплинам, сложность текста, доступность текста учебника, логика изложения материала.*

О своем научном руководителе — Людмиле Яковлевне Зориной — говорить и легко, и трудно. Более тридцати лет отделяют меня от того времени, когда я, начинающий исследователь, перешагнула порог лаборатории дидактики НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. Проблема исследования, которая тогда меня интересовала, была близка доктору педагогических наук, профессору Валентине Самуиловне Цетлин. Она в то время занималась изучением проблемы критериев трудности содержания учебного материала. Но мне

Как цитировать статью: Рабочих Т. Б. Развитие идей Л. Я. Зориной о содержании школьных учебников по естественнонаучным дисциплинам // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 44–51. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10029

в качестве научного руководителя определили доктора педагогических наук, профессора Людмилу Яковлевну Зорину. До сих пор в памяти наша первая встреча: ее обаятельная внешность, доброжелательная улыбка и материнский голос: «…ну, рассказывайте, чем Вы собираетесь заниматься в лаборатории…» Она пообещала, что будет внимательно читать все, что я «наработаю», и сдержала свое слово. Более внимательного, заинтересованного и требовательного научного руководителя я не видела. Я должна была каждую неделю приносить напечатанный материал и докладывать о своих идеях по поводу содержания работы, а она, в свойственной ей эмоциональной манере, либо хвалила, либо делала мне замечания. А если я в ответ на замечания молча опускала голову, она возмущалась и говорила: «Почему Вы мне не возражаете?» Я отвечала: «Как я могу возражать, кто Вы и кто я…» На что она твердо заявляла, что я будущий ученый и должна уметь отстаивать свою точку зрения, что лучше меня никто не знает содержания моей научной работы. Я до сих пор вспоминаю эти ее слова, когда приходится отстаивать свои позиции на разных уровнях, повторяю их своим дипломникам и магистрантам, настраивая на защиту исследовательских работ. И еще я благодарна Людмиле Яковлевне за ее науку «жить со всеми людьми в мире». Аспирантам ее житейская мудрость оказалась полезной в предзащитный период поиска ведущей организации, оппонентов и на защите, а для меня оказалась ценной на протяжении всей трудовой деятельности.

В работе с аспирантами Людмила Яковлевна четко придерживалась жесткого графика, установленного заведующим лабораторией Н. М. Шахмаевым: за первое полугодие пройти в лаборатории обоснование темы диссертационного исследования, к концу первого года обучения представить методику организации и проведения экспериментальной работы и т.д. Все, кто не укладывался в этот график, отчислялся из состава аспирантов лаборатории. У Л. Я. Зориной все ее аспиранты успешно и вовремя защищались.

Хочется отметить еще одну черту Людмилы Яковлевны — это ее широкий кругозор и интерес не только к науке, но и к литературе, искусству, политической жизни страны. В лаборатории дидактики постоянно шли дискуссии о новых книгах, фильмах, выступлениях политических деятелей в средствах массовой информации, об изменениях, происходящих в стране в 1990-е годы. От нас, аспирантов, Людмила Яковлевна требовала совершенствования не только в научной сфере, но и других областях

знания. Она каждый раз, когда мы приходила на заседание лаборатории дидактики, спрашивала: «А вы читали?», «А вы смотрели?», «А что вы думаете…?» И приходилось помимо научной литературы читать «новую художественную литературу», смотреть фильмы, ходить на спектакли, чтобы поддерживать разговор, иметь возможность высказать свою точку зрения на происходящие в девяностые годы события.

Каждый аспирант Людмилы Яковлевы в той или иной степени продолжал ее педагогические идеи или идеи научных сотрудников лаборатории дидактики.

В своем научном исследовании я руководствовалась предложенной Л. Я. Зориной и И. К. Журавлевым классификацией учебных предметов по ведущему компоненту содержания образования и исследовала учебные предметы естественнонаучного цикла, где ведущим компонентом являются «научные знания». Л. Я. Зорина отмечала, что «совокупность их должна представлять систему со структурой, адекватной структуре соответствующей науки» [4, с. 87].

В ходе изучения работ Людмилы Яковлевны о реализации принципа системности при построении школьных учебников по естественнонаучным дисциплинам, о дидактических основаниях отбора содержания естественнонаучного образования возникла идея исследования логики построения содержания школьного учебника и влияние ее на доступность и качество овладения знаниями и умениями [1].

Школьный учебник является основным средством обучения, в котором отражена модель процесса обучения. Независимо от того, является этот учебник электронным или на печатной основе, в нем отражены программные требования к овладению содержанием учебного материала. Поэтому идея отбора содержания и построения школьного учебника по предметам с ведущим компонентом содержания «знания» остается актуальной и в контексте требований ФГОС общего образования.

В соответствии с требованиями ФГОС общего образования от обучающихся требуется владение не только предметными результатами, но и универсальными учебными действиями. Одним из важнейших универсальных умений выступает умение работать с учебной литературой. Ученик должен уметь выбирать и анализировать информацию в соответствии с намеченной им целью, распознавать различные смысловые уровни содержания учебного текста, объяснять их особенности, комментировать текст в целом и его части, переводить информацию

с одного языка на другой (язык слов, образов, символов), устанавливать связи между компонентами текста, давать личностную оценку учебного текста. Но выполнять все эти виды учебной деятельности обучающийся может при условии понимания того содержания, которое изложено в учебнике.

Раскрывая условия реализации принципа системности, Л. Я. Зорина отмечала, что «системность характеризует наличие в сознании школьника структурно-функциональных связей между разнородными элементами научных знаний — научными фактами и постулатами, постулатами и следствиями. Непонимание школьниками структурных связей отражается на осознанности знаний, препятствует формированию системы знаний, мешает связно изложить учебный материал», не способствует пониманию и осознанному запоминанию материала [2].

Сегодня, думая о научности, информативности, диалогичности учебного материала, авторы учебников по естественнонаучным дисциплинам забывают об их доступности для обучающихся. В учебниках, где ведущий компонент содержания — знание, текст вызывает у обучающихся наибольшие трудности при усвоении учебного материала.

Анализ отечественных и зарубежных учебников, беседы с учителями, анкетирование обучающихся показали, что затруднения связаны с нарушением целостности текста параграфа (отсутствует либо вводная, либо заключительная часть, что приводит к изолированности изучаемого материала от предыдущего и последующего), в явном виде не представлены основные положения теорий, отсутствуют алгоритмы по формированию предметных умений. Трудности усвоения учебного материала, представленного в тексте, связаны в большей степени с его построением. Под построением мы понимаем внутреннюю организацию учебного материала, изложенного в тексте, основывающуюся на взаимоотношениях и связях между структурными элементами и логикой его развертывания (индуктивной, дедуктивной, гипотетической).

Проблема построения текста связана с такими вопросами, как содержательная и структурная сложность, дифференциация текстов для рационального изложения материала в них. В науке многие из этих вопросов рассматривались, и мы учитывали полученные данные в нашей работе. Так, в исследованиях Д. Д. Зуева, Я. А. Микка, В. С. Цетлин показано, что содержательная сложность связана с теоретичностью и образностью учебных предметов, с удаленностью системы знаний

от обыденных, житейских представлений. Прослежена зависимость структурной сложности от построения изучаемого текста — количество элементов в нем, их разнообразия и связей между ними (А. М. Сохор, В. С. Цетлин).

К вопросу о выборе оптимальной последовательности изложения обращались многие (О. М. Максимова, И. Б. Моргунов, А. А. Овчинников, В. С. Пугинский и др.). Оптимальным, по их мнению, является такое изложение, при котором последующее понятие логически связано с предыдущим и базируется на нем. Такое изложение обеспечивает систематичность и последовательность введения новых понятий.

Выводы из этих работ были приняты нами во внимание при анализе сложности текста в учебниках и составлении экспериментальных текстов. Однако в этих исследованиях оптимальное изложение рассматривалось без учета одной из характеристик, определяющих степень сложности его изложения,— логики развертывания учебного материала.

Проблема рационального построения текстов в учебниках неразрывно связана и с дифференциацией. Текст представляет собой структурно-семантическое и логико-семантическое целое, и его организация зависит от многих обстоятельств: формы (описание, рассуждение), тематической направленности излагаемого знания, индивидуальных склонностей автора в выборе логики развертывания материала. Поэтому к дифференциации текстов ученые подходят по-разному: одни связывают ее с содержанием (знания о вещах, знания о методах, знания о нормах и ценностях), другие — с характером информации: описательной, объяснительной (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Ю. Н. Кулюткин и др.). Но общей точки зрения по вопросам оснований дифференциации не существует.

Сформулированы дидактические требования к текстам параграфа и главы учебника, их построению в целом (Л. Я. Зорина, Е. И. Перовский, Н. И. Тупальский). Но эти требования к построению материала — общие для всех текстов, независимо от дидактических задач, сложности учебного материала, характера информации, логики изложения, что ставит в трудное положение редакторов и рецензентов при анализе доступности учебников, а учителей — при выборе логики изложения учебного материала. Они полагаются на свою интуицию и практический опыт, которые не всегда позволяют выбрать построение текстов, адекватное его содержанию.

Анализ изученных нами работ и исследований выявляет ряд проблем,

имеющих отношение к построению текстов в учебниках в зависимости от их типов. (Под типом текста мы подразумеваем его форму, отражающую один из компонентов содержания образования: предметные знания, знания о способах деятельности, знания о ценностях). До сих пор нет ответа на вопросы:

- Как должно быть связано построение текстов с задачами, сложностью учебного материала, характером информации и методами изложения?
- Как меняется построение текста в зависимости от качественного состава учебного материала?

Поиск ответов на эти вопросы выдвигает требования к выбору логики построения текстов в актуальную проблему.

Если исходить из четырехкомпонентного содержания образования, то естественнонаучные дисциплины относятся к дисциплинам первого типа с ведущим компонентом содержания «знания». Через тексты учебников передается совокупность предметных знаний и умений. В нашем исследовании разработаны основные способы построения текстов, формирующих научные знания и формирующие предметные умения.

Приведем в качестве примера два способа построения текста: объяснительно-иллюстративный способ построения на теоретическом уровне изложения и проблемный способ. Для первого способа построения — два варианта: индуктивный и дедуктивный, для второго — один — гипотетический. Всего три варианта построения текста «Электролитическая диссоциация солей и оснований». При однородности качественного состава элементов отличается логика изложения. В одном случае осуществляется движение мысли от более общих понятий к конкретному рассмотрению их сущности, а в другом — от анализа конкретных элементов к более общим, абстрактным понятиям.

В нашем примере индуктивный вариант текста начинается с напоминаний, цель которых — осуществить связь с ранее изученным: это вопросы растворения и электропроводности растворов и расплавов веществ. Затем ставится риторический вопрос, назначение которого — акцентировать внимание на главном в изучаемом параграфе, осуществляется последовательное раскрытие содержания материала: рассматривается структура и роль полярного растворителя в процессе растворения, а также влияние типа кристаллической решетки на способность распадаться на ионы. Доказательство иллюстрируется схемами растворения

и заканчивается выводом, в котором определены основные этапы этого процесса. В заключение дается определение понятия «электролитическая диссоциация» и краткая справка об истории открытия этого явления.

Дедуктивный вариант построения аналогичного по содержанию текста начинается с определения понятия «электролитическая диссоциация», затем прослеживаются те же этапы объяснения и в заключение это определение формулируется повторно.

Гипотетический вариант проблемного способа построения этого текстового материала имеет несколько иной набор и последовательность элементов. Появляются новые элементы: «гипотеза» и «постановка проблемы», которые формулируются на основании возникшего противоречия между теоретическими знаниями и экспериментальным материалом. В этом варианте доказательству предшествует «предположение», которое затем всесторонне анализируется и обосновывается.

Опытная работа была направлена на выявление более рационального варианта построения первого типа текста. Каждый обучающийся получал несколько вариантов текстов с одним и тем же содержанием учебного материала и выступал в роли эксперта, оценивая относительную доступность различных вариантов текста.

Полученные в ходе опытной работы результаты оценивались по следующим критериям: степень овладения учебным материалом, прочность усвоения материала.

Результаты обучения позволили сделать выводы:

– при изложении сложного теоретического материала в новых для учащихся терминах, когда у них нет достаточной теоретической базы для его восприятия, наиболее эффективен индуктивный вариант изложения;
– при наличии необходимых знаний эффективен и дедуктивный вариант объяснительно-иллюстративного способа построения, и гипотетический вариант проблемного построения. Использование последнего целесообразно, если материал доступен. В этом случае формируются положительные мотивы учения, общий подход к решению проблемы.

Проведенное нами исследование показало, что выбор логики изложения должен быть основан на сложности материала и степени его новизны для обучающихся. Индуктивный вариант построения изложения целесообразен в начальный период изучения вводимых учебных пред-

метов или разделов. В индуктивном плане должен изучаться материал, включающий важные законы и явления, открытые индуктивным путем. Дедуктивное изложение целесообразно, если формулируются новые для обучающихся понятия и законы через уже известные факты, понятия на уровне естественного языка. [3]

Таким образом, идеи Л. Я. Зориной о построении содержания школьного учебника актуальны и в настоящее время. Независимо от того, какой учебник используют обучающиеся: электронный или на печатной основе, изложение содержания учебного материала должно быть доступно для обучающихся.

Литература

1. *Зорина Л. Я.* Программа — учебник — учитель. М.: Знание, 1989. 80 с.
2. *Зорина Л. Я.* Системность — качество знаний. М.: Знание, 1976. 64 с.
3. *Рабочих Т. Б.* Дидактические требования к построению текстов в школьных учебниках по основам наук (на материале предметов естественнонаучного цикла): автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. АПН СССР. НИИ теории и истории педагогики. М., 1990. 19 с.
4. Современная дидактика: теория — практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М: ИТП и МИО РАО, 1993. 288 с.

DEVELOPMENT OF LUDMILA YA. ZORINA'S IDEAS ABOUT THE CONTENT OF SCHOOL TEXTBOOKS OF SCIENTIFIC DISCIPLINES

The article develops the ideas of Ludmila Ya. Zorina on the construction of content in school textbooks of natural science disciplines; reveals the factors affecting the availability of texts in textbooks of the natural science cycle, describes various options for the logic of presentation of educational material, investigated the availability of educational texts.

Keywords: construction of content in textbooks on natural Sciences, text complexity, accessibility of the text of the textbook, the logic of presentation: inductive, deductive, hypothetical.

References

- *Rabochih T. B.* Didakticheskie trebovaniya k postroeniyu tekstov v shkol'nyh uchebnikah po osnovam nauk (na materiale predmetov estestvennonauchnogo cikla): avtoreferat dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01. APN SSSR. NII teorii i istorii pedagogiki. M., 1990. 19 s. [In Rus].
- Sovremennaya didaktika: teoriya — praktike / pod red. I. Ya. Lernera, I. K. Zhuravleva. M: ITP i MIO RAO, 1993. 288 s. [In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Programma — uchebnik — uchitel'. M.: Znanie, 1989. 80 s.[In Rus].
- *Zorina L. Ya.* Sistemnost' — kachestvo znanij. M.: Znanie, 1976. 64 s. [In Rus].

УДК 373.3

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗЕМСКИХ НАЧАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ РОССИИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА

Н. П. Рихтер

Учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14», г. Красногорск
E-mail: nrikh@yandex.ru

Nina P. Rikhter
Primary school teacher, Secondary School No. 14, Krasnogorsk, Russia

В статье рассмотрен вопрос о музыкальном образовании в земских начальных училищах России конца XIX — начала XX века. Показано, что музыкальное образование в земских начальных училищах осуществлялось в рамках предмета «пение», который был не обязательным, а «дополнительным». Приведены статистические сведения о преподавании пения в земских начальных училищах в различных регионах страны. Определены цель, содержание, методы, формы и результаты обучения пению, используемые учебные пособия. Представлены данные о преподавателях пения, подготовке народных учителей, заботе земств о музыкальном образовании учеников начальных училищ. Приводятся сведения о включении в смету земских расходов на содержание школ должности инспектора по пению и музыке, вознаграждении учителей земских школ за преподавание пения, о приобретении учебных пособий, музыкальных инструментов, об организации педагогических курсов по пению и обучению игре на музыкальных инструментах для учителей народных школ. Затронута проблема признания отдельными земскими учреждениями важности музыкального образования для учеников начальных школ, необходимости утверждения пения в земских начальных училищах в качестве обязательного школьного предмета. Доказано, что в большинстве земских школ было внимательное, серьезное отношение к музыкальному образова-

Как цитировать статью: Рихтер Н. П. Музыкальное образование в земских начальных училищах России конца XIX — начала XX века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 52–66. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10030

нию детей, предпринимались попытки обсуждения и решения данного вопроса, выделения на это финансовых средств. При этом в отдельных школах имелись факты отсутствия обучения школьников пению, пренебрежения музыкальным образованием детей, наличия случайного состава преподавателей, неспособных вести данный предмет.

Ключевые слова: *музыкальное образование, начальная школа, земская школа, практика, обучение, музыка, пение.*

Осмысление практики музыкального образования в современной начальной школе невозможно без обращения к историческому опыту. При этом важным является понимание того, как обогатил данный опыт историческую память и «какие уроки следует извлечь, продолжая традицию совершенствования российского образования, придания ему статуса общенациональной ценности» [19, с. 145].

Одним из направлений исследований может стать изучение специфики музыкального образования в отечественных земских начальных училищах конца XIX — начала XX века, которые были мощным звеном начального образования в пореформенной России.

Первого января 1864 года было утверждено «Положение о губернских и уездных земских учреждениях». Согласно документу, к ведению земств в числе прочего было отнесено «попечение о развитии средств народного образования». Земству предоставлялась забота преимущественно о материальной стороне народной школы [8, с. 17].

Позднее, представляя Государственному совету «Положение о начальных народных училищах» (1864), министр народного просвещения А. В. Головин отмечал: «Правительству невозможно принять содержание народных школ на свой счет, а потому дальнейшая судьба их, без сомнения, будет зависеть исключительно от степени сочувствия к ним местных обществ» [13, с. 88].

Расходы земства на народное образование постоянно возрастали. Так, если в 1868 году они составляли 5% земского бюджета, то в 1906-м — 20,4%, причем у трети земств они достигали 30, а в 13 земствах — 40% земского бюджета. Таким образом, земство несло на себе значительную долю расходов на начальную народную школу [4, с. 406–407, 408].

Земское образование развивалось интенсивно. По свидетельству Н. В. Чехова, «в 1911 году в 46 губерниях центральной России, представляющих собственно главное историческое ядро русского государства, преобладающим типом училищ является тип земской школы» [14, с. 148].

Земские школы считались лучшими по постановке учебно-воспитательной работы. В них не только преподавали чтение, письмо и счет, но и давали на уроках объяснение чтения, сведения по естественной истории и географии. Курс обучения в школах продолжался три года [29, с. 75].

Главной **целью** всей системы школьного обучения прогрессивные земские учителя считали развитие и совершенствование душевных сил и способностей ребенка [20, с. 166]. Так, например, на съезде деятелей по народному образованию Московского уездного земства (1914) основная задача начальной школы определялась так: «Развить в детях интерес и сознательное отношение к себе и ко всему окружающему, воспитать способность к самостоятельному умственному развитию и творческой работе» [20, с. 111]. Важнейшей целью образования в земских училищах признавалось также «религиозно-нравственное и патриотическое воспитание учащихся». Эту цель преследовали, например, в 1912 году, в земских школах Осинского уезда Пермской губернии [5, с. 91].

Пение в земских начальных училищах не являлось предметом обязательным. Однако во многих отчетах имеются сведения об успешной постановке преподавания данного предмета.

Статистические сведения о преподавании пения в земских начальных школах были собраны по программам, разосланным Бюро Первого общеземского съезда по народному образованию (1911 год). Они были включены в раздел «О дополнительных предметах» [30]. По вопросу о плане и программе преподавания искусств, в частности пения, сведений собрано не было, однако были получены данные о самом факте преподавания. Важно отметить, что, по сравнению с другими предметами, о пении упоминалось наиболее часто (26 губерний из 30 приславших сведения). Чаще, чем другие искусства, упоминалось пение и в сведениях по отдельным уездам. Так, в Нижегородской губернии из 11 уездов, подавших сведения, пение велось в семи. Из четырех уездов Симбирской губернии пение преподавалось во всех. Из девяти уездов Тамбовской губернии пение велось в восьми.

В Харьковской губернии пение преподавалось в 248 земских школах (30% школ). В Псковской губернии пение преподавалось в 69 школах (17% школ). В Вологодской губернии пение преподавалось в 53,5% трехгодичных земских школ и в 46,9% четырехгодичных. В Московской губернии обучение пению проводилось в 29,6% трехгодичных школ и в 32,4% школ четырехгодичных. В Ярославской губернии пение велось в 14,1%

трехгодичных школ, и в 18,7% школ четырехгодичных. Кроме того, в двух школах (Новоузенского уезда Самарской губернии и Ялтинского уезда Таврической губернии) упоминалось о преподавании **музыки**. Более наглядно данную картину (преобладание пения над другими искусствами или то, что среди различных искусств чаще других преподается пение) показывает таблица 1 [30, с. 47–52]:

Таблица 1

Губернии	*%% школ, в которых преподаются*					
	В 3-х годичной школе			*В 4-х годичной школе*		
	Пение	*Рисование*	*Черчение*	*Пение*	*Рисование*	*Черчение*
Вологодская	53,5	–	–	46,9	1,5	–
Казанская	52	6	6	35	2	2
Московская	29,6	2,5	–	32,4	2,7	–
Ярославская	14,1	0,2	0,2	18,7	2,7	2,7

При изучении источников встречаются сведения о внимательном, заботливом отношении земств к данному вопросу, положительные примеры практики музыкального образования учащихся.

Хоровое пение как предмет, «оживляющий и освежающий детей», преподавалось в конце XIX века в большинстве земских начальных училищ Александровского уезда Екатеринославской губернии, основание которым положил своей неустанной деятельностью барон Н. А. Корф [17, с. 35, 44].

В качестве обязательного предмета преподавалось пение в начальных народных училищах, большинство из которых были земские в Ирбитском уезде Пермской губернии [22, л. 117–119].

Наряду с обязательными предметами, требующимися программой, было введено обучение пению в Крапивянском начальном народном земском училище Черниговской губернии [9, с. 9].

Обучались пению и ученики Ушаковской земской школы Санкт-Петербургского уезда [10, с. 11].

В Нижегородской губернии в 1914 году музыкальное образование осуществлялось почти исключительно в форме церковного пения и поль-

зовалось со стороны уездных земств и учителей бóльшим вниманием, чем другие предметы из ряда необязательных. Пение преподавалось в 495 школах и совсем не преподавалось только в 167 (33,7%) одноклассных школах. За преподавание его учителя часто получали особое вознаграждение [1, с. 11–12].

В 1891 году обучение пению производилось во всех 60 земских училищах Шадринского уезда Пермской губернии. **Содержание** занятий составляло пение по слуху молитв, тропарей и других песнопений, участие в чтении и пении в храмах [22, л. 148–149 об.].

В 1912 году ученики Бушуевского земского училища в селе Неволино Кунгурского уезда Пермской губернии пели молитвы [23, л. 45]. В 127 земских училищах Осинского уезда проводилось обучение церковному и светскому пению, дети пели народный гимн и патриотические песни; в 45 училищах ученики пели одни молитвы [5, с. 91].

В 1915 году в 93 земских училищах (из 127) Кунгурского уезда Пермской губернии репертуар составляли, главным образом, церковные песнопения, но исполнялись также детские песенки и стихотворения [6, с. 182].

Приведенные примеры позволяют говорить о том, что в земских школах России осознавалась важность обучения пению. Содержание обучения этому предмету включало как церковный, так и светский репертуар, песенки и стихотворения, интересные ребятам.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о **методах** преподавания пения в начальной школе, которые не были разнообразными. В большинстве школ дети учились петь по слуху.

В 1891 году в начальных народных училищах Шадринского уезда Пермской губернии, содержимых за счет земства, дети учились петь «со слуха» [22, л. 149 об.]. То есть учитель пел сам, а ученики слушали его и повторяли.

В качестве примера обучения пению с голоса можно привести и Старобардинское начальное народное земское училище Кунгурского уезда Пермской губернии [24, л. 90]. В 1915 году в 93 земских училищах (из 127) Кунгурского уезда ребята учились петь в основном с голоса [6, с. 182].

Рассмотрим, в каких **формах** осуществлялось музыкальное образование. В Ушаковской земской школе С.- Петербургского уездного земства «кроме классных занятий» было по шесть часовых уроков пения в неделю [10, с. 11].

В Бушуевском начальном земском училище Кунгурского уезда Пермской губернии уроки проводились два раза в неделю [23, л. 45].

В 93 земских училищах (из 127) Кунгурского уезда пение в 1915 году преподавалось до и после уроков, причем, в некоторых училищах — по вечерам [6, с. 182].

Таким образом, в разных школах обучение пению осуществлялось в различное время. Отличалось и количество часов, отведенное на это занятие.

Различными были и **результаты** обучения пению. Например, «хорошие результаты» давали уроки пения, введенные по желанию самих детей в земской школе памяти Г. И. Успенского в деревне Сябряницы Новгородского уезда Новгородской губернии (1909 / 1910 учебный год) [26, с. 1, 4].

Однако далеко не во всех школах обучение пению было успешным. «Большинству земцев,— писал В. Лебедев,— чуждо сознание необходимости ввести в народную школу элементарный эстетический фактор в форме обучения пению» [12, с. 58].

В 1876 году, например, в Ирбитском земском училище из 104 учащихся церковным партесным пением занимались только 11 человек [21, с. 144].

Иногда уроки пения отсутствовали совсем или сводились к разучиванию в один или два голоса общеупотребительных молитв. Так было, например, в земских начальных училищах Крапивенского уезда Тульской губернии (1907 / 1908 учебный год) [18, с. 27–28]. Не преподавалось пение в 1905 году в Кыновском земском женском училище Кунгурского уезда Пермской губернии [24, л. 29]. Не было пения в 1912 году в Березовском начальном земском училище, что в селе Березовка Кунгурского уезда Пермской губернии. Преподаватель Г. Колобов отказался от преподавания пения из-за недостатка свободного времени [23, л. 30]. В 1912 году в Осинском уезде обучение пению проводилось только в 127 земских училищах из 183 [5, с. 91].

По свидетельству М. Б-ва, высказанному им в 1907 году, в наиболее благоустроенной школе, земской, пение не являлось обязательным предметом [2]. Во многих земских школах пение не преподавалось, в большинстве же школ ограничивалось разучиванием небольшого количества молитв и церковных песнопений, к введению пения как элементарного эстетического фактора не стремились. Дети не получали в школе должного направления вкуса и неизбежно попадали под влияние фабричных

песен. Однако были и исключения. Так, Санкт-Петербургское уездное земство ввело обучение пению духовному и светскому во всех школах, назначило за преподавание пения по одному рублю за урок, туда же, где учителя не знают пения, пригласило особых специалистов [2, с. 5].

Отдельные земства финансировали и приобретение учебных пособий. Для обучения пению в Березовском земском училище в 1912 году было приобретено пособие А. П. Злобина «Русские народные песни» [23, л. 29].

Качество обучения пению зависело от тех, **кто преподавал** этот предмет. Преподавателями пения в земских училищах были священники, диаконы и псаломщики, учителя школ и даже специальные преподаватели.

В 1888 году в земской школе села Оболенское Калужской губернии уроки пения вел законоучитель, священник Успенской церкви отец М. К-ский. Будучи сам хорошим певцом, знатоком и любителем церковного пения, он сумел увлечь музыкальными занятиями и своих учеников, добиться «утешительных результатов» [16, с. 5].

В 1891 году в нескольких начальных земских училищах Пермского уезда пение «безвозмездно» преподавал отец диакон Пермского женского монастыря капитан Григорьевич Попов. Хоры, организованные им, выступали на праздниках и вечерах [3, с. 93].

В народных училищах Красноуфимского уезда в том же 1891 году обучение пению вели сами преподаватели, а также посторонние лица (за особую плату или бесплатно). Кроме того, на основании циркуляра Его Преосвященства, Епископа Пермского и Соликамского, к преподаванию пения были привлечены и члены причта [22, л. 233].

В Осинском уезде Пермской губернии пение преподавалось во всех училищах. В 40 школах обучением пению, достигая «лучших» успехов, занимались учителя и учительницы, реже — законоучителя. В 13 училищах пение вели «особые» лица, преимущественно диаконы и псаломщики. В 10 училищах, где не нашлось лиц, обладающих хорошими голосовыми средствами или особым знакомством с предметом, познания учащихся в области пения были менее значительны [22, л. 197–197 об.].

Для развития пения в школах Инспекция начальных народных училищ Осинского уезда в 1891 году предпринимала определенные меры. Так, к преподаванию пения через посредство отцов благочинных привлекались диаконы и псаломщики; при замещении вакантных должностей особое внимание обращалось на способность кандидатов к церковному пению, лучшие преподаватели пения поощрялись денежными наградами [22, л. 197 об.].

В училищах Кунгурско-Оханского района Пермской губернии в 1891 году почти во всех училищах пение преподавалось или учителями, или членами причтов [23, л. 25–27 об.]. В том же году в Соликамском уезде Пермской губернии церковное пение преподавалось 5 священниками, 5 диаконами, 23 псаломщиками и 11 учителями. За преподавание пения никакого вознаграждения не полагалось. Псаломщики неохотно несли неоплачиваемый труд, некоторые из них были просто неспособны преподавать. Среди учителей пение знали немногие, поэтому постановка его преподавания оставляла желать лучшего [22, л. 89].

В Екатеринбургском уезде в 1891 году насчитывалось 88 земских училищ (училищ, непосредственно подведомственных Министерству народного просвещения, было 11). «С удовлетворительным успехом» преподавалось пение только в 50 училищах. В остальных пению дети не учились, так как учителей, способных вести пение, не было, а члены причта не принимали на себя такую обязанность из-за отсутствия вознаграждения (земством на преподавание пения ничего не ассигновалось) [22, л. 129, 131].

Ирбитское земство ассигновало в год до 300 рублей на обучение пению. На эти деньги были приглашены 10 преподавателей пения. Кроме того, в Ирбитском уезде в 1891 году было предположено устроить временные курсы по пению и гимнастике для знакомства учителей с преподаванием этих предметов. На устройство курсов земством было ассигновано 200 рублей [22, л. 119].

В земских училищах Шадринского уезда Пермской губернии в 1891 году пение вели или сами учителя, или «особые» лица [22, л. 149 об.].

В Ушаковской земской школе, находившейся в введении Санкт-Петербургского уездного земства, в 1902 году пению обучал особый преподаватель — Ф. К. Иванов, регент хора церкви «Всех Святых», выпускник регентского класса при Придворной певческой капелле [10, с. 11, 25].

По свидетельству учителя И. Лахно, в 1887 году в Полтавской губернии вышел ряд циркуляров о преподавании в школах церковного хорового пения. На многих эти распоряжения «навели страх», так как большинство учителей не были способны преподавать пение и играть на скрипке. Положение в какой-то мере спасало то, что не все сельские общества приглашали регентов-учителей. Одна учительница, боясь лишиться места, на свои деньги наняла регента-самоучку для обучения мальчиков «спивать», однако научить чему-либо он был неспособен.

В одном из уездов на помощь пришло земство. Увидев несомненную пользу от преподавания пения в сельских школах, земство Прилукского уезда в 1887 году ассигновало «порядочную сумму денег» на приглашение опытного регента для обучения игре на скрипке и пению [11, с. 364–365].

Земствами выделялись средства на проведение курсов по обучению пению для учителей начальных школ. Так, летом 1883 года в г. Камышлове Пермской губернии на средства местного земства были открыты педагогические курсы, которыми руководил преподаватель пермской гимназии В. Е. Попов. На курсах обучалось до ста слушателей — земских учителей и кандидатов в учителя из близлежащих уездов. Занятия были теоретические и практические. Утром, с девяти до двенадцати, учителя давали уроки в организованной при курсах школе, с двенадцати до двух часов занимались пением (под управлением особого учителя), или чтением произведений русских писателей, или гимнастикой, получая теоретические объяснения от руководителя. Вечером, с семи до девяти–десяти часов, слушали лекции и обсуждали уроки, даваемые учителями в школе [15, с. 98–100].

На лекциях рассматривались темы по педагогике и пению («Пение как потребность всего славянского народа», «Певучесть русского народа», «Об обязательности пения», «О характере пения, практическом значении его и значении со стороны гигиенической») [15, с. 102].

Московское земство, заботясь об улучшении преподавания церковного пения как об одной из насущных потребностей народной школы, поручило управе с начала 1890 / 1891 учебного года пригласить опытное лицо для обучения учителей земских начальных училищ уезда в летние каникулы церковному хоровому пению и ассигновать на это 600 рублей. Знающий церковные напевы преподаватель должен был обязательно обучить церковному пению и управлению хором способнейших земских учителей и учительниц. Десяти учителям земское собрание выделило по 20 рублей на поездку в Москву для этих уроков [33, с. 370].

Тверское губернское земство с целью «распространить в народе вкус и любовь к стройному церковному пению» еще летом 1884 года устроило, в виде опыта, временный класс хорового, преимущественно церковного пения для желающих наставников и наставниц начальной школы [27, л. 18].

О понимании земствами важности обучения пению говорят и суммы, которые выделялись на оплату труда педагогов.

В 1908 году в Пермской губернии на преподавание пения было израсходовано 4 305 рублей из средств уездных земств, городских обществ — 1 597, сельских — 364, других источников — 782, всего — 7 028 рублей [28, л. 18].

Ирбитское земство в 1891 году ассигновало для обучения пению в год до 300 рублей, на которые пригласило десять преподавателей пения, и, кроме того, выделило 200 рублей на устройство временных курсов по пению и гимнастике [22, л. 119].

Особое вознаграждение за обучение детей пению назначали в 1892 году некоторые уездные земства Московского учебного округа. Так, Богородское уездное земство, заботясь о преподавании пения, израсходовало на поощрение учителей и приобретение учебных пособий в год около тысячи рублей. При этом с каждым годом число земских училищ округа, в которых изучалось церковное пение, увеличивалось [25, л. 79 об., 82 об.— 83].

В 1908 году Ирбитское земство платило за преподавание пения по 30 рублей в год, Шадринское — по 25 копеек за часовой урок, Кунгурское, Оханское, Соликамское ассигновали деньги за обучение детей пению общей суммой, которая распределялась в конце года между лучшими учителями пения [28, л. 18].

Котельническое уездное земское собрание Вятской губернии 50-й очередной сессией на своем заседании в октябре 1916 года обсудило вопрос об ассигновании средств на вознаграждение за преподавание пения в начальных народных училищах. Отметив неудовлетворительные результаты обучения пению в школах, часто случайный состав преподавателей пения, обучение пению не во всех училищах, земское собрание постановило ходатайствовать о введении преподавания пения в круг обязательных предметов в народных училищах. Данное ходатайство было передано Вятскому губернатору с просьбой «возбудить» его перед Министерством народного просвещения [31, л. 22].

Приведенные примеры показывают, что земства понимали важность материального содержания учителей, преподающих пение, связывали вопрос о финансировании труда педагогов с результатами их труда.

Земствами также выделялись ассигнования на покупку музыкальных инструментов. Например, Осинская уездная земская управа Пермской губернии в 1912 году рассматривала вопрос об увеличении ассигнований на обучение пению и приобретение недорогих музыкальных инстру-

ментов (митрофонов, псалмодиктов) с 450 до 600 рублей в год [5, с. 91].

За необходимость введения пения в качестве обязательного предмета в курс начальных народных училищ уезда высказался на заседании 11 октября 1916 года Судогодский уездный училищный совет Владимирской губернии. С целью подготовки учителей начальных классов к преподаванию пения совет решил пригласить опытного инструктора, а также возбудить перед Министерством народного просвещения ходатайство об отпуске постоянного пособия на вознаграждение учителей за уроки пения. Доклад училищного совета был рассмотрен на очередном уездном земском собрании, и 17 декабря 1916 года земская управа направила копию доклада в Департамент Министерства народного просвещения [31, л. 19, 20].

В августе 1916 года в Вятке, на совместном губернском совещании заведующих внешкольным образованием в уездах и членов комиссии по народному образованию, было принято постановление о составлении минимума программы по пению для начальных училищ. Ввиду отсутствия учителей, знакомых с пением, было решено просить губернскую земскую управу ходатайствовать о введении пения как обязательного предмета во всех классах женской гимназии и методики пения в старшем классе данной школы. Также было принято решение включить в смету расходов по содержанию должность инспектора по пению и музыке, устраивать на средства губернского и уездных земств курсы по подготовке руководителей хоров, оркестров и народного театра [7, стлб. 863–864].

Заботу о преподавании пения проявляли не только педагоги или земские деятели, но и сами крестьяне. Прихожане села Кострицы Бельского уезда Смоленской губернии в конце 1915 года направили «Всепокорнейшее прошение» А. К. Рачинскому, товарищу Министра народного просвещения, в котором рассказали о том, что в их земской школе с четырьмя отделениями и более чем 70 учениками пение не преподается и ученики не поют в храме. Между тем в соседних селах Татеве и Глухове пение ведется, как велось два-три года назад и в данной школе. Крестьяне были этому очень рады, всеми мерами поддерживали хор певчих: устраивали для детей чай, делали мальчикам рубашки, а девочкам платья. Но пения не стало. По данному прошению было доложено Министру народного просвещения, который признал возможным выдать из кредита на внешкольное образование 120 рублей на организацию церковного и светского пения для вознаграждения преподавателя (по 10 рублей в месяц), призвав обратить внимание на

обучение песнопениям, необходимым для участия в богослужении [31, л. 10–11 об.].

В 1889 году в Шадринском уезде Пермской губернии для того, чтобы убедиться, что затраты земства на народное образование, составляющие 26% от сметы, «производительны», Шадринская земская управа провела проверочные испытания бывшим ученикам и ученицам шести сельских начальных народных училищ. Так, в Далматовском женском училище, где из 48 бывших учениц, которым были посланы приглашения, явились 30, когда экзаменатор удалился из комнаты, до него донеслись «весьма стройное, под руководством учительницы, пение «Тебя Бога хвалим», «Слава в вышних Богу», «Веруя», «Отче наш» и несколько стихотворений из «Родного слова» [32, с. 53–64].

В трех земских начальных училищах Шадринского уезда Пермской губернии: Далматовском мужском, Мехонском и Песчанском, в конце 1880-х годов на предмет «пение» должного внимания не обращалось, поэтому испытанные не обнаружили «надлежащего уменья» [32, с. 189].

Чем сегодня можно объяснить успехи обучения пению в российских земских школах пореформенного времени? Несмотря на необязательность музыкального образования, статус пения как дополнительного предмета обучения в земских начальных училищах, в отчетах имеются сведения об успешной постановке данного предмета. Во многом это было обусловлено пониманием земскими учреждениями важности музыкального образования детей, обсуждением и решением вопроса, выделением на это финансовых средств. Опыт музыкального образования в отечественных земских начальных училищах второй половины XIX — начала XX века представляет интерес для современного исследователя и учителя.

Литература

1. *Акимов Вл.* Деятельность земства по народному образованию в Нижегородской губернии // Журнал Министерства народного просвещения. 1914. Ч. III. С. 1–41.
2. *Б-в М.* Пение и школа // Гусельки Яровчаты. 1907. № 1. С. 5.
3. Детские вечера // Пермские губернские ведомости. 1891. № 22. С. 93.
4. *Днепров Э. Д.* Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М.: РАО, Федеральный институт планирования образования Министерства образования РФ, 1996. 719 с.
5. Доклады Осинской уездной земской управы по вопросам народного образования. Постановления по ним Осинского уездного земского собрания 43-й очередной сессии 1912 года. Оса, Пермской губернии: Тип. уездного земства, 1912. 93+16+35 с.
6. Журналы Кунгурского уездного земского собрания 46-й очередной сессии с 26-го октября по 2 ноября 1915 года доклады управы с приложениями. Кунгур, 1916. 864 с.
7. Земства и города // Школа и жизнь. 1916. № 35. Стлб. 863–864.

8. *Каптерев П. Ф.* Новые движения в области народного образования и средней школы // Современные педагогические течения / сост. П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. М.: Польза. В. Антик и К°; Тип. П. П. Рябушинского, 1913. С. 7–103.

9. Крапивянское начальное народное земское училище. По поводу 25-летия его существования. 1872–1897 г. Конотоп, 1898. 15 с.

10. Краткий отчет к 25-летию Ушаковской земской школы, составленный заведывающим школою учителем Р. Беляевым. СПб.,1902. 36 с.

11. *Лахно И.* Кое-что о преподавании пения в народных школах // Русский начальный учитель. 1887. № 8–9. С. 364–365.

12. *Лебедев В.* Пение и музыка в школе и в народе // Русская школа. 1908. № 1. С. 58.

13. *Меньшикова Е. А.* Московская городская начальная школа // Начальная школа. 1992. № 2. С. 87–90.

14. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / сост. Н. В. Чехов. М.: Польза. В. Антик и К°,1912. 224 с.

15. Народный учитель. Камышловские педагогические курсы (Пермской губернии) // Русский начальный учитель. 1883. № 2. С. 98–102.

16. *Наумович И.* Из сельской жизни // Церковно-приходская школа. 1888. Т. I, кн. 1. С. 5.

17. *Новицкий Я.* Народное образование в Александровском уезде Екатеринославской губернии // Народная школа. 1882. № 1. С. 35–44.

18. Обзор земских начальных училищ Крапивенского уезда за 1907/8 учебный год / сост. член Уездного училищного совета Н. Н. Знаменский. Тула: Тип. Е. И. Дружининой, 1908. 28 с.

19. *Овчинников А. В.* Проблемы отечественного образования и воспитания в наследии российских либеральных мыслителей начала XIX века // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 143–150.

20. *Озерская Ф. С.* К. Д. Ушинский и земская школа // Советская педагогика. 1985. № 2. С. 110–116.

21. Описание начальных народных училищ в уездах: Екатеринбургском, Ирбитском, Шадринском и Камышловском, Екатеринбургского района Пермской губернии / сост. инспектор начальных народных училищ В. Шишонко. Екатеринбург: Типолитография и переплетная А. П. Мерной, Е. К. Краевой, 1878. 187 с.

22. Отчет о состоянии городских и уездных училищ Пермской губернии; ведомости о количестве учеников и учителей в училищах // ГКБУ «ГАПК». Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 204. Л. 1–285.

23. Отчет о состоянии и личном составе училищ Кунгурского уезда. 1912 год // ГКБУ «ГАПК». Ф. 345. Оп. 1. Ед. хр. 112.

24. Отчет о состоянии начальника училищ по Кунгурскому уезду, отчеты о личном составе училищ. 1905 год // ГАПК. Ф. 345. Оп. 1. Ед. хр. 109.

25. Отчет о состоянии начальных народных училищ Московского учебного округа за 1886 год // РГИА. Ф. 733. Оп. 203. Ед. хр. 886. Л. 1–518.

26. Отчет Общества попечения о школе памяти Г. И. Успенского за 1909–1910 гг. Спб., 1911.

27. Отчет Тверского губернатора о состоянии губернии (1884 г.), в том числе о народном образовании // РГИА. Ф. 1574. Оп. 2. Ед. хр. 121.

28. Отчеты о состоянии народного образования в городских начальных народных училищах Пермской губернии за 1908 год // ГКБУ «ГАПК». Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 489. Л. 1–171.

29. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. В 4-х т. Т. 3. М. Советская энциклопедия, 1966. 880 с.

30. Первый Общеземский Съезд по народному образованию, 1911 год. Сводка сведений, доставленных губернскими земствами по программам, разосланным Бюро Съезда. М.: Печатня Яковлева, 1911. С. 47–52.

31. По вопросу о надлежащей постановке пения в низшей и средней общеобразовательной школе. 1915 год // РГИА. Ф. 733. Оп. 182. Ед. хр. 183.

32. *Попов В.* Опыт поверочных испытаний бывшим ученикам и ученицам сельских начальных народных училищ Шадринского уезда Пермской губернии // Русский начальный учитель. 1889. № 2. С. 53–54. № 5. С. 189.

33. *Скворцов В.* Из школьного мира // Церковно-приходская школа. 1890. Кн. 2. С. 359–372.

MUSICAL EDUCATION IN ZEMSTVO* PRIMARY SCHOOLS OF RUSSIA AT THE END OF 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

The article addresses the issue of music education in zemstvo primary school in Russia at the end of the 19th - beginning of the 20th century. It is shown that music education in zemstvo primary schools was carried out within the framework of the subject «singing», which was not obligatory, but «additional». The statistical data on the teaching of singing in the zemstvo primary schools in various regions of the country are given. The purpose, content, methods, forms and results of learning to singing, used teaching aids are defined. The data on teachers of singing, the preparation of national teachers, the care of zemstvo about the musical education of pupils of primary schools are presented. Provides information on the inclusion in the estimate of the zemstvo expenditures on the maintenance of schools as an inspector of singing and music, remuneration of teachers of zemstvo schools for teaching singing, on acquiring textbooks, musical instruments, organizing pedagogical courses on singing and learning to play musical instruments for teachers in public schools. . The problem of recognition of the importance of music education for primary school pupils by individual zemstvo institutions, the need to approve singing in zemstvo primary schools as a compulsory school subject has been touched upon. It was proved that in most zemstvo schools there was a careful, serious attitude to the musical education of children, attempts were made to discuss and solve this issue, to allocate funds for this. At the same time, in some schools there were facts of a lack of schoolchildren learning to sing, disregard for the musical education of children, the presence of a random com

Keywords: musical education, primary school, zemstvo school, practice, training, music, singing.

References

- *Akimov Vl.* Deyatel'nost' zemstva po narodnomu obrazovaniyu v Nizhegorodskoj gubernii // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1914. Ch. III. S. 1–41. [In Rus].
- *B-v M.* Penie i shkola // Gusel'ki Yarovchaty. 1907. № 1. S. 5. [In Rus].
- Detskie vechera // Permskie gubernskie vedomosti. 1891. № 22. S. 93. [In Rus].
- *Dneprov E. D.* Shkol'naya reforma mezhdu «vchera» i «zavtra». M.: RAO, Federal'nyj institut planirovaniya obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya RF, 1996. 719 s. [In Rus].
- Doklady Osinskoj uezdnoj zemskoj upravy po voprosam narodnogo obrazovaniya. Postanovleniya po nim Osinskogo uezdnogo zemskogo sobraniya 43-j ocherednoj sessii 1912 goda. Osa, Permskoj gubernii: Tip. uezdnogo zemstva, 1912. 93+16+35 s. [In Rus].
- *Kapterev P. F.* Novye dvizheniya v oblasti narodnogo obrazovaniya i srednej shkoly // Sovremennye pedagogicheskie techeniya / sost. P. F. Kapterev, A. F. Muzychenko. M.: Pol'za. V. Antik i Ko; Tip. P. P. Ryabushinskogo, 1913. S. 7–103. [In Rus].
- Krapivyanskoe nachal'noe narodnoe zemskoe uchilishche. Po povodu 25-letiya ego sushchestvovaniya. 1872–1897 g. Konotop, 1898. 15 s. [In Rus].
- Kratkij otchet k 25-letiyu Ushakovskoj zemskoj shkoly, sostavlennyj zavedyvayushchim shkoloyu uchitelem R. Belyaevym. SPb.,1902. 36 s. [In Rus].
- *Lahno I.* Koe-chto o prepodavanii peniya v narodnyh shkolah // Russkij nachal'nyj uchitel'. 1887. № 8–9. S. 364–365. [In Rus].
- *Lebedev V.* Penie i muzyka v shkole i v narode // Russkaya shkola. 1908. № 1. S. 58. [In Rus].
- *Men'shikova E. A.* Moskovskaya gorodskaya nachal'naya shkola // Nachal'naya shkola. 1992. № 2. S. 87–90. [In Rus].
- Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h godov XIX veka / sost. N. V. Chekhov. M.: Pol'za. V. Antik i Ko,1912. 224 s. [In Rus].
- Narodnyj uchitel'. Kamyshlovskie pedagogicheskie kursy (Permskoj gubernii) // Russkij nachal'nyj uchitel'. 1883. № 2. S. 98–102. [In Rus].
- *Naumovich I.* Iz sel'skoj zhizni // Cerkovno-prihodskaya shkola. 1888. T. I, kn. 1. S. 5. [In Rus].

- *Novickij Ya.* Narodnoe obrazovanie v Aleksandrovskom uezde Ekaterinoslavskoj gubernii // Narodnaya shkola. 1882. № 1. S. 35–44. [In Rus].
- Obzor zemskih nachal'nyh uchilishch Krapivenskogo uezda za 1907/8 uchebnyj god / sost. chlen Uezdnogo uchilishchnogo soveta N. N. Znamenskij. Tula: Tip. E. I. Druzhininoj, 1908. 28 s. [In Rus].
- Opisanie nachal'nyh narodnyh uchilishch v uezdah: Ekaterinburgskom, Irbitskom, Shadrinskom i Kamyshlovskom, Ekaterinburgskogo rajona Permskoj gubernii / sost. inspektor nachal'nyh narodnyh uchilishch V. Shishonko. Ekaterinburg: Tipolitografiya i perepletnaya A. P. Mernoj, E. K. Kraevoj, 1878. 187 s. [In Rus].
- Otchet o sostoyanii gorodskih i uezdnyh uchilishch Permskoj gubernii; vedomosti o kolichestve uchenikov i uchitelej v uchilishchah // GKBU «GAPK». F. 42. Op. 1. Ed. hr. 204. L. 1–285. [In Rus].
- Otchet o sostoyanii i lichnom sostave uchilishch Kungurskogo uezda. 1912 god // GKBU «GAPK». F. 345. Op. 1. Ed. hr. 112. [In Rus].
- Otchet o sostoyanii nachal'nika uchilishch po Kungurskomu uezdu, otchety o lichnom sostave uchilishch. 1905 god // GAPK. F. 345. Op. 1. Ed. hr. 109. [In Rus].
- Otchet o sostoyanii nachal'nyh narodnyh uchilishch Moskovskogo uchebnogo okruga za 1886 god // RGIA. F. 733. Op. 203. Ed. hr. 886. L. 1–518. [In Rus].
- Otchety o sostoyanii narodnogo obrazovaniya v gorodskih nachal'nyh narodnyh uchilishchah Permskoj gubernii za 1908 god // GKBU «GAPK». F. 42. Op. 1. Ed. hr. 489. L. 1–171. [In Rus].
- Otchet Obshchestva popecheniya o shkole pamyati G. I. Uspenskogo za 1909–1910 gg. Spb., 1911. [In Rus].
- Otchet Tverskogo gubernatora o sostoyanii gubernii (1884 g.), v tom chisle o narodnom obrazovanii // RGIA. F. 1574. Op. 2. Ed. hr. 121. [In Rus].
- *Ovchinnikov A. V.* Problemy otechestvennogo obrazovaniya i vospitaniya v nasledii rossijskih liberal'nyh myslitelej nachala XIX veka // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 5. S. 143–150. [In Rus].
- *Ozerskaya F. S.* K. D. Ushinskij i zemskaya shkola // Sovetskaya pedagogika. 1985. № 2. S. 110–116. [In Rus].
- Pedagogicheskaya enciklopediya / gl. red. I. A. Kairov i F. N. Petrov. V 4-h t. T. 3. M. Sovetskaya enciklopediya, 1966. 880 s. [In Rus].
- Pervyj Obshchezemskij S"ezd po narodnomu obrazovaniyu, 1911 god. Svodka svedenij, dostavlennyh gubernskimi zemstvami po programmam, razoslannym Byuro S"ezda. M.: Pechatnya Yakovleva, 1911. S. 47–52. [In Rus].
- Po voprosu o nadlezhashchej postanovke peniya v nizshej i srednej obshcheobrazovatel'noj shkole. 1915 god // RGIA. F. 733. Op. 182. Ed. hr. 183. [In Rus].
- *Popov V.* Opyt poverochnyh ispytanij byvshim uchenikam i uchenicam sel'skih nachal'nyh narodnyh uchilishch Shadrinskogo uezda Permskoj gubernii // Russkij nachal'nyj uchitel'. 1889. № 2. S. 53–54. № 5. S. 189. [In Rus].
- *Skvorcov V.* Iz shkol'nogo mira // Cerkovno-prihodskaya shkola. 1890. Kn. 2. S. 359–372. [In Rus].
- Zhurnaly Kungurskogo uezdnogo zemskogo sobraniya 46-j ocherednoj sessii s 26-go oktyabrya po 2 noyabrya 1915 goda doklady upravy s prilozheniyami. Kungur, 1916. 864 s. [In Rus].
- Zemstva i goroda // Shkola i zhizn'. 1916. № 35. Stlb. 863–864. [In Rus].

УДК 373

СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОТКРЫТОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: К СОЗДАНИЮ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Л. С. Пастухова

Кандидат политических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра управления инновационными проектами и интеллектуальной собственностью, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: Larisa-sinls@mail.ru

Larisa S. Pastukhova
PhD (Political Sciences), Associate Professor, Senior Researcher, Centre for Management of Innovative Projects and Intellectual Property, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье дается анализ концепций воспитания, их значимости для проектирования современных воспитательных систем, ориентированных на гражданское становление молодежи. Вместе с тем показывается, что такие формы социального воспитания, как социально-проектная деятельность молодежи, пока еще не имеют адекватного концептуального осмысления. В связи с этим автор строит абрис собственной концепции, основанной на идее открытого воспитательного пространства, рассматривая такие аспекты концепции, как интерпретация цели, механизмов, условий, методов и критериев эффективности воспитательной модели, ориентированной на формирование гражданской идентичности российской молодежи.

Ключевые слова: *социально-проектная деятельность, воспитательное пространство, гражданская идентичность, субъект воспитания.*

Нельзя не согласиться с исследователями, которые отмечают, что «педагогическая теория — своеобразная стратегия педагогической деятельности: она „отслеживает“ изменения в культуре,

Как цитировать статью: Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство: к созданию современной концепции гражданского воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.67–81. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10031.

социальных потребностях общества и предлагает новые решения вечных воспитательных проблем, новые подходы к организации жизни и деятельности воспитанников, их отношения к миру и к самим себе. Чем сложнее происходящие вокруг нас перемены, тем более глубоким должно быть переосмысление наших прежних теоретических представлений» [1, с. 38].

Наши многолетние наблюдения и реализация практик социально-проектной деятельности с детьми и молодежью убеждают в актуальности научного осмысления роли творческой позиции молодых людей в социальной среде как фактора их гражданского воспитания. В этом плане предметом нашего исследования стал социализирующий, воспитывающий потенциал социально-проектной деятельности детей и молодежи.

Отметим, что, включаясь в социально-проектную деятельность, участники проекта целенаправленно и / или спонтанно погружаются в сложную сеть социальных контактов с политическими, властными структурами, хозяйственными органами, общественными и образовательными организациями, механизмами внешнего регулирования и внутрикомандного управления. Воспитательная направленность проекта актуализируется в ряде случаев при наличии педагогического сопровождения. Суть главной идеи нашего исследования в том, что *социально-проектная деятельность,* развертывающаяся, как правило, в сложной системе социальных факторов и отношений, создает особым образом организованную среду, многостороннюю и разноуровневую сеть контактов, обладающих наряду с прочими функциями и воспитательным потенциалом, что в итоге можно рассматривать как *открытое воспитательное пространство*. Отличие этого пространства от того, в котором пребывает молодой человек, выступая в роли школьника или студента, в том, что оно носит неформальный, неинституциональный, открытый характер.

Анализ свойств данного пространства позволил выделить такие его характеристики, как отсутствие формальной организации, внешней системы управления, добровольность и, одновременно, целесообразность взаимодействия участников проекта; объединяющая цель — идея и деятельность; перспектива собственного роста в связи с участием в проекте, состязание, свобода «входа» в пространство проекта и «выхода» из него, отсутствие готовых (заданных заранее) предписаний и правил (или их немного, например условия конкурса) жизнедеятельности вроде «правил

для учащихся», эти нормативы вырабатываются самими участниками проектной команды; свободный выбор ролей, в том числе роли лидера-воспитателя, эта роль также может быть сменной; самооценка, самоконтроль поведения, вместо назначенного воспитателя — коллективное самовоспитание качеств, значимых для решения задачи проекта и др.

С. В. Иванова, сопоставляя два понятия — «образовательная среда» и «образовательное пространство»,— отмечает, что «образовательная среда, выступая как нарративный, коммуникативный феномен, проясняет суть и значение современного образования, подчеркивает необходимость проектирования образовательного пространства как мира будущего» [4]. При определении понятия пространства С. В. Иванова отмечает, что «образовательное пространство — это объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [4]. «Воспитательное пространство» как термин был введен Л. И. Новиковой, на данном этапе активно используется практиками и продолжает активно разрабатываться другими учеными [8, с. 132–143]. Н. Л. Селиванова отмечает разночтения в определении воспитательного пространства, обусловленные объективно, в первую очередь, его многомерностью [10]. Воспитательное пространство, по Л. И. Новиковой,— это «педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка (пространство личности) или определенное множество детей: класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, малого или большого города, области» [8]. Выделяются три методологии исследования воспитательного пространства: 1) подход к нему как к результату пространственно-образующего влияния образовательной организации, интегрирующей различных социально-педагогических партнеров; 2) исследование воспитательного пространства как продукта деятельности определенных его инициаторов и создателей (различные объединения по интересам, семья, образовательные организации разного уровня, молодежные и детские организации и сообщества и др., 3) рассмотрение воспитательного пространства как социокультурного феномена, в центре которого стоит не образовательная организация, а групповой субъект, осуществляющий воспитательную деятельность, что как раз и имеет место в социально-проектной деятельности, реализуемой по инициативе неформальных молодежных групп и коллективов.

Для определения места предлагаемой нами концепции *открытого воспитательного пространства* в современных теориях и практиках воспитания, мы обратились к различным интерпретациям и подходам к пониманию сущности воспитания и сделали попытку выделить те аспекты этих подходов, которые могут иметь значение для построения теоретической модели воспитательного пространства, образуемого социально-проектной деятельностью молодежи.

Так, сторонники *формирующего подхода* (И. З. Гликман, А. И. Кочетов, Б. Т. Лихачев, Г. Н. Филонов) проектируют воспитание в поведенческой модели: «показать образец» — «объяснить» — «упражнять» [11]. В данной модели особое внимание уделяется режиму, дисциплине, преодолению детского своеволия, излишней свободы. Одновременно воспитуемому дается образец поведения; воспитатель работает над тем, чтобы воспитуемый осознал нормы, заложенные в этот образец, оценил их, зафиксировал и выразил к ним свое отношение и принял в собственном поведении. Не останавливаясь на критической оценке идейно-методологических аспектов данного подхода, отметим важность положения о представлении воспитанникам образца нравственного поведения, что имеет значимость и для реализации воспитательного потенциала социально-проектной деятельности.

В основе *культурологического подхода* (О. С. Газман, А. В. Иванов, Н. Б. Крылова) лежат идеи философии постмодернизма и гуманистической психологии К. Роджерса, В. И. Слободчикова и др. [5] Сторонники данного подхода отказываются от рассмотрения воспитания как специально организованного педагогического процесса. В основе подхода — взаимоотношения, субъектное, личностное общение воспитанников и зрелых личностей. Именно через осмысление мира социума, науки, культуры, через получаемый опыт воспитанник адаптируется к окружающей его действительности, осваивает социальные нормы и практики. Воспитание выступает в некотором смысле «побочным эффектом» всех самостоятельных исканий человека. Роль воспитателя же в этом подходе трактуется как роль партнера по совместным проектам, занятиям, увлечением, поиску. Идея «свободного выбора» не противоречит возможностям включения детей и молодежи в социально-проектную деятельность и целенаправленно создаваемых в этой части воспитательных ситуаций.

Синергетический подход к воспитанию (В. А. Игнатова, С. В. Кульневич,

Н. М. Таланчук, С. С. Шевелева) сложился на основе теории самоорганизации сложных систем. Интерес к «синергетике», изначально применявшийся в рамках естественных наук, можно объяснить тем, что в обществе все больше осознаются феномены складывающейся префигуративной культуры: неопределенность будущего, нестабильность настоящего, информационный хаос. Воспитание в этих условиях, как считают сторонники данного подхода, также предстает как область неопределенности. В процессе воспитания нелегко установить, какие преобразования мотивационно-ценностной системы личности происходят под воздействием педагога, а какие под влиянием других факторов, в том числе собственных духовных поисков воспитанников, преодоления себя, приобретения жизненного опыта. Синергетический подход ставит педагога в условия *нелинейного* осмысления процесса воспитания, признания открытости воспитательной системы. Идеи синергетики ориентируют нас на понимание пространства воспитания, создаваемого социально-проектной деятельностью, как сложной саморазвивающейся воспитательной системы, в которой взаимодействует множество факторов, часто противоречивых, отличающихся неопределенностью и требующих своего рода «многофакторности» мышления участников проекта мышления организаторов проекта, умения сочетать решения задач, неоднозначно влияющих на конечный результат процесса.

Социализирующий подход (А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая) представляет воспитание как многомерную и открытую социальную систему, где на личность воспитанника вариативно воздействуют различные социальные субъекты и источники. Ключевым понятием в данном подходе является *«социальное воспитание»* — «развитие вкуса к социальной деятельности» [3]. На данном этапе нет единого определения «социального воспитания»: в разных формулировках основной смысл выстраивается вокруг воспитания подрастающего поколения в социуме. В этой части актуализируется дискуссия взаимосвязи, соотносимости процессов социализации и воспитания. Вот некоторые типичные, обобщенные позиции: 1) *социализация «поглощает» воспитание; воспитание рассматривается как* «социально контролируемая социализация», и считается, что оно необходимо только до достижения ребенком совершеннолетия; (2) *социализация и воспитание существуют параллельно и в определенные периоды жизни человека чередуют свою значимость в развитии личности и др.* Воспитание понимается как

процесс включения человека в систему отношений с институтами социализации, приобретение личного жизненного опыта [7]. Этот подход достаточно близок к развиваемой нами идее открытого воспитательного пространства, создаваемого социально-проектной деятельностью. Развиваемые в данной концепции положения способствует разработке механизмов гражданской социализации молодых людей, выявлению условий реализации социализирующих механизмов пространства проектной деятельности.

Герменевтический подход (А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима). В основе этого подхода лежит философская герменевтика — философская теория понимания и интерпретации гуманитарных явлений, построенная на основополагающих идеях В. Дильтея, Г. Гадамера, Э. Гуссерля. С позиций герменевтики, воспитание — это обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как *переживание.* Такой феномен, как психическое переживание, осваивается только в рефлексии. Воспитание в духе герменевтики должно научить ребенка *понимать* окружающих людей и самого себя. Понимание в герменевтике рассматривается как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях человеческой культуры. Обращение к этому подходу имело значение для выявления психологических механизмов и возможностей социально-проектной деятельности на процессы смыслообразования ее участников.

Аксиологический подход (В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург). В основе этого подхода лежит философская теория ценностей, которая оформилась как самостоятельная научная дисциплина во второй половине XIX в., а в XX в. произошло широкое обращение к теории ценностей в разных сферах научной мысли, в том числе в педагогике, в частности в теории воспитания. Для воспитания в рамках данного подхода важно понимание того, что мир ценностей объективен, это — сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Воспитание в системе педагогической аксиологии строится как *процесс освоения ценностей*. Он включает несколько этапов: предъявление ценности в реальных условиях воспитания; ее первичное оценивание, обеспечение эмоционально положительного отношения к данной ценности; выявление смысла ценности и ее значения; принятие осознанной ценности; включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия

действий и общения воспитанников; закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении воспитанников [12]. Значимость этого подхода в нашем исследовании обусловлена необходимостью побуждения участников проектной деятельности к постижению ценностного содержания социального проекта.

Антропологический подход (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, Л. М. Лузина, В. И. Максакова) развивается в рамках педагогической антропологии и заявляет себя как актуальное направление педагогики, интегрирующее знание о ребенке как целостном существе, полноправном участнике воспитательного процесса [5, с. 16]. Данный подход интересно воплощается в практике «гуманистической педагогики», «педагогики ненасилия», «рефлексивной педагогики». Антропологический подход ориентировал нас на рассмотрение социально-проектной деятельности как одной из современных антропопрактик, обеспечивающих всестороннее личностное развитие ее участников. К таким практикам мы отнесли бы и социально-проектную деятельность, развивающую природную способность молодого человека к завоеванию признания через значимые для общества поступки.

Личностно-развивающий подход (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков) рассматривает в качестве цели воспитания опыт отношения к миру, опыт собственной позиции, рефлексии, самоопределения, выработки собственных жизненных смыслов, управления собой в сложных жизненных ситуациях — особый *опыт быть Личностью*. Если предметно-знаниевое или деятельностное содержание образования можно спроектировать и задать в текстовой инструктивной форме, то в том случае, когда речь идет о личностном опыте, то есть об индивидуальных переживаниях, субъективных исканиях и смыслах молодого человека, то их нельзя не на каком этапе сделать предметом однозначной схематизации и программирования. Личностный опыт не накапливается планомерно как логическая цепочка понятий, как это бывает, например, при изучении физики, химии, математики, а образует некие узловые точки в сознании как последствия ведущих жизненных событий. Инструментом влияния на личностную сферу является создание ситуации, которая ставит обучающегося перед социокультурным выбором и где ему требуется поддержка педагога в принятии решения и его реализации. Личность актуализируется тогда, когда есть свобода в интерпретации *значений*, то есть появляется *смысл*. Педагог — в нашем

случае через проектное пространство — поддерживает, сопровождает этот процесс исканий, переживаний, внутренних поисков воспитанников, ведет непрерывный диалог с ними, но в любом случае возможности его участия в этом процессе здесь гораздо более ограничены, чем при традиционном обучении. Основной педагогической задачей для педагога в проектной деятельности в русле рассматриваемого подхода является создание, поддержка *ситуации развития личности* как совокупности условий становления личностной, субъектной сферы воспитанника. Значение личностно ориентированного подхода к воспитанию для нашего исследования в том, что он позволяет определить факторы целостного развития личности, проектировать свойства пространства воспитания, которые трансформируют его в ситуацию развития личности.

Наконец, важнейшую и ключевую роль в нашем исследовании сыграли идеи упоминаемой ранее научной школы Л. И. Новиковой, которая представлена такими учеными, как А. Т. Куракин, А. В. Мудрик, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин, П. В. Степанов и др. В данном научном сообществе разработан целый ряд продуктивных идей о воспитании: воспитание как управление развитием личности, системность воспитания, роль воспитательной позиции педагога как особого фактора эффективности воспитания, идея воспитательного пространства как механизма воспитания и др.

Социально-проектная деятельность, инициированная молодыми людьми, создает субъектно-преобразованную воспитательную среду, оказывающую «ответное» воспитательное воздействие на самих участников проекта. Эту новую социальную среду и механизм ее влияния на участников проекта мы называем *открытым воспитательным пространством*.

Каковы свойства этого пространства?

Пространство в данном случае — продукт субъектной активности, оно не существует само по себе, как, скажем, воспитательная среда музея или структура воспитательных учреждений муниципалитета. Воспитывающее влияние тех отношений, которые создаются в процессе социальной активности молодых людей, существует до тех пор, пока функционирует сама социально-проектная деятельность, то есть выполняется данный проект [9].

Какие отношения наполняют (структурируют) данное пространство? Это установление контактов с социальными и хозяйственными струк-

турами, заключение договоров и распределение обязанностей; установление эпизодических и долгосрочных форм сотрудничества; совместное проведение мероприятий (встреч с партнерами, деловых совещаний, пропагандистских и воспитательных мероприятий и др.); взаимодействие в процессе создания предусмотренного проектом продукта.

При каких условиях эта система отношений обретает воспитательный потенциал? Это не происходит автоматически. Для этого решение социально значимых задач изначально должно быть ценностно-целевым мотивом включения участников в проект. Сами правила реализации проекта должны содержать определенные ценностные ориентиры. Так, в рамках федерального конкурса проектов «Моя страна — моя Россия» в описании номинации «Моя страна» указано, что она включает проекты, направленные «на формирование российской гражданской идентичности, духовно-нравственное воспитание детей и молодежи; развитие межнациональных, межкультурных и межконфессиональных коммуникаций» [6]. Условия конкурса задают своего рода ценностную рамку проекта, которая трансформируется в цели и задачи, которые принимаемы на первых порах, возможно, лишь лидерами и инициаторами проекта. Важно другое: участники проекта, несмотря на различия их ценностно-смысловых позиций, объективно включаются в социально-гражданскую деятельность, соприкасаются с социальной средой, которая отнюдь не готова способствовать реализации их целей, пусть для кого-то из участников проекта они вначале существуют формально, не выступают действенными мотивами.

Включаясь в преодоление «сопротивления среды», в переживание дефицита информации, ресурсов, контактов, поддержки, опыта, участник проекта непроизвольно начинает изменять собственные смыслы участия в проекте. Что побуждает к этому? Опросы участников проекта показывают, что такими факторами «сдвига мотивов на цели деятельности» (А. Н. Леонтьев) выступают: новые гражданские обязательства, которые взял на себя молодой человек, включаясь в проект; пример других участников проекта; ожидания со стороны того нового пространства, в которое включился молодой человек, то есть со стороны целевых групп, участников договорных отношений и др.

Появление новой ментальности участников проекта составляет субъективный индикатор превращения окружающей социальной среды в *воспитательное* (может быть, даже точнее сказать *воспитывающее*)

пространство. Это пространство обретает не только оргдеятельностную, но и ментальную основу. Оно востребует и направляет процесс идентификации участников этого процесса с объективно актуализируемыми и реализуемыми ценностями проекта. Создание пространства в данном случае — это создание системы отношений и препятствий, задач и видов деятельности, обеспечивающих проявление опыта гражданской идентичности. Действенная практика гражданственности в этом пространстве «идет впереди» развития *гражданственности как качества личности*. Суть пространства в том, что реальный интерактивный опыт гражданского поведения опережает развитие самого качества идентичности: молодой человек уже действует как гражданин и постепенно образ его мыслей и чувств приходит в соответствие с его новой складывающейся командно-творческой деятельностью.

По сути дела, в рассматриваемом процессе реализуются как известные, так и новые закономерности воспитания. Отметим некоторые из них. Как возможно в этой ситуации воспитательное влияние? Во-первых, событие, фактор, целенаправленное воздействие извне и т.п. становятся воспитательными, если его участник испытывает дефицит определенного социального опыта, а значит, в той или иной мере ориентирован на свое воспитание (самовоспитание), использует это событие как источник опыта саморазвития. Во-вторых, воспитательное влияние может быть и неосознаваемым, «незаметным», когда воспитанник включается в какой-то процесс, вид деятельности, общение, дискурс и обретает привычки и навыки определенного поведения. При этом то, что он уже делает, может какое-то время расходиться с тем, что он по привычке думает, как вербализирует происходящие события. Это не исключает того, что через некоторое время, войдя в новый способ поведения, роль, образ жизни, он актуализирует процесс самообоснования своего нового поведения (в негативных случаях — самооправдания).

Социально-проектная деятельность открывает новые ресурсы воспитания молодежи. Отметим некоторые из них. Молодой человек, включаясь в социально-проектную деятельность, обретает статус *субъекта* этой деятельности. До этого социум для него был чем-то внешним, воплощался в абстрактном отдаленным понятии «общество». В проекте он получает возможность почувствовать эту реальность. Субъектность — способность выхода за собственные границы. Субъектность здесь реализуется как своего рода способность к выходу за рамки собственного бытия,

вступления в общественную реальность. Вчерашний ученик и студент, привыкший жить «по расписанию», в социально ориентированном проекте становится субъектом пусть пока небольшого, но собственного социального пространства, которое и становится пространством его реального воспитания. «Чтобы теоретическая педагогика могла удержать в руках эту плазму становящегося человеческого, ей нужна смена способа мышления от понятий к концептам, способным удерживать единичное и трансформирующееся, поставить в центр внимания и анализа дискурсивные формации образования» [2, с. 18]. Здесь воспитание — не принцип и не идея¸ а практика некоторых отношений или, по словам М. Фуко, «практическая дискурсивная формация», своеобразное гражданское «мыследействие» (Г. П. Щедровицкий). «Воспитывающим материалом» в этом пространстве выступают предметы, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, общение, отношения, психологическая атмосфера, наконец, борьба за утверждение и реализацию идеи. Категория воспитательного пространства описывает интегративный формирующий эффект всех этих феноменов. А субъектность участников проекта проявляется не только как опыт гражданственности, но и как опыт свободы, инициативы, опыт восприятия последствий собственных деяний. У участника проекта складывается живое знание, самостоятельно добываемое, знание как вывод из пережитого, а не просто прочитанного, знание как отношение, как инструмент самореализации, достижения социальных и личностных целей.

В ходе проекта его участником решается не традиционная учебная задача, построенная по принципу: «дано — требуется найти (доказать)», а задача, в которой чаще всего дана не искусственная структура (конструкция абстракций — понятий, правил, величин), а фрагмент бытия, реальности, содержаний вопрос, невыявленную закономерность, жизненную ситуацию, требующую преобразования. Если традиционная познавательная деятельность является чем-то внешним, некой обязанностью для воспитанника, то здесь задача порождена его жизнедеятельностью и сформулирована им самим.

В воспитательном пространстве проекта происходит усвоение широкого спектра социальных компетенций: *коммуникативной* (общение с Другими, диалог, получение опыта от его носителя, воздействие на Другого); *рефлексивно-самоорганизующей* (опыт познания себя, управления собой, самоорганизации и самомобилизации, саморазви-

тия); *познавательно-исследовательской*, предполагающей понимание, владение способами постановки и решения познавательных задач, выделение и запоминание требуемого знания, ориентировка, перенос в новую ситуацию, концептуализация результатов наблюдения и др.; *технико-практической*, где требуется использование различных техник и технологий, необходимых для бытия в современном социальном мире; *социально-адаптирующей*, реализующейся в форме соблюдения общественно-государственных законов, норм, условий общественной безопасности, отношения к власти, исполнения гражданских кодексов, в том числе касающихся отношений к семье, детям, лицам с ограниченными возможностями; *медиа-информационной*, актуализируемой в процессе взаимодействия с различными системами информации, предполагающей наличие умений находить, извлекать, перерабатывать и передавать информацию и др. Здесь приведен далеко не полный список развивающих возможностей социально-проектной деятельности.

Анализ условий и возможностей воспитания в социально-проектной деятельности позволяет сделать попытку сформулировать пока, может быть, в достаточно общем виде черты новой концепции воспитания применительно к социально-проектной деятельности молодежи, взяв за основу такие характеристики воспитательной реальности, как субъект воспитания, цель, деятельностный механизм, процесс, метод, условия, критерии. Как в этом случае выглядит конструируемая концепция?

1. *Субъект*. В традиционных системах воспитания, как водится, два субъекта — воспитатель и воспитуемый. В социально-проектной деятельности в этой роли, если понимать ее в традиционном смысле, не выступает никто. Но, с другой стороны, каждый из вовлеченных в пространство проекта вносит свой вклад в развитие и функционирование воспитательного пространства, поэтому, скорее, надо вести речь о некоем *распределенном субъекте*, о *полисубъектности* воспитательного пространства.

2. *Цель*. Формальная цель воспитания есть всегда. Для проекта важна не эта цель, а та, что открыта самими участниками как требование и условие реализации самого проекта.

3. *Деятельностный механизм*. Воспитательная деятельность и собственно проектное творчество здесь не отделены друг от друга, как в школе или вузе, где учеба и «воспитательная работа» — разные вещи. Здесь участник проекта воспитывается, потому что «пропитывается»

социальным опытом, гражданскими поступками, дискурсом, несущим социальные ценности. Этот самостоятельно выбранный способ гражданской социализации оказывается более эффективным, чем «педагогика мероприятий».

4. *Процесс*. Процесс — это логика движения, переход воспитательного пространства проекта из одного состояния в другое, направленность развития. Процесс здесь имеет внешнюю сторону (поэтапное создание проектного продукта) и внутреннюю — переход от «знаемого» к реально действующему гражданскому мотиву (А. Н. Леонтьев), а мотив — «черта характера в ее генезисе» (С. Л. Рубинштейн) — трансформируется в действенный опыт гражданственности.

5. *Метод*. В качестве такового здесь выступает сама организационная структура пространства проекта с избранной предметной сферой деятельности, планами работы, внутрикомандными и партнерскими связями, видами деятельности, последовательностью дел и достижений, коллективными переживаниями успехов и неудач. Если в общепринятом значении метод воспитания — это способ организации жизнедеятельности воспитанников, то пространство проекта в известном смысле выполняет эту миссию, служит своеобразным методом воспитания.

6. *Условия*. Функция воспитательного пространства, создаваемого проектом,— актуализация условий становления мотивов и опыта поведения, которые отвечали бы критериям сформированности гражданской идентичности. Открытое воспитательное пространство проекта создает условия, при которых свойства личности, объединенные в понятии «российская гражданская идентичность», востребованы, проявляются и благодаря этому формируются.

7. *Критерии*. Критерии эффективности функционирования образовательного пространства — это проявление воспитанниками тех качеств, которые входят в состав гражданской идентичности как интегративного качества личности. К таковым критериям-качествам нами отнесены: осознание принадлежности к определенной социально-государственной общности, самоотождествление с исполнителями принятых в этой стране ментальных норм и традиций; чувство защищенности и надежности своего существования, своего настоящего и будущего благодаря принадлежности к своему государству; осознание неоспоримой роли российской национальной культуры в развитии мирового культурного пространства; опыт участия в различных проектах, событиях, творческих

инициативах, направленных на укрепление общества и государства, развитие ее территорий, культуры, образованности его граждан; выдвижение и адекватная формулировка проектных идей и предложений на местном или региональном уровнях, в структурах молодежного самоуправления; рефлексия и «удержание в сознании» своей гражданской идентичности при необходимости контакта с носителями иных культур и выполнения роли представителя своей страны.

Поиск и осмысление новой концепции воспитания обусловлены реалиями сегодняшних практик гражданской социализации молодежи. Необходимость преодоления инфантильности и социальной пассивности молодых людей требует выхода за рамки формализованных моделей воспитания, замкнутых в рамках образовательных организаций, замены форм работы с молодежью, имитирующих социальные действия, на реальные социально ориентированные проекты и создаваемые ими пространства социального творчества и воспитания.

Литература

1. *Голованова Н. Ф.* Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 10. С. 38–47.
2. *Гусаковский М. А.* Парадоксы гуманизма и педагогика // В поисках гуманитарной реальности / под ред. В. П. Бедерхановой. Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 2007. 382 с.
3. *Зеньковский В. В.* Русская педагогика в XX веке // Педагогика. 1997. № 2. С. 73–89.
4. *Иванова С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-v-poiskah-otlichiy (дата обращения: 03.08.2019).
5. *Максакова В. И.* Педагогическая антропология. М., 2001. 208 с.
6. Моя страна — моя Россия: портал Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий [Электронный ресурс]. URL: www.moyastrana.ru (дата обращения: 01.08.2019).
7. *Мудрик А. В.* Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. № 10 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kak-sostavnaya-chast-protsessa-sotsializatsii (дата обращения: 01.08.2019).
8. *Новикова Л. И., Соколовский М. В.* «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132–143.
9. *Пастухова Л. С.* Социально-проектная деятельность как фактор создания открытого воспитательного пространства // Педагогика. 2019. № 3. С. 69–78.
10. *Селиванова Н. Л., Баранова Н. А., Шакурова М. В.* и др. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.
11. *Филонов Г. Н.* Воспитательный процесс: методология и специфика исследования // Педагогика. 2000. № 9. С. 11–17.
12. *Щуркова Н. Е.* Новое воспитание. М., 2000. 128 с.

SOCIO-PROJECT ACTIVITIES AS AN OPEN UPBRINGING SPACE:
TO THE CREATION OF THE MODERN CONCEPT OF CIVIC UPBRINGING

The author of the article analyzes the concepts of upbringing, their significance for the design of modern upbringing systems focused on the civic formation of youth. At the same time, the author shows that such forms of social upbringing as the socio-project activities of youth do not yet have an adequate conceptual understanding. In this regard, the author presents the outline of her own concept based on the idea of an open upbringing space, considering such aspects of the concept as interpretation of the purpose, mechanisms, conditions, methods and criteria of the effectiveness of the upbringing model, focused on the formation of the civic identity of Russian youth.

Keywords: socio-project activity, educational space, civic identity, subject of education.

References

- *Filonov G. N.* Vospitatel'nyj process: metodologiya i specifika issledovaniya // Pedagogika. 2000. № 9. S. 11–17. [In Rus].
- *Golovanova N. F.* Podhody k vospitaniyu v sovremennoj otechestvennoj pedagogike // Pedagogika. 2007. № 10. S. 38–47. [In Rus].
- *Gusakovskij M. A.* Paradoksy gumanizma i pedagogika // V poiskah gumanitarnoj real'nosti / pod red. V. P. Bederhanovoj. Krasnodar: Izd-vo Kubanskogo un-ta, 2007. 382 s. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskah otlichij // Cennosti i smysly. 2015. № 6 (40) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-v-poiskah-otlichiy (data obrashcheniya: 03.08.2019). [In Rus].
- *Maksakova V. I.* Pedagogicheskaya antropologiya. M., 2001. 208 s. [In Rus].
- Moya strana — moya Rossiya: portal Vserossijskogo konkursa molodezhnyh avtorskih proektov i proektov v sfere obrazovaniya, napravlennyh na social'no-ekonomicheskoe razvitie rossijskih territorij [Elektronnyj resurs]. URL: www.moyastrana.ru (data obrashcheniya: 01.08.2019). [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii // Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2008. № 10 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kak-sostavnaya-chast-protsessa-sotsializatsii (data obrashcheniya: 01.08.2019). [In Rus].
- *Novikova L. I., Sokolovskij M. V.* «Vospitatel'noe prostranstvo» kak otkrytaya sistema (Pedagogika i sinergetika) // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 1998. № 1. S. 132–143. [In Rus].
- *Pastuhova L. S.* Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak faktor sozdaniya otkrytogo vospitatel'nogo prostranstva // Pedagogika. 2019. № 3. S. 69–78. [In Rus].
- *Shchurkova N. E.* Novoe vospitanie. M., 2000. 128 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L., Baranova N. A., Shakurova M. V.* i dr. Vospitatel'noe prostranstvo vuza v lichnostnom i professional'nom stanovlenii studenta: monografiya. M.: FGBNU ISRO RAO, 2017. 192 s. [In Rus].
- *Zen'kovskij V. V.* Russkaya pedagogika v XX veke // Pedagogika. 1997. № 2. S. 73–89. [In Rus].

УДК 37.017

Е. В. Майнагашева

Аспирант 3-го курса, Центр социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; специалист по работе с молодежью ФГБО «Росдетцентр», г. Абакан
E-mail: evgosha_24@mail.ru

Evgeniya V. Maynagasheva
PhD student (3rd year), Centre of Social and Humanitarian Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
The Russian Centre for Children and Youth" Youth work specialist, "Rosdetcentre" State Organization, Republic Of Khakassia, Russia

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ К МОЛОДЕЖНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ

В статье рассматривается молодежный экстремизм с точки зрения его современных проявлений. Во введении обоснована важность темы. Отмечено, что экстремизм пропагандирует насилие и жестокость, отрицательно сказывается на воспитании молодежи. В настоящее время членами неформальных молодежных организаций (группировок) экстремистско-националистической направленности в основном являются молодые люди в возрасте до 30 лет, нередко в том числе несовершеннолетние лица 14–18 лет. Цель статьи — раскрыть сущность понятия «молодежный экстремизм», выделить его особенности как опасного феномена российских реалий.

Методологической основой исследования является системный анализ социальных явлений, позволивший выделить проблемы, влияющие на появление экстремизма, а также факторы, формирующие национальную идентичность молодежи.

В ходе исследования доказано, что экстремизм является результатом приверженности определенного круга лиц к крайним взглядам и крайним формам их выражения; выделены виды экстремизма и описаны особенности молодежного экстремизма как в России, так и в других странах. Отмечено, что на возникновение экстремистских проявлений молодежи влияют проблемы в сфере экономики, наличие значительного разрыва в финансовых и социальных возможностях представителей разных слоев населения, коррупция

Как цитировать статью: Майнагашева Е. В. Отношение студентов российских вузов к молодежному экстремизму // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.82–89. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10032.

и криминальное мышление большого количества граждан. Следствием этого является снижение авторитета государственных структур, неуважительное отношение к своей стране, с одной стороны. С другой стороны, происходит сближение молодежи с криминальной, в частности уголовной, субкультурой.

Сделан вывод о том, что организация профилактики молодежного экстремизма является социально значимой деятельностью, эффективность которой зависит от школы, где должно быть создано образовательно-воспитательное пространство, объединяющее детей в общий коллектив.

Ключевые слова: *экстремизм, субкультура, глобализация, воспитание, профилактика.*

Введение

Проблема молодежного экстремизма является актуальной. Молодежи всегда свойственен максимализм, а в условиях современной жизни, когда экономика испытывает периодические кризисы, имеют место безработица и социальное расслоение общества, создается особо питательная почва для формирования экстремистских проявлений. Если бы все ограничивалось только внешней экстравагантностью, то не было бы смысла заострять внимание на проблемах молодежного экстремизма. Однако на деле экстремизм пропагандирует насилие и жестокость, происходит уничтожение исторических памятников, других предметов национального достояния. Данный феномен (экстремизм), отрицательно сказывается на воспитании молодежи, которая, даже не будучи вовлеченной в подобные движения, может стать соучастником.

Цель статьи — рассмотреть сущность молодежного экстремизма как опасного феномена российских реалий.

Методологической основой данного исследования являются наблюдения теоретического характера, которые связаны с проявлениями экстремизма в молодежной среде; **методы** и принципы системного социального анализа. В статье используются труды как российских, так и зарубежных исследователей.

Результаты исследования

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова экстремизм толкуется как приверженность определенного круга лиц крайним взглядам и крайним формам их выражения [8, с. 976].

Если речь идет о возрастных критериях классификации данного явления, то обычно выделяется молодежный экстремизм.

Экстремизм отличается тенденцией к росту в переходные этапы общественной жизни, когда в ней возникает определенная эмоционально напряженная атмосфера, а неустойчивость всего и вся характеризует социальные связи и базовые отношения. Это состояние — благодатная почва для взращивания агрессии и насилия в обществе, они зачастую становятся самодовлеющими ценностями. В конечном итоге все это ведет к тому, что та или иная этническая, экономическая, религиозная, социальная или иная группа стремится навязать свою волю всему обществу, используя насилие как инструмент для реализации своих планов [1, с. 183].

В том, что молодежный экстремизм явление не новое, нет ничего удивительного. Молодежи присущи максимализм, стремление выделиться из толпы, склонность к резким суждениям и импульсивным поступкам. Особенности молодежной психологии являются питательной почвой для проявлений экстремизма.

Сегодня ведущими видами экстремизма можно назвать националистический, религиозный и политический, что отражено в п. 11 Стратегии противодействия экстремизму до 2025 года: «Экстремизм включает в себя наиболее опасные виды: националистический, религиозный и политический» [7].

Как представляется, одна из причин молодежного экстремизма — это тот дисбаланс, который создают в обществе процессы миграции и глобализации. Когда молодые люди титульной нации наблюдают наплыв в свой регион всевозможных «иноверцев» или «инородцев», это вызывает у некоторых из них страх за свое будущее и гнев из-за того, что рабочие места занимают приезжие люди, что местная культура размывается незнакомыми обычаями.

Современная молодежь зачастую не воспринимает общую культуру, сложившуюся в обществе, как что-то, заслуживающее внимания. И тогда возникают субкультуры. Каждое экстремистское движение имеет свою субкультуру, что и привлекает многих молодых людей [2, с. 46].

Так, например, многие из российских скинхедов восприняли только внешний облик скинхедов западных: бритая голова, военные ботинки, камуфляж, короткие куртки. В то же время четких идейных установок у многих участников этого движения нет.

На возникновение экстремистских проявлений молодежи влияют проблемы в сфере экономики, наличие значительного разрыва в финансовых и социальных возможностях представителей разных слоев населения, коррупция и криминальное мышление большого количества граждан. Все это ведет к снижению авторитета государственных структур, к неуважительному отношению к своей стране.

Важнейший фактор, влияющий на формирование национальной идентичности молодежи,— это воспитательное воздействие национальной культуры, однако ее воспитательное воздействие заметно снижено. Это же касается и образования.

Одна из опасностей экстремистской молодежной субкультуры видится в том, что она стремится к сближению с криминальной и, в частности, уголовной, субкультурой. Тюремный жаргон, правила преступной жизни воспринимаются охотно, привлекая многих мнимой романтикой. Это явление опасно тем, что молодые люди выпадают из обычной жизни общества и могут использоваться взрослыми экстремистскими и криминальными группировками [3, с. 47].

Наличие в обществе молодежного экстремизма говорит о существенных проблемах в сфере образования и культурной политики государства. Современные педагоги зачастую делают не все возможное, чтобы отвлечь детей и подростков от участия в деятельности сомнительных организаций. Причин этого несколько:

- устаревшие учебно-методические подходы, учебные материалы, педагогические концепции;
- некомпетентность и непрофессионализм отдельных педагогических работников;
- недостаточность внимания к проблемам воспитания молодежи со стороны государства и общества.

Одной из сложностей является неоднородность государственных и муниципальных программ по противодействию экстремистской деятельности, в которых предполагается использование разнообразных мер по профилактике экстремизма в зависимости от местных условий. Данное разнообразие трудно поддается общей классификации, довольно проблематично выработать единые индикаторы для определения эффективности профилактических мероприятий против экстремистской деятельности, а следовательно, нельзя сказать, какие меры более эффективны, а какие менее, что затрудняет выработку единой системы

по профилактике экстремизма [5, с. 31].

Несмотря на это, необходимо наращивать усилия школы по противодействию экстремизму среди молодежи. Доступной и не самой сложной формой работы является проведение тематических классных часов, на которых учителя могут рассказывать детям о современных глобальных проблемах человечества и экстремизме, чтобы школьники понимали, что это очень серьезно. Такие занятия должны быть посвящены объяснению не только того, как опасно становиться участником экстремистских организаций, но и как себя вести в опасных ситуациях, куда обращаться с проблемами.

Необходимо учитывать, что с точки зрения вступления в экстремистские организации наиболее опасным является возраст от 12 до 23 лет. Как отмечает возрастная психология, для этого возраста характерны поиски смысла жизни, обостренное восприятие несправедливости. Именно для детей и молодежи этого возраста необходимо создавать условия, при которых был бы занят их досуг, происходило активное общение с благополучными членами общества. В этом очень большую роль могут сыграть детско-юношеские центры дополнительного образования, но на самом деле оказывается, что учащиеся старших классов посещают подобные центры реже младших школьников. Это говорит о том, что не созданы интересные обучающие программы для старшеклассников [3, с. 51].

Для сегодняшней школы вполне реально приглашать для проведения встреч с учащимися представителей ФСБ, МВД, других силовых структур, которые могли бы на живых примерах рассказать не только о вреде экстремистских организаций, но и об ответственности, которая предусмотрена за участие в них.

Среди всех мер профилактики важнейшей видится контроль за поведением детей и подростков со стороны школы и семьи. Дети не должны оставаться вне внимания взрослых. Очень важны совместные мероприятия школы и семьи.

Школьные психологи должны активизировать свою работу по выявлению детей, склонных к участию в экстремистских организациях. Для этого необходимо проведение соответствующих тестирований и индивидуальных бесед с учащимися. Нужно, чтобы школа объединяла детей в общий коллектив, чтобы проводились общие праздники, полезные мероприятия. Одна из важных целей такой работы — преодоление кон-

фликта поколений [4, с. 19]. Очень хорошо, если дети будут участвовать в различных волонтерских движениях. Если человек помогает другим людям, он становится более открытым, лучше знает о проблемах общества, может составить реальное представление о людях разных возрастов и их проблемах.

Одна из главных задач для органов государственной власти, органов местного самоуправления, правозащитных и других общественных организаций — поддержание толерантности и межконфессионального диалога, которые призваны обеспечить согласие и гражданский мир. При решении данной задачи особое внимание нужно уделять совершенствованию соответствующей нормативно-правовой базы и использованию правовых рычагов, имеющихся у государства для предотвращения различных экстремистских и террористических проявлений, в особенности в молодежной среде, и адекватного реагирования на них.

Заключение

Поскольку молодежный экстремизм является опасным социальным явлением, задача современной школы — реализовать ряд мер, которые изменят ситуацию. Большую помощь могут оказать школе представители специальных ведомств. Также следует учитывать тот факт, что профилактика молодежного экстремизма является эффективной при организации социально значимой деятельности молодежи.

Литература

1. *Бурба Е. С., Ковешников Г. В.* Молодежный экстремизм. Причины роста и способы противодействия // Вестник современных исследований. 2018. № 6.1 (21). С. 183–186.
2. *Гордеев Н. С.* Экстремистская субкультура: проблемы интерпретации и криминологическое значение [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekstremistskayasubkultura-problemy-interpretatsii-i-kriminologicheskoe-znachenie С. 46–53 (дата обращения: 15.08.2019).
3. *Имаков Т. З.* Совершенствование системы противодействия экстремизму и терроризму как условие обеспечения национальной безопасности. М.: Юстиция, 2016. С. 46–58.
4. *Канунникова Н. Г.* Предупреждение экстремизма и терроризма // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7–2. С. 11–22.
5. *Кужакова М. Г.* Молодежный экстремизм в современной России // Интернаука. 2018. № 3. С. 31–32.
6. О мерах по совершенствованию государственного управления в области противодействия терроризму: Указ Президента РФ от 26.12.2015 № 664 (ред. от 21.02.2019) // Собрание законодательства РФ. 2019. № 8. Ст. 764.
7. О противодействии терроризму: Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ (ред. От 18.04.2018) // Собрание законодательства РФ. 2018. № 17. Ст. 2431.
8. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2019. С. 976.
9. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утв.

Президентом РФ 28.11.2014 № Пр-2753) [Электронный ресурс]. URL: http://www.scrf.gov.ru/security/State/document130 (дата обращения: 03.07.2019).

10. *Черкесов С. Х.* Молодежный экстремизм как фактор возникновения террористических угроз в обществе // Социально-политические науки. 2018. № 5. С. 12–15.

11. *Backes U.* Meaning and Forms of Political Extremism in Past and Present // Central European Political Studies Review. 2007. Vol. IX. Part 4. P. 242–262.

12. *Brustein W. I.* The Nazi Movement // Encyclopedia of Social and Political Movements. New York: Institute of International Education, 2011. P. 125–133.

13. *Eatwell R., Goodwin M. J.* The new Extremism in 21-st Century Britain. Oxon: Routledge, 2010. P. 146–165.

14. *Karapin R.* The Politics of Immigration Control in Britain and Germany: Subnational Politicians and Social Movements // Comparative Politics. 1999. Vol. 31, No. 4. P. 400–423.

15. *Wahl K.* Development of xenophobia and aggression // International Journal and Applied Criminal Justice. 2002. Vol. 26, No. 2. P. 47–256.

ATTITUDE OF STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES TO YOUTH EXTREMISM

The article deals with the youth extremism from the point of view of its modern manifestations. The importance of the topic is justified in the introduction. It is marked that the extremism causes violence and cruelty, affects the upbringing of young people in a negative way and is used in armed conflicts. The purpose of the article considers the essence of the youth extremism as a dangerous phenomenon of the Russian reality. The methodological basis of the study includes theoretical observations, methods and principles of the system social analysis. As a result of the study it is determined that the extremism is a commitment of a certain type of people to extreme views and extreme forms of their expression. If the age criteria for the classification of this phenomenon are touched upon, then the youth extremism is usually highlighted. It is noted that the present young people don't treat the common culture, conventional in the society, as something worthy their attention. The emergence of extreme manifestations of the youth is affected by the problems in economy, the significant gap in financial and social spheres of different segments of people, corruption and criminal thinking of a lot of citizens. All these factors lead to the decrease in the authority of government institutions and the disrespectful attitude towards the country. One of the dangers of the extremist youth subculture is seen in the fact that it moves closer to the criminal subculture.

It is concluded that the school should unite children in a common team, hold general holidays and useful events. One of the important purposes of such work is to overcome the conflict of generations. In conclusion of the article, the author indicates that youth extremism is a dangerous social phenomenon, and accordingly, the prevention of youth extremism is effective in organizing socially significant activities of youth.

Keywords: extremism, subculture, globalization, upbringing, prevention measures.

References

- *Backes U.* Meaning and Forms of Political Extremism in Past and Present // Central European Political Studies Review. 2007. Vol. IX. Part 4. R. 242–262.
- *Brustein W. I.* The Nazi Movement // Encyclopedia of Social and Political Movements. New York: Institute of International Education, 2011. P. 125–133.
- *Burba E. S., Koveshnikov G. V.* Molodezhnyj ekstremizm. Prichiny rosta i sposoby protivodejstviya // Vestnik sovremennyh issledovanij. 2018. № 6.1 (21). S. 183–186. [In Rus].
- *Cherkesov S. H.* Molodezhnyj ekstremizm kak faktor vozniknoveniya terroristicheskih ugroz v obshchestve // Social'no-politicheskie nauki. 2018. № 5. S. 12–15. [In Rus].
- *Eatwell R., Goodwin M. J.* The new Extremism in 21-st Century Britain. Oxon: Routledge, 2010. P. 146–165.

- *Gordeev N. S.* Ekstremistskaya subkul'tura: problemy interpretacii i kriminologicheskoe znachenie [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekstremistskayasubkultura-problemy-interpretatsii-i-kriminologicheskoe-znachenie S. 46–53 (data obrashcheniya: 15.08.2019). [In Rus].
- *Imakov T. Z.* Sovershenstvovanie sistemy protivodejstviya ekstremizmu i terrorizmu kak uslovie obespecheniya nacional'noj bezopasnosti. M.: Yusticiya, 2016. S. 46–58. [In Rus].
- *Kanunnikova N. G.* Preduprezhdenie ekstremizma i terrorizma // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016. № 7–2. S. 11–22. [In Rus].
- *Karapin R.* The Politics of Immigration Control in Britain and Germany: Subnational Politicians and Social Movements // Comparative Politics. 1999. Vol. 31, No. 4. P. 400–423.
- *Kuzhakova M. G.* Molodezhnyj ekstremizm v sovremennoj Rossii // Internauka. 2018. № 3. S. 31–32. [In Rus].
- O merah po sovershenstvovaniyu gosudarstvennogo upravleniya v oblasti protivodejstviya terrorizmu: Ukaz Prezidenta RF ot 26.12.2015 № 664 (red. ot 21.02.2019) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2019. № 8. St. 764. [In Rus].
- O protivodejstvii terrorizmu: Federal'nyj zakon ot 06.03.2006 № 35-FZ (red. Ot 18.04.2018) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2018. № 17. St. 2431. [In Rus].
- *Ozhegov S. I.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M.: Mir i obrazovanie, 2019. S. 976. [In Rus].
- Strategiya protivodejstviya ekstremizmu v Rossijskoj Federacii do 2025 goda (utv. Prezidentom RF 28.11.2014 № Pr-2753) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.scrf.gov.ru/security/State/document130 (data obrashcheniya: 03.07.2019). [In Rus].
- *Wahl K.* Development of xenophobia and aggression // International Journal and Applied Criminal Justice. 2002. Vol. 26, No. 2. P. 47–256.

УДК 373

УЧАСТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В РАЗРАБОТКЕ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ

М. П. Прохорова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных технологий менеджмента, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
E-mail: masha.proh@mail.ru

Maria P. Prokhorova
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Management Innovative Technology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

О. И. Ваганова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
E-mail: vaganova_o@mail.ru

Olga I. Vaganova
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Vocational Education and Management of Educational Systems, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

Открытые онлайн-курсы становятся одним из инструментов конкурентной борьбы современных университетов по всему миру. Дистанционное образование в форме открытых онлайн-курсов (MOOC — Massive Open Online Courses), становится массовой практикой, что обусловливает актуальность изучения вопросов готовности преподавателей к разработке и использованию онлайн-курсов в образовательном процессе и поиска организационных механизмов вовлечения их в данный вид деятельности. Целью статьи является описание результатов исследования, посвященного оценке возможностей вовлечения преподавателей в разработку и использование в образовательной практике открытых онлайн-курсов. Исследование было проведено посредством опроса преподавателей, которые имели опыт разработки и использования в образовательном процессе электронных курсов в системе LMS MOODLE не менее трех лет. Численность опрошенных преподавателей составила 45 человек. В результате исследования выявлено, что около трети преподавателей ничего не знают про открытые онлайн-курсы, приблизительно треть только интересовалась возможностями таких курсов, что явно свидетельствует о необходимости более широкого вовлечения преподавателей в процессы применения онлайн-курсов на практике. Качественный онлайн-курс, с позиции преподавателей, должен в первую очередь

Как цитировать статью: Прохорова М. П., Ваганова О. И. Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.90–103. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10033.

иметь качественную проработку учебных материалов, надежный инструментарий контроля результатов обучения и быть организован в соответствии с возможностями и потребностями слушателей. Самостоятельно разрабатывать онлайн-курсы планирует относительно небольшая доля преподавателей — 18%. Доля нежелающих разрабатывать и использовать онлайн-курсы при этом составила 36%, основными причинами отказа от них являются высокая загруженность, недостаток времени, а также слабые организационные механизмы вовлечения и стимулирования преподавателей, занятых данным видом деятельности. Привлекаемые к созданию онлайн-курсов преподаватели нуждаются развитии «демонстрационной» и информационно-технической компетентностей. На необходимость дополнительного специального обучения указали 89% респондентов. В целом широкое внедрение МООК в образовательный процесс однозначно требует разработки организационных механизмов поддержки преподавателей — разработчиков онлайн-курсов, включающих способы их материального стимулирования и дополнительного образования.

Ключевые слова: *открытый онлайн-курс, МООК, преподаватель, вовлечение, дистанционное обучение.*

Введение

Массовые открытые онлайн-курсы (МООС — Massive Open Online Courses), являющиеся специфической формой дистанционного образования на основе применения технологий электронного обучения и открытого доступа через Интернет, стремительно расширяют свое присутствие в образовании во всем мире. Это проявляется в неуклонном росте их количества, возрастании численности пользователей, появлении новых специализированных платформ. Так, к концу 2018 года разработкой онлайн-курсов занимались более 900 университетов по всему миру, суммарное количество онлайн-курсов составило 11,4 тысяч (2000 из которых были созданы в 2018 году), а количество онлайн-программ с возможностью получения бакалаврских или магистерских степеней достигло 47. Уже предлагаются платные программы и сертификаты, официально признаваемые работодателями, а также программы полностью дистанционного обучения [20].

В настоящее время наиболее популярными провайдерами МООК выступают американские платформы Coursera, edX и Udacity, а также британская FutureLearn. Кроме того, многие страны создают национальные платформы онлайн-образования, такие как XuetangX в Китае,

MiriadaX в странах Латинской Америки, France Université Numérique (FUN) во Франции, EduOpen в Италии, SWAYAM в Индии, Национальная платформа открытого образования (НПОО) в России [11, с. 173–174]. Российские университеты и организации также активно включились в эту практику, разрабатывая и используя в образовательном процессе собственные онлайн-курсы и курсы, размещенные на ведущих и национальных платформах [6]. На Национальной платформе открытого образования в марте 2019 г. был размещен 351 курс, разработанный 14 ведущими российскими университетами [8].

Кроме интенсивного количественного роста происходит качественное развитие онлайн-курсов, которые становятся полноценным инструментом конкурентной борьбы образовательных организаций,— совершенствуется контент, разрабатываются модели индивидуализированного подхода, более активно используются геймификация, краудсорсинговые технологии и пр. [1; 3; 5]

В скором времени большинство университетов включится в данный вид деятельности, и реализация образовательного процесса с использованием собственных или национальных платформ дистанционного образования станет массовой практикой. Для университетов онлайн-курсы — это реальный инструмент конкурентной борьбы, за счет которого они получают преимущества, связанные с:

- продвижением образовательного бренда университета среди потенциальных, включая иностранных, абитуриентов;
- предоставлением образовательных услуг для корпоративных клиентов, стремящихся повысить компетентность своих сотрудников;
- экономией ресурсов, как материально-технических, так и кадровых, прежде всего аудиторного фонда, за счет ведения занятий дистанционно;
- возможностью привлечения востребованных сторонних преподавателей;
- так называемой монетизацией образовательного процесса и получением прибыли за услуги дополнительного образования [13; 15].

Сегодня используются разные модели интеграции МООК в образовательную деятельность российских университетов: замена отдельной учебной дисциплины МООК, реализация модели смешанного обучения,

использующего сочетание традиционных занятий с электронными курсами, и модель, подразумевающая использование возможностей МООК в качестве дополнительных ресурсов [7]. Согласно исследованию Третьякова В. С. и Ларионовой В. А. максимальная экономия от частичного замещения учебной нагрузки при реализации типовых дисциплин государственно-социально-экономического цикла онлайн-курсами может достигать 67% [12, с. 64].

В связи с активным распространением открытых онлайн-курсов актуальной становится проблема вовлечения преподавателей в их разработку и использование в образовательном процессе. Несмотря на недостатки, связанные с онлайн-образованием, использование технологий дистанционного обучения в образовательной практике — неизбежная необходимость, которая требует новых моделей образовательной деятельности и предъявляет новые требования к преподавателям, реализующим образовательный процесс с использованием открытых онлайн-курсов.

О наличии проблемы с информированностью и вовлеченностью преподавателей вузов в использование онлайн-курсов свидетельствует, в частности, масштабное исследование спроса на массовые онлайн-курсы, согласно которому в 2016 г. менее 60% преподавателей российских вузов знали о существовании и возможностях онлайн-курсов, 23% интересовались этой информацией и лишь 11% имеют опыт прохождения дистанционного обучения [10, с. 180]. Безусловно, распространение МООК за три года изменило картину, однако по-прежнему существует большое различие между «ведущими» и «обычными» региональными вузами в данном вопросе.

Можно сказать, что внедрение МООК в широкую образовательную практику находится в самом начале пути, и, несмотря на техническую простоту вопросов, связанных с онлайн-обучением, возникает большое количество проблем организационно-педагогического характера, связанных с организацией образовательного процесса, контролем качества образования, подтверждением результатов обучения, использованием плагиата и пр. [16; 17]

В связи со сложившейся ситуацией актуальными для региональных «обычных» вузов становятся вопросы, касающиеся информированности преподавателей об участии в использовании и разработке открытых онлайн-курсов, уровня их компетентности, мотивации к участию в данном процессе.

Цель статьи

Целью статьи выступает описание результатов исследования, посвященного оценке возможностей вовлечения преподавателей в разработку и использование в образовательной практике открытых онлайн-курсов.

В качестве задач работы выступали:

- выявить знания преподавателей относительно возможностей и перспектив открытых онлайн-курсов в образовательной практике университета;
- определить наличие опыта обучения преподавателей на открытых онлайн-курсах;
- определить потребность преподавателей в разработке и использовании открытых онлайн-курсов;
- провести самооценку преподавателями компетенций, необходимых для создания МООК, и определить потребность в дополнительном обучении.

Методология и методы исследования

Готовность преподавателей к участию в разработке и использовании открытых онлайн-курсов в образовательной практике и их опыт в этой области изучались на базе Мининского университета в 2017–18 уч. году.

Эмпирической базой исследования послужили данные опроса преподавателей Мининского университета, которые имели опыт разработки и использования в образовательном процессе электронных курсов в системе LMS MOODLE не менее трех лет. Численность опрошенных преподавателей составила 45 человек.

Гипотезой проведенного исследования выступало предположение, что преподаватели Мининского университета имеют представление о достоинствах открытых онлайн-курсов, положительно оценивают возможности их использования, но не имеют достаточной компетентности для активного включения в процесс создания онлайн-курсов, и им требуется для этого дополнительное обучение.

Полученные результаты опроса были обработаны статистическими методами.

Результаты исследования

В начале исследования нам было необходимо оценить информированность преподавателей о возможностях открытых онлайн-курсов

и наличии опыта самостоятельного обучения / использования их в образовательном процессе. Полученные ответы представлены на Рисунке 1.

Рисунок 1. Наличие опыта обучения преподавателей на МООК

Согласно полученным ответам, 29% ничего не знают про такие курсы, 28% знают про их существование и возможности, но не обучались, 26% интересовались МООК (получали информацию о длительности, способе обучения, выдаваемом документе), но не обучались, и только 15% пробовали проходить обучение, но по разным причинам не получили сертификат. Преподавателей, которые успешно обучались на МООК и получили соответствующий сертификат, оказалось только 2%. Сравнивая полученные данные с усредненными значениями распространенности МООК среди преподавателей российских «обычных» вузов в 2016 г., можно косвенно судить, что в целом осведомленность о МООК среди преподавателей выросла, все большее количество преподавателей пробуют обучиться на МООК самостоятельно [10, с. 180].

Далее вопросы задавались тем респондентам, которые знают о существовании и возможностях МООК, их количество составило 32 человека.

На следующем этапе исследования представлялось интересным выяснить, какие характеристики электронных курсов преподаватели считали существенными с позиции слушателя. Опрашиваемые могли выбирать несколько ответов. Ответы на этот вопрос позволили сформулировать образ «идеального» онлайн-курса с позиций преподавателей и оценить глубину их интереса к использованию МООК в образовательном процессе (Рисунок 2).

Рисунок 2. Существенные характеристики МООК для преподавателей

В результате было выяснено, что преподаватели наиболее существенными характеристиками онлайн-курсов считают наличие официального сертификата (78%) и престиж организаций-разработчиков (67%), способ контроля результатов обучения (65%) и качество содержания материалов курса (62%). Как менее значимые были оценены такие характеристики, как способ организации обучения и стоимость (по 45%), трудоемкость курса и степень разработанности методических материалов (26% и 28% соответственно). Следовательно, если не принимать во внимание не зависящие от преподавателя характеристики престижности вуза, наличие документа и стоимости онлайн-курсов, то качественный онлайн-курс, с позиции преподавателей, должен в первую очередь иметь качественную проработку учебных материалов, надежный инструментарий контроля результатов обучения и быть организован в соответствии с возможностями и потребностями слушателей.

Далее необходимо было выявить желание преподавателей участвовать в создании и использовании онлайн-курсов в образовательном процессе. При ответе на данный вопрос преподавателям предоставлялся выбор: использовать готовые онлайн-курсы, представленные на образовательных платформах и рекомендованные к использованию, или разрабатывать подобные курсы самостоятельно. Результаты ответов представлены на Рисунке 3.

Результаты опроса показывают, что большинство преподавателей проявляют интерес к частичному использованию онлайн-курсов в образовательном процессе — 58%. Они указывают, что самостоятельная разработка онлайн-курса является трудоемкой, и поэтому предпочитают

использовать онлайн-курсы, разработанные ведущими университетами, а также предполагают, что рекомендованные к использованию онлайн-курсы имеют качественно разработанный контент. Однако преподаватели проявляют осторожность при изъявлении желания полностью построить образовательный процесс на использовании онлайн-курсов (готовы к этому только 12% опрошенных), поскольку это закономерно приведен к сокращению учебной нагрузки, снизит возможности контроля качества образования, усилит формализацию образовательного процесса. Планирует самостоятельно разрабатывать онлайн-курсы относительно небольшая доля преподавателей — 18%. Процент нежелающих разрабатывать и использовать онлайн-курсы при этом составил 36%, то есть более трети опрошенных. Дополнительные комментарии преподавателей, не желающих использовать МООК, показывают, что основными причинами отказа от них являются высокая загруженность, недостаток времени, а также слабые организационные механизмы вовлечения и стимулирования тех преподавателей, которые заняты данным видом деятельности.

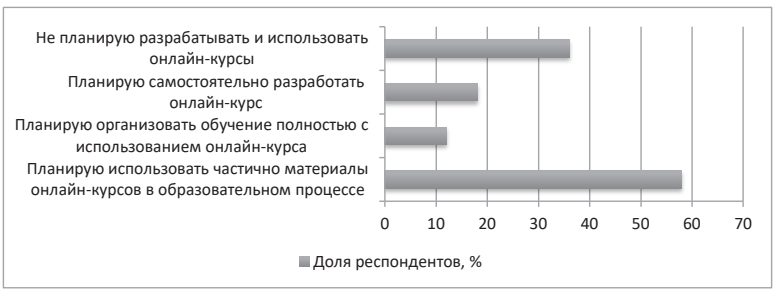


Рисунок 3. Намерения преподавателей относительно использования и разработки онлайн-курсов

Далее мы изучали, какие факторы в наибольшей степени повлияют на вовлечение преподавателей в создание онлайн-курсов, для чего респонденты оценивали предложенные факторы по 10-балльной шкале. Усредненные оценки преподавателей представлены на Рисунке 4.

Опираясь на полученные данные, можно констатировать, что наиболее весомым фактором для разработки онлайн-курсов является дополнительное материальное вознаграждение (средняя оценка — 8,6);

на втором месте оказалась потребность в профессиональном развитии (7,5); потребность в привлечении слушателей и расширении контингента и внешние требования со стороны администрации вуза были оценены примерно одинаково (6,3 и 6,2 соответственно).

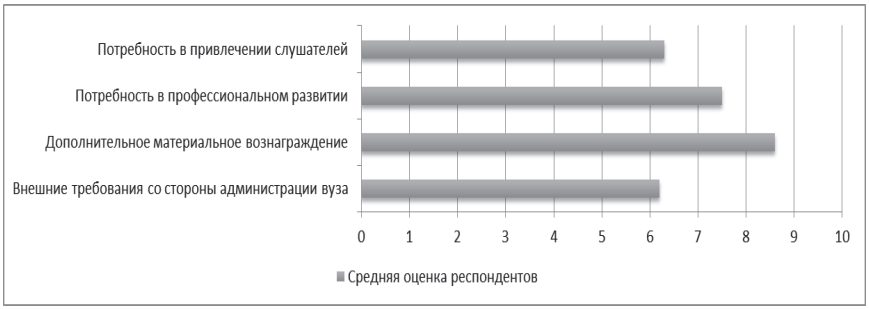


Рисунок 4. Оценка факторов, влияющих на вовлечение преподавателей в создание МООК

В конце исследования мы попытались выяснить, как оценивают собственную компетентность в вопросах создания онлайн-курсов преподаватели. Возможность такого вопроса обусловлена тем, что технически и содержательно требования к открытым онлайн-курсам не сильно отличаются от требований к электронным курсам в системе LMS MOODLE, опыт создания которых у респондентов имеется. Безусловно, для создания открытых онлайн-курсов эти требования расширены. Общее представление о компетенции преподавателя — разработчика онлайн-курсов может быть получено, к примеру, при анализе требований и рекомендаций по разработке онлайн-курсов, опубликованных на Национальной платформе открытого образования. В них содержатся требования, предъявляемые к содержанию, способам представления информации, образовательным технологиям, системе оценивания, техническим и общим параметрам контента открытых онлайн-курсов [8].

В связи с этим нами был сформирован перечень компетенций, которыми должен обладать преподаватель — разработчик МООК. Следует отметить, что вопросам исследования компетентности преподавателей, разрабатывающих и использующих онлайн-курсы, уделили внимание не так много исследователей. Среди них Ю. А. Елизарьева, исследующая практику создания МООК-курсов и содержание кроссдисциплинарных

компетенций разработчиков, П. Л. Пеккер, анализирующая компетенции преподавателей — разработчиков МООК российских университетов, Л. В. Борисова, исследующая проблемы подготовки преподавателей к работе в условиях дистанционного обучения, и пр. [2; 4; 9]

В рамках нашего исследования в качестве специальных компетенций, которыми должны обладать преподаватели, разрабатывающие и использующие в образовательной практике открытые онлайн-курсы, нами были сформулированы следующие:

- профессиональная компетентность как компетентность в предметной области, связанная с формированием качественного и востребованного контента, позволяющая представлять содержание обучения предельно достоверно, доказательно, четко и ясно;
- проектировочная компетентность, связанная со структурированием информации для пошагового освоения содержания курса. Мировая практика разработки онлайн-курсов доказывает, что наиболее эффективным способом подачи учебного материала является дозирование информации, позволяющее обеспечить лучшее запоминание и простраивать различные образовательные маршруты [14; 18];
- «демонстрационная» компетентность, определяющая способность использовать различные способы подачи материала, вести себя перед камерой, участвовать в создании качественных видео- и аудиоматериалов;
- контрольно-оценочная компетентность, предполагающая, что преподаватель готов формировать гибкий набор контрольно-измерительных материалов, использовать современные формы и технологии оценки (такие как форум, взаимная оценка и пр.);
- тьюторская компетентность, получающая выражение в способности поддерживать и развивать образовательный интерес слушателей, использовать событийные формы обучения и поддержки обучающихся, создавать условия для эффективного обучения;
- информационно-техническая компетентность, определяемая как способность преподавателя участвовать в разработке и управлении курсом с помощью имеющегося функционала, готовность производить корректировку и обновление материалов курса по мере необходимости. Сюда же относятся компетенции, связанные с использованием мультимедийных средств, камеры, инте-

рактивной доски, обработкой мультимедийного контента.

Представленные компетенции оценивались опрошенными преподавателями также по 10-балльной шкале, усредненные значения представлены на Рисунке 5.

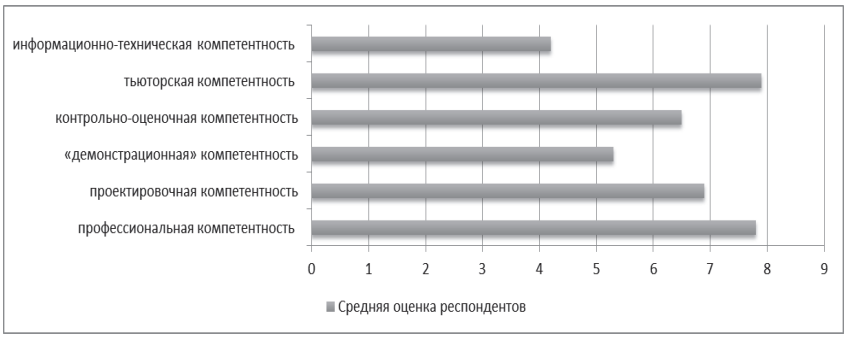


Рисунок 5. Результаты самооценки преподавателями компетенций, необходимых для создания МООК

Полученные результаты свидетельствуют, что наивысшие оценки получили тьюторская (усредненная оценка — 7,9) и профессиональная (7,8) компетентности. Немногим более низкие оценки получили проектировочная (6,9) и контрольно-оценочная (6,5) компетентности. Наиболее низкие оценки у «демонстрационной» и информационно-технической компетентности (5,3 и 4,2 соответственно). Полученные данные свидетельствуют, что преподаватели более уверены в своей способности спроектировать качественное содержание обучения, оказать консультационную поддержку обучающимся и проверить результаты обучения, чем в умениях и навыках, связанных со способность интересно и эффектно представить учебный материал и технически его обработать.

Последним вопросом в исследовании была оценка потребности преподавателей в дополнительном обучении, связанном с разработкой МООК. На необходимость дополнительного специального обучения указали 89% респондентов, из них 75% высказались за необходимость очного обучения и только 25% указали на возможность прохождения такого обучения онлайн.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно утверждать, что гипотеза подтвердилась и при осознании возможностей открытых онлайн-курсов преподавателям требуется дополнительная подготовка, связанная в первую очередь с повышением их «демонстрационной» и информационно-технической компетентности. При этом широкое внедрение МООК в образовательный процесс однозначно требует разработки организационных механизмов поддержки преподавателей — разработчиков онлайн-курсов, включающих способы их материального стимулирования и способы дополнительного образования.

Литература

1. *Белоглазов А. А., Белоглазова Л. Б.* Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества преподавания в сфере информационных технологий // RUDN Journal of Informatization in Education Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 2. С. 206–214. DOI: 10.22363/2312–8631–2018–15–2–206–214.

2. *Борисова Л. В.* Проблемы подготовки преподавателей для работы в информационно-образовательной среде дистанционного обучения с удаленным контингентом студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4 (7). С. 45–47.

3. *Бугайчук К. Л.* Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155.

4. *Елизарьева Ю. А.* Современный преподаватель в процессе «МООКизации» образования // Гуманитарная информатика. 2016. Вып. 10. С. 92–100. DOI: 10.17223/23046082/10/10.

5. *Золотухин С. А.* Преимущества и недостатки массовых открытых онлайн-курсов // Дискуссия. 2015. № 4 (56). С. 97–101.

6. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий // EdMarket Research [Электронный ресурс]. URL: http://edumarket.digital (дата обращения: 26.03.2019).

7. *Маковейчук К. А.* Перспективы использования курсов в формате МООК в высшем образовании в России // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6–3 (37). С. 66–67

8. Открытое образование: национальная платформа [Электронный ресурс]. URL: https://openedu.ru (дата обращения: 26.03.2019).

9. *Пеккер П. Л.* Ключевые профессиональные компетенции для преподавателей массовых открытых онлайн-курсов (МООК) // Ценности и смыслы. 2018. № 1 (53). С. 117–127.

10. *Рощина Я. М., Рощин С. Ю., Рудаков В. Н.* Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174–199. DOI: 10.17323/1814–9545–2018–1–174–199.

11. *Семенова Т. В., Вилкова К. А., Щеглова И. А.* Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173–180.

12. *Третьяков В. С., Ларионова В. А.* Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 55–66.

13. *Чарушников В.* E-learning: плюсы и минусы // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 113–115.

14. *Agarwal A.* MOOC Learners: Who They Are, What Motivates Them // Huffpost [Электронный ресурс]. URL: https://www.huffingtonpost. com/anant-agarwal/mooc-learners-who-they-ar_b_4934941.htm l (дата обращения: 26.03.2019).

15. *Bali M., Crawford M., Signorelli P.* et al. What makes a cMOOC Community Endure? Multiple Participant Perspectives from Diverse cMOOCs // Educational Media International. 2015. Vol. 52, No.

2. P. 100–115.

16. *Harden S. B., Hartsell R.* Transitional Disruption or End Times: The Apocalyptic Possibilities of MOOCs in Higher Education // Community Engagement 2.0?: Dialogues on the Future of the Civic in the Disrupted University / Crabill S. L., Butin D. (eds.). New York: Palgrave Macmillan. 2014. P. 73–81.

17. *Hollands F.* Why Do Institutions Offer MOOCs? // Journal of Asynchronous Learning Network. 2014. Vol. 18, No. 3. P. 1–20.

18. *Liyanagunawardena T. R., Williams S. A.* Elderly Learners and Massive Open Online Courses: A Review // Interactive Journal of Medical Research. 2016. No. 5 (1). [Электронный ресурс]. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4722228/ (дата обращения: 26.03.2019).

19. *Pekker P., Popova L.* Online learning students in Russia: who are they? // The EARLI Conference on Education in the Crossroads of Economy and Politics. 2017. P. 9192 [Электронный ресурс]. URL: https://www.earli.org/earli-2017file:///D:/ pdf (дата обращения: 26.03.2019).

20. *Shah B.* y The Numbers: MOOCs in 2018 // Class Central [Электронный ресурс]. URL: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018 (дата обращения: 26.03.2019).

POSSIBILITIES OF ATTRACTING UNIVERSITY TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF OPEN ONLINE COURSES

Open online courses are becoming one of the competitive tools for modern universities around the world. Distance education in the form of a MOOC is becoming a mass practice, which determines the relevance of studying the issues of teacher readiness in the development and use of online courses in the educational process and the search for organizational mechanisms to involve them in this type of activity. The purpose of the article is to describe the results of a study on the assessment of the possibilities of involving teachers in the development and use of open online courses in educational practice. The study was conducted through a survey of teachers who had experience of developing and using in the educational process electronic courses in the LMS MOODLE system for at least 3 years. The number of teachers surveyed was 45 people. The study revealed that about a third of teachers do not know anything about open online courses, about a third was only interested in the possibilities of such courses, which clearly indicates the need for greater involvement of teachers in the process of applying online courses in practice. From the position of teachers, a quality online course should, first of all, have a high-quality study of training materials, have reliable tools for monitoring learning outcomes and be organized in accordance with the capabilities and needs of students. A relatively small proportion of teachers is planning to develop on-line courses independently - 18%. The share of those who do not want to develop and use online courses at that was 36%, the main reasons for refusing them are high workload, lack of time, and also weak organizational mechanisms for involving and encouraging teachers engaged in this type of activity. Attracted to the creation of online courses, teachers need the development of “demonstration” competence and information technology competencies. The need for additional special training was indicated by 89% of respondents. In general the widespread introduction of MOOC into the educational process definitely requires the development of organizational mechanisms to support teachers and developers of online courses, including ways of material incentives and ways of additional education.

Keywords: open online course, MOOC, teacher, involvement, distance learning

References

- *Agarwal A.* MOOC Learners: Who They Are, What Motivates Them // Huffpost [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.huffingtonpost. com/anant-agarwal/mooc-learners-who-they-ar_b_4934941.htm l (data obrashcheniya: 26.03.2019).
- *Bali M., Crawford M., Signorelli P.* et al. What makes a cMOOC Community Endure? Multiple

Participant Perspectives from Diverse cMOOCs // Educational Media International. 2015. Vol. 52, No. 2. P. 100–115.
- *Beloglazov A. A., Beloglazova L. B.* Ispol'zovanie massovyh otkrytyh onlajn-kursov kak sposob povysheniya kachestva prepodavaniya v sfere informacionnyh tekhnologij // RUDN Journal of Informatization in Education Vestnik RUDN. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2018. T. 15. № 2. S. 206–214. DOI: 10.22363/2312–8631–2018–15–2–206–214. [In Rus].
- *Borisova L. V.* Problemy podgotovki prepodavatelej dlya raboty v informacionno-obrazovatel'noj srede distancionnogo obucheniya s udalennym kontingentom studentov vuza // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 4 (7). C. 45–47. [In Rus].
- *Bugajchuk K. L.* Massovye otkrytye distancionnye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 148–155. [In Rus].
- *Charushnikov V.* E-learning: plyusy i minusy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 12. S. 113–115. [In Rus].
- *Harden S. B., Hartsell R.* Transitional Disruption or End Times: The Apocalyptic Possibilities of MOOCs in Higher Education // Community Engagement 2.0?: Dialogues on the Future of the Civic in the Disrupted University / Crabill S. L., Butin D. (eds.). New York: Palgrave Macmillan. 2014. P. 73–81.
- *Hollands F.* Why Do Institutions Offer MOOCs? // Journal of Asynchronous Learning Network. 2014. Vol. 18, No. 3. P. 1–20.
- *Elizar'eva Yu. A.* Sovremennyj prepodavatel' v processe «MOOKizacii» obrazovaniya // Gumanitarnaya informatika. 2016. Vyp. 10. S. 92–100. DOI: 10.17223/23046082/10/10. [In Rus].
- Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya i obrazovatel'nyh tekhnologij // EdMarket Research [Elektronnyj resurs]. URL: http://edumarket.digital (data obrashcheniya: 26.03.2019). [In Rus].
- *Liyanagunawardena T. R., Williams S. A.* Elderly Learners and Massive Open Online Courses: A Review // Interactive Journal of Medical Research. 2016. No. 5 (1). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4722228/ (data obrashcheniya: 26.03.2019). [In Rus].
- *Makoveychuk K. A.* Perspektivy ispol'zovaniya kursov v formate MOOK v vysshem obrazovanii v Rossii // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. 2015. No. 6–3 (37). P. 66–67. [In Rus].
- Otkrytoe obrazovanie: nacional'naya platforma [Elektronnyj resurs]. URL: https://openedu.ru (data obrashcheniya: 26.03.2019). [In Rus].
- *Pekker P. L.* Klyuchevye professional'nye kompetencii dlya prepodavatelej massovyh otkrytyh onlajn-kursov (MOOK) // Cennosti i smysly. 2018. № 1 (53). S. 117–127. [In Rus].
- *Pekker P., Popova L.* Online learning students in Russia: who are they? // The EARLI Conference on Education in the Crossroads of Economy and Politics. 2017. P. 9192 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.earli.org/earli-2017file:///D:/ pdf (data obrashcheniya: 26.03.2019).
- *Roshchina Ya. M., Roshchin S. Yu., Rudakov V. N.* Spros na massovye otkrytye onlajn-kursy (MOOC): opyt rossijskogo obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 1. S. 174–199. DOI: 10.17323/1814–9545–2018–1–174–199. [In Rus].
- *Shah B.* By The Numbers: MOOCs in 2018 // Class Central [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018 (data obrashcheniya: 26.03.2019).
- *Semenova T. V., Vilkova K. A., Shcheglova I. A.* Rynok massovyh otkrytyh onlajn-kursov: perspektivy dlya Rossii // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2. S. 173–180. [In Rus].
- *Tret'yakov V. S., Larionova V. A.* Otkrytye onlajn-kursy kak instrument modernizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 7 (203). S. 55–66. [In Rus].
- *Zolotuhin S. A.* Preimushchestva i nedostatki massovyh otkrytyh onlajn-kursov // Diskussiya. 2015. № 4 (56). S. 97–101. [In Rus].

УДК 373

А. О. Полушкина

Научный сотрудник Центра экономики непрерывного развития Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва
E-mail: polushkina-ao@ranepa.ru

Anna O. Polushkina
Researcher of Centre for Economics of Continuous Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia

МЕЖДУНАРОДНАЯ ЛЕТНЯЯ ШКОЛА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЫХ ЮРИСТОВ

Статья описывает дополнительное обучение юристов на примере летней школы Университета Маастрихта. Курс по информационному праву основан на законодательстве китайской автономии Макао, где смешаны португальское, китайское и международное право. Особенностью летней школы является участие студентов и практикующих молодых юристов из Европы и Азии, что позволяет изучать различия положений права разных стран.

Ключевые слова: *информационное право, интеллектуальное право, образование, летняя школа, международный тренинг, профессиональная культура.*

Ежегодно Университет Маастрихта (Нидерланды) проводит в Макао, специальном административном районе Китайской Народной Республики, Летнюю школу по информационному и интеллектуальному праву. Разработанный преподавателями школы права Университета Маастрихта курс содержит в себе основы информационного права (Комментарий 1) и интеллектуальной собственности (Комментарий 2), изложенные на практических примерах. Курс рассчитан не только на студентов магистерских программ, но и на молодых

Как цитировать статью: Полушкина А. О. Международная летняя школа как форма развития профессионально-этической культуры молодых юристов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.104–113. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10034.

практикующих юристов, которые в своей практике сталкиваются с информационным правом и интеллектуальной собственностью в юрисдикциях разных стран и которым необходимо повышение квалификации.

Кроме того, эта программа является примером формирования профессионально-этической культуры молодых юристов как практики межстранового общения и дальнейшего совершенствования профессионального сообщества разных стран в области информационного и интеллектуального права.

Курс Летней школы включает в себя семинары и практические кейсы, а также игровую форму «заседания судов», которая позволяет погрузиться в право разных стан, объединенных общей парадигмой,— информационное и интеллектуальное право.

1. История возникновения законодательства об интеллектуальной собственности, международные конвенции и соглашения. В ходе обсуждения выделяются различия между индустриальным и авторским правом, выявляются закономерности между различными видами интеллектуальной собственности и их происхождением [7; 13]. Также обсуждаются причины возникновения понятия интеллектуальной собственности и необходимости их защиты путем принятия соответствующего законодательства. Подробно разбирается законодательство стран Евросоюза на примере Германии и Франции, отдельные положения португальского законодательства, применяемые на территории Макао. Отдельно выделены отличия правовых норм стран Европы, Китая и США, обсуждаются принципы защиты интеллектуальной собственности по месту первой регистрации и поясняется приоритет законодательства одной страны перед другой. Также рассматриваются примеры дел из азиатских стран — Китая, Тайваня, Филиппинских островов.

2. Определение торгового знака и его отличие от бренда, анализ понятия распространенного торгового знака и возможных последствий его копирования сторонними производителями. Разбирается механизм конкуренции между различными торговыми знаками на международных рынках, понятия первого входа и истощения рынка в связи с появлением других товарных знаков. Особенности территориальной регистрации товарного знака и прав на эксклюзивную продажу связанной с ним продукции. На примерах аналогичных брендов представляются варианты создания товарных знаков, схожих до степени смешения, и их защита от недобросовестной конкуренции. Уровни защиты товарных знаков

и приоритет «первого вошедшего» на новых рынках, особенности применения местного законодательства для разрешения подобных споров.

3. Понятие автора и авторского произведения. Разделение прав автора и правообладателя, положение о неотъемлемом праве на авторство и определение общественного достояния. Анализ форм использования объектов авторского права, копирование, адаптация и воспроизведение, а также возможные исключения для свободного использования. Анализ понятия плагиата и степени допустимого копирования на примере литературных произведений. Обсуждение возможности свободного использования авторских произведений как основы для создания других авторских произведений. Копирование и некоммерческое использование, соглашения о некоммерческом использовании авторских произведений. Определение понятия комплексного авторского произведения на примере компьютерных игр и кинофильмов. Сроки защиты авторского права и способы их продления на примере создания адаптаций уже существующих авторских произведений.

4. Особенности международного и национального патентного права, включая приоритеты при регистрации патентов. Разбор понятия патента, необходимые условия для регистрации — инновационность и технологичность патентов. Споры по использованию существующих патентов и сроки защиты патента в различных странах. Примеры инновационных изобретений и анализ патентных исков ИТ-компаний, связанных с промышленным дизайном и принципиально новыми методами использования существующих устройств. Особенности регистрации методов использования устройств и механизмы их обхода с помощью регистрации новых патентов.

5. Особенности распространения электронных копий в Интернете, отслеживание передачи по данным провайдерам, системы штрафов и компенсации недополученной прибыли. Коммерческое и некоммерческое использование авторских произведений, копилефт (Комментарий 3) и свободное программное обеспечение. Лицензирование и франшизы, правила формирования частичных и полных лицензий, передача прав на распространение. Продажа прав на использование патентов, защита патентных технологий. Примеры применения международного законодательства при защите интеллектуальной собственности и авторского права. Страны с низким уровнем защиты интеллектуальной собственности и поощрение пиратства государством.

Одной из особенностей курса является авторская подача материала, содержащая большое количество живых примеров из законодательства разных стран. В них ситуация рассматривается с нескольких сторон, при этом часто решение может изменяться в зависимости от смены юрисдикции, под которой происходит действие. Так, один и тот же спор может быть по-разному решен в Евросоюзе и США, при этом в России или Китае местные законы могут и вовсе сделать его бессмысленным, поскольку на рынке уже обосновалась собственная компания или автор, или права правообладателя не защищены местным законодательством [10]. Во многих случаях анализ проводится самими слушателями школы на основе используемых в материалах курса законов, а также дополняется ими по опыту законодательства, принятого в их стране.

Не менее интересна и практика используемых кейсов. Они представляют собой творческие задания в форме игрового судебного заседания, с представителями от обеих сторон искового заявления, судом и группой присяжных. Для подготовки используются материалы реальных судебных исков, разбиравшихся в судах Макао за последние несколько лет, при этом используется существующее законодательство автономии с присущей ему спецификой [14]. Для каждого суда назначаются две группы адвокатов, представляющих материалы со стороны истца и со стороны ответчика, подготовка проводится в течение учебного курса.

В ходе заседания студенты должны изложить судьям, в качестве которых выступают преподаватели, аргументы для защиты своей позиции. После уточняющих вопросов право на выступление передается противоположной стороне, которая обязана опровергнуть эти аргументы или объяснить их несостоятельность для данного дела. Всего допускается два выступления для каждой стороны, если судьи не предоставят кому-либо дополнительную возможность высказаться. Диспут строится на основе предоставленных материалов, со ссылками на статьи законов, которые подтверждают или опровергают те или иные аргументы. Для подготовки используются решения по аналогичным делам, экспертные заключения, опыт применения того или иного законодательства и все, что студенты сочтут нужным использовать,— как то, что было предоставлено в рамках учебного курса, так и любые дополнительные материалы. Суды проводятся по результатам каждой темы для лучшего закрепления материала.

В проводимых игровых судах интересна практика международного

законодательства. На территории Макао действуют законы Китайской Народной Республики, однако основой всей законодательной системы является португальская правовая модель, дополненная местными правовыми актами [8]. При этом Макао, в отличие от Китая, является членом международных соглашений, и на его территории действуют принципы защиты торговых знаков и авторского права, аналогичные европейским. Практика смешанного законодательства влияет на результаты судебных решений, которые могут значительно отличаться от европейских. Интересно и то, что в некоторых делах Макао не является судом первой инстанции, при этом истцы и ответчики могут быть из разных стран, поэтому в материалах дела часто фигурируют решения предыдущих судов, которые могут повлиять на исход дела. При этом вынесенное решение также может быть иным из-за различий в законодательстве Макао и Евросоюза.

Выбор места в данном случае не был случайным. В настоящий момент Макао является крупнейшим игровым центром Китая, на входящих в его состав островах расположены десятки казино и ночных клубов, которые привлекают туристов не только из Китая, но из других стран азиатского региона. Не менее популярен этот курорт и в арабских странах, для арабских туристов организуются специальные частные рейсы. Для правительства Макао игорный бизнес является как основным источником дохода, так и проблемой, поскольку он формирует определенный имидж для всей автономии и делает ее непривлекательной для тех инвесторов, которые не связаны с игровым сектором. Предпринимаются различные попытки переформировать сложившиеся стереотипы, в связи с чем активно приветствуется развитие других культурных и научных направлений. В частности, Институт европейских наук Макао совместно с культурным центром Макао предложили свою площадку для проведения Летней школы по интеллектуальному праву.

С точки зрения права Макао является интересным сочетанием различных юрисдикций. В период португальской колонизации (1557–1999 гг.) сформировалась модель законодательства, основанная на португальском праве, в которую были включены международные и общеевропейские конвенции. После передачи Макао Китаю существовавшая правовая модель была дополнена соответствующим китайским законодательством, однако статус автономии позволил сохранить практически всю изначальную модель с минимальными изменениями [11]. В декабре 2014 г. на

территории Гонконга и Макао была создана свободная экономическая зона [6]. Большое количество казино создало условия для активного развития весьма специфичного законодательства, что делает автономию крайне интересным объектом игрового права (Комментарий 4). В целом же на территории автономии сочетаются принципы китайского права, европейского права, основанного на португальском законодательстве, а также специфические местные законы, определяющие спорные моменты для этой территории.

На содержание курса оказывает существенное влияние национальный состав слушателей школы. Основной костяк его составляют студенты магистерской программы «Интеллектуальное право» из школы права Университета Маастриха. Их задачей является изучение основных понятий интеллектуального права на прикладном уровне, а также знакомство с практикой исполнения законодательства в международном праве. При этом они также оперируют законодательством Евросоюза, часто без выделения отдельных аспектов местных законов какой-либо страны. Остальные слушатели являются в основном представителями различных юридических компаний из стран азиатского региона. Основной контингент составляют юристы из Китая, Тайваня, Сингапура, с Филиппинских островов и т.д. Большинство из них уже имеет законченное юридическое образование другого профиля, в основном по гражданскому судопроизводству. Их интерес к Летней школе продиктован увеличением количества дел, связанных с интеллектуальной собственностью и информационным правом, что, в свою очередь, заставляет их повышать квалификацию.

Интеллектуальное право активно развивается в странах Азии. Это обусловлено существенными изменениями в развитии экономики этих стран. Так, Южная Корея уже давно является признанным флагманом развития и распространения информационных технологий, что автоматические ставит перед ней проблему соответствующих изменений в законодательстве. Начиная с 1980-х годов [7, с. 120] в Корее взят курс на смарт-образование в школах, проводится внедрение концепций смарт-общества и смарт-городов, которые в дальнейшем существенно изменят систему интеллектуального права. Для корректного взаимодействия инновационных технологий смарт-городов, органов муниципального самоуправления и граждан необходимо рассмотреть необходимость изменения информационного законодательства, что уже отмечалось мной в более ранней работе [3].

Китай также планирует собственную программу по развитию информационных технологий. В течение нескольких последних десятилетий проводился курс на автоматизацию школ и развитие университетов. В 2015 году была разработана стратегия развития страны с 2020 года, в которой декларируется внедрение основных принципов смарт-образования и дальнейшее развитие смарт-технологий в обществе. Это, в свою очередь, означает, что в ближайшем будущем можно ожидать изменения в существующей системе информационного законодательства Китая. На сегодняшний день в стране внедрена законодательная модель, близкая к модели США, однако в ходе применения различных ее положений возникают противоречия с местным законодательством. Студенты, практикующие в области информационного права, отмечали, что использование местных законов значительно усложняет подготовку материалов дела. Процесс осложняется еще и тем, что на территории Китая не действует европейская система защиты патентов и товарных знаков, что делает такого рода иски ничтожными. Особая ситуация складывается в Тайване, где очень сильно влияние Китая, в том числе и на изменения в действующем законодательстве, поэтому Тайвань, как и Макао, представляет собой оригинальное сочетание законов, имеющих разное происхождение.

Присутствие практикующих юристов позволяет значительно расширить понимание применения законов в различных ситуациях, определить степень влияния международных договоров на местное законодательство и понять порядок приоритета законов при принятии решения. Особенно ярко противоречия видны на примере территорий с расхождениями в местном и международном законодательстве. В тех случаях, когда право не является прецедентным, решения суда могут различаться в зависимости от ситуации и участников процесса.

Проведение Летней школы в Макао создает привлекательную среду для изучения различных противоречий европейского и азиатского законодательства в области интеллектуального права. Уникальная правовая среда данной территории формирует интересные судебные решения на стыке португальского, китайского и международного права. Однако задача Летней школы не ограничивается только сменой территории пребывания, лишь обеспечивает более близкое знакомство с истоками своеобразного сочетания разных правовых систем. Изначально учебный курс направлен на расширение практической подготовки студентов

юридического факультета Университета Маастрихта и более близкое знакомство с основами интеллектуального права в игровой форме.

Ежегодное проведение таких международных школ в области интеллектуального права способствует развитию как самого правового контента, так и профессионального сообщества. Специалисты разных стран имеют возможность обменяться практическими особенностями правоприменения, включая ситуации с пересечением законодательства разных стран. Такие специалисты в дальнейшем способны сотрудничать в практических целях и объединяться для исследований в области права.

Проведение летних школ, знакомящих студентов с особенностями спорного законодательства регионов или особых экономических зон, крайне интересно с точки зрения практической подготовки [5; 9]. Однако можно подходить к обучению с другой стороны, рассматривая противоречия в субъектном и федеральном законодательстве на территории России или в международном и российском законодательстве относительно информационного права. В любом случае можно сделать вывод о полезности летних школ для получения навыков, теоретических знаний и налаживании профессиональных контактов среди молодых специалистов.

Комментарии

1. Информационное право — формирующийся межотраслевой комплекс правовых норм, регулирующих общественные отношения в области создания, использования, перемещения и защиты информации (информационных ресурсов) [1].
2. Интеллектуальная собственность — собирательное понятие, означающее совокупность исключительных прав на результаты творческой деятельности и средства индивидуализации [1].
3. Копилефт — концепция и практика использования законов авторского права для обеспечения невозможности ограничить любому человеку право использовать, изменять и распространять как исходное произведение, так и произведения, производные от него [2].
4. Игровое право — система нормативных актов, определяющих законодательство в сфере азартных игр и казино [12].

Литература

1. Информационное право // Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/15127 (дата обращения: 04.10.2019 г.).

2. Копилефт // Wikipedia. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D1%84%D1%82 (дата обращения: 04.10.2019 г.).

3. *Полушкина А. О.* Влияние информационных систем на общество и образование // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 2. С. 72–81.

4. *Полушкина А. О.* Смарт-образование в школах Азии: состояние и проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. № 2. С. 118–122.

5. *Chen C.-H., Hwang G.-J.* Effects of the Team Competition-Based Ubiquitous Gaming Approach on Students' Interactive Patterns, Collective Efficacy and Awareness of Collaboration and Communication // Journal of Educational Technology & Society. 2017. Vol. 20, No. 1. P. 87–98.

6. China (Guangdong) Pilot Free Trade Zone // HKTDC Research [Электронный ресурс]. URL: http://china-trade-research.hktdc.com/business-news/article/Facts-and-Figures/China-Guangdong-Pilot-Free-Trade-Zone/ff/en/1/1X000000/1X0A2V1E.htm (дата обращения: 08.10.2019) *Fromer J. C.* Claiming Intellectual Property // The University of Chicago Law Review. 2009. Vol. 76, No. 2. P. 719–796.

7. *Ip E. C.* The Evolution of Constitutional Adjudication in the Chinese Special Administrative Regions: Theory and Evidence // The American Journal of Comparative Law. 2013. Vol. 61, No. 4. P. 799–829.

8. *Knox K. L., Moynihan J. A., Markowitz D. G.* Evaluation of Short-Term Impact of a High School Summer Science Program on Students' Perceived Knowledge and Skills // Journal of Science Education and Technology. 2003. Vol. 12, No. 4. P. 471–478.

9. *Lehman J. A.* Intellectual Property Rights and Chinese Tradition Section: Philosophical Foundations // Journal of Business Ethics. 2006. Vol. 69, No. 1. P. 1–9.

10. *Lo S.-H.* Colonial Policy-Makers, Capitalist Class and China: Determinants of Electoral Reform in Hong Kong's and Macau's Legislatures // Pacific Affairs. 1989. Vol. 62, No. 2. P. 204–218. doi:10.2307/2760579.

11. What is Gaming Law? // FindLaw [Электронный ресурс]. URL: http://hirealawyer.findlaw.com/choosing-the-right-lawyer/gaming-law.html (дата обращения: 04.10.2019 г.).

12. *Wreen M.* The Ontology of Intellectual Property // The Monist. 2010. Vol. 93, No. 3. P. 433–449.

13. *Yash G.* The Basic Law of the Special Administrative Region of Macau: Some Reflections // The International and Comparative Law Quarterly. 2000. Vol. 49, No. 1. P. 183–198.

INTERNATIONAL SUMMER LAW SCHOOL AS A FORM OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF YOUNG LAWYERS

The author of the article describes the additional training of lawyers on the example of the summer school of the University of Maastricht. The information law education course is based on the laws of the Macau Autonomous Administrative Region of China, where Portuguese, Chinese and international law are mixed. A feature of the summer school is the participation of students and practicing young lawyers from Europe and Asia, which allows us to study the differences in the provisions of the law of different countries.

Keywords: information law, education, summer school, international training, professional culture, cross-country legislation

References

- *Chen C.-H., Hwang G.-J.* Effects of the Team Competition-Based Ubiquitous Gaming Approach on Students' Interactive Patterns, Collective Efficacy and Awareness of Collaboration and Communication // Journal of Educational Technology & Society. 2017. Vol. 20, No. 1. P. 87–98.
- China (Guangdong) Pilot Free Trade Zone // HKTDC Research [Elektronnyj resurs]. URL: http://china-trade-research.hktdc.com/business-news/article/Facts-and-Figures/China-Guangdong-Pilot-Free-Trade-Zone/ff/en/1/1X000000/1X0A2V1E.htm (data obrashcheniya: 08.10.2019).
- Informacionnoe pravo // Slovari i enciklopedii na Akademike [Elektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/15127 (data obrashcheniya: 04.10.2019 r.). [In Rus].
- *Ip E. C.* The Evolution of Constitutional Adjudication in the Chinese Special Administrative Regions: Theory and Evidence // The American Journal of Comparative Law. 2013. Vol. 61, No. 4. P. 799–829.
- *Knox K. L., Moynihan J. A., Markowitz D. G.* Evaluation of Short-Term Impact of a High School Summer Science Program on Students\' Perceived Knowledge and Skills // Journal of Science Education and Technology. 2003. Vol. 12, No. 4. P. 471–478.
- Kopileft // Wikipedia. Svobodnaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D1%84%D1%82 (data obrashcheniya: 04.10.2019 r.). [In Rus].
- *Lehman J. A.* Intellectual Property Rights and Chinese Tradition Section: Philosophical Foundations // Journal of Business Ethics. 2006. Vol. 69, No. 1. P. 1–9.
- *Lo S.-H.* Colonial Policy-Makers, Capitalist Class and China: Determinants of Electoral Reform in Hong Kong\'s and Macau\'s Legislatures // Pacific Affairs. 1989. Vol. 62, No. 2. P. 204–218. doi:10.2307/2760579.
- *Polushkina A. O.* Smart-obrazovanie v shkolah Azii: costoyanie i problemy // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2016. № 2. S. 118–122. [In Rus].
- *Polushkina A. O.* Vliyanie informacionnyh sistem na obshchestvo i obrazovanie // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2017. № 2. S. 72–81. [In Rus].
- What is Gaming Law? // FindLaw [Elektronnyj resurs]. URL: http://hirealawyer.findlaw.com/choosing-the-right-lawyer/gaming-law.html (data obrashcheniya: 04.10.2019 r.).
- *Wreen M.* The Ontology of Intellectual Property // The Monist. 2010. Vol. 93, No. 3. P. 433–449.
- *Yash G.* The Basic Law of the Special Administrative Region of Macau: Some Reflections // The International and Comparative Law Quarterly. 2000. Vol. 49, No. 1. P. 183–198.

УДК 373

А. А. Мамченко

Кандидат философских наук, заместитель заведующего лабораторией дидактики и философии образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: anna-priv@yandex.ru

Anna A. Mamchenko
PhD (Philosophy), Deputy Head of the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ТЕХНОНАУКА: СУБЪЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ВЫЗОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предпринимается попытка осмыслить явление технонауки как ряд вызовов образовательным теориям и практике. Технонаука — это не просто новый виток научно-технологического прогресса, речь идет о пересмотре фундаментальных оснований: что есть наука, что есть знание, познание, человек в современном понимании и в понимании ближайшего будущего. Технонаука как результат и процесс сращивания науки и технологий, а также один из зримых феноменов общества знаний порождает как новые возможности, так и новые риски, в том числе и для сферы образования. NBICS-технологии (другое название технонауки) развиваются гораздо быстрее, чем их осознает гуманитаристика — в том числе и возможности и риски «улучшения» самой природы человека. В статье раскрываются новые вызовы образованию, обусловленные развитием конвергентных технологий (еще одно название технонауки).

Ключевые слова: *технонаука, конвергентные технологии, NBICS-технологии, образование, общество знания, вызовы образованию, техноантропосфера.*

Как известно, в развитии науки важную роль играют научные революции, когда меняются методологические и онтологические основания картины мира науки: от классической картины мира

Как цитировать статью: Мамченко А. А. Технонаука: субъектно-технологический вызов для образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.114–128. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10035.

к неклассической и постнеклассической. Термин «технонаука» придуман французским философом Гастоном Башляром в 1953 году, но вошел в научный оборот в 1980-е — 1990-е гг. благодаря публикациям Жильбера Оттуя, Бруно Латура, Донны Харауэй, Питера Галисона, Эндрю Пикеринга, Хельги Новотны и др. Однако сам феномен технонауки фиксируется с начала двухтысячных.

Большинством исследователей термин «технонаука» трактуется как качественно новое для науки явление, не имеющее аналогов. Самая характерная особенность технонауки — слияние собственно исследований (как фундаментальных, так и прикладных) с разработкой и использованием современных инновационных технологий, когда техногенная среда превращается из «приложения» научного знания в естественную среду его производства.

Также для описания данного феномена используются выражения «конвергентные технологии» и введенный Роко и Бейнбриджем термин «NBIC-технологии» [11]. В. А. Аршинов называет их создателями конвергентной схемы: тетраэдр, в вершинах которого располагаются базовые элементарные объекты: атом, ген, нейрон и бит [1]. В настоящее время в состав технонауки включают прежде всего исследование и конструирование нанообъектов, информатику и информационные технологии, биомедицину и когнитивную науку. Эти четыре ключевых направления современного научно-технического прогресса, обозначаемые в зарубежной литературе собирательной аббревиатурой NBIC, образуют поле конвергирующих технологий. Термины «технонаука», «NBIC-технологии» наиболее часто используются для обозначения комплекса конвергирующих между собой вышеуказанных дисциплин. Однако в последнее время к NBIC все чаще добавляют S — социальные науки, без которых невозможен контроль общества, гуманитарная экспертиза продуктов технонауки и ее философско-методологическое осмысление. Кроме того, к технонауке очень часто относят синтетическую химию, фармацевтику, создание новых материалов, а иногда также мехатронику и робототехнику. Все это вместе взятое образует междисциплинарный комплекс исследований, занимающихся процессами приобретения и использования знаний, с необходимостью включающий в себя вопросы философии сознания, психологии, нейрофизиологии, лингвистики, теории искусственного интеллекта [10].

Стремительное развитие НБИКС-технологий уже в ближайшем буду-

щем повлияет на человека и формы его существования, и это проблема глобального масштаба для всего человечества. В общем случае технологию можно рассматривать как способ оптимизации деятельности, заключающийся в построении (путем рационализации и проектирования) определенной — как правило, технологической — среды деятельности, нацеленной на оптимальное выполнение некоторых желаемых функций и «очищенной» ради этого от других функций и действий. Характер оптимизации задает конечные свойства техносреды.

Таким образом, технонаука — это новая форма организации науки, интегрирующая дисциплины и направления исследований как естествознания и техники, так и гуманитарного знания. Технонаука знаменует собой новый этап интеграции научного знания и технологий, преодолевающий как границы между дисциплинами, так и границы между областями деятельности. Формируются принципиально новые, сложные, междисциплинарные объекты познания и деятельности, которые включают в себя с необходимостью физические, химические, биологические, психологические, технические, социальные аспекты. Сложные объекты такого рода представляют собой продукт междисциплинарного метасинтеза [1].

Понятие технонауки фиксирует качественно новое состояние науки, техники, технологий, экономики, бизнеса, образования, общественных отношений и перспектив XXI столетия и представляет собой один из первых феноменов общества, основанного на знаниях. Концепциям проектируемого будущего, а также попыткам оценить роль и значение технологий для человеческой цивилизации — техногенной и наукогенной — посвящено множество исследований. Сам термин «общество знания» и соответствующая проблематика исследуется в науке по крайней мере с 60-х годов XX века. В 70е — 80-е гг. XX века «информационное общество», «общество, основанное на знаниях», «когнитивное общество», «сетевое общество», «общество риска» как концепции постиндустриального общества окончательно входят в научный оборот [2; 15; 7; 8]. В трудах социологов и политологов для обозначения тенденций социального развития употреблялись также такие выражения, как Knowledgeable society, Knowledge society или Knowledge-value society. Данные термины вводились для того, чтобы охарактеризовать общество с новым укладом социальной, политической, экономической и других сфер жизни, в котором на первый план выходят наукоемкое производство, техноинформационная

и коммуникационная индустрии. Информационное общество и общество знания конституируются как необходимая последовательность этапов развития, где совершенствование технологической инфраструктуры предшествует фазе циркуляции информационных данных, которая, в свою очередь, предшествует фазе использования данных. В целом, суть концепций будущего общественного обустройства сводится к признанию того, что основным источником развития и процветания станет информационная (когнитивная, творческая, духовная) деятельность, а главным ресурсом и богатством — знания, смыслы, идеи и их создатель и носитель — информационный (когнитивный, креативный) *субъект.*

При переходе к информационному обществу, основанному на знаниях, в политике, общественной жизни и социальном регулировании, в юриспруденции и правоприменительной практике, сферах профессиональной деятельности, личных и семейных отношениях, культуре и СМИ отмечаются кардинальные изменения. В связи с этим кардинально меняются роли культуры, науки, технологии, философии, а также представления о том, что есть человек, каково его место в этом мире [12]. Это проявляется следующим образом:

— **наука, образование и производство** сращиваются в единую производительную силу — и технонаука только «первая ласточка»;
— **в науке** происходит смена базовой модели и методологии (от неклассической к постнеклассической модели и методологии, позволяющей включить субъекта как модель человека в научную картину мира);
— **в технологии** начинается переход к такому уровню технологического развития, при котором человек как производитель будет заменен на всех операциях, поддающихся алгоритмическому описанию и будет таким образом элиминирован как работник не только из промышленной индустрии, но также и из сферы услуг, и будет заниматься исключительно информационной (когнитивной, креативной, организационной) деятельностью [3];
— **в философии** разрабатываются философия субъекта и модель человека как субъекта когнитивной и креативной (духовной) деятельности, происходит построение методов интеграции духовных смыслов и знаний, исторического наследия цивилизации;
— **для человека** наиболее важной становится активность в области создания новых знаний, смыслов и идей — информационная

(когнитивная и креативная) деятельность. Становится также очевидным, что редукции свободы воли до свободы нормированного извне выбора оказывается недостаточно (свобода выбора — это выражение свободы воли в нормированных средах), субъект принимает участие в создании и поддержании цепочек выборов;

— **в «экономике знаний»** наличие у субъекта компетенции создавать знания и осваивать новое (Open Mind) — основное профессиональное требование и основа благосостояния индивида и общества. Информация в виде знаний, смыслов, идей осмысляется как **общественное достояние** (как естественное благо) [4].
— **в политике и общественной жизни** получают распространение идеи прямой демократии, основанные на принципе полноты прав и обязанностей,— никто не может внешним образом присвоить себе право говорить и принимать решения от имени индивида, в обществе практикуется самоорганизация;
— **в представлениях о социальной и личной успешности** на первый план выходят не материальные стимулы, а профессиональная репутация, моральный авторитет, возможность внести вклад в общественную деятельность, развитие науки и культуры, постановку и решение проблем и т.д. [5];
— **в культуре —** становление третьей культуры — культуры виртуальных смыслов, в котором смыслы культуры «отрываются» от своих денотатов и оказываются целостным, взаимосвязанным и не ангажированным пространством смыслов. Намечается также переход к четвертой культуре — семантическому полю, сети коллективного разума (первая культура — культура природных объектов, вторая — рукотворная, третья — информационная, четвертая — сетевой разум, ноосфера).

В третьей культуре — информационной — в качестве носителей в пространстве смыслов используются виртуальные образы объектов (контенты). Способы означивания: символизация, абстрагирование и идеализация.

Наконец, в последнее время четко обозначились признаки формирования четвертой культуры — культуры виртуальных смыслов, которая в качестве носителя использует виртуальные метасреды. Последние становятся реализуемыми благодаря развитию технологий и построению глобальной информационной инфраструктуры. Путем

конвергенции технологий формируется новый симбиоз — техноантропосфера. В этой среде смыслы «отрываются» от своих носителей и «сплавляются» в единое пространство смыслов, обнаруживая свою неделимую целостность [6; 13; 14].

Тенденции симбиоза эколого-экономико-гуманитарного знания, философии ноосферы, биоэтики, глобалистики, прогностики, политики, технологий управления и экспертизы создают предпосылки для преобразования традиционной структуры хозяйствования, организации общества, политики, идеологии, науки, производства, экологии, наконец, картины мира человека и человечества, в которой преобладают не соображения сиюминутной выгоды, а баланс экологических, социальных и экономических интересов общества, ценности ответственности за судьбы планеты и сохранения природного и культурного наследия для будущих поколений.

Сращивание науки и технологий означает создание вместо научных дисциплин сети тематических вертикально ориентированных междисциплинарных конгломератов, объединяющих фундаментальную и прикладную науку, гуманитаристику, антропопрактики, технологии, производство и исследования «в одном флаконе». Уже сейчас в передовых областях деятельности и отраслях экономики когнитивная, информационная, творческая деятельность (praxis, chretis) активно вытесняет принудительный труд (noietis) и становится основным содержанием многих областей деятельности и профессиональных компетенций. Таким образом, технонаука является одним из первых зримых феноменов общества знания — общества, основанного на знаниях, использующего знания как основной ресурс для развития — так же, как мы сейчас используем для своего развития нефть, газ и другие природные ресурсы.

Феномен глобализации способствует распространению технологий и глобализирует как их возможности, так и проблемы. Можно видеть, как истончаются пространственные, временные, информационные, культурные, государственные, языковые, социальные границы внутри земной цивилизации, отдельные, ранее замкнутые общности начинают существовать совместно, сотактно, в едином времени и пространстве, планета превращается в одну «большую деревню», где никому не удается отстраниться ни от глобальных проблем, ни от глобальной ответственности — ни отдельным людям, ни социальным институтам, ни — тем более — образованию. Однако никакие современные проблемы нельзя

решить не только силами одной дисциплины, но и даже простым сотрудничеством наук — требуется построить единый мир, который придет на смену диктату экономики, и уже не прибыль и экономическая целесообразность, а нахождение и удержание трудной меры между истиной и пользой, коммуникация на основе ценностей и этика планетарной ответственности будут определять жизненные реалии большинства живущих [9].

Глобальные изменения в организации деятельности в науке, технологиях и производстве, таких как: сжатие инновационного цикла, размывание отраслевых и дисциплинарных границ, рост требований к квалификации работников, сращивание науки и технологий, резкое увеличение объемов информации при вхождении в цифровую эру, необходимость жизни и деятельности в условиях избыточности данных, глобализация информации, отмена монополии на информацию, информационные войны, резкое увеличение объемов профессиональной информации, бигдата обусловливают кардинальное изменение подходов к содержанию и методам обучения.

Применительно к образованию обычно говорят о цифровой революции. При этом контуры преобразований, которые такая революция может произвести в образовании, исследованы и очерчены слабо. Когда мы говорим о технологическом вызове образованию (технологизация всех сторон жизни) или информационном (взрывной рост информации, ее доступность, избыточность, перенасыщение вместо «информационного голода»)вызове образованию, мы тоже говорим о цифровой революции.

Образование участвует во всех этих процессах трояко:

1. Как отрасль, постоянно обновляющая средства обучения и технологизирующаяся;
2. Как сфера, отвечающая за подготовку будущих поколений к жизни в меняющемся технологизированном и перенасыщенном информацией мире;
3. Как гуманитарная область исследований и антропопрактик, изучающая, в том числе, влияние цифровой революции на содержание и методы обучения.

Успехи технонауки и смежных дисциплин заново поставили перед философами старый вопрос: а что есть человеческое в человеке? В разные времена философы по-разному отвечали на этот вопрос. Специфически человеческим считали природное, божественное, разум, интеллект, со-

знание… Сегодня понятно, что человек в его физических, телесных и молекулярных измерениях есть не более чем биомашина — суперсложная, но умопостигаемая. И не только умопостигаемая, но и проектируемая. По крайней мере, компьютерная метафора человека и другие обратные метафоры ничуть не потеряли своей продуктивности и с успехом используются, с поправкой, разумеется, на современные реалии. Иначе говоря — останется ли человек — человеком и личность — личностью, если все его органы заменить на искусственные? Таким образом, проблематика, бывшая до сих пор уделом фантастов и визионеров, становится предметом рассмотрения ученых [12].

Какие вызовы для образования привносит сверхбыстрое развитие технонауки и конвергентных технологий?

Мировоззренческий вызов: школа уже не может — и не должна — учить основам наук, так как эти основания сегодня характеризуются сложностью и очевидны только для специалистов. Школа должна учить выстраивать собственное мировидение, брать на себя ответственность, принимать решения, осознавать свои внутренние побуждения и мотивы, строить жизненные планы, видеть возможности, рефлексировать — то есть школа должна помогать процессу субъективации субъекта. Для этого школе нужно сосредоточиться на индивидуализации воспитания и просвещения, поставив именно общественное воспитание во главу угла. В обучении же все, что может быть алгоритмизировано, следует передать от учителя к технологической цифровой среде. Таким образом, на вопрос «должна ли школа учить?» следует ответить отрицательно — дети должны учиться сами, это их зона ответственности. Задача школы — организовать с помощью технологий и методологии такую образовательную среду, в которой детям было бы интересно и легко учиться, в соответствии с их способностями и темпом развития.

Вызов наступающего цифрового общества, или общества знаний,— водораздел между людьми, способными вписаться в новое цифровое общество, и теми, кому там не найдется места.

Технологический вызов: неизбежная технологизация образовательного процесса означает, что все, что может быть в этом процессе алгоритмизировано, будет запрограммировано и передано машине, или, если угодно, искусственному интеллекту, в том числе коммуникации, оценивание и т.д. Причем чем больше учеников будет у такого «искина», тем лучше он будет учить. Таким образом, учителей-урокодателей

не будет, их заменит самообучающаяся машина. Человек как учитель останется в тех областях обучения и воспитания, которые неалгоритмизируемы в принципе: это области человеческих отношений, личного примера, рассуждений, обучения коллективной работе, принятию решений, заботы и т.д.

Мотивационный вызов: школа принуждения остается в прошлом. Современные люди — и дети тоже — не хотят делать то, что им неинтересно, непонятно, беспрекословно подчиняться навязываемым им правилам. Школе нужно сделаться увлекательным и интересным местом для ребенка.

Междисциплинарный, метапредметный, транспредметный вызов: науке и производству более не нужны узкие специалисты, им нужны люди, способные быстро учиться и переучиваться, способные работать на стыках нескольких наук, способные порождать и техническое, и гуманитарное знание,

Вызов сохранности ресурсов здоровья: сегодняшние результаты обучения даются и школьникам, и учителям слишком дорогой ценой — ценой снижения ресурсов здоровья, ухудшения психосоматического статуса, повышенной тревожности, риска приобретения хронических заболеваний. Необходимо срочно внедрять здоровьесберегающие технологии, строить здоровьесберегающее образование.

Очевидно, что в рамках традиционалистской школы эффективно ответить на эти вызовы не удастся. Ответом должна стать **новая трансформация образования.** Она должна базироваться на следующих предпосылках, фиксирующих ключевые положения для текущего и предстоящего этапов развития российского образования:

1. Понимание детства как самоценности, которое никто не вправе отнять. Школе нужно научиться уважению к детству и пониманию особенностей развития каждого ребенка. Жизнестойкость важнее, чем предметные знания и профессиональные компетенции.
2. Понимание образования как непрерывного, длящегося для человека всю жизнь, никогда не заканчивающегося процесса освоения нового.
3. Процессное понимание качества образования как качества образовательной среды и ее составляющих.
4. Если ограничиваться только обучением предметному содержанию и навыкам, то соревнование учителя с инфосредой проиграно школой, и проиграно навсегда. Метапредметные результаты

образования, не говоря уже о личностных, требуют не только обучающих, но и воспитательных и просвещенческих усилий, требуют личности учителя как наставника, личностного роста ученика.

5. Открытость школы: новому, будущему, социуму, местному сообществу. Необходимо возвращение школе функций воспитания и просвещения, статуса центра социально-педагогической поддержки местного сообщества.
6. Как важнейший институт социализации школа должна ориентироваться не столько на воспроизводство существующих реалий, сколько на будущую социальную, экономическую, политическую и экологическую реальность, в которой придется жить тем, кто сегодня приходит в школу. Необходима опережающая социализация — социализация в будущее.
7. Мотивация к обучению формируется только в условиях свободы выбора (как выражения свободы воли человека). Индивидуализация и персонализация образовательного процесса как поддержка мотивации к обучению.
8. Выравнивание образовательных результатов возможно через дифференциацию образовательной политики (создание условий для осуществления права на образование для различных целевых групп). Вариативность образовательных условий — залог выравнивания образовательных результатов.
9. Единое образовательное пространство возможно не в единообразии, а в вариативности (единство через многообразие и связность).
10. Необходимо перейти от преимущественно итогового контроля к преимущественно формирующему оцениванию.
11. Цифровизация является средством, несущим новые возможности и новые вызовы.
12. Инновации в образовании не могут осуществляться методом проб и ошибок. Практика управления образованием требует кардинальных изменений в методах управления и способах организации образовательной деятельности, перехода от прескриптивного к проактивному управлению, мягким методам, принятию решений на основе анализа больших данных. Все нововведения должны быть научно обоснованы и тщательно апробированы, их последствия должны быть просчитаны.

В ближайшем будущем технологизированной и субъектно-ориентированной школе придется осваивать новые (или старые) функции и субъектные роли:

Школа — институт наставничества и менторства;

Школа — второй дом, детско-взрослое сообщество, место дружбы, взросления и счастья;

Школа — территория будущего в настоящем;

Школа — координатор общественного воспитания и профилактики;

Школа — лидер Нового просвещения;

Школа — центр мониторинга и использования больших данных;

Школа — воспитатель мотивации к учению: от любопытства к любознательности и любомудрию — желанию учиться всю жизнь;

Школа — социокультурный и образовательный центр местного сообщества.

Чтобы построить новую дидактику, нужно ответить на три «вечных» вопроса: «Кто учится и кто учит?», «Чему учить и учиться?», «Как учить и учиться?». В старых и новых ответах на эти вопросы усматриваются четыре противостоящих друг другу тенденции.

Тенденции и противостояния в системе образования:

Разнообразие и изобилие образовательного контента против отобранного минимума содержания образования;

Открытая образовательная цифровая среда свободного выбора курсов обучения и наставников против замкнутых учреждений образования, единообразно осуществляющих полный цикл обучения и воспитания;

Школа, мотивирующая учиться, вместо школы принуждения к учебе (субъектные технологии против имитации инноваций);

Технопедагогика против классической дидактики и мировоззренческое образование и воспитание против предметной замкнутости и ЗУН.

Все это требует от мира образования глубокой рефлексии над своими собственными основаниями, и это вызов уже для философии образования, которая должна выработать миропонимание, соответствующее современным реалиям развития человечества.

Каким образом можно охарактеризовать общие черты адекватного миропонимания? Представляется, что этих общих черт пять:

1) **Общность —** как понимание единой глобальной судьбы и взаимозависимости всего человечества, планеты, Природы и каждого индивида в отдельности;

2) **Целостность —** как цельность человеческой натуры, единство описания и действия, картины мира и активности, согласование ценностей, целей, средств, способов и результатов принятия решений, включенность в активное делание всем своим существом, понимание неразрывной связи с другими, сопричастность происходящему;
3) **Сложность —** понимание того, что у сложных проблем не бывает простых решений, управление сложностью, «расставание с простотой»;
4) **Субъектность —** в соответствии с категорическим императивом Канта, любая сущность (а не только человек) рассматривается как субъект, а не как объект использования или орудие;
5) **Виртуальность —** приспособление к жизни в культуре виртуальных смыслов, не привязанных к материальным или «реальным» вещам.

Все это вместе на уровне норм можно назвать **сетевидностью**, поскольку концепт Сети как коллективно-распределенного разума и коллективно-распределенной деятельности объединяет в себе все эти черты.

Методологические принципы создания единого образовательного пространства:

1) **Открытость** (понимаемая как размыкание сферы образования в разных аспектах, преодоление границ, придание им контролируемой проницаемости, мембранности);
2) **Гибкость** (как способность действовать «мягкой силой», перенастраиваемость, самоорганизация, рефлексивное управление, дифференциация образовательной политики, сфера образования как экосистема, природоподобные технологии, гомеостатика);
3) **Забота** (о каждом ребенке, каждой семье, каждом учителе, каждой школе; «красная черта» — жизнестойкость, мотивация к учению / познанию нового, здоровьесбережение);
4) **Субъектность** (выращивание субъектности, воспитание человека, понимающего себя, формирование рефлексии, осознанного выбора, умения и желания учиться (от любопытства через любознательность к любомудрию); поддержка внутренней мотивации к развитию и действию; школа как школа взросления; поддержка субъектности учителя);
5) **Инновационность** (преодоление архаизмов во всех аспектах

образования, прежде всего в понимании; освоение передовых технологий, применение больших данных);

6) **Направленность в будущее** (учить будущему, учить тому, что пригодится в будущем, быть территорией будущего, работать для будущего; опережающая социализация, воспитание важнее обучения, мотивация будущим);
7) **Устойчивость и устойчивое развитие** (культура устойчивости в меняющемся неустойчивом мире; экологический императив (и другие); картина мира и мировоззрение человека будущего; преодоление потребительства как мировоззрения и образа жизни).

Главный вызов образованию: требуется быстро изменить основания мировоззрения всего человечества — огромного числа людей, все еще пребывающих в парадигме накопительства, соперничества и расточительного потребления.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19–013–00147-а.

TECHNOSCIENCE: SUBJECT-TECHNOLOGICAL CHALLENGE FOR EDUCATION

The article attempts to comprehend the phenomenon of technoscience as a series of challenges to educational theory and practice. Technoscience is not just a new round of scientific and technological progress, we are talking about fundamental foundations: what is science, what is knowledge, cognition, a person in the modern sense and in the understanding of the near future. Technoscience as a result and the process of merging science and technology, as well as one of the phenomena of the knowledge society, creates both new opportunities and new risks, including for the education sector. NBICS technologies (another name for technoscience) are developing much faster than the humanities are aware of them — including the opportunities and risks of “improving” the very nature of man. The article reveals new challenges to education due to the development of convergent technologies (another name for technoscience).

Keywords: technoscience, convergent technologies, NBICS technologies, education, know-ledge society, challenges to education, technoanthroposphere.

Литература

1. *Аршинов В. И., Буданов В. Г.* Парадигма сложностности и социогуманитарные проекции конвергентных технологий // Вопросы философии. 2016. № 1. С. 59–70.

2. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Перевод с английского.— Изд. 2-е, испр. и доп.— М.: Academia, 2004.— 788 с.

3. *Друкер П.* Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология/Под редакцией В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. 640 с.

4. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. 231 с.

5. Converging Technologies — Shaping the Future of European Societies Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004–63 pp.

6. *Латур Б.* Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / пер. с фр. СПб.: Издательство Европейского ун-та в С.- Петербурге, 2006.

7. *Турен А.* От обмена к коммуникации: рождение программированного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986.

8. *Уэбстер Ф* Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер; Пер. с англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной; Под. ред. Е. Л. Вартановой.— М.: Аспект Пресс, 2004. 400 с.

9. *Bensaude-Vincent B.* Technoscience and Convergence: A Transmutation of Values? // Summerschool on Ethics of Con-verging Technologies. Dormotel Vogelsberg, Omrod/Alsfeld, Germany. 2008. URL: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/08/04/PDF/06BBV.pdf.

10. Chasing Technoscience. Matrix for Materiality / Ihde D., Selinger E. (Eds.). Bloomington, Indiana: Indiana Uni Press, 2003. 264 p.

11. Converging Technologies for Improving Human Performance Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science. NSF/DOC-sponsored report / Ed. by Mihail C. Roco and William Sims Bainbridge. Arlington: National Science Foundation, 2002. 482 p.

12. *Grunwald A.* Converging Technologies for Human Enhancement. A New Wave Increasing the Contingency of the conditio humana //Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004–63 pp

13. *Latour B.* Science in Action. Publisher: Harvard University Press, Cambridge Mass, 1987

14. A. Pickering and K. Guzik (eds), The Mangle in Practice: Science, Society and Becoming (Duke University Press, Dec 2008)

15. Political Matter. Technoscience, Democracy and Public Life / Braun B., Whatmore S. J. (Eds.). Minneapolis: Uni of Minnesota Press, 2010.

References

- A. Pickering and K. Guzik (eds), The Mangle in Practice: Science, Society and Becoming (Duke University Press, Dec 2008)
- *Arshinov V. I., Budanov V. G.* Paradigma slozhnostnosti i sociogumanitarnye proekcii konvergentnyh tekhnologij // Voprosy filosofii. 2016. № 1. S. 59–70. [In Rus].
- *Bell D.* Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya / Perevod s anglijskogo.— Izd. 2-oe, ispr. i dop.— M.: Academia, 2004. 788 s. [In Rus].
- *Bensaude-Vincent B.* Technoscience and Convergence: A Transmutation of Values? // Summerschool on Ethics of Con-verging Technologies. Dormotel Vogelsberg, Omrod/Alsfeld, Germany. 2008. URL: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/08/04/PDF/06BBV.pdf.
- Chasing Technoscience. Matrix for Materiality / Ihde D., Selinger E. (Eds.). Bloomington, Indiana: Indiana Uni Press, 2003. 264 r.
- Converging Technologies — Shaping the Future of European Societies Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004–63 pp.
- Converging Technologies for Improving Human Performance Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science. NSF/DOC-sponsored report / Ed. by Mihail C. Roco and William Sims Bainbridge. Arlington: National Science Foundation, 2002. 482 r.
- *Druker P.* Postkapitalisticheskoe obshchestvo // Novaya postindustrial'naya volna na Zapade.

Antologiya/Pod redakciej V. L. Inozemceva. M.: Academia, 1999. 640 s. [In Rus].
- *Grunwald A.* Converging Technologies for Human Enhancement. A New Wave Increasing the Contingency of the conditio humana //Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004–63 pp
- K obshchestvam znaniya. Vsemirnyj doklad YUNESKO. Parizh: Izdatel'stvo YUNESKO, 2005. 231 s. [In Rus].
- *Latour B.* Science in Action. Publisher: Harvard University Press, Cambridge Mass, 1987
- *Latur B.* Novogo vremeni ne bylo. Esse po simmetrichnoj antropologii / per. s fr. SPb.: Izdatel'stvo Evropejskogo un-ta v S.-Peterburge, 2006.
- Political Matter. Technoscience, Democracy and Public Life / Braun B., Whatmore S. J. (Eds.). Minneapolis: Uni of Minnesota Press, 2010.
- *Turen A.* Ot obmena k kommunikacii: rozhdenie programmirovannogo obshchestva // Novaya tekhnokraticheskaya volna na Zapade. M.: Progress, 1986.
- Uebster F Teorii informacionnogo obshchestva / Frenk Uebster; Per. s angl. M. V. Arapova, N. V. Malyhinoj; Pod. red. E. L. Vartanovoj.— M.: Aspekt Press, 2004. 400 s.

УДК 373

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В СВЕТЕ СМЕНЫ ПАРАДИГМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. З. Биболетова

старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: biboletova@rambler.ru

Merem Z. Biboletova
PhD (Education), Senior Researcher, Laboratories of Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье рассматриваются проблемы, решение которых невозможно без изменения современной парадигмы общего образования. Излагаются мнения и аргументы ученых, представляющих разные области знания, связанные с образованием. Анализируется действующая и обосновывается новая парадигма образования, в основу которой предлагается положить овладение культурными ценностями: личностно-ориентированная культуросообразная парадигма образования. Обосновывается важность и адекватность подобного подхода для новой парадигмы иноязычного образования.

Ключевые слова: *общее образование, смена парадигм, культуросообразный подход к образованию, иноязычное образование.*

Почему нас не устраивает нынешнее общее образование? Можно назвать ряд веских причин, высказываемых представителями разных слоев общества:

— невозможно подготовиться к жизни в условиях нарастающей неопределенности *(П. Лукша);*
— образование, получаемое в начале жизни, не гарантирует успешности на протяжении всей активной жизни человека, поэтому

Как цитировать статью: Биболетова М. З. Обучение иностранным языкам на современном этапе в свете смены парадигм общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.129–137. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10036.

предстоит продолжать учиться постоянно;
— если учение будет длиться всю жизнь, то человек сам должен определять стратегии переучивания / доучивания (как научиться учиться) и овладевать ими;
— образование должно учитывать растущую продолжительность жизни, поэтому важно, чтобы оно охватывало все сферы жизни, а не только профессиональную;
— образование должно позволять поддерживать как умственную, так и физическую форму;
— образование должно вызывать положительные эмоции, давать возможность саморазвития и самовыражения в любом возрасте;
— образование должно… этот список можно продолжить.

Вряд ли можно признать, что современное общее образование, которое получает каждый гражданин в нашей стране и в мире в целом, на сегодняшний день отвечает подобным ожиданиям. В научной среде идет постоянный анализ причин образовательных неудач и возможных путей создания более совершенной системы общего образования.

По мнению экспертов в области общего образования, в конце XX — начале XXI века оформилась модель школы, которая устраивала постиндустриальное общество. Основными идеями этой модели были следующие:

1) всеобщее обязательное школьное образование не может быть селективным. Оно должно обеспечить каждого минимальным набором знаний и умений и сформировать базовые навыки для успешной жизни в меняющемся обществе;
2) массовое образование должно развивать «универсальные / мягкие навыки», или «ключевые компетентности»: навыки коммуникации, самоорганизации, кооперации;
3) в связи с быстрым изменением технологий и условий жизни школьное образование должно быть признано лишь этапом обучения (learning to learn), которое длится всю жизнь (lifelong learning) и требует умения адаптироваться к новым условиям;
4) к предметному содержанию, которое постепенно устаревает, должны быть добавлены дополнительные знания, или «новые грамотности», в которые входят медицинская, правовая, экологическая и другие «грамотности» [8].

Большинство этих идей либо уже реализовано в системах обще-

го образования разных стран, либо находится в стадии реализации. И все же многие считают, что этих шагов недостаточно для современного общего образования в постоянно меняющихся условиях.

Попытки осмыслить суть происходящих перемен с позиций *философии образования* свидетельствуют о том, что образование, которое требуется современному человеку в наступившую эпоху постмодернизма, должно существенно отличаться от того образования, которое доминировало в эпоху модернизма. От общего образования требуется большая мобильность, оно должно быстрее реагировать на актуальные потребности личности, общества в целом и государства. Это объясняется тем, что постмодернизму в качестве философии образования свойственно иметь в своей основе концепт мобильности и плюрализма в отличие от модернизма, который «воспринимает мир как познаваемую механическую машину, в то время как постмодернизм определяет мир как нечто еще нарождающееся, текущее, хаотическое, открытое, интерактивное. Мир находится в процессе становления, поэтому для нас содержание образования тоже обновляющееся понятие, которое нельзя четко определить» [11].

Подтверждение сказанного мы находим и в более поздних работах на эту тему. «Главной отличительной чертой постмодернизма является плюрализм, то есть принятие одновременного сосуществования разных точек зрения. В контексте образовательной системы этот аспект может рассматриваться как отсутствие диктата в обучении, ориентация в реализации целей и содержания образования на конкретные и актуальные условия обучения, формирование индивидуальных траекторий обучения, принимая во внимание потребности субъектов образования» [9, с. 140].

Ученые не ограничивают действие этих предполагаемых перемен определенной сферой науки или человеческой жизни и склоняются к тому, что это процесс универсальный. Наблюдается активное взаимодействие и интеграция разных областей знания, поэтому в научном мире происходит смена или изменение *парадигм* во многих сферах.

Что же такое парадигма? Определений множество. Но в целом их можно отнести к двум группам: науко-ориентированные и практико-ориентированые. В качестве примера по первой группе можно привести определение, которое предлагает считать парадигмой совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемых и разделяемых большей частью научного сообщества на

определенный момент. Приведем также пример практико-ориентированного определения, согласно которому парадигма — это общепризнанная модель, или образец, того, как на данном этапе развития стоит подходить к решению проблем в определенной области. Применительно к сфере образования можно использовать любое из этих определений, поскольку данная сфера активно исследуется в научном плане и не может быть оценена вне ее практического воплощения.

Важно понять, отвергает ли приходящая парадигма основы предыдущей парадигмы в обязательном порядке. По утверждению специалистов, во многих науках «работающая» и нарождающаяся парадигмы могут успешно сосуществовать. Например, в современной физике признаются и волновая, и квантовая теории.

В гуманитарных областях знания границы уходящей и приходящей парадигм более размыты. Подобная картина наблюдается, например, при определении парадигмы современного российского обязательного общего образования, вызвавшем противостояние сторонников предметоцентристской (знаниевой) и компетентностной моделей. Обсуждается, можно ли считать современным предметоцентристское построение учебных программ, можно ли формировать компетенции в рамках отдельных предметов или стоит отдать предпочтение набору неких компетенций, которые следует формировать какими-то иными средствами.

Высказывается категоричное мнение о том, что общее направление изменений в образовании очерчено четко: смещение акцента от предметных знаний к универсальным компетентностям. Однако многие вопросы, начиная от «преобразования фундаментального научного знания в учебную дисциплину и заканчивая оцениванием универсальных компетентностей до сих пор остаются открытыми» [8; 13].

Таким образом, продолжает оставаться неясным, *что* может быть предложено вместо предметной системы изложения содержания общего образования. Постараемся понять суть этого спора с позиций опредметной области, а именно «иностранный язык». Классики отечественной лингводидактики смотрят на данную проблему более широко. Например, Е. И. Пассов считает, что знаниецентричной / компетентностной парадигме надо противопоставить культуросообразную парадигму образования [7]. Утверждается, что система образования может быть представлена как модель процесса социализации. Модель управляемая и направленная на становление человека. Подтверждением сказанного может служить

сформулированная И. Я. Лернером идея о формах усвоения культуры человеком: в виде знаний с последующим опытом их использования в реальности, в виде творчества, предполагающего перенос приемов деятельности в иные обстоятельства, а также в виде отношения человека к своей деятельности в соотнесенности со своей системой ценностей.

Сказанное с трудом укладывается в «голую» компетентностную парадигму, игнорирующую первый из перечисленных выше компонентов.

Близкую точку зрения высказывают ученые, которые органично вписывают компетентностный подход в личностно ориентированную парадигму образования. Она, как заявлено во многих нормативных документах, активно реализуется в системе обязательного общего образования страны на протяжении полутора десятков лет. В связи с этим в действующем стандарте образования в числе формируемых компетентностей выделены личностные качества, которые должны быть сформированы в ходе образования. К позитивным результатам личностно ориентированного обучения они относят культуросообразный / культурологический подход, который становится смыслообразующей основой образовательного процесса. И. Л. Бим считает, что утверждающаяся парадигма образования имеет в своей основе «понимание *культуры* как фактора, определяющего целеполагание и содержание образования, а также являющегося питательной средой для образования и разностороннего развития личности» [1, с. 19].

Культуросообразный, или культурологический, подход лежит в основе личностно ориентированного образования, при котором субъектом культуры является сам человек.

Таким образом, в дискуссиях постепенно выкристаллизовывается *личностно ориентированная культуросообразная парадигма* школьного образования, приоритетами которой является уважение к личности и которая обеспечивает передачу культурных основ человечества другим поколениям. Становится все более явственным отрицание сугубо практического, прагматического, технократического подхода к общему образованию.

При технократической парадигме «…формируется технократическое мышление, представляющее собой …мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями мира, техники над человеком и его ценностями… Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести,

человеческого переживания и достоинства» [4].

Необходимость перемен в общем образовании в направлении нравственного, культуро-ориентированного образования осознается и на государственном уровне. Сошлемся на Указ Президента России от 7 мая 2018 г. Цели в сфере образования в Указе сформулированы следующим образом:

«– обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран по качеству общего образования;

— воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [6].

Это справедливо, поскольку «образовательный процесс невозможно рассматривать в отрыве от общественных процессов, социокультурной парадигмы ценностных ориентаций, определяющих основы взаимодействия общества, личности и культуры» [2, с. 147].

Требуется все же уточнить, насколько органично с личностно ориентированной культуросообразной парадигмой образования согласуется компетентностный подход. По этому поводу исчерпывающее объяснение дает И. А. Зимняя, утверждающая, что компетентность шире знаний и умений, она их в себя включает. Более того, компетентность проявляется как в поведении, так и в деятельности человека. [3]. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что, по мнению ряда авторитетных специалистов в области общего образования, оно находится в фазе смены парадигм: перехода от знаниецентристской / предметной к культуросообразной, личностно ориентированной, компетентностной.

Иноязычное образование органично вписывается в это тренд, несмотря на то что очевидны внутренние противоречия, обусловленные переходным этапом становления новой парадигмы. Переход осуществляется эволюционно, с постепенным включением ресурсов предмета «иностранный язык». Так, в проекте Концепции предметной области «Иностранный язык» [5] прогнозируется, что ведущими направлениями развития иноязычного образования в российской школе станут *поликультурное, полиязычное, разноуровневое* языковое образование, отвечающее интересам отдельной личности и государства.

На сегодняшний день недостаточно последовательно реализуется направление, связанное с полиязычием в отношении изучения разных

иностранных языков. Наблюдается безусловное доминирование английского, завоевавшего позиции международного языка. Хотя есть намерения предоставлять школьниками возможность выбора языков, на которых говорят страны — соседи и стратегические партнеры России.

Наряду с этим есть широкие возможности для формирования средствами предмета «иностранный язык» так называемых «мягких навыков», или «ключевых компетентностей» (самоорганизации, кооперации, коммуникации и др.), к которым привлекается внимание в международных исследованиях [10].

Применительно к иностранному языку основные положения новой парадигмы сохраняются, но специфика предмета позволяет детализировать ряд ее характеристик, включив в их число некоторые несвойственные другим предметным областям.

Парадигма иноязычного образования не может быть единомерной и упрощенной. Это сложный организм, обусловленный сложной структурой предмета, включающей следующие компоненты:

— деятельностный (происходит обучение речевой деятельности, то есть умению осуществлять общение средствами иного (нового) языка);
— компетентностный (формируется коммуникативная компетенция в разных формах: устной и письменной);
— когнитивный (происходит овладение системой языка и законами его функционирования, развитие познавательных умений);
— межкультурный (затрагиваются разные слои родной и иной культуры — история, география, литература, искусство…);
— метапредметный (формируются важнейшие метапредметные умения, в частности умение работать в сотрудничестве, например при выполнении проектной деятельности; читательская грамотность (умение работать с иноязычной информацией, осуществляя ее поиск, анализ, обобщение, использование ее в собственной деятельности).

Причем метапредметная составляющая предмета «иностранный язык» приобретает все больший удельный вес в связи с тем, что языки продолжают оставаться традиционным и эффективным способом передачи и хранения информации, что важно при нарастании информационной составляющей деятельности человечества.

Все сказанные выше позволяет надеяться, что иноязычное образо-

вание получит толчок к развитию в складывающейся новой личностно ориентированной, культуросообразной парадигме общего образования.

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 «Научно-методическое обоснование доработки ФГОС среднего общего образования».

Литература

1. *Бим И. Л., Садомова Л. В.* Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография. М.: ЦСОТ, 2014. 140 с.
2. Закономерности становления содержания филологического образования в современном социуме / под ред. О. М. Александровой. М.: Экон-Информ, 2014. 275 с.
3. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 17.
4. *Зинченко В. П.* Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века / под ред. Н. Н. Пахомова и Ю. Б. Тупталова. М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. С. 87–104.
5. Концепция модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки»: проект [Электронный ресурс]. URL: www.predmetconcept.ru (дата обращения: 17.05.2019).
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 (Пункт 5а), [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 03.10.2019).
7. *Пассов Е. И.* Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. М.: Златоуст, 2015. 172 с.
8. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А.* и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования. № 2 (19). М.: НИУ ВШЭ, 2018. С. 4–23.
9. *Цой Г. А.* Изменение философской парадигмы образования. Философия, социология и культурология. Томск, 2010. С. 137–141.
10. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment // Council of Europe [Электронный ресурс]. URL: www.coe.int/lang-cefr (дата обращения: 03.10.2019).
11. *Orenstein A. C., Hunkins F. P.* Curriculum — foundations, principles and issues. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2003. 188 p.

THE PARADIGM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND THE CHANGE OF GENERAL EDUCATION PARADIGM

The article states the problems that are crucial for the change of education paradigm. The “working” paradigm of general education is compared with the new one that is based on learner centered and culture-oriented approaches. The importance of such a paradigm change for foreign language teaching is shown in the paper.

Keywords: general education, change of education paradigm, culture-oriented approach, teaching foreign languages

References

- *Bim I. L., Sadomova L. V.* Kul'turnoe prostranstvo i novoe soderzhanie obrazovaniya: razmyshleniya o vzaimodejstvii faktorov i mekhanizmov: monografiya. M.: CSOT, 2014. 140 s. [In Rus].
- *Coj G. A.* Izmenenie filosofskoj paradigmy obrazovaniya. Filosofiya, sociologiya i kul'turologiya. Tomsk, 2010. S. 137–141. [In Rus].
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment // Council of Europe [Elektronnyj resurs]. URL: www.coe.int/lang-cefr (data obrashcheniya: 03.10.2019).
- *Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A.* i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya // Sovremennaya analitika obrazovaniya. № 2 (19). M.: NIU VSHE, 2018. S. 4–23 [In Rus].
- Koncepciya modernizacii soderzhaniya i tekhnologij prepodavaniya predmetnoj oblasti «Inostrannye yazyki»: proekt [Elektronnyj resurs]. URL: www.predmetconcept.ru (data obrashcheniya: 17.05.2019).
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 g.: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204. (Punkt 5 a), [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027 (data obrashcheniya: 03.10.2019).
- *Orenstein A. C., Hunkins F. P.* Curriculum — foundations, principles and issues. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2003. 188 p.
- *Passov E. I.* Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoj koncepcii. M.: Zlatoust, 2015. 172 s. [In Rus].
- Zakonomernosti stanovleniya soderzhaniya filologicheskogo obrazovaniya v sovremennom sociume / pod red. O. M. Aleksandrovoj. M.: Ekon-Inform, 2014. 275 s. [In Rus].
- *Zimnyaya I. A.* Obshchaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka // Vysshee obrazovanie segodnya. 2005. № 11. S. 17. [In Rus].
- *Zinchenko V. P.* Obrazovanie, kul'tura, soznanie // Filosofiya obrazovaniya dlya HKHI veka / pod red. N. N. Pahomova i YU. B. Tuptalova. M.: Issledovatel'skij centr po problemam upravleniya kachestvom podgotovki specialistov, 1992. S. 87–104. [In Rus].

УДК 372/878

Л. А. Бурякова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и художественного образования Таганрогского института имени А. П. Чехова, (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)
E-mail: l.bevza@mail.ru

Lyubov A. Buryakova
PhD (Education), Associate Professor, Chair of Music and Art Eeducation of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov, (branch) of the Rostov State Economic University, Taganrog, Russia

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МАТЕРИНСКИХ ШКОЛАХ ФРАНЦИИ

Введение. *Вопросы музыкального образования во Франции всегда вызывали большой интерес у отечественных педагогов и исследователей, так как Франция обоснованно занимает в этой области одну из лидирующих позиций среди европейских стран. Изучение тенденций развития музыкального образования в школьной системе современной Франции невозможно без пристального изучения его основ, закладываемых в материнских школах — дошкольных учебных заведениях, являющимися первой ступенью государственной образовательной системы [1].*

Цель статьи*: раскрыть особенности содержания современного музыкального обучения во Франции на начальной образовательной ступени — в материнской школе. Ее реализация предполагает решение следующих задач: изучить литературу по теме исследования; рассмотреть современные программные требования по музыкальному образованию для материнской школы; проанализировать содержание дополнительных материалов к официальной программе.*

Методология и методы исследования*. Методологическим основанием исследования является общенаучный принцип объективности, предполагающий исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Применяемые методы исследования — изучение, анализ и обобщение полученных данных — позволяют выявить характерные тенденции развития музыкального образования в материнских школах Франции на современном этапе.*

Как цитировать статью: Бурякова Л. А. Музыкальное образование в материнских школах Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.138–159. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10037.

Результаты исследования. *Изучение и анализ французских источников позволили определить особенность построения учебного процесса музыкального образования в материнской школе, проявляющуюся в сочетании унификации требований государственной программы и разнообразия способов приобретения детьми спектра компетенций благодаря дополнительным материалам методического сопровождения, предоставляемым педагогу на специализированных сайтах, с широким использованием потенциала дистанционных информационных ресурсов и методик.*

Заключение. *Полученные результаты позволяют сделать вывод о нацеленности музыкального образования в материнских школах Франции на всестороннее музыкальное развитие детей, формирование креативных качеств личности, закладывание основ музыкальной культуры начиная с начальной ступени образования в процессе слушания произведений (фрагментов) классической и современной музыки.*

Ключевые слова: *материнские школы Франции, современные программы по музыкальному образованию.*

В нашем исследовании мы обратились к трудам известных ученых, охватывающим вопросы музыкального образования во французских дошкольных заведениях, нормативным документам Министерства национального образования Франции, разработкам учебно-методического характера и др. Указанные материалы взяты из франкоязычных источников, бо̀льшая часть которых впервые переведена нами на русский язык.

Для того чтобы составить представление об отличительных чертах современных программных требований к музыкальному образованию в материнских школах, необходимо совершить краткий исторический экскурс, позволяющий проследить основные вехи эволюции музыкальных занятий с момента основания государственных дошкольных учреждений до сегодняшнего дня.

Важно отметить, что существенные черты функционирования дошкольных учреждений Франции как начальной ступени государственной образовательной системы складывались в соответствии с историческими и культурными преобразованиями во французском обществе на переломе XIX–XX веков, которые привели к появлению светских государственных школ с обязательным бесплатным обучением.

С момента основания государственных материнских школ в 1881 году, благодаря реформам известного политического и общественного деятеля, возглавившего Министерство образования Франции, Жюля Ферри

(Комментарий 1), в них начинают вводить музыкальное воспитание с двухлетнего возраста в качестве важного компонента культурного развития малышей. На государственном уровне такое решение принимается 28 марта 1882 года. В описываемый период становления начальной ступени музыкального образования содержание музыкальных занятий с детьми ограничивается обучением пению, которое расценивается как наиболее естественный и доступный для детского восприятия вид деятельности, что подтверждается в трудах исследователей [3; 14].

Первая официальная программа для материнских школ (1887) содержала расширенные требования к музыкальным занятиям, которые помимо пения включали всевозможные развивающие игры на основе интегрированных занятий музыкой и танцами, разучивание популярных мелодий с использованием элементов театрализации и т.д. Рекомендуемый репертуар состоял из детских, традиционных (народных) и композиторских песен [8, p. 183].

В начале XX века в материнских школах происходят ощутимые плодотворные перемены, предпринимаются попытки внедрения так называемой активной педагогики, учитывающей возрастные особенности малышей. Основная идея экспериментов заключалась в том, чтобы сначала ввести детей в мир звуков через слушание, и лишь потом привлекать их к практическим занятиям музыкой. Такая установка была предписана официальными распоряжениями для материнских школ 1905 и 1922 годов [8, p. 184]. Созвучна данной позиции мысль французского музыковеда Мориса Эмманюэля, который в 1910 году писал: «Красота звучания — вот непоколебимая вера, которую ранее всего надо показывать ребенку на примере. Необходимо, чтобы первые занятия непременно посвящались услаждению его слуха… <…> Ребенок, чей слух уже обогащен слуховыми восприятиями, схватывает связь между звуком и его графическим изображением» [8, p. 184–185] (Комментарий 2).

В 1950-е — 1960-е годы кроме занятий в рамках обязательного музыкального часа в материнских школах музыка звучит в продолжение всего дня. Важной составляющей жизни материнской школы становится подготовка к праздникам.

Период 70-х и 80-х годов XX века ознаменован оживлением научно-исследовательской деятельности в области музыкального развития детей дошкольного возраста. Выделяются разработанные модели-концепции ряда видных французских ученых — Жака Шайей (Jacques Chailley),

Анжелики Фюлен (Angelique Fulin), Кристины Рап-Эс (Christina Rapp-Hess) и Кристины Агости-Гербан (Cristina Agosti-Ghérban), которые доказывают эффективность методик обучения, опирающихся на психологию детского восприятия окружающего мира: стремление к его исследованию, природную любознательность, свободу от стереотипов, присущих взрослому восприятию.

Педагогическая концепция профессора Сорбоннского университета А. Фюлен, ученицы Ж. Пиаже, впитавшая последние достижения психологии и педагогики, возникла под влиянием идей основателя «конкретной музыки» Пьера Шеффера. Она подразумевает воспитание у маленьких детей обостренной наблюдательности к звуковому миру, интереса к звуку как таковому (в отрыве от его функционального контекста), чтобы в дальнейшем, через попытки творческого поиска, пробудить в них интерес к композиторской музыке [10, p. 14–15].

Результаты экспериментальной деятельности указанных педагогов-новаторов нашли свое воплощение в программных требованиях для материнских школ 1995 года, нацеленных на всестороннее музыкальное развитие детей с рекомендацией изучать звуки, шумы природы и человеческой деятельности, голоса птиц, которые по своей ценности приравниваются к музыкальным звукам [4, p. 2569–2570].

Прогрессивные деятели искусства и образования начинают осознавать потребность поиска новых форм, направленных на активизацию музыкальных занятий и пробуждение у детей интереса к миру искусства. Важным шагом в данном направлении стало принятие решения о сотрудничестве учебных заведений с учреждениями культуры, которое закрепляется циркуляром Министерства национального образования 1998 года «Образование в области искусства и культуры от материнской школы до университета» [14, p. 92–94]. Данное сотрудничество («партнерство») предполагало непосредственное общение детей с отдельными музыкантами и творческими коллективами в помещении материнской школы либо за ее пределами, в форме познавательных концертов-встреч, подготовленных специально для детской аудитории.

14 декабря 2000 года в Лувре под председательством министра национального образования Жака Ланга (Jack Lang) и министра культуры и коммуникации Катрин Таска (Catherine Tasca) состоялась пресс-конференция, во многом определившая современную политику государства в области художественного образования. Текст резолюции, определяв-

шей повышение роли художественного образования в государственной образовательной системе, был мотивирован проведенными исследованиями, установившими позитивное влияние занятий искусством на всестороннее интеллектуальное развитие учащихся и их способность к эффективному обучению во многих сферах. Придание предметам художественного цикла статуса так называемых «фундаментальных» дисциплин (математика, французский язык, история и др.) повлекло за собой решение, предписывающее ряд мер, направленных на повышение качества подготовки учителей музыки всех образовательных ступеней, включая материнские школы [14, p. 94–95].

Новый статус предмета потребовал обновления программных требований для всех уровней музыкального образования с детализацией приобретаемых учащимися компетенций к концу каждого образовательного цикла (Комментарий 3).

Переходя к анализу современных требований к музыкальному развитию детей дошкольного возраста, необходимо отметить, что введение новой, актуальной в настоящее время программы 2015 года, явилось важным шагом в перестройке учебного процесса современной материнской школы, главной целью которой были объявлены привлекательность обучения и создание условий для раскрытия индивидуальности каждого ребенка. Возросла значимость материнской школы как важнейшей образовательной ступени, закладывающей основу знаний, развиваемых на последующих циклах обучения [13, p. 2].

Художественная деятельность составляет важную часть образовательного процесса современной материнской школы. В качестве приоритетной задачи культурно-образовательного развития провозглашается освоение каждым ребенком основ художественной культуры и — в качестве конечной цели — приобретение культурного опыта через освоение общепризнанных образцов мирового искусства [13, p. 13].

Современная программа по музыкальному образованию, именуемая «Звуковой вселенной», структурно состоит из двух основных областей: практической музыкально-творческой деятельности и слушания музыки (Комментарий 4).

Практические занятия включают разучивание ритмизируемых стихов, детских песен устной традиции и современных авторов, а также вовлечение детей в многообразную игровую деятельность, которая помимо пения предполагает: открытие широкой палитры возможностей голоса

вне рамок его привычного использования (шепот, крик, дыхание, шумы с имитацией шагов, голосов людей и животных, звуков повседневной жизни; звуковысотные игры и т.д.) (Комментарий 5); исполнение музыки с привлечением простейших, чаще ударных инструментов и объектов, превращаемых в музыкальные инструменты (различные емкости, коробки, крышки и т.д., специальные виды бумаги: крепон, крафт, бумага для рисования, шелковая бумага) [10, p. 42], а также так называемой «телесной перкуссии» (хлопков, щелчков, топота, различных приемов дыхания, звуков с участием рта, языка, носа и т.д.). Исследуя акустические свойства предметов, учащиеся осуществляют первоначальные попытки творческого поиска, в результате которого они не только развивают слуховую наблюдательность, но и совершенствуют свою жестикуляционную деятельность, улучшают координацию движений.

Слушание музыки расценивается в программе как деятельность, направленная в первую очередь на развитие эмоциональности, воображения, памяти и элементарных навыков сравнительного анализа [13, p. 14–15].

Примечательно наличие указания на конечное тестирование знаний, введение которого видится как стремление разработчиков программы выстроить предмет в соответствии с логикой так называемых фундаментальных дисциплин. Перечислим основные компетенции, формируемые к окончанию материнской школы:

— исполнять наизусть с выражением разнообразный репертуар, состоящий из детских песен и стихотворений;
— воспроизводить звуки с целью исследования вариантов их тембра, громкости, высоты, динамических нюансов;
— определять и воспроизводить с помощью инструментов или «телесных звуков» простые ритмические формулы;
— уметь рассказать о музыкальном отрывке, выразить свои чувства и понимание, используя соответствующий словарный запас;
— предлагать собственное решение в использовании различных звуковых объектов в зависимости от творческих заданий [13, p. 15].

Для осуществления разнообразной музыкальной деятельности на уроке учителя материнских школ пользуются свободным доступом к интернет-ресурсам Государственного электронного образовательного портала. Информационные продукты в виде аудио- и видеозаписей, методических руководств, учебных пособий для ученика и учителя и др. в качестве

дополнения к освоению основной программы по музыкальному образованию представлены на специализированных сайтах: «Город музыки» («Cité de la Musique»), «Джаз также для малышей» («Du jazz aussi pour les petits»), «Музыка Прим» («Musique prime»), сайт Лионской академии и др.

Отмечая обстоятельность информационных ресурсов, использование которых содействует успешному освоению предмета, мы выделяем в качестве ценной для нас информации материалы по слушанию музыкальных произведений. Французские ученые и педагоги признают сам контакт с образцами искусства самоценным средством, обладающим большим воспитательным потенциалом. Одним из авторитетных приверженцев данной точки зрения является профессор Парижского университета VIII, Сен-Дени, Жиль Будинэ (Gilles Boudinet), который в полемической статье «Обучать искусству сегодня: да, но зачем? Проблемы и перспективы» пишет: «Что касается искусства, то оно является на самом деле игрой невыразимого, которое можно испытать через любой эстетический опыт, любые первые и невербальные проявления эмоций, ввиду его способности формировать через учителя навык объяснения, различения и внедрения знания» [2].

Предлагаемые методические материалы по слушанию музыки в материнской школе свидетельствуют об избирательном отношении к получаемому детьми эстетическому опыту, который приобретается через приобщение к разностилевой и разножанровой музыке различных эпох. Еще одной особенностью рассматриваемых рекомендаций является взыскательное отношение к качеству интерпретации предлагаемых музыкальных образцов: в них указывается не только страница пособия, но и ссылка на CD (или трек) определенного исполнителя.

Перечень произведений для слушания в материнской школе, приведенный в Приложении (Табл. 1), включает подборку произведений (или их фрагментов), расположенных в порядке возрастания сложности. Учащиеся постепенно учатся распознавать тембры музыкальных инструментов, привыкают к использованию специальной лексики, касающейся звуковысотности (высоко— низко), темпа (медленно — быстро), формы и т.д. [7]. Список не является исчерпывающим и служит лишь ориентиром для учителя, который в своем выборе учитывает возраст детей, особенности развития группы, свою личную компетентность, предшествующий опыт занятий в классе либо цели конкретного проекта. Учитывая небольшую наполняемость групп в материнской школе, учи-

тель пользуется возможностью гибкого выбора той или иной стратегии, а в отдельных случаях (например, в разновозрастной группе) может осуществлять индивидуальную образовательную траекторию.

Примечательно, что в данной подборке из 23 произведений различных жанров, стилей и эпох важнейшее место отведено классической и современной музыке (Комментарий 6).

В таблицах 2–7, помещенных в Приложении к статье, представлена своеобразная «расшифровка» педагогических задач в освоении произведений по трем позициям: 1) сведения, находящиеся в ведении учителя (название произведения, продолжительность его звучания, композитор — автор или исполнитель, жанр, стиль, страна); 2) определяемые учащимися элементы (пространство, размер, окраска, форма, мелодия, ритм, текст) и запоминаемые элементы (мелодия, ритм, текст); 3) возможные педагогические предложения (задания). Примечательно присутствие в данных таблицах, наряду с нотным текстом (Табл. 2, 3а, 6), других форм фиксирования прослушиваемых звуковых событий (диаграмма в Табл. 5 и 7). На занятиях также практикуется самостоятельное изобретение детьми способов записывать и воспроизводить звуки в графическом виде (невмы и т.п.). Различные приемы визуализации служат подспорьем в усвоении элементарных понятий, дают представление о движении мелодии, форме звука, роли пауз, форме пьесы и т.д.

Четко прописанные параметры освоения музыки в виде одного или нескольких обязательных для определения и запоминания элементов служат конкретными, «осязаемыми» критериями оценивания уровня приобретаемых к окончанию материнской школы знаний (Комментарий 7).

Многосторонняя деятельность слушания, включающая наблюдение звуков окружающей среды, накопление культурного багажа в сочетании с овладением элементарными музыкальными знаниями, позволяет говорить о ключевой направленности музыкального образования — воспитание творческой личности, образованного любителя музыки.

Подтверждение важной роли слушания музыки в материнской школе находим в высказывании Фредерика Фюша (Frédéric Fuchs), педагогического советника по музыкальному образованию Академической инспекции Верхнего Рейна: «Сеансы прослушивания современных произведений, звукового окружения, записей звуковой вселенной повседневной жизни, музыкально иллюстрированных сказок, классических произведений придадут смысл творческой и игровой деятельности,

поскольку ученики будут обращать внимание на ранее проработанные элементы и осознавать, как работает музыка, которая говорит на особом языке. Затем можно будет развивать моменты прослушивания на концертах…, в процессе которых они будут сознательно или неосознанно переосмысливать приобретенные навыки» [9].

Заключение. Подводя итог нашему исследованию, следует отметить, что в нем сделана попытка обобщения оригинальных подходов к музыкальному образованию в современных материнских школах Франции. В качестве отличительных особенностей содержания музыкального обучения можно выделить следующее: нацеленность на всестороннее музыкальное развитие; акцент на воспитании обостренной слуховой наблюдательности, любознательности в исследовании различных звуковых феноменов, в том числе шумов, приравниваемых к музыкальным звукам, воспроизводимых посредством тактильных движений рук, ног, пальцев, частей лица и т.д., с использованием звукоподражательных игр с помощью голоса, инструментов, различных предметов (воспроизведение звуков окружающего мира, природных явлений, птиц, животных и т.д.); преобладание музыкальных образцов «взрослой» классической и современной музыки (в слушании), интерес к тембровой стороне с превалированием музыки звукоизобразительного свойства; сопоставление исполнительских трактовок; освоение, начиная с ранней ступени развития, элементарных музыкальных понятий и терминов; формулировка ожидаемых результатов музыкального обучения — компетенций к окончанию материнской школы (в содержании программных документов).

С большой долей вероятности можно предположить, что направленность внимания современных музыкальных педагогов материнской школы на тембровую сторону музыки, интерес к тончайшим звуковым и шумовым феноменам и др. обусловлены новаторскими поисками в области музыкальной педагогики 1970-х — 1980-х годов, вдохновленными творчеством и концептуальными взглядами некоторых современных французских композиторов (П. Шеффера, Э. Вареза, П. Булеза и др.), которые не только обогатили «звуковой ландшафт» XX века, но и дали своим творческим поискам философскую трактовку.

Проведенный анализ современных интернет-ресурсов информационно-коммуникационной среды, предоставляемых в помощь учителям материнских школ, позволяет сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к уровню современного образования и музыкальной

эрудиции педагогов. Это делает возможным квалифицированное предоставление учащимся базовых знаний и умений в области музыкального искусства, подведение детей через попытки собственных творческих поисков к пониманию и толкованию выразительных возможностей музыки разных стилей и направлений, в особенности современных.

В контексте одной из актуальных общемировых тенденций развития современного музыкального образования — учет реалий современного музыкального окружения — вышеупомянутые подходы вызывают большой интерес, так как позволяют выявить пути преодоления французскими педагогами присущего этой сфере консерватизма, заключающегося в многовековой традиции приобщения к культурному наследию, которое получило «проверку временем».

Исторически обусловленный процесс формирования государственной политики во Франции, основанный на признании исключительной важности начального этапа музыкального образования, повлек за собой разработку новых программ, ориентацию на изучение образцов «взрослого» классического и современного, в том числе академического, искусства. Все эти основополагающие преобразования созвучны современным отечественным поискам, что делает актуальным обращение к профессиональному опыту Франции как одной из ведущих европейских стран, с которой Российская Федерация имеет соглашение о взаимном признании уровней образования, его квалификаций и ученых степеней во многих сферах.

Исследование осуществляется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ, проект № 19–013–00855) в Ростовском государственном экономическом университете. Тема проекта: «Тенденции развития музыкального образования в современной Франции». Руководитель проекта — доцент Л. А. Бурякова.

Комментарии

1. Жюль Ферри (Jules Ferry) — важнейшая фигура в истории Франции, французский политический деятель времен Третьей Французской республики, деятельность которого оказала большое влияние на развитие государства и образования; министр просвещения (1879–1883), министр иностранных дел (1879–1885), премьер-министр правительства Франции (1880–1881; 1883–1885). Установление обязательного бесплатного светского начального образования, введенное благодаря усилиям Ж. Ферри, оказало большое

влияние на становление современного государственного строя во Франции.

2. Все цитаты из французских источников даны в переводе автора статьи.

3. Декретом об образовании 2013 года [5] утверждены следующие учебные циклы в начальной школе и среднем звене (колледже):

Цикл 1 — цикл раннего обучения (des apprentissages premiers), соответствует трем уровням дошкольного образования — младшей, средней и большой секции материнской школы (возраст от 2-х до 5 лет).

Цикл 2 — базовый цикл обучения (cycle des apprentissages fondamentaux), охватывает три первых года начальной школы (всего пять лет): подготовительный курс, элементарный курс первого года обучения и элементарный курс второго года обучения (возраст от 6-ти до 8 лет).

Цикл 3 — цикл консолидации (cycle de consolidation), включает два года обучения в начальной школе, следующие после базового цикла, и первый год колледжа, именуемые соответственно: средний курс первого года, средний курс второго года и шестой класс (возраст от 9-ти до 11 лет).

Цикл 4 — цикл углубления (cycle des approfondissements), соответствует трем годам колледжа: пятому, четвертому и третьему классам (возраст от 12-ти до 14 лет).

4. В программных документах мы не наблюдаем конкретизации этапов музыкального развития согласно возрастным группам. Богатейший ресурс методических материалов предлагается учителю в качестве ориентиров, которые он использует в зависимости от возраста, предпочитаемого вида деятельности на данный момент в данной группе, а также от его компетентности и вкусовых предпочтений.

5. Обращение к стихам, детским песням обусловлено учебным планом материнской школы, стержневой деятельностью в котором является изучение языка. Чем младше ребенок, тем легче ему усвоить незнакомые ранее звуки (это касается и иностранного языка). Игровые занятия, построенные на воспроизведении голосом различных звуков, позволяют ребенку исследовать новые способы выражения и тем самым обогащать свои речевые навыки [6, p. 5].

6. В исследовании Л. Журдан уточняется: «„современная музыка“ относится к различным течениям серьезной музыки с 1945 года. Современная музыка постулирует эксперименты, разрыв с тональной системой, действующей с XVII века, и использование новых технологий. <…> В конце Второй мировой войны композиторы ставят под сомнение основы музыкальной

теории и стремятся произвести новые звуки, а также новые музыкальные структуры» 12, p. 21]. Речь идет об акцентировании тембровой, а не мелодической стороны музыки, внимании к «окраске» того или иного звука, а не его высоте. Автор аргументирует ценность современной музыки в образовании тем, что любой композитор, когда бы он ни сочинял, является современником своей эпохи, а значит, в любую эпоху следует обучать новой музыке. Это необходимое требование естественной эволюции, которая «оттесняет законы» для исследования нового [12, p. 22–23]. Ему вторит Ж. Гроссо, который пишет: «Проникнуть во Вселенную современной музыки — значит войти в мир неожиданного, непознанного» [11, p. 15].

7. В списке произведений (Табл. 1) дана более подробная расшифровка раздела «концепция» по сравнению с оригиналом. Аналогичные формулировки сохранены и в названиях остальных таблиц Приложения.

Литература

1. *Основина М. Ю.* Организация дошкольного образования во Франции: от истории к современности // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 175–179.
2. *Boudinet G.* Enseigner les arts aujourd'hui, Oui, mais pourquoi? Enjeux et perspectives [Электронный ресурс]. URL: http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/jepeac_site/boudinet.pdf (дата обращения: 17.05.2019).
3. *Boutroux E.* Questions de morale et d'éducation. Paris: Charles Delagrave, 1899. 117 p.
4. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. 1995. № 33.
5. Décret n°2013–682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au college. Art. D. 311–10.
6. Dossier pédagogique et pratique constitué de documents officiels et de documents rédigés par les CPEM et les MRA Art et Culture à dominante Musique du département du Rhône. Mai 2006. Révision Décembre 2007. 62 p.
7. Ecoutes maternelle [Электронный ресурс]. URL: http://www2.ac-lyon.fr/services/rhone/ecole-maternelle/IMG/pdf/ECOUTES_MATERNELLE_2011.pdf (дата обращения: 17.05.2019).
8. *Favre G.* Histoire de l'éducation musicale. P.: La pensée Universelle, 1980. 220 p.
9. *Fuchs F.* Musique en maternelle: démarche d'apprentissage des premières bases pour l'écoute musicale à l'école maternelle. Haut-Rhin, 2013. 47 p.
10. *Fulin A.* L' enfant, la musique et l'école. P.: Buchet / Chastel, 1992. 256 p.
11. *Grosso G.* Musique contemporaine? // Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, avril, 2001. 18 p.
12. *Jourdan L.* La musique contemporaine à l'école // Education. 2015. 83 p. URL: https: // dumas.ccsd.cnrs.fr / dumas-01162536 (дата обращения: 03.05.2019).
13. Programme d'enseignement de l'école maternelle // Le bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. 22 p.
14. *Tripier-Mondancin O.* L'éducation musicale dans le secondaire. Paris: L'Harmattan, 2010. 326 p.

MUSIC EDUCATION IN NURSERY SCHOOLS IN FRANCE

Introduction. The issues of music education in France have always aroused great interest among Russian pedagogues and researchers, since France reasonably occupies one of the leading positions among European countries in this field. The study of the trends in the development of music education in the school system of modern France is impossible without a

careful study of its foundations laid at the first stage – in nursery schools. It is known that the first institutions for children of preschool age (pastoral schools) appeared in France in 1769. Having undergone for 100 years a number of various transformations, they in 1881 become the first stage of the state educational system under the name «mother schools».

Purpose of the article: to reveal the features of the content of modern music education in France at the primary educational level – in the mother school. Its implementation involves the following tasks: to study the literature on the subject of research; to consider the current programme requirements for music education for the mother school; to analyze the content of additional nursery to the official programme.

Research Methods. The methodological basis of the research is the General scientific principle of objectivity, which supposes the exclusion of subjectivity, one-sidedness and bias in the selection and evaluation of facts. The applied research methods – the study, analysis and generalization of the data – allow to identify the characteristic trends in the development of music education in the mother schools of France at the present stage.

Results. The study and analysis of French sources made it possible to determine the peculiarity of building the educational process in music education at the mother's school, which manifests itself in a combination of unification of the requirements of the state programme and a variety of ways for children to acquire a range of competencies, thanks to the additional materials of methodological support provided to the teacher with the wide use of the potential of distance information resources and methods.

Conclusion. The results obtained allow us to conclude that the focus of music education in the mother schools of France is on comprehensive musical development, the formation of creative personality traits, laying the foundations of the musical culture of students from the initial stage of education in the process of listening to works (fragments) of classical and modern music.

Keywords: nursery schools of France, modern music education programmes.

References

- *Boudinet G.* Enseigner les arts aujourd'hui, Oui, mais pourquoi? Enjeux et perspectives [Elektronnyj resurs]. URL: http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/jepeac_site/boudinet.pdf (data obrashcheniya: 17.05.2019).
- *Boutroux E.* Questions de morale et d'éducation. Paris: Charles Delagrave, 1899. 117 p.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. 1995, № 33.
- Décret n°2013–682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au college. Art. D. 311–10.
- Dossier pédagogique et pratique constitué de documents officiels et de documents rédigés par les CPEM et les MRA Art et Culture à dominante Musique du département du Rhône. Mai 2006. Révision Décembre 2007. 62 p.
- Ecoutes maternelle [Elektronnyj resurs]. URL: http://www2.ac-lyon.fr/services/rhone/ecole-maternelle/IMG/pdf/ECOUTES_MATERNELLE_2011.pdf (data obrashcheniya: 17.05.2019).
- *Favre G.* Histoire de l'éducation musicale. P.: La pensée Universelle, 1980. 220 p.
- *Fuchs F.* Musique en maternelle: démarche d'apprentissage des premières bases pour l'écoute musicale à l'école maternelle. Haut-Rhin, 2013. 47 p.
- *Fulin A.* L' enfant, la musique et l'école. P.: Buchet/Chastel, 1992. 256 p.
- *Grosso G.* Musique contemporaine? // Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, avril, 2001. 18 p.
- *Jourdan L.* La musique contemporaine à l'école // Education. 2015. 83 p. URL: https: // dumas.ccsd. cnrs.fr / dumas-01162536 (data obrashcheniya:
- 03.05.2019).
- *Osnovina M. Ju.* Organizacija doshkol'nogo obrazovanija vo Francii: ot istorii k sovremennosti // Povolzhskij pedagogicheskij vestnik, 2013. № 1. S. 175–179. [In Rus].
- Programme d'enseignement de l'école maternelle // Le bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. 22 p.
- *Tripier-Mondancin O.* L'éducation musicale dans le secondaire. Paris: L'Harmattan, 2010. 326 p.

Таблица 1. Список произведений для слушания в материнской школе.
Table 1. List of works for the mother school hearing.

КОМПОЗИТОР	ДАТЫ ЖИЗНИ	НАЗВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ	СТИЛЬ/ЭПОХА	КОНЦЕПЦИЯ	Стр.	CD
Аноним		Chorea Tanz (Старинный венгерский танец)	XVII век	Старинная музыка (народная тема)	3	1
Аноним		«Морковь в моей корзинке»	Традиционный/ Современный	Чередование вокальных и инструментальных тембров	4	2
Аноним		«Погуляем по лесу»	Традиционный/ Современный	Чередование вокальных тембров	5	3
Аноним		«Sama Doom Jangal» из сборника «Песни детей мира»	Традиционный/ Современный	Диалог: традиционная музыка Гвинеи и Сенегала	6	4
Апергис Жорж	1945-	Речитация №7	Современный	Тембры («инструментальные» свойства) голоса	7 и 8	5
Брамс Иоганнес	1833-1897	Венгерский танец № 13	Романтический	Темповые отклонения	9	6
Карон Элиз	XX в.	«Добрый день»	2003	Поэтический голос	10	7
Шостакович Дмитрий	1906-1975	Полька из Джазовой сюиты № 1	Современный	Оригинальная версия пьесы (камерный оркестр – вокал)	11	8
Форт Бернард, Майю Жак	XX в.	«Минимальный минерал» (отрывок из «Сплавы»)	Современный	Звук – тишина (электроакустическая музыка)	12	10
Григ Эдвард	1843-1907	Норвежский танец №2 (фортепиано)	Романтический	Сопоставление версий: фортепиано	13	11
Григ Эдвард	1843-1907	Норвежский танец №2 (симфонический оркестр)	Романтический	Сопоставление версий: симфонический оркестр	13	12
Григ Эдвард	1843-1907	Норвежский танец №2 (джаз)	Романтический	Сопоставление версий: джаз	13	13
Guem et Zaka	XX в.	«Первозданный лес»	Романтический	Африканские ударные инструменты XX в.	14	14
Гендель Георг Фридрих	1685-1759	Менуэт из «Музыки для королевских фейерверков»	Барокко	Интенсивность – эхо (оркестр барокко)	15	15
Макеба Мириам	1932-2008	«Песня Зулу»	Современный	Диалог солиста и хора: африканский фольклор	16	16
Мардер Марк	XX в.	Концерт для фортепиано и библиофила	1989	Чередование: «порядок-беспорядок»	17	17
Майю Жак	XX в.	«Маленький ребенок воды»	Традиционный/ Современный	Чередование вокальных и инструментальных тембров	18	18
Морриконе Эннио	1928-	«Прощание с Шайен» из к/ф «Однажды на Западе»	1968	Ритмическое остинато и мелодическая тема	19	19
Ориол Кристиан	XX в.	«В школе мадам Николь»	XX в.	Танец	11	9
Робин Тьерри	XX в.	Прелюдия, исп. Кали Гаджи (Kali Gadji)	Современный	Различные звуковые планы: мелодия, бурдон, шумы	20	20
Сен-Санс Камиль	1835-1921	«Кукушка в чаще леса» (отрывок) из «Карнавала животных»	Романтический	Звукоизобразительность, тембры инструментов	21	21
Шеллер Уильям	1946-	«Chamberwood», отрывки	2000	Полевые шумы с инструментальными вкраплениями	22	22
Вивальди Антонио	1678-1741	Allegro из Симфонии C-dur	Барокко	Игра нюансов: интенсивность/эхо (forte – piano)	23	23

Таблица 2. Чередование вокальных и инструментальных тембров
Table 2. Alternation of vocal and instrumental timbres

Название произведения			**Морковь в моей корзинке (J'ai des carottes dans mon panier) [CD2]**
Длительность			2'18
Композитор – автор или исполнитель			**Сборник песен «Сказки и песни моего сада: люди Лотарингии»**
Жанр, стиль, страна			Традиционная песня для сопровождения танца – Запев (Куплет) / Припев
Один или несколько легко узнаваемых характерных элементов	**Пространство (звуковой план)**		Куплет: аккомпанемент – арфа и альтовая флейта / Припев: флейта, кларнет и музыкальная шкатулка + фагот в репризе.
	Размер		Трехдольный метр, не очень ощущаемый в быстром темпе.
	Окраска		Тембры инструментальные (флейта альт и пикколо, арфа, кларнет, фагот, музыкальная шкатулка) и вокальные.
	Форма		Чередование инструментальной и вокальной музыки.
	Хотя бы один запоминаемый элемент	**Мелодия**	Шесть куплетов: первый и последний играются на флейте пикколо, четыре остальных поет женщина. После каждого куплета следует припев, за исключением окончания, всегда инструментального.
		Ритм	Ритм соответствует сотилле (sautillé).
		Текст	**В моей корзиночке морковь (повт.)** ***Строфа 2:*** **«спаржа».** ***Строфа 3:*** **«томат»** **Мне ее хватит, я уверен,** **На каждый день, на всю неделю.** ***Строфа 4*** **Садовник очень, очень мил** **Для нас он овощи взрастил** **На каждый день, на всю неделю (повт.)**[1]
Возможные педагогические предложения (задания)		**1**	Различать вокальные и инструментальные партии (двигаться во время инструментальных, останавливаться на вокальных партиях).
		2	Понимать сюжет песни: О чем поется?
		3	Определять вступление женского голоса.
		4	Форма: куплет/припев (инструментальный): узнать музыку куплета, когда он исполняется инструментами в начале и в конце пьесы.
		5	На музыкальные фразы (куплет A - A - B - B и припев C – C) поставить хореографию.
		6	Инструментовка припева: роль кларнета по сравнению с флейтой, роль фагота при повторении фразы C (следовать за рукой: 3 группы - высокая, средняя, низкая).

[1] Перевод Л. Буряковой.

Таблица 3. Тембры («инструментальные» свойства) голоса
Table 3. Tones of voice (as a «musical instrument»)

Название произведения			**Речитация (Récitation) № 7 [CD5]**
Длительность			1'19
Композитор – автор или исполнитель (аноним)			**Жорж Апергис** (1945, Афины) – **Исполнитель Мартин Виард**
Жанр, стиль, страна			**Вокал, XX век**
Один или несколько легко идентифицируемых характерных элементов	**Пространство (звуковой план)**		Единый звуковой план, так как один исполнитель.
	Размер		Отсутствие пульсации. Изменение скорости.
	Окраска		Голос используется тремя различными способами (пение, говорение, крик ...); применяется как инструмент. Варьирование высоты (очень высоко, очень низко).
	Форма		Нерегулярная последовательность.
	Хотя бы один запоминаемый элемент	**Мелодия**	Мы можем говорить не о мелодии, а о различной звуковысотности. Можно попытаться нарисовать мелодические линии.
		Ритм	
		Текст	Внятный текст отсутствует. Слоги "рро", "маа", третий вариант – воображаемый язык ...
Возможные педагогические предложения		**1**	Вслушиваясь в данное произведение, найдите жесты, соответствующие тем звукам, которые вы слышите. Вербализируйте то, что услышали, охарактеризуйте каждый звук (высокий/низкий – быстрый / медленный ...).
		2	В трех группах, каждой из которых принадлежит один звук, производить жесты всякий раз, когда появляется звук. Приспособить жесты к звукам. Обратить внимание на отсутствие одновременности.
		3	Голосовые игры: играть с голосом, находить новые звуки: один ученик предлагает звук, другие воспроизводят его. Классифицируйте эти звуки (на длящиеся и отрывистые...).
		4	Изобразить построение пьесы.

Таблица 3а. Ж. Апергис Речитация 7 (ноты)
Table 3a. J. Apergis Recitation 7 (sheet music)

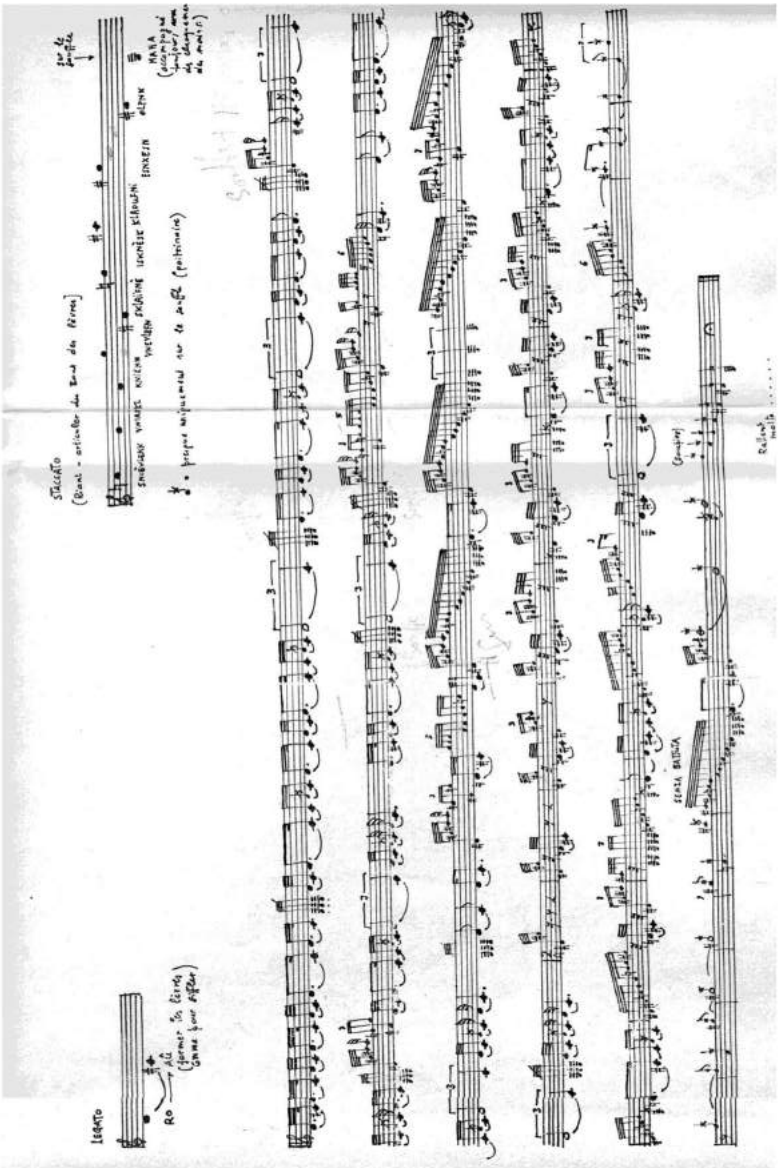


Таблица 4. Поэтический голос
Table 4. Poetic voice

Название произведения			**«Добрый день»**, отрывок из CD «Песни для маленьких ушей» («Chansons pour les petites oreilles») **[CD7]**
Длительность			2’03
Композитор – автор или исполнитель (аноним)			**Элиз Карон – Кристин Шазетт, фортепиано**
Жанр, стиль, страна			Текст – говорящий голос в сопровождении фортепиано. Франция, 2003
Один или несколько легко идентифицируемых характерных элементов	**Пространство (звуковой план)**		Два звуковых плана: голос/фортепиано
	Размер		Текст звучит на фоне импульсного аккомпанемента фортепиано
	Окраска		Женский голос «играет» интонациями
	Форма		Форма свободная, но слова «Добрый день» повторяются в виде рефрена
	Хотя бы один запоминаемый элемент	**Мелодия**	Разговорный голос – выразительный, театральный, в некоторых моментах почти поющий
		Ритм	Речь из разнообразных слов, ускоряемых в некоторых пассажах. Ритмизированное *«папи-мами »*,... *«папа-мама»*.
		Текст	Текст напоминает список, перечень. Каждое предложение начинается с: Добрый день ... Рифмуется либо с первым, либо с последним слогом слова.
Возможные педагогические открытия		**1**	Словесное «баловство», которое «прокручивается» в веселом беспорядке.
		2	Придумать собственный текст по модели: «Добрый день ...»
		3	Уметь изменять речь, читая знакомый текст.
		4	Воспринимать второй звуковой план: играет ли фортепиано соло? Останавливается ли оно в определенное время? Всегда ли звучит одно и то же?
		5	Слушать[CD28] «Добрый вечер».

Таблица 5. Оригинальная версия пьесы (камерный оркестр – вокал)
Table 5. The original version of the work (chamber orchestra-vocals)

Название произведения			**Полька**, отрывок из Джазовой сюиты №1 - **[CD8]**	**Школа мадам Николь [CD9]**
Длительность			1'41''	1'52''
Композитор – автор или исполнитель (аноним)			**Дмитрий Шостакович** (1906, Санкт-Петербург – 1975, Москва)	**Кристиан Ориоль**
Жанр, стиль, страна			На основе одной танцевальной формы инструментальная пьеса для небольшого оркестра с джазовым колоритом и песня.	
Один или несколько легко идентифицируемых характерных элементов	**Форма и пространство**		Последовательность вокальных фрагментов чередуется с типичными формулами для этой танцевальной формы из пьесы Шостаковича.	
	Темпы		Двойной метр, ритм, характерный для польки (см. ниже), регулярный темп, за исключением замедления, указанного Шостаковичем в последней части (соло скрипки).	
	Окраска		В пьесе Шостаковича следуют друг за другом ксилофон, труба, саксофон-альт, саксофон-тенор, труба и в заключении скрипка. Контрастных нюансов немного (если не считать особую акцентуацию "мостов" и соло деревянных духовых) Ксилофон « мост » труба саксофон-альт саксофон-тенор труба «мост » скрипка	
	Хотя бы один запоминаемый элемент	**Мелодия**	Тема ксилофона (передается скрипке в частично измененном виде) в пьесе Шостаковича.	
		Ритм и текст	A l'é-col(e), à l'é-col(e)	
Возможные педагогические открытия		**1**	Усвойте характерный для польки ритм на припеве песни Кристиан Ориоль (см. выше) сначала в разговорной ритмике, затем в телесной перкуссии, в движении. Найдите его в соло трубы в пьесе Шостаковича.	
		2	Двигайтесь под пульсацию, двойной пульс, или в ритме польки. Сопровождайте всю пьесу, используя этот ритм. Подражайте пунктуации ксилофона и малого барабана в соло деревянных духовых.	
		3	Имитируйте жест, изображающий различные способы игры солистов (ксилофон, труба и скрипка «стаккато» – раздельно; саксофоны-альт и тенор "легато" – связно).	
		4	Уместно спеть тему ксилофона (см. выше) в пьесе Шостаковича (найти ее в слегка измененном виде в заключении на скрипке). Спойте песню (или ее часть).	

Таблица 6. Звукоизобразительность (инструментальные тембры)
Table 6. Image through sounds (instrumental timbres)

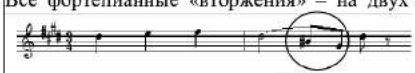
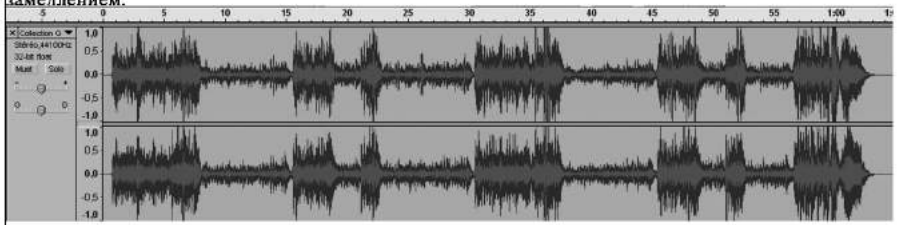
Название произведения			**«Кукушка в чаще леса» из цикла «Карнавал животных» [CD21]**
Длительность			1’05
Композитор – автор или исполнитель (аноним)			**Камиль Сен-Санс** (1835, Париж – 1921, Алжир)
Жанр, стиль, страна			Изобразительная инструментальная музыка.
Один или несколько легко идентифицируемых элементов	**Пространство**		Чередование непрерывных и прерывистых звуков.
	Темпы		Темп довольно медленный и устойчивый.
	Окраска		Два инструментальных тембра: фортепиано и кларнет.
	Форма		Вопрос / ответ, игра между фортепиано и кларнетом.
	Хотя бы один запоминаемый элемент	**Мелодия**	Все фортепианные «вторжения» – на двух нотах. Кларнет (кукушка) «поет» на тех же двух нотах.  Ку-ку
		Ритм	Фортепиано исполняет только четвертными (пульсация) и останавливается на длинной длительности. Кларнет играет восьмыми нотами.
		Текст	
Возможные педагогические открытия		**1**	Сколько музыкальных инструментов? Какие? (Два: фортепиано и кларнет).
		2	Двигайтесь так, как если бы мы были в лесу в поисках птицы-кукушки, согласно пульсации; остановитесь, как только услышите ее пение.
		3	То же самое в двух группах: первая группа, ищущая птицу (фортепиано), и вторая, которая двигается или подражает жестам птицы, а затем группы меняются местами. (Внимание к скорости и моторным навыкам).
		4	Представьте пройденный путь в виде музыкограммы с остановками и возгласами кукушки.
		5	Прослушайте все произведение целиком [CD30]. В чем отличие сюиты?
		6	Послушайте пение настоящей кукушки [CD31] и прокомментируйте его.

Таблица 7. А. Игра нюансов (forte – piano)
Table 7. A. the Game of nuances (forte – piano)

Название произведения			**Симфония C-Dur, Allegro [CD23]**
Длительность			1'05
Композитор – автор или исполнитель (аноним)			**Антонио Вивальди** (1678, Венеция – 1741, Вена)
Жанр, стиль, страна			Инструментальная музыка барокко.
Один или несколько легко идентифицируемых элементов	**Пространство**		Мелодии в форме эхо в одном и том же оркестровом пласте.
	Темпы		Регулярная пульсация в довольно быстром темпе; замедление в конце.
	Окраска		Игра нюансов: forte / piano в форме эхо; струнный оркестр.
	Форма		Две мелодические фразы, повторяющиеся в оттенке piano, воспроизводятся поочередно дважды.
	Хотя бы один запоминаемый элемент	**Мелодия**	Первая мелодия, сыгранная нюансом forte, повторяется в оттенке piano на 0'08 (на 8-й секунде). На 0'15 мелодия играется на forte, повторяется на piano на 0'23. На 0:30 возвращается первая мелодия с повторением на 0:38, как и в начале. На 0:45 возвращается вторая мелодия с репризой на 0'52, где звучит piano и заканчивается на forte с замеллением. 
		Ритм	
		Текст	
Возможные педагогические открытия		**1**	Обратите внимание учеников на нюансы, прозвучавшие на компакт-диске, и помогите их типизировать: сильные, слабые или мягкие. Подготовительная работа может быть проведена на детском стишке, выученном по модели forte / piano.
		2	Попросите учеников развести руки при громкой звучности, и сблизить их при тихой.
		3	Предложите вокальную игру, заключающуюся в произнесении звука, ономатопеи или слова, по жестам учителя (сильным или слабым).
		4	Произносить известный стишок, изменяя интенсивность в целом, в одной фразе – на crechendo или decrechendo.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакции журналов «Отечественная и зарубежная педагогика» (ВАК) и «Педагогический журнал Башкортостана» (ВАК) совместно проводят заочный круглый стол по актуальной и проблемной теме «*Современный дидактический регулятив: теория и технология*».

Для участия в круглом столе приглашаются ученые и практики, имеющие конкретные результаты исследований и опыт экспериментальных работ в данной и смежной областях. По итогам обсуждения предполагается проведение вебинара, а также издание целевого сборника «Исследование гуманитарных систем» (Изд-во «Народное образование»).

Содержательное поле обсуждения структурируется следующим образом:

— какова современная интерпретация предыстории феномена «регулятив» деятельности?

— чем объяснить разброс интереса к феномену «регулятив» деятельности у представителей различных наук?

— действительно ли по объективным причинам не получила развитие идея Ориентировочных основ действий П.Я Гальперина — Н. Ф. Талызиной?

— являются ли объективными причины, по которым идея ориентированной основы действий П. Я. Гальперина — Н. Ф. Талызиной?

— каково наиболее вероятное направление эволюционного развития феномена «дидактический регулятив» в современных условиях?

— свободное размышление на заданную тему.

Предлагаем материал для обсуждения.

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ

В. Э. Штейнберг

Кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор, главный специалист управления научной работы и международных связей, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа
E-mail: dmt8@bk.ru

V.E. Steinberg
Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

Н. Н. Манько

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа
E-mail: dtvmanko55@mail.ru

N.N. Manko
Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

Актуальность. *Возрастание роли методов и средств обработки информации в образовании, науке и производстве объективно приводит к задаче обеспечения учебного процесса дидактическими средствами, которые позволяют эффективно отображать содержательные и управляющие компоненты учебного материала, интегрировать данные компоненты с логикой деятельности, эффективно оперировать учебной информацией и формировать тем самым необходимые учебные компетенции в контексте действительно субъектно-деятельностного подхода, в том числе в контексте цифровизации и автоматизации.*

Цель. *Рассмотрение дидактического регулятива как одного из видов цивилизационного феномена «регулятив» и определение его характеристик, необходимых для применения в технологиях обучения.*

Методология и методики исследования. *Методология исследования опирается на тенденцию возрастающей роли регулятивов в контексте цифровизации и автоматизации различных сфер деятельности, на системный подход к рассмотрению необходимых характеристик дидактических регулятивов для современных технологий обучения, а также на принципы визуализации логико-смыслового моделирования знаний. Методикой исследования выступает сопоставительный анализ средств, рассматриваемых в качестве регулятивов различных видов деятельности.*

Результаты. *Показано место дидактического регулятива инструментального типа в системе различных регулятивов по критерию интенсивности непосредственного воздействия на деятельность. Представлены целевые, специальные и общие характеристики дидактического регулятива; отмечены перспективы применения регулятивов в технологиях обучения. Обосновываются разработка и внедрение визуальных дидактических регулятивов как наиболее важного направления развития дидактических регулятивов в целом. Приведены примеры реализации визуальных дидак-*

Как цитировать статью: Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Современный дидактический регулятив: теория и технология // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С.160–183. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10038.

тических регулятивов логико-смыслового типа.

Научная новизна. *Развивается логика эволюции дидактических наглядных средств от информационно-иллюстративных функций — через информационно-опорные — к информационно-регулятивным функциям за счет усиления таких важных качеств, как визуальность и инструментальность.*

Практическая значимость. *Обосновывается целесообразность проектной реализации дидактических средств инструментального характера с заданными характеристиками — визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа.*

Ключевые слова: *регулятив, дидактический регулятив, деятельность, визуализация, инструментальность.*

Благодарности. *Авторы благодарны рецензентам, оказавшим эффективную помощь в подготовке статьи.*

Актуальность. Возрастание роли процессов и программно-аппаратных средств, применяемых для сбора, обработки и использования информации в образовании, науке и производстве, объективно приводит к перспективной и важной задаче. Данная задача заключается в обеспечении учебного процесса специальными дидактическими средствами, позволяющими эффективно отображать содержательные и управляющие компоненты учебного материала, интегрировать данные компоненты с логикой деятельности, эффективно оперировать ими и формировать тем самым необходимые компетенции. Однако в плане дидактики такое дидактическое средство, именуемое «дидактический регулятив», является в настоящее время одновременно **и «ноуменом» —** понятием, обозначающим скрытую сущность некоего дидактического предмета, и «феноменом» — пока еще неосвоенным дидактикой объектом, обладающим, как ни странно, значительным массивом предшественников, архетипов и аналогов [26].

Сложившееся положение обусловлено тем, что используемые в образовательных технологиях дидактические средства практически не изучаются именно как инструменты деятельности педагога и обучающегося, и, тем более, не изучаются как регулятивы их деятельности. Предлагаемые различные ментальные карты, карты ума и тому подобные схемы, привнесенные из бизнеса, не исследовались как объекты семиотики; не изучались их дидактические функции и не рассматривались комплексные характеристики. Использование в педагогической практике подобных неизученных дидактических средств затруднительно признать обоснованным и, по мнению автора, является недопустимым пробелом и в педагогической науке, и в педагогической культурологии. В связи с этим в шестом выпуске сборника «Исследования гуманитарных

систем», посвященного дискуссии о возможных инвариантных основаниях дидактической технологии и визуализации знаний на основе фундаментального метода логико-смыслового моделирования, была обозначена «важная задача исследования и разработки дидактических регулятивов как ветви культурных регулятивов — обязательных элементов любой культуры вообще и педагогической — в первую очередь» [8, с. 158]. Некоторые результаты по решению данной задачи на основе инструментального подхода представлены в работе [19].

Цель. Приведенная проблемная ситуация обусловливает необходимость обоснования дидактического регулятива как одного из видов важнейшего цивилизационного феномена «регулятив», а также определения его характеристик для использования в технологиях обучения.

Методология и методики исследования. Рассматриваются, с опорой на системный подход и с учетом объективной тенденции возрастающей роли регулятивов в контексте цифровизации и автоматизации различных сфер деятельности, место и роль дидактических регулятивов в системе различных регулятивов, а также характеристики дидактических регулятивов, знание которых необходимо при использовании последних в современных технологиях обучения. Выполнен, в частности, сопоставительный анализ средств, рассматриваемых в качестве регулятивов различных видов деятельности.

Рассмотрение проблемы. Интерпретация термина «регулятив» представлена следующим образом: «Что значит слово регулятив? Ответ справочной службы русского языка: В общем смысле: регулирующее средство, регулирующий инструмент» [3]. Ознакомление с работами ученых, представляющих различные сферы человеческой деятельности и описывающих данный феномен, обнаруживает ситуацию разночтения, различного интерпретирования его. Не ставя задачи обширного обзора, приведем лишь некоторые, привлекшие внимание в связи с рассматриваемой темой, примеры:

— Зязин А. О. определяет принцип политехнизма как систему регулятивов деятельности учителя по формированию у учащихся технической компетентности, а совокупность регулятивных знаний — как регулятивное средство, «…форма представления которого приобретает характеристики системы, методологического стандарта, нормы» [7];
— политическая деятельность регламентируется нормами, прави-

лами, запретами и регулятивами в соответствии с ценностями соответствующей политической культуры [12];

— Юдин Б. Г. указывает на расширение биомедицинских исследований и экспериментов, что потребует увеличение числа норм и регулятивов [29];
— Мирская Е. З. предлагает в качестве методологических такие регулятивы, как «принципиальная проверяемость, максимальная общность, предсказательная сила, принципиальная простота, системность» [10];
— в культурологии регулятивы рассматриваются как «правило, требование, норма или программа, в соответствии с которыми люди строят свое поведение и деятельность» [15];
— в обществознании способности интерпретируются как внутренние психические регулятивы, которые «…обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами некоторой деятельности…» [11];
— в исследованиях по проблемам философии рассматривается утрата роли статусных и институциональных регулятивов в научном и образовательном сообществах в связи с повышением роли референтных групп в виртуальном коммуникационном пространстве [1];
— Ковалев В. В. и Ковалев Вит. В. рассматривают международные стандарты аудита в качестве регулятивов, содержащих «…рекомендации по проведению аудиторских проверок, контролю качества аудита, планированию аудита, получению доказательств, формированию выводов по результатам проверки и др.» [9];
— Щедровицкий Г. П. в своих работах показал, как «…продукты деятельности одного специалиста передаются другому и становятся управляющими регулятивами и включаются в систему кооперированной деятельности» [27];
— Громыко Ю. В. рассматривает организационно-деятельностные схемы (ОД-схемы) как результаты рефлексии и прогностические регулятивы, которые «…определяют проект будущего действия, который еще должен быть реализован» [4];
— Дружинина О.М. интерпретирует «принцип политехнизма в предметном обучении как систему регулятивов, направляющих деятельность учителя на формирование у учащихся технической

компетентности…» [5];

— Дубровский В. Я., замечая, что обучение — механизм нормирования деятельности индивида, указывает на функцию учителя как носителя и транслятора норм и средств деятельности ученику [6];
— Соснина Е. Г. обосновывает важность моделирования деятельности в процессе обучения и необходимость визуализации алгоритмов моделирования как путь к успешному обучению [17].

В современной дидактике выделяются работы Остапенко А. А. и его последователей, в которых представлены разработки дидактических средств для решения разнообразных педагогических задач светского и религиозного образования [14; 15]. Многие из дидактических средств, созданных ученым, можно отнести к визуальным дидактическим регулятивам, в том числе логико-смыслового типа, их отличает тщательная содержательная, логическая и графическая проработка.

Необходимо отметить, что тенденцией современных наглядных дидактических средств является интеграция содержательного и процессуального компонентов, которые в традиционной дидактике разделены на предписания к процессу обучения и отражение информации об объекте учебного познания. Например, Эрганова Н. Е. утверждает, что разнообразные регулятивные средства, применяемые для формирования знаний и умений, выполняют функции посредников, инструментов в обучении, отличие которых в том, что «…они являются предписанием к процессу обучения, а не отражением информации в объекте учебного познания» [28].

За рубежом также активно исследуются различные проблемы профессиональной [30] и социальной регуляции [31; 32] с помощью соответствующих методов и средств [33; 34]. Однако, в силу определенных причин, дидактические регулятивы статуса значимого учебного средства и, соответственно, предмета исследования, не приобрели.

Генеральный вывод, который следует из приведенных и многих других исследований ученых, таков: человек вне регуляции и без регулятивов не может быть социализирован и обречен на существование вне общества («маугли»). Регулятивы — важный детерминант успешности человека в различных сферах деятельности, где они создаются, фиксируются и становятся предметом исследования, пополняя специальный раздел знаний о регулятивах и постепенно совершенствуясь (Рис. 1).

Попытаемся сгруппировать известные характеристики регулятивов

и сформулируем (предположительно) аналогично сгруппированные характеристики дидактических регулятивов:

1. В совокупность регулятивов традиционно включают: подходы, принципы, правила и критерии как условные векторы в той или иной области деятельности.

Соответственно, характеристики дидактических регулятивов могут включать:

— подходы, принципы, правила и критерии выполнения познавательного, переживательного и оценочного видов образовательной деятельности для дидактических регулятивов образовательного уровня;
— подходы, принципы, правила и критерии выполнения предметно-ознакомительного, аналитико-речевого и моделирующе-фиксирующего видов учебной деятельности для дидактических регулятивов учебного уровня.

Рис. 1. Функции феномена «регулятив» (в левом верхнем углу рисунка — эмблема Научной лаборатории дидактического дизайна, в правом — визуального дидактического регулятива)

2. Традиционные регулятивы рассматриваются как ценности: организация жизни, эстафета культуры, предпосылки прогресса в той или иной области.

Соответственно, рассмотрение дидактических регулятивов как ценно-

сти — это организация учебной деятельности, эстафета педагогической культуры, предпосылки прогресса образования и самообразования.

3. Традиционные регулятивы интерпретируются как смыслы: предназначение, оправдывающее существование феномена «регулятив» и связывающее его с реальностью; правила бытия той или иной области; технология (инструмент и программа) деятельности в какой-либо области; образ как знаковый ориентир деятельности в той или иной области; модель как автоматические навыки деятельности в той или иной области.

Соответственно, смыслы дидактического регулятива можно интерпретировать как дидактическую технологию (инструмент и программу) учебной деятельности, как дидактический образ — «навигатор» учебной деятельности, и как дидактическую модель сознательной самоуправляемой учебной деятельности [24]. Различные формы регулятивов образуют определенный логико-исторический контекст современного дидактического регулятива (Рис. 2).

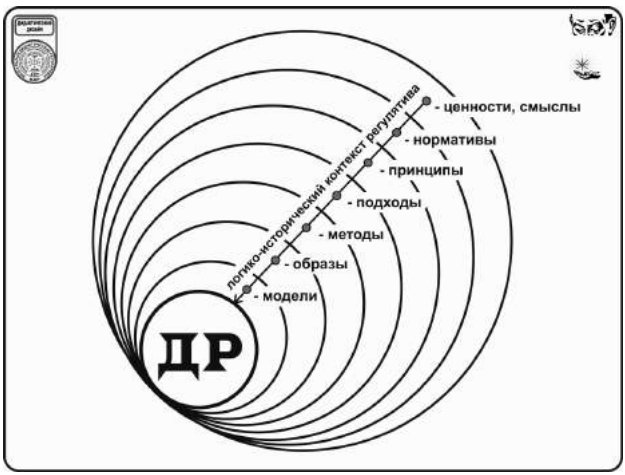


Рис. 2. Логико-исторический контекст современного дидактического регулятива

Рассматривая также различные формы регулятивов по критерию степени непосредственного воздействия на деятельность человека, можно видеть, что они не равноценны: их воздействие может быть как опосредованным, так и непосредственным, то есть они образуют некую

условную шкалу в диапазоне «ведущая идея — контроллер деятельности» (Рис. 3).

Рис. 3. Условная стратификация регулятивов

Необходимость создания современных эффективных дидактических регулятивов различного назначения возрастает также, по мнению авторов, вследствие следующих тенденций: введение стандартов, не подкрепленных технологией их реализации (в том числе стандарта универсальных учебных действий — УУД); расширение форм заочного образования и самообразования; цифровизация и визуализация практически всех сфер деятельности человека.

Указанные тенденции возвращают исследователей к концепции Ориентировочных основ действий (ООД) П. Я. Гальперина — Н. Ф. Талызиной как исходной формы научно обоснованного дидактического регулятива [2], а вторую жизнь данной концепции в настоящее время придают визуализация, алгоритмизация и цифровизация. Причем визуализация, как глобальная тенденция в развитии науки, техники, производства и управления, позволяет решить важную задачу повышения эффективности дидактических средств: разведение в учебно-информационном потоке содержательного компонента деятельности (непосредственно учебный материал) и управляющего компонента деятельности (ориентировочные основы деятельности) [16; 33; 34].

Необходимость создания современных эффективных дидактических регулятивов диктуется еще и новой важной тенденцией образования —

обучение по индивидуальным траекториям, которые, например, располагаются в матрице дидактических инвариантов (Рис. 4) и должны поддерживаться и направляться различными регулятивами инвариантных форм мышления (Рис. 5).

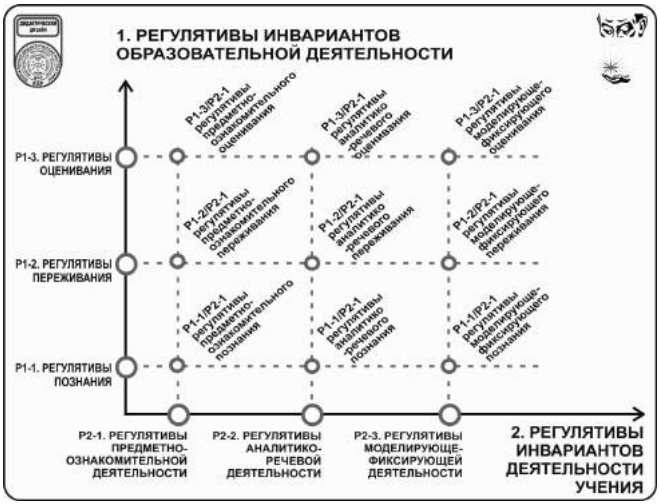


Рис. 4. Матрица дидактических инвариантов и соответствующих регулятивов

Сопоставление характеристик традиционных и дидактических форм регулятивов (Табл. 1) позволяет предположить, что функциональность регулятивов должна возрастать в направлении от иллюстрации требуемой деятельности — через опорность в деятельности — к непосредственному регулированию деятельности.

Таблица 1

Традиционные и дидактические регулятивы

№	ВИД РЕГУЛЯТИВА	ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕГУЛЯТИВА	СОВРЕМЕННЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ (предлагаемая интерпретация и реализация)
1	Смысл	Правила бытия в социуме	Технология (инструмент и программа) учебной деятельности
2	Ценность	Организация жизни, эстафета культуры, предпосылки прогресса в той или иной области	Организация учебной деятельности, эстафета педагогической культуры, предпосылки прогресса образования и самообразования

3	Норматив	Подходы, принципы, правила, критерии как векторы в той или иной области	Подходы, принципы, правила и критерии выполнения инвариантных видов образовательной деятельности (познавательной, переживательной, оценочной) и учебной деятельности (предметно-ознакомительной, аналитико-речевой и моделирующе-фиксирующей)
4	Образ	Символический ориентир деятельности в той или иной области	«Навигатор» учебной деятельности
5	Модель	Автоматические навыки деятельности в той или иной области	Модель выполнения учебной деятельности
6	Функции: информативность (иллюстративность), опорность, регулятивность	Высокая информативность (иллюстративность), средняя опорность, низкая регулятивность	Высокая информативность (иллюстративность), высокая опорность, высокая регулятивность
ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕГУЛЯТИВА			
		Совокупность регулятивных знаний	Дидактический регулятив — конструкт, наглядно и логически организованный в соответствии с содержанием и логикой выполнения учебной деятельности (инструментальный подход)

Необходимо особо отметить, что в образовании к перечисленным свойствам регулятивов предъявляются повышенные требования, так как эффективные дидактические регулятивы способствуют самоорганизации обучающего и его самообразованию, вносят значительный вклад в достижение положительных результатов обучения и уменьшение дисперсии (разброса) результатов обучения под влиянием различных объективных и субъективных факторов. Подобные негативные факторы, как упоминалось, имеют место в современных условиях ослабления субъект-субъектного взаимодействия вследствие возрастающего количества формальных, неодушевленных новаций — стандартов, тестовых методов обучения и контроля, ЕГЭ и т.п. [24; 25]. Регулятивы с данными характеристиками находятся на переднем крае функциональной эволюции

дидактических наглядных средств в направлении от информационно-иллюстративных функций — через информационно-опорные — к информационно-регулятивным, интенсивность которых нарастает (Рис. 6).

Рис. 5. Механизмы мышления

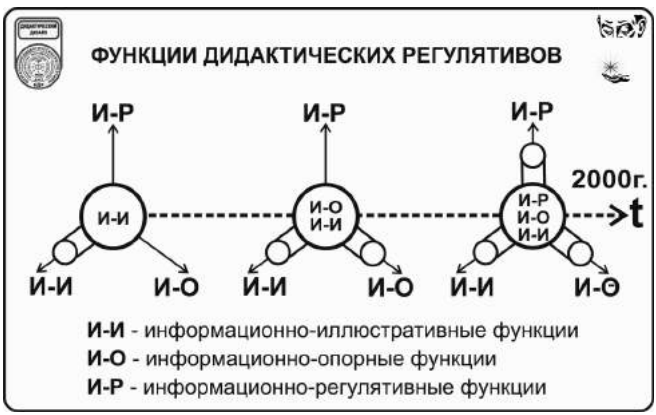


Рис. 6. Эволюция дидактических регулятивов

Исследование визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа как объектов семиотики (Рис. 7), реализованных в координатно-матричной графике [22; 23; 24; 25; 26], опиралось на концепцию логико-смыслового моделирования знаний [15].

Рис. 7. Логико-смысловая модель — объект семиотики

Особенность моделей данного типа — интеграция двух компонентов: содержательного — свернутой понятийной системы из ключевых слов, и логического — координатно-матричной модели с опорными узлами. Благодаря интеграции двух упомянутых компонентов визуальная конструкция приобретает ряд важных дидактических свойств: образный (воспринимаемый визуально целостно, как образ) — благодаря лучеобразному, «солярному» характеру графики; строгая структурированность, позволяющая реализовать интерактивный компьютерный интерфейс для обучающих программ; свойства модели (отображение основных элементов структуры объекта и связей между ними), получаемой путем выполнения основных универсальных учебных действий логического типа в процессе выявления основных элементов структуры отображаемого объекта и связей между ними.

Важно то, что логико-смысловые модели являются частным случаем семантической сети как универсального (и фундаментального) способа представления знаний. Классическое определение семантической сети — это информационная модель предметной области, имеющая вид

ориентированного графа, вершины которого соответствуют объектам предметной области, а дуги задают отношения между ними. Объектами могут быть понятия, события, свойства, процессы. В названии соединены термины из двух наук: семантика в языкознании изучает смысл предложений (как единиц языка, передающих какую-либо мысль), а сеть в математике представляет собой разновидность графа как набора вершин, соединенных дугами. В семантической сети роль вершин выполняют понятия базы знаний, а дуги (причем направленные) задают отношения между ними. Семантическая сеть отражает семантику предметной области в виде понятий и отношений, при этом обладает универсальностью, наглядностью, близостью к семантической структуре фраз на естественном языке, соответствием организации долговременной памяти человека.

В логико-смысловых моделях роль вершин выполняют центр (исследуемый объект, изучаемая тема и т.д.) и узлы на координатах (элементы исследуемого объекта, изучаемой темы), а реализуются два вида отношений: кластерные, обозначающие принадлежность узлов одной координате (кластеру), и межузловые, обозначающие связи узлов (функциональные, пространственные, временные, количественные, атрибутивные, логические и т.д.).

Некоторые результаты по рассматриваемой проблеме представлены в форме так называемого «Портрета» дидактического регулятива логико-смыслового типа (Рис. 8), в том числе сведения о традиционных формах дидактических регулятивов и о некоторых особенностях визуальных дидактических регулятивов [25].

К визуальным дидактическим средствам регулятивного характера относятся различные знаково-символические конструкты (К5): пиктограммы, символы, знаки; вербально-графические конструкты: рисунки-схемы, структурно-логические схемы, фреймы; вариации семантических сетей: непосредственно семантические сети; графы, логико-смысловые модели. Основные особенности визуальных дидактических регулятивов (К6) представлены выше, на Рис. 7. К обязательным характеристикам визуальных дидактических регулятивов (К7) относятся: целевые — дидактические функции, специальные — особенности реализации, общие — соотношение получаемых результатов и затрат на их получение. Заметим, что аналогичные характеристики для известных дидактических наглядных средств обнаружить в научной литературе крайне затруднительно.

Рис. 8. Визуальный дидактический регулятив логико-смыслового типа (ВДР-ЛСМ) «„Портрет“ дидактического регулятива»

Пример конкретного визуального дидактического регулятива логико-смыслового типа (ВДР-ЛСМ) «Визуализационная самоэффективность педагога» приведен на Рис. 9. Он разработан как профессиональный инструмент исследователей Научной лаборатории дидактического дизайна в области визуализации знаний, представленных на естественном языке [13; 16; 18].

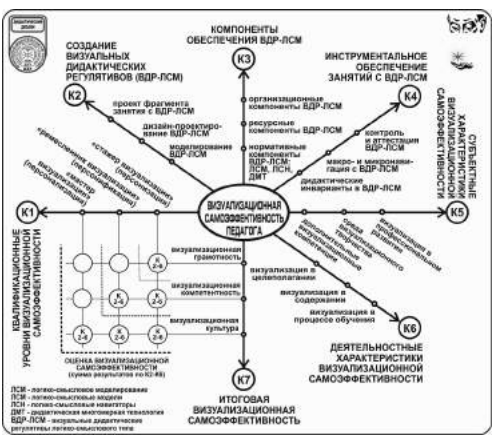


Рис. 9. Визуальный дидактический регулятив логико-смыслового типа (ВДР-ЛСМ)

«Визуализационная самоэффективность педагога»

Содержание терминов «персонизация» — «персонификация» — «персонализация», коррелирующих, соответственно, с терминами «стажер» — «ремесленник» — «мастер», поясняется Рисунком 10 и означает изменение уровней как подготовки работника, так и его развития (Рис. 11).

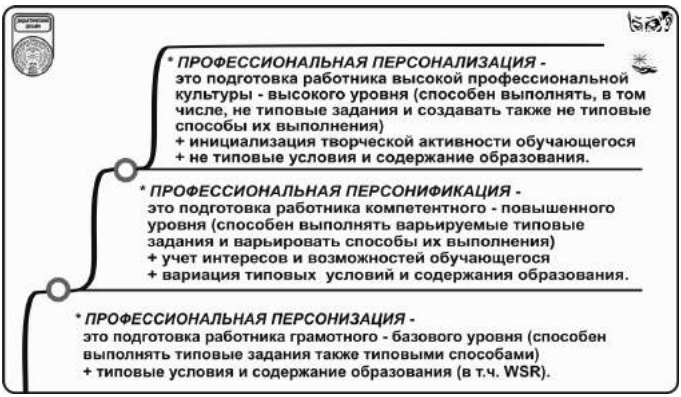


Рис. 10. Уровни профессионального развития работника

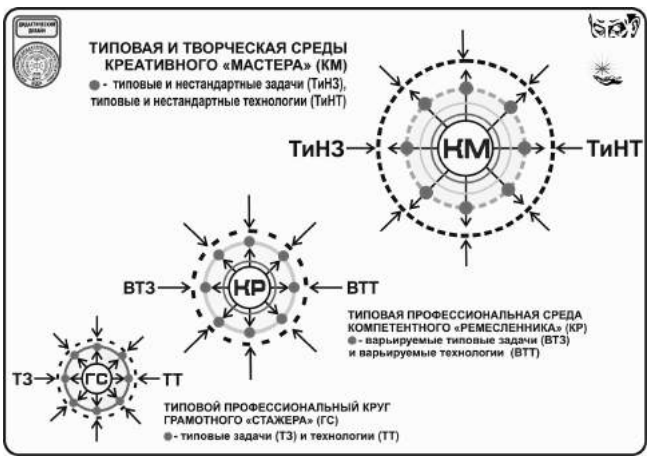


Рис. 11. Профессионально-личностное развитие работника

Так, на уровне «стажер» формируются минимальные необходимые профессиональные знания и умения, накапливается опыт решения типовых задач типовыми способами и складывается ограниченный про-

фессиональный круг работника. На уровне «ремесленник» формируются необходимые профессиональные компетенции и складывается типовая профессиональная среда работника, включающая типовые и варьируемые задачи и способы их решения. На уровне «мастер» накопленный опыт и творческая активация работника позволяют выйти за рамки типовой профессиональной среды и дополнить ее собственной — авторской средой с нестандартными задачами и технологиями их решения. Заметим, что получающие широкое распространение в настоящее время дифференциация обучения и обучение одаренной молодежи предъявляют особые требования к организации обучения, к квалификации педагогического коллектива и к квалификации руководства организации профессионального образования.

Далее приведены комплексные характеристики визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа (ВДР-ЛСМ), знание которых необходимо при использовании регулятивов в технологиях обучения [20; 21].

Целевые характеристики регулятивов — дидактические функции, которые обеспечивают:

— визуальное представление содержания образования и логики его организации;
— визуальное представление учебной деятельности и логики ее организации.

1. Специальные характеристики регулятивов — особенности их реализации:

— тип визуализации: природосообразная за счет образности — «солярной», то есть лучеобразной, графики; пригодность для компьютеризации благодаря опорно-узловой системе координат и межкоординатных матриц;
— интерактивный тип регуляции благодаря эффекту аутодиалога обучающегося с регулятивом, представленным во внешнем плане учебной деятельности;
— логико-смысловой тип моделирования знаний, представленных на естественном языке, то есть выделение ключевых элементов содержания и связей между ними, что лежит в основе семантических сетей, графов и фреймов.

2. Общие характеристики — универсальные, присущие не только дидактическим, но и другим регулятивам:

— обобщенные результаты — повышение эффективности педагогической и учебной деятельности;
— обобщенные затраты: материальные (проектные усилия) и временные (построение, оформление).

Итоги рассмотрения проблемы современного дидактического регулятива

Научная новизна. Можно видеть, что все сферы конструктивной деятельности человека подчиняются регуляции и опираются на регулятивы. То есть, регулятив — цивилизационный феномен (и категория) метауровня, порождающий разнообразные специальные и специализированные регулятивы (и категории) для всех сфер деятельности человека.

Задача исследования регулятивов как цивилизационного феномена и детерминанта успешной деятельности человека в различных сферах крайне актуальна. Тенденция развития регулятивов в целом и дидактических регулятивов в частности пролегает в направлении от информационно-иллюстративных функций — через информационно-опорные — к информационно-регулятивным функциям. При этом повышение эффективности регулятивов обеспечивается благодаря моделированию и визуализации, что, в свою очередь, обусловливает соответствующую компетентность педагога.

Решение актуальной задачи создания и внедрения современных эффективных дидактических регулятивов для технологий обучения, включая понятийно-терминологический аппарат, осуществляется недостаточно активно. Для того чтобы отвечать важнейшим тенденциям в науке, производстве и образовании, методология построения визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа должна опираться на принципы многомерности, образной визуализации и семантической сети; технология реализации данных регулятивов должна аккумулировать логико-смысловое моделирование, координатно-матричную графику и свертывание обозначений элементов; а сами регулятивы должны обеспечивать такие дидактические функции, как когнитивно-визуальная организация содержания образования и процесса обучения, опора на инварианты образования и обучения, задание уровней грамотности, компетентности, культуры.

Совершенствование дидактических регулятивов в контексте визуализации позволяет:

— повысить плотность представления информации и улучшить ее логическую организацию, пример: инфографика как визуальное представление информации с помощью смыслонесущих графических элементов и поясняющих текстовых элементов;
— улучшить когнитивно-моделирующие свойства с помощью логико-смыслового моделирования знаний, представленных на естественном языке, в виде семантической сети как информационной модели предметной области или исследуемого объекта;
— усилить регулятивность как главную дидактическую функцию наглядных дидактических средств, с помощью которых программируются учебная, учебно-профессиональная или профессиональная деятельность, поддерживаются макро- и микронавигация гипертекстового типа, а также действия качественного и количественного оценивания.

Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа (Рис. 9) реализуют когнитивно-моделирующую визуализацию знаний следующего типа: компрессирование (сгущение) информации, структурирование информации, связывание элементов информации, свертывание обозначений элементов информации, пространственную организацию информации, акцентирование элементов и блоков информации [15].

Визуальные дидактические регулятивы поддерживают, по сути, когнитивные стратегии — ментальные процессы, направленные на переработку информации с целью обучения. Абстрактные манипуляции с учебным материалом, осуществляемые в процессе выполнения перечисленных операций, активируют познавательные процессы обучающегося, включая ощущения (при графической работе с координатно-матричной графикой), восприятие и понимание (при выполнении главных учебных действий — выделении ключевых элементов содержания и выявлении связей между ними), внутреннюю и внешнюю речь (при непроизвольном проговаривании определяемых элементов содержания и выявляемых связей), а также память (при выполнении логических действий с участием визуальных и тактильных сенсорных компонентов). В этом случае мыслительные процессы способствуют как объяснению учебного материала, так и предвидению результатов выполняемых действий. Место и роль дидактических регулятивов в условной системе «педагог — обучающийся — знания» показаны на Рис. 12.

Рис. 12. Условная система («клетка») «педагог — обучающийся — знания»

Необходимо отметить, что визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа — не жесткая алгоритмоподобная конструкция, а, скорее, «конструктор», оставляющий достаточные возможности для творчества педагогу и обучающемуся, что убедительно подтверждено практикой их применения.

Практическая значимость. Полученные результаты позволяют рекомендовать включение дидактических регулятивов в методику проектного подхода при создании образовательных систем и процессов, а также включение их в состав дидактического обеспечения технологий обучения. Применение дидактических регулятивов обеспечивает формирование важных перспективных компетенций (Рис. 13). При сравнительной оценке дидактических регулятивов различного типа целесообразно на практике апробировать визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа.

Некоторые термины визуализации

Изображение — элемент визуального восприятия мира, воспроизведение живописного, графического, скульптурного произведения, специальной или художественной фотографии и графических работ: чертежей, диаграмм, схем, компьютерной графики и пр.(http://tmxc.ru/427457).

Визуализация: в общем смысле — метод представления информации в виде оптического изображения в виде рисунков и фотографий, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц, карт и т.п. (http://tmxc.ru/945723).

Семантическая сеть — способ представления знаний; информационная модель предметной области в виде понятий, событий, свойств, процессов; в регулятивном смысле — правило деятельности (http://tmxc.ru/945723).

Регулятив (регулятивный смысл) — это правило или требование, в соответствии с которым люди строят свое поведение и деятельность (http://tmxc.ru/348737).

Визуальный дидактический регулятив — визуально воспринимаемое изображение дидактического назначения, в котором программируется содержание и процесс учебной деятельности (авт.).

Визуальный дидактический регулятив логико-смыслового типа — визуально воспринимаемое координатно-матричное графическое изображение логико-смысловой модели, программирующей содержание и процесс учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности (авт.).

Рис. 13. Специальная компетентность в области визуальных дидактических регулятивов

Литература

1. Актуальные проблемы философии науки / отв. ред. Гирусов Э. В. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 344 с.

2. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. I. С. 441–469.

3. Грамота.ру [Электронный ресурс]. URL: http://tmxc.ru/787452 (дата обращения: 07.04.2019).

4. *Громыко Ю. В.* Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М.: Paideia, 1997. 560 с.

5. *Дружинина О. М.* Современные аспекты политехнического образования [Электронный ресурс]. URL: https://imc72.ru/content/27012017/10.pdf (дата обращения: 07.04.2019).

6. *Дубровский В. Я.* Онтология деятельности Г. П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. URL: https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6553 (дата обращения: 02.06.2019).

7. *Зязин А. О.* Регулятивные педагогические средства: индивидуальный подход как специфическая форма организации знания об изучаемом педагогическом объекте // Психолого-педагогические проблемы индивидуального обучения. Бийск, 1991. С. 26–32.

8. Исследования гуманитарных систем. Вып. 6. Константы бытия и инварианты образования / науч. ред. и сост. В. Э. Штейнберг. М.: НИИ школьных технологий, 2018. 176 с.

9. Корпоративные финансы и учет: понятия, алгоритмы, показатели: учеб. пособие. М.: Проспект, КНОРУС, 2010. 768 с.

10. *Мирская Е. З.* Этические регулятивы функционирования науки // Вопросы философии. 1975. № 3. С. 131–138.

11. Научная лаборатория дидактического дизайна [Электронный ресурс]. URL: http://tmxc.ru/787452 (дата обращения: 07.04.2019).

12. Обществознание. Подготовка к ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: http://tmxc.ru/349583 (дата обращения: 07.04.2019).

13. Основные понятия культурологии [Электронный ресурс]. URL: https://studfiles.net/preview/5920181/page:3 (дата обращения: 07.04.2019).

14. *Остапенко А. А.* Модульная графическая наглядность в преподавании вузовской педагогики. Стихийные и организованные процессы в образовании // Образовательные технологии. 2016. № 1. С. 31–42.

15. *Остапенко А. А.* О полноте констант бытия, дающих полноту целей и процессов в образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 1 (74). С. 111–121.

16. *Самарин Ю. А.* Очерки психологии ума. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.

17. *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.

18. *Субботин М. М.* О сущности метода логико-смыслового моделирования // Реферативный сборник ЦИНИС. 1978. № 11.

19. *Ткаченко Е. В., Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.* Дидактический дизайн — инструментальный подход // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 6 (61). С. 74–87.

20. *Ткаченко Е. В., Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.* Дидактический дизайн — инструментальный подход (прод.) // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 1 (62). С. 50–65.

21. *Штейнберг В. Э.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика: монография. М.: Народное образование, 2002. 304 с.

22. *Штейнберг В. Э.* О связи визуализации в дидактике со стандартами и компетенциями // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 1. С. 814–826.

23. *Штейнберг В. Э.* Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: автореф. дис. … докт. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 24 с.

24. *Штейнберг В. Э.* Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015. 351 с.

25. *Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.* Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 9. С. 9–31.

26. *Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.* От ориентировочных основ действий Гальперина — к визуальным дидактическим регулятивам логико-смыслового типа // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. С. 123–129.

27. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований. Глава II. «Практика», «Искусство» и «Наука» в педагогике // Гуманитарные технологии [Электронный ресурс]. URL: https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6738/6740 (дата обращения: 07.04.2019).

28. *Эрганова Н. Е.* Методика профессионального обучения: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2007. 160 с.

29. *Юдин Б. Г.* В фокусе исследования — человек: этические регулятивы научного познания [Электронный ресурс]. URL: https://iphras.ru/page49309232.htm (дата обращения: 07.04.2019).

30. ACM Code of Ethics and Professional Conduct // Association for Computing Machinery [Электронный ресурс]. URL: https://www.acm.org/code-of-ethics (дата обращения: 07.04.2019).

31. *Edelman J.* Human Values: A Quick Primer // A Medium Corporation [Электронный ресурс]. URL: http://tmxc.ru/557865 (дата обращения: 07.04.2019).

32. Personal Freedom and the Dictates of Society // Thomas Jefferson School of Law [Электронный ресурс]. URL: https://www.tjsl.edu/the-jeffersonian/news/2013/04/personal-freedom-and-dictates-society (дата обращения: 07.04.2019).

33. *Stokes S.* Visual Literacy in Teaching and Learning: a Literature Perspective // Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 2002. Vol. 1 (1). P. 10–19.

34. *Tergan S., Keller T.* Knowledge and Information Visualization: Searching for Synergies, Berlin, 2005. 385 p.

MODERN DIDACTIC REGULATORS: THEORY AND TECHNOLOGY

Relevance. The increasing role of information processing methods and means in education, science and production objectively leads to the task of providing the educational process with didactic tools that can effectively display the content and control components of educational material, integrate these components with the logic of activity, efficiently operate with educational information and form, thereby , the necessary educational competencies in the context of a truly subjective-activity approach, and, in particular, in the context of digitalization and automation.

Goal. Consideration of didactic regulators as one of the types of civilizational phenomenon of “regulators” and the definition of its characteristics required for use in technology training.

Methodology and techniques of research. The research methodology is based on the trend of the increasing role of regulators in the context of digitalization and automation of various spheres of activity on a systematic approach to the consideration of the required characteristics of the didactic regulations for modern teaching technologies, and also the principles of visualization of logical-semantic modeling of knowledge. Methodology of the research is the comparative analysis of means, considered as regulators of various activities.

Results. The place of the didactic instructive-type regulator in the system of various regulators is presented by the criterion of the intensity of the direct impact on the activity. The target, special and general characteristics of the didactic regulators are presented. The perspectives of the application of regulators in teaching technologies are noted. The development and implementation of visual didactic regulators are justified as the most important direction for the development of didactic regulators in general. The examples of the implementation of visual didactic regulators of the logical-semantic type are given.

Scientific novelty. The logic of the evolution of didactic visual aids is developing (from information and illustrative functions - through information and support functions - to information and regulatory functions) by strengthening such important qualities as visibility and instrumentality.

Practical significance. The expediency of the project implementation of didactic tools of an instrumental nature with specified characteristics (visual didactic regulators of a logical-semantic type) is substantiated.

Keywords: regulators, didactic regulators, activity, visualization, instrumentality.

References

- ACM Code of Ethics and Professional Conduct // Association for Computing Machinery [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.acm.org/code-of-ethics (data obrashcheniya: 07.04.2019).
- Aktual'nye problemy filosofii nauki / otv. red. Girusov E. V. M.: Progress-Tradiciya, 2007. 344 s. [In Rus].
- *Druzhinina O. M.* Sovremennye aspekty politekhnicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://imc72.ru/content/27012017/10.pdf (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- *Dubrovskij V. Ya.* Ontologiya deyatel'nosti G. P. Shchedrovickogo [Elektronnyj resurs]. URL: https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6553 (data obrashcheniya: 02.06.2019). [In Rus].
- *Edelman J.* Human Values: A Quick Primer // A Medium Corporation [Elektronnyj resurs]. URL: http://tmxc.ru/557865 (data obrashcheniya: 07.04.2019).
- *Erganova N. E.* Metodika professional'nogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. M.: Akademiya, 2007. 160 s. [In Rus].
- Gal'perin P. Ya. Razvitie issledovanij po formirovaniyu umstvennyh dejstvij // Psihologicheskaya nauka v SSSR. M., 1959. T. I. S. 441–469. [In Rus].
- Gramota.ru [Elektronnyj resurs]. URL: http://tmxc.ru/787452 (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- *Gromyko Yu. V.* Proektnoe soznanie: rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya. M.: Raideia, 1997. 560 s. [In Rus].
- Issledovaniya gumanitarnyh sistem. Vyp. 6. Konstanty bytiya i invarianty obrazovaniya / nauch. red. i sost. V. E. Shtejnberg. M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2018. 176 s. [In Rus].
- Korporativnye finansy i uchet: ponyatiya, algoritmy, pokazateli: ucheb. posobie. M.: Prospekt, KNORUS, 2010. 768 s. [In Rus].
- *Mirskaya E. Z.* Eticheskie regulyativy funkcionirovaniya nauki // Voprosy filosofii. 1975. № 3. S. 131–138. [In Rus].
- Nauchnaya laboratoriya didakticheskogo dizajna [Elektronnyj resurs]. URL: http://tmxc.ru/787452 (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- Obshchestvoznanie. Podgotovka k EGE [Elektronnyj resurs]. URL: http://tmxc.ru/349583 (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- Osnovnye ponyatiya kul'turologii [Elektronnyj resurs]. URL: https://studfiles.net/preview/5920181/page:3 (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- *Ostapenko A. A.* Modul'naya graficheskaya naglyadnost' v prepodavanii vuzovskoj pedagogiki. Stihijnye i organizovannye processy v obrazovanii // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2016. № 1. S. 31–42. [In Rus].
- *Ostapenko A. A.* O polnote konstant bytiya, dayushchih polnotu celej i processov v obrazovanii // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. № 1 (74). S. 111–121. [In Rus].
- Personal Freedom and the Dictates of Society // Thomas Jefferson School of Law [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.tjsl.edu/the-jeffersonian/news/2013/04/personal-freedom-and-dictates-society (data obrashcheniya: 07.04.2019).
- *Samarin Yu. A.* Ocherki psihologii uma. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1962. 504 s. [In Rus].
- *Shchedrovickij G. P.* Sistema pedagogicheskih issledovanij. Glava II. «Praktika», «Iskusstvo» i «Nauka» v pedagogike // Gumanitarnye tekhnologii [Elektronnyj resurs]. URL: https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6738/6740 (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- *Shtejnberg V. E.* Didakticheskie mnogomernye instrumenty: teoriya, metodika, praktika: monografiya. M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. 304 s. [In Rus].
- *Shtejnberg V. E.* O svyazi vizualizacii v didaktike so standartami i kompetenciyami // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2017. T. 7, № 1. C. 814–826. [In Rus].
- *Shtejnberg V. E.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy didakticheskih mnogomernyh instrumentov dlya tekhnologij obucheniya: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk. Ekaterinburg, 2000. 24 s. [In Rus].
- *Shtejnberg V. E.* Teoriya i praktika didakticheskoj mnogomernoj tekhnologii. M.: Narodnoe obrazovanie, 2015. 351 s. [In Rus].
- *Shtejnberg V. E.,* Man'ko N. N. Ot orientirovochnyh osnov dejstvij Gal'perina — k vizual'nym didakticheskim regulyativam logiko-smyslovogo tipa // Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2017. S. 123–129. [In Rus].

- *Shtejnberg V. E.,* Man'ko N. N. Vizual'nye didakticheskie regulyativy logiko-smyslovogo tipa // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19, № 9. S. 9–31. [In Rus].
- *Sosnina E. G.* Ispol'zovanie metoda modelirovaniya pri formirovanii samokontrolya mladshego shkol'nika // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 2 (59). S. 50–58. DOI: 10.24411/2224–0772–2019–10005. [In Rus].
- *Stokes S.* Visual Literacy in Teaching and Learning: a Literature Perspective // Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 2002. Vol. 1 (1). P. 10–19.
- *Subbotin M. M.* O sushchnosti metoda logiko-smyslovogo modelirovaniya // Referativnyj sbornik CINIS. 1978. № 11. [In Rus].
- *Tergan S., Keller T.* Knowledge and Information Visualization: Searching for Synergies, Berlin, 2005. 385 p.
- *Tkachenko E. V., Shtejnberg V. E.,* Man'ko N. N. Didakticheskij dizajn — instrumental'nyj podhod // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2015. № 6 (61). S. 74–87. [In Rus].
- *Tkachenko E. V., Shtejnberg V. E.,* Man'ko N. N. Didakticheskij dizajn — instrumental'nyj podhod (prod.) // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2016. № 1 (62). S. 50–65. [In Rus].
- *Yudin B. G.* V fokuse issledovaniya — chelovek: eticheskie regulyativy nauchnogo poznaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://iphras.ru/page49309232.htm (data obrashcheniya: 07.04.2019). [In Rus].
- *Zyazin A. O.* Regulyativnye pedagogicheskie sredstva: individual'nyj podhod kak specificheskaya forma organizacii znaniya ob izuchaemom pedagogicheskom ob»ekte // Psihologo-pedagogicheskie problemy individual'nogo obucheniya. Bijsk, 1991. S. 26–32. [In Rus].

20 сентября 2019 г. Директор Института, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Светлана Вениаминовна Иванова приняла участие 19–20 сентября в 1-м Международном психолого-педагогическом форуме Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

30 сентября 2019 г. Распоряжением Правительства города Москвы «О награждении почетной грамотой» за большой вклад и методическое обеспечение системы образования Российской Федерации, подготовку высококвалифицированных кадров для города Москвы коллектив Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» награжден Почетной грамотой Правительства Москвы

2 октября 2019 г. состоялось Всероссийское установочное совещание по апробации примерной программы воспитания, разработанной в Институте стратегии развития образования Российской академии образования в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации». Совещание прошло в Главном корпусе МПГУ. В работе Совещания приняли участие более 250 человек. Среди них — представители региональных министерств образования, руководители образовательных организаций, педагоги, преподаватели вузов. Участниками апробации Программы станут 734 школы из 85 субъектов РФ и более 50-и экспертов — ведущих специалистов страны в сфере воспитания.

17–18 октября 2019 г. Российская академия образования при поддержке Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова Посольства Китайской Народной Республики в Российской Федерации, Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» и Института стратегии развития образования РАО провила научно-образовательный Форум «Россия — Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», посвященный 70-летию установления дипломатических отношений между Россией и Китаем, а также 20-летию Комитета гуманитарного сотрудничества между двумя странами.

24 октября 2019 г. в Институте стратегии развития образования РАО состоится круглый стол «Дидактические взгляды Людмилы Яковлевны Зориной и их развитие», посвященный 90-летию со дня ее рождения.

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

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

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

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

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

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

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

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

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

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

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2019 году диссертаций на соискание учёной степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (45 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приёма документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приёма документов	
Проведение экзаменов	Два потока: – с 22 июня по 05 июля – с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Приём заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно – педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора:

– с 01 апреля по 15 апреля;
– с 01 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8(495)621-33-74