СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии 6

К ЮБИЛЕЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ХУДОЖЕСТВ

Н.Ф. Ломова Современное художественное образование: традиции и актуальные векторы развития..... 8

М.В. Вяжевич Роль Российской академии художеств в системе отечественного художественного образования рубежа XX-XXI вв. 17

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

И.А. Тагунова Междисциплинарные исследования в сфере образования: организационный аспект..... 27

Т.Ч. Будаева, Соронзон Жамбын Государственно-общественное управление образованием в Монголии 42

ПО ИТОГАМ КОНФЕРЕНЦИИ ПАМЯТИ И.Я. ЛЕРНЕРА

Ю.В. Сенько Содержание образования: пространство выбора 54

В.П. Бездухов, А.В. Гущина О культурологических основаниях конструирования содержания нравственного образования будущего учителя 63

Е.Н. Дзятковская Использование идей И.Я.Лернера при конструировании содержания образования для устойчивого развития 73

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

М.И Алдошина Развитие культурологической модели содержания образования в условиях поликультурности университетского образования 82

М.В. Кларин Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля 94

В.В. Сериков, Е.И.Тычинина Особенности формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия 104

Б.Г. Бобылев Идея филологического анализа художественного текста в трудах Н.М. Шанского 117

Т.Н. Корнеенко Самообразование как педагогическая категория 129

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Степанов П. В. К вопросу о методах воспитания 140

Степанова И. В. Теория «свободного воспитания»: из прошлого в будущее 153

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 167

ПАМЯТИ УЧЕНОГО Г. Н. Филонову..... 169

Требования к оформлению статьи 171

Набор в аспирантуру и докторантуру 172

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

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

Допечатная подготовка
Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 29.12.2017
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. Стр. 172
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной колегии.
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 «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2017

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

Редакционный совет

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

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

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

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

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)

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

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

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

Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (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 филос. наук, профессор

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., кандидат 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)
Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)
Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)
Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)
Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)
Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Askarbek K. Khusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)
Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)
Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)
Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)
Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)
Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)
Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)
Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)
Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)
Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education), (Russia)
Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)
Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)
Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)
Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)
Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)
Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Chemistry), Professor (Russia)
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)
Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Дорогие коллеги!

В преддверии нового года принято подводить итоги, и сегодня мы хотим представить вам некоторые результаты, к которым мы пришли в этом году.

Прежде всего, мы ставим целью включить наш журнал, помимо двух российских и восьми международных, в базу данных издательства Эльзевир (Scopus). Требования к статьям должны соответствовать принятым международным стандартам, поэтому мы пересмотрели их в начале этого года. Большое внимание редакционная коллегия уделяет аутентичности поступающих материалов, мы полагаем, что процент заимствования должен быть как можно ниже. К рассмотрению для публикации принимаются материалы, прошедшие анализ в лицензионной системе Антиплагиат, оригинальность — от 85%.

Мы также изменили требования к используемым источникам. Более 2/3 должны быть не старше пяти лет, хотя бы половина — зарубежные.

За прошедший год мы старались приумножить все, чего достигли ранее. В нашем журнале были опубликованы статьи, присланные авторами из более 20 регионов России, а также из США и Чешской Республики. Эти материалы отражают актуальные научные исследования и принадлежат авторитетным и известным ученым. В журнале публикуются и планируются к публикации статьи на русском и на английском языках с целью укрепления международного сотрудничества в плане обмена научной информацией. В то же время мы стремились к тесному сотрудничеству с регионами нашей страны, чтобы дать возможность исследователям и практи-

кам из Татарстана, Челябинска, Волгограда, Хабаровска, Курска, Орла, Барнаула и др. сделать публичными свои научные достижения.

В выпусках журнала нашли отражение самые актуальные проблемы современной педагогики: исследования в области сравнительной педагогики, философии образования, общей дидактики и частных методов обучения, истории педагогики и образования, воспитания и т.д. На страницах журнала вы могли ознакомиться с информацией о важном аспекте деятельности Института стратегии развития образования в оформлении результатов интеллектуальной деятельности наших ученых: за год оформлено и опубликовано 4 базы данных, 17 РИД, 15 из них внедрены в практику.

В журнале ведется постоянная рубрика «Научная жизнь», где размещаются краткие обзоры крупных научных мероприятий, проводимых в Институте стратегии развития образования РАО и в других педагогических организациях-партнерах. По итогам значимых международных и всероссийских конференций отобраны и опубликованы наиболее интересные и важные статьи участников конференций, посвященных И. Я. Лернеру, Я. А. Коменскому.

Наше присутствие и работа на различных мероприятиях научно-педагогического, культурно-исторического, общественно-международного характера способствовали продвижению и узнаваемости журнала в гуманитарном научном сообществе, позволив приобрести новых авторов среди научных работников, преподавателей, докторантов и аспирантов.

Редакционная коллегия журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»

Н. Ф. Ломова

Академик Российской академии художеств, к.п.н., начальник Управления по координации академического художественного образования Российской академии художеств, член Творческого союза художников России, г. Москва
E-mail: Lomova.N@rah.ru

Natalia F. Lomova
Ph.D., Academician of the Russian Academy of Arts, Head of the Department for the Coordination of Academic Art Education of the Russian Academy of Arts, a member of the Creative Union of Artists of Russia, Moscow, Russia

СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И АКТУАЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

В данной статье на примере образовательной, научной и методической деятельности Российской академии художеств рассматриваются вопросы, связанные со становлением, сохранением и развитием академической художественной школы России и классической академической системы трехуровневого художественного образования. Центральное место в статье занимают вопросы современного инновационного развития образования в сфере изобразительного искусства и роли Российской академии художеств и ее Президента З.К. Церетели в данном процессе.

Ключевые слова: *академическая художественная школа, система непрерывного образования, обучающие мастер-классы, интеграция науки и образования, творческо-исполнительское художественное искусство, детское и молодежное творчество, система дополнительного художественного образования.*

Российская академия художеств на рубеже своего 260-летия продолжает инновационное развитие, опираясь на многовековой теоретический и практический опыт, и выполняя задачу государственного масштаба по сохранению и совершенствованию отечественной академической художественной школы.

Исторически сложилось, что Академия всегда

Как цитировать статью: Ломова Н. Ф. Современное художественное образование: традиции и актуальные векторы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.8–16.

была научно-образовательным центром в сфере искусства и художественного образования. Российская система академического художественного образования имеет богатое историческое прошлое и своими корнями уходит в ХУШ век. С момента учреждения Академии трех знатнейших искусств в 1757 году, (это событие состоялось в развитие Указа Петра 1 от 1724 года об Академии художеств и наук), в составе Академии начала существовать высшая художественная школа, которая вплоть до начала XX века была единственным в России высшим художественным учебным заведением. В Академии сложилась уникальная, не имеющая аналогов в мире, система непрерывного академического художественного образования, которая действует на протяжении почти трех столетий и подтверждена практическим и теоретическим опытом.

Таким образом, с самого начала своего существования Академия художеств была государственной институцией, ориентированной на обеспечение взаимосвязи между наукой и искусством, в том числе на реализацию художественного образования и содействие молодым художникам.

Позже, уже в советское время, в сложные послевоенные годы, значимость образовательной деятельности Всероссийской Академии художеств (позже Академии художеств СССР) была еще раз закреплена постановлением Совета Министров СССР № 2782 от 5 августа 1947 года, в котором одной из основных задач была выделена «подготовка и воспитание художников (живописцев, скульпторов, графиков) высшей квалификации и научных работников в области изобразительного искусства, а также всемерное содействие повышению творческой квалификации молодых советских художников». В основу структуры Академии были заложены многие традиции Императорской Академии и согласно ее Уставу, Академия снова стала научно-образовательным центром страны. Этим же постановлением в состав Академии были включены «Институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина в Ленинграде, со средней художественной школой при нем (в настоящее время Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина при Российской академии художеств и Санкт-петербургский государственный академический художественный лицей имени Б.В. Иогансона при Российской академии художеств) и Московский государственный художественный институт (в настоящее время Московский государственный академический худо-

жественный институт имени В.И. Сурикова при Российской академии художеств), а также аспирантура по различным видам изобразительного искусства и искусствознания».

На протяжении всего периода своей деятельности Российская академия художеств сохраняла национальную академическую художественную школу благодаря активной позиции РАХ в сфере академического художественного образования, использованию имеющегося в Академии научно-исследовательского, педагогического, творческого, музейного, выставочного и библиотечного потенциала. В образовательном процессе непосредственное участие в качестве педагогов и наставников принимали академики — ведущие мастера в области отечественного изобразительного искусства, архитектуры, искусствознания. По сути, это был единый научно-образовательный комплекс Российской академии художеств.

Нельзя недооценивать огромное значение в воспитании молодого поколения художников, передачи им знаний, умений и навыков обучающих мастер-классов и творческих встреч, которые постоянно проводятся академиками и членами Президиума — народными и заслуженными художниками России, признанными российскими мастерами изобразительного искусства страны. Учитывая определенную специфику преподавания изобразительного искусства, как особого предмета, приоритетным и определяющим моментом здесь было и остается непосредственное взаимодействие и общение учителя и ученика. Регулярно мастер-классы по масляной живописи проводятся Президентом Академии З.К. Церетели как в творческой мастерской в г. Москве, так и во время его поездок в различных регионах России, а также за рубежом.

Образовательные организации, находящиеся при Российской академии художеств, являются не только старейшими художественными учреждениями страны, но и ведущими в ряду творческих школ и вузов, обладающими уникальными программами и особыми методиками обучения изобразительному искусству, признанными во всем мире. В целом это триединая образовательная система «Академические лицеи — Академические институты — Творческие мастерские РАХ».

Академические художественные институты — Московский государственный академический художественный институт имени В.И. Сурикова при Российской академии художеств и Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина при Российской академии художеств, осуществляют

подготовку высококлассных специалистов в области изобразительного искусства. У российских и иностранных студентов преподавание ведется признанными мастерами живописи, скульптуры, графики, искусствоведения, значительная часть профессорско-преподавательского состава являются академиками и членами-корреспондентами Российской академии художеств.

Академические художественные лицеи — Московский академический художественный лицей при Российской академии художеств и Санкт-петербургский государственный академический художественный лицей им. Б.В. Иогансона при Российской академии художеств, занимаются предпрофессиональной подготовкой в области изобразительного искусства детей и подростков, проявивших художественные способности, которые с раннего возраста, постигая азы мастерства художника, планомерно готовятся к продолжению обучения, в первую очередь, в академических институтах.

Творческие мастерские Российской академии художеств являются логическим завершением системы академического художественного образования. В них повышают свою квалификацию и оттачивают профессиональное мастерство наиболее одаренные выпускники академических и других художественных вузов страны под руководством наставников — академиков РАХ, ведущих художников, скульпторов, архитекторов. Целый ряд творческих мастерских Академии, расположенных в центральных городах и в регионах страны, являются в настоящее время одной из немногих форм государственной поддержки молодых талантливых художников, которые подчас лишены финансовой и творческой защиты других учреждений.

Основной задачей Российской академии художеств является обеспечение научно-методической поддержки и творческого руководства академическими институтами, лицеями и творческими мастерскими, а также иными образовательными организациями, реализующими образовательные программы в области изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства, скульптуры, архитектуры, театрального искусства и киноискусства, дизайна, фотоискусства и мультимедийных технологий, искусствознания и новейших художественных течений.

Для оценки уровня теоретических и практических знаний обучающихся по художественным дисциплинам, их умений и навыков членами Президиума и специалистами Российской академии художеств прово-

дятся промежуточные полугодовые и годовые итоговые просмотры учебно-творческих работ учащихся академических художественных организаций, в первую очередь в МГАХИ им. В.И. Сурикова и МАХЛ.

С целью определения уровня профессиональных компетенций выпускников образовательных организациях художественного профиля представители Российской академии художеств ежегодно участвуют в работе государственных экзаменационных комиссий в качестве председателей и членов ГЭК при проведении итоговой государственной аттестации в ведущих художественных вузах и училищах Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска, Владимира, Красноярска, Твери, Воронежа, Йошкар-Олы и др. Наиболее одаренные молодые художники, графики, скульпторы и архитекторы рекомендуются к продолжению своего профессионального обучения и становления в творческих мастерских Российской академии художеств.

На протяжении последнего периода времени значительно активизировалось взаимодействие Российской академии художеств в области искусства, науки и образования с Республикой Крым. В связи с обращением Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым и руководства Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского и на основании подписанного договора Академия оказывает постоянную научную, методическую и творческую помощь образовательным организациям и учреждениям культуры Республики. На базе Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в г. Ялте членами и сотрудниками РАХ постоянно проводятся мастер-классы, круглые столы, лекции, творческие встречи для студентов и преподавателей. На базе Музейно-выставочного комплекса Российской академии художеств в Москве крымские студенты проходят выездные музейные и учебно-творческие практики.

В последние три года по инициативе и при содействии Академии были организованы многочисленные творческо-образовательные проекты в Республике Крым, в том числе: ежегодный Всероссийский молодежный образовательный форум «Таврида» при активном участии членов Президиума и академиков РАХ; выставка академиков, руководителей и стажеров Творческих мастерских РАХ в рамках празднования 260-летия Российской академии художеств и 90-летия Севастопольского художественного музея имени М.П. Крошицкого; проект «Мост. От античности к современности», посвященный строительству моста, соединяющего

Республику Крым с Российской Федерацией, и другие.

Еще одним важным направлением, которым Российская академия художеств занимается на протяжении всего последнего периода времени, является вопрос возрождения и развития на государственном уровне отечественной школы творческо-исполнительского художественного искусства, как одной из экономически эффективных отраслей народного хозяйства России. В результате закрытия практически всех профессиональных школ, где готовились мастера-исполнители произведений многих видов изобразительного искусства, скульптуры, монументальной живописи, печатной графики и других, исчез целый ряд необходимых художественных специальностей. Российская академия художеств выступает инициатором возрождения единой системы подготовки профессионалов в области исполнительского художественного мастерства и разработала целую программу действий, включая создание в структуре РАХ соответствующего Центра творчества и исполнительского искусства Российской академии художеств. Концепция данного направления была рассмотрена и поддержана Правительством Российской Федерации, в настоящее время вопрос находится на стадии решения, и Академия, учитывая его важность и значимость, продолжает развивать данную инициативу.

С целью наиболее эффективного решения многочисленных задач, обозначенных выше, при Президиуме Российской академии художеств создан Научно-методический совет по художественному образованию, который является консультативно-совещательным, координирующим и экспертным органом.

Данный Совет, включающий в свой состав помимо членов Президиума и специалистов РАХ, представителей научной и педагогической общественности страны, занимается вопросами развития и совершенствования теории и практики художественного образования России; координации научно-методической и творческой деятельности образовательных организаций художественного профиля; научной экспертизы учебно-методической документации, учебных и учебно-методических материалов (учебников, учебных пособий, хрестоматий учебно-методических комплексов и др.) на предмет использования их в учебном процессе образовательных организаций художественного профиля; пропаганды отечественной школы изобразительного искусства, изучения и распространения опыта Российской академии художеств.

С целью укрепления связей между наукой и художественным об-

разованием организуются и проводятся на базе Российской академии художеств научные конференции, образовательные семинары, круглые столы, а также выездные мероприятия в регионах для обсуждения научных и учебно-методических проблем и вопросов подготовки научных и творческих кадров.

Так, на базе Академии была организована Всероссийская научно-практическая конференция «Изобразительное искусство в современной школе», организованная Российской академией художеств совместно с Российской академией образования, Министерством культуры РФ, Департаментом образования города Москвы с последующим выпуском сборника материалов Конференции.

В конференции участвовали ученые РАХ и РАО, ректоры ведущих художественных ВУЗов Российской Федерации, директора детских художественных школ, члены ассоциации учителей изобразительного искусства, научно-педагогическая общественность из различных субъектов Российской Федерации, заслуженные и народные художники РФ, организаторы Московской олимпиады школьников по изобразительному искусству, педагоги, методисты и представители органов управления образованием различного уровня РФ. Участники конференции отмечали крайнюю заинтересованность учебных заведений во взаимодействии с Российской академией художеств по координации художественно-образовательных программ и экспертного сопровождения учебно-методической литературы в системе основного общего и дополнительного образования.

С целью оказания поддержки творческому росту молодых художников, архитекторов, дизайнеров, искусствоведов, а также развитию детского и молодежного творчества постоянно организуются на базе Российской академии художеств и ее Музейно-выставочного комплекса разнообразные образовательно-выставочные проекты, регулярно проводятся учебно-методические выставки учащихся и преподавателей образовательных организаций художественного профиля, а также выставки научных и творческих достижений.

Особое место здесь занимают проводимые по инициативе Президиума Российской академии художеств выставки дипломных проектов выпускников Московского государственного академического художественного института им. В.И. Сурикова и Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры

им. И.Е. Репина. Это своеобразные творческие отчеты выпускников самых разных поколений под очень символичным названием «Наследники великих мастеров». В рамках празднования юбилея Академии в 2017 году подготовлен выставочный проект «Российская академия художеств. 260 лет со дня основания», в котором очень развернуто и обстоятельно представлены все образовательные организации и творческие мастерские, действующие при Российской академии художеств.

Примерами других масштабных проектов Российской академии художеств могут служить такие, как Всероссийский конкурс детского рисунка имени Нади Рушевой, действующий под патронажем Академии и при непосредственном руководстве Президента Российской академии художеств З.К. Церетели (председатель жюри); проходящий при участии Академии Региональный юношеский конкурс имени И.Е. Репина и Конкурс юных скульпторов имени М. Аникушина; совместный с Фондом содействия скульпторам России «Скульптор» конкурс для учащихся на получение премии Г.Ю. Орехова; московский Конкурс детского творчества «Путешествие в Древнюю Русь» совместно с Музеем и Фондом Преподобного Андрея Рублева; многочисленные проекты, направленные на реабилитацию и социальную адаптацию средствами изобразительного искусства людей с ограниченными возможностями здоровья, проводимые совместно с фондами «Филантроп», «Подари жизнь», Международный благотворительный фонд «Подари любовь миру»; проект «Грани творчества» с Центром сердечно-сосудистой хирургии имени А.Н. Бакулева; Фестиваль-ассамблея «Сто Тысяч Солнц» для социально незащищенных детей; организованный с Центром патриотического воспитания Министерства иностранных дел РФ международный конкурс «Сказки народов России и мира глазами детей» и многие-многие другие.

Также для оказания поддержки творческому росту молодых художников, архитекторов, дизайнеров и искусствоведов Российская академия художеств ежегодно присуждает отличившимся учащимся и выпускникам художественных вузов, училищ и лицеев медали «За успехи в учебе», дипломы и похвальные грамоты. Впоследствии наиболее одаренные выпускники творческих вузов страны, в том числе, отмеченные наградами Академии, принимаются в творческие мастерские Российской академии художеств, где они повышают свою квалификацию и оттачивают профессиональное мастерство.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что деятельность Российской академии художеств по сбережению и инновационному развитию академической художественной школы России является на сегодняшний период одним из приоритетных направлений для Академии.

MODERN ART EDUCATION: TRADITION AND CURRENT VECTORS OF DEVELOPMENT

The author of the article examines the issues related to the formation, preservation and development of the academic art school of Russia and the classical academic system of three-level art education on the example of educational, scientific and methodological activity of the Russian Academy of Arts. The author focuses on the issues of modern innovative development of education in the field of fine arts, as well as on the role of the Russian Academy of Arts and the role of its President Zurab K. Tsereteli in this process.

Keywords: art academic school, continuing education, training workshops, integration of science and education, creative and performing arts, children's and youth creativity, the system of additional art education.

РОЛЬ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ХУДОЖЕСТВ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУБЕЖА XX–XXI вв.

М. В. Вяжевич

Кандидат искусствоведения, академик РАХ, Российская академия художеств, г. Москва
E-mail: viajevich@mail.ru

Maria V. Vyazhevich,
Ph.D., Academician of the Russian Academy of Arts, Russian Academy of Arts, Moscow, Russia

В начале XXI века российское искусствознание обрело возможность оценивать отечественное искусство в контексте исторической перспективы в силу того, что результаты ряда событий и процессов XX столетия получили относительную завершенность. Кроме того, период начала нового века предоставляет благоприятные условия для изучения спектра возможностей дальнейшего развития культуры в целом и изобразительного искусства в частности. Особую актуальность в данном процессе приобретают вопросы художественного образования — сферы, отвечающей за базисные духовно-воспитательные и профессиональные ценности в развитии художника. Цель статьи — анализ проблематики современного художественного образования в контексте деятельности Российской академии художеств и вклада академиков РАХ в развитие отечественного образования, выявление основных тенденций современного российского искусства как отражения возможностей академической школы в XXI веке. Применялся междисциплинарный подход, включающий социологическое и культурологическое направления.

Ключевые слова: *Российская академия художеств, образование, профессор, изобразительное искусство, мастерство, регион, художник.*

Как цитировать статью: Вяжевич М. В. Роль российской академии художеств в системе отечественного художественного образования рубежа XX–XXI вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.17–26.

Российская академия художеств как государственная академия на протяжении многих десятилетий являлась центром, формирующим и координирующим направления культурной политики в сфере изобразительного искусства и архитектуры. Объединяя лучшие профессиональные творческие силы и представляя собой уникальную трехступенчатую систему образования по схеме «школа-вуз-академия», Российская академия художеств на государственном уровне определяла и успешно решала задачи образовательно-воспитательного значения. Сегодня, в довольно сложных условиях, когда социальный статус художника существенно снизился под действием целого спектра проблем политического и экономического характера двух последних десятилетий, Российская академия художеств стремится не только сохранить, но и развить многолетний положительный опыт взаимодействия общества и творца.

В течение трех веков Российской академии художеств принадлежала роль крупнейшего методического центра художественного образования страны, включая границы постсоветского пространства. Содержание академических сессий, проводимых Академией художеств СССР в период с 1950 по 1980-е годы, свидетельствует о масштабности творческих и педагогических задач. В работе сессий принимали участие руководители Академии, ведущие мастера и педагоги. Обсуждение поставленных тем велось живо и неформально. Даже по отредактированным официальным материалам, вошедшим в сборники, изданные по результатам обширных совещаний, можно судить об остроте происходивших полемик, глубине дискуссионного пространства, серьезности отношения к профессиональному делу. Непосредственно художественному образованию были посвящены четвертая сессия АХ СССР «Итоги перестройки художественного образования» 1950 года, а также восьмая сессия 1957 года. Академические сессии проводились ежегодно и длились несколько дней или неделю. Материалы сессий содержат не только развернутые отчетные доклады, но и полемические выступления по тем или иным вопросам, представляющие сегодня поистине бесценные сведения исторического значения.

С распадом союзного государства деятельность Академии художеств вынужденно ограничилась нынешними географическими пределами страны, но не стала от этого менее интенсивной, благодаря новым возможностям. На рубеже XX–XXI веков в силу целого спектра обсто-

ятельств актуализировалась необходимость оценки наследия РАХ и выявления перспектив развития российского искусства и художественного образования.

Российское художественное образование традиционно тяготело к «мастероцентричности», потому роль педагога как личности, создающей вокруг себя круг единомышленников, последователей, учеников, очень велика. В отношении целого ряда преподающих академиков можно говорить о сложении собственной школы, как «творческого поля», в которое стремятся войти начинающие художники для получения профессиональной поддержки, наставничества и реализации собственных индивидуальных возможностей. Среди ярких примеров имена академиков РАХ, народных художников РФ — художника-монументалиста Е.Н. Максимова, художника-керамиста и искусствоведа В.А. Малолеткова, живописца П.Ф. Никонова, скульптора А.И. Рукавишникова. В стенах МГАХИ им. В.И. Сурикова многие годы руководил легендарной мастерской театрально-декорационной живописи замечательный мастер, вице-президент РАХ, народный художник РФ М.М. Курилко-Рюмин (1923–2012). За 50 лет педагогической деятельности в МГАХИ им. В.И. Сурикова мастер воспитал не одно поколение художников театра и создал собственную школу.

Академик РАХ, народный художник РСФСР, живописец Б.М. Неменский является автором собственной методики эстетического и художественного воспитания, ставшей новой страницей в преподавании изобразительного искусства в средних школах. «В отличие от многих других предметов, новое содержание предмета изобразительное искусство в Государственном стандарте общей школы было сильным модернизационным прорывом. Это был документ, принципиально изменивший содержание предмета по отношению к старым моделям…» — отмечает художник и педагог Л.А. Неменская [4]. Созданная Неменским модель начального образования — «золотая середина» между стихийной реализацией творческого потенциала и строгой «штудийной» системой, при этом особая роль в ней отведена использованию богатейших возможностей народного искусства. И, конечно, особая ценность системы Неменского заключается в неразрывной связи «искусства» и «духовности», актуальность которой как никогда остро ощущается в наши дни. В настоящее время в Москве под руководством Б.М. Неменского успешно функционирует Центр непрерывного художественного образования, основанный в 1994 году. В 2015 году ЦНХО вошел в структуру Московского инсти-

тута открытого образования. Сегодня центр продолжает продуктивно работать и развиваться, оказывая творческую и научно-методическую поддержку множеству педагогов по всей стране.

В 1986 году И.С. Глазуновым была создана Российская академия живописи, ваяния и зодчества. И.С. Глазунов — ныне известный мастер, народный художник СССР, академик РАХ, прошел академическую школу, будучи выпускником Ленинградского института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина. И.С. Глазунов вел педагогическую деятельность в МГХИ им. В.И. Сурикова, где возглавлял мастерскую портрета.

В 1999 году выпускником вуза РАХ — МГХИ им. В.И. Сурикова, а ныне академиком РАХ, народным художником РФ С.Н. Андриякой была отрыта Московская школа акварели. Со временем с учетом опыта и перспектив в 2002 году была основана Академия акварели и изящных искусств. 12 сентября 2012 года она открыла свои двери в новом здании — многофункциональном комплексе с учебными аудиториями, музейно-выставочным комплексом, библиотекой, издательством, реставрационным центром. Особое значение в стенах этого учебного заведения придается научно-методической работе, на основе которой разрабатываются учебные пособия по различным техникам и направлениям искусства.

Особая роль в образовательных процессах принадлежит музеям, созданным по инициативе президента РАХ З.К. Церетели. Это Московский музей современного искусства (открыт в 1999 году) и Музейно-выставочный комплекс РАХ «Галерея искусств» (открыт в 2001 году) как современное продолжение традиции. Как известно, одновременно с началом деятельности Императорской Академии художеств было начато формирование академического музея. Основой собрания послужила коллекция картин, рисунков и гравюр, переданных учебному заведению графом И.И. Шуваловым. По его инициативе собрание также регулярно пополнялось слепками с «антиков». То есть музей изначально мыслился как неотъемлемая часть учебного заведения. По сей день он существует как Научно-исследовательский музей Российской академии художеств. Студенты Санкт-Петербургского института им. И.Е. Репина систематически работают в его отделах. С открытием «Галереи искусств Зураба Церетели» на Пречистенке возможность знакомиться с классическим наследием появилась и у московских студентов и лицеистов. Учащиеся художественных и общеобразовательных школ Москвы и других городов приезжают в Галерею на ознакомительные экскурсии, занятия по копи-

рованию (в залах представлена большая коллекция слепков с античной скульптуры) и мастер-классы, еженедельно на протяжении ряда лет проводимые лично президентом РАХ З.К. Церетели.

В 2008 году в Казани по инициативе президента РАХ З.К. Церетели и президента Республики Татарстан М.Ш. Шаймиева открылся филиал МГАХИ им. В.И. Сурикова — единственный на сегодняшний день филиал известного столичного вуза. Ректором стал заслуженный деятель Республики Татарстан, член СХ РФ М.А. Вагапов. Открытие филиала в Казани было далеко не случайно, ведь в структуре Российской академии художеств уже много лет успешно развивается Поволжское отделение, объединяющее выдающихся мастеров и педагогов обширного региона. Сегодня Казанский филиал предоставляет возможность получить высшее академическое художественное образование молодым художникам не только из Татарстана, но из Карелии, Марий Эл, Чувашии, Удмуртии, Ульяновской, Самарской, Саратовской, Пензенской областей.

В искусстве России классическому образованию принадлежит особая роль. Большинство художников, приходящих в большое искусство, прошли традиционную академическую школу. Многие из них являются выпускниками двух крупнейших вузов, входящих в структуру Российской академии художеств — МГАХИ им. В.И. Сурикова и Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина. Классические традиции — особый язык, в основе которого лежит отражение образов окружающего мира, созданного Богом-творцом. Его жанры — портрет, пейзаж, натюрморт, сюжетная картина. Образование для художников — та ступень, с которой начинается путь к самовыражению, ведь изобразительное искусство — тот же язык, только вместо слов в нем присутствуют зримые рукотворные образы. Не владеющий этим языком или владеющий им плохо никогда не сможет высказать в полном объеме то, что его волнует. Таково убеждение педагогов классической школы, именно эта система ценностей прививается сегодня студентам в отечественных вузах. Уверенное владение образно-пластическим языком помогает творческой личности найти собственный путь в сложно сплетенном мире форм и стилистических манер начала XXI века. При существующей широте творческих перспектив особое внимание требуется сохранению станковых видов творчества. Подготовка художников, продолжающих в своем творчестве развитие композиционной картины, являлась фун-

даментом русской, а впоследствии и советской художественной школы. Сегодня Россия является страной, сохранившей традиции обогащенного глубоким внутренним содержанием тематического полотна, утрата этого преимущества стала бы невосполнимой потерей для всей мировой изобразительной культуры. В прежние времена сюжетная картина была едва ли не единственно допустимой формой итоговой работы. 1990-е годы были отмечены заметно возросшим интересом молодых художников к картине на исторические темы, что было связано с общим эмоциональным подъемом в жизни страны, обращением к прошлому России, ее религиозному наследию. Молодежь заново открывала для себя целые слои отечественной культуры. В опыте академических вузов результатом этих тенденций стало появление ряда оригинальных, свежих работ на исторические темы. Творческий подъем был подкреплен интересом заказчиков — государственных и частных учреждений, активно приобретавших работы молодых художников. Сегодня в отношении станковых форм творчества наметился некоторый спад, из всех жанров спрос заказчиков сосредоточился, главным образом, на пейзажной живописи. Зато на значительном подъеме, обусловленном восстановлением и строительством объектов религиозного назначения — монастырей, храмов, церквей, часовен, оказалось монументальное искусство. Так в МГАХИ им. В.И. Сурикова действует мастерская монументальной живописи под руководством академика РАХ Е.Н. Максимова — известного мастера, выполнившего сложнейшие росписи центрального купола Храма Христа Спасителя в Москве. Благодаря усилиям работающих в ней педагогов, мастерская отличается высоким уровнем подготовки художников. Доказательство тому — участие выпускников мастерской в восстановлении росписей Храма Христа Спасителя и многих других храмов по всему миру. Как известно, язык религиозного искусства имеет свою особую направленность и образную систему, изучение которой требует обращения к опыту даже не веков, а тысячелетий. Тем не менее, интерес молодежи к этой специфической области творчества сегодня проявляется очень ярко, и желающих обучаться в мастерской Максимова с каждым годом становится все больше. Наряду с освоением навыков старых мастеров, сегодня необычайно актуализировалась проблема дальнейшего развития религиозного искусства. Создание художественного языка, который смог бы соединить в одно целое драгоценный опыт прошлого и новые потребности, на сегодняшний день

является важным аспектом творчества нового поколения, связанного с религиозным искусством.

Станковая живопись и графика — виды искусства, также имеющие сегодня свою проблематику, связанную с традицией и новаторством. Попытки обновить традиционный язык нередко становились «яблоком раздора» между художниками, авторитетными критиками и зрителем. Эффективным инструментарием для оценки происходящего в области изобразительного искусства традиционно служили выставочные проекты. Не случайно в советский период существовала четкая система градации выставок, в том числе по региональному принципу — всероссийские, республиканские, всесоюзные, международные. В нынешнее десятилетие наметилась тенденция возвращения к прежним форматам, отчасти продиктованная потребностью региональных художественных сил продемонстрировать свои творческие интересы и возможности. В конце 2016 года в Российской академии художеств состоялся беспрецедентный по своей концепции, составу и особенностям научно-выставочный проект «Против течения», охвативший 28 регионов (руководитель и автор проекта — вице-президент РАХ, президент Творческого союза художников России К.В. Худяков). Кураторская группа проделала огромную работу в стремлении задействовать как можно больше региональных творческих сообществ, представляющих различные школы и течения. На выставку и конкурс было прислано более 5000 работ. Работы предоставлялись в электронном виде. Из них 420 произведений было направлено в специально созданный экспертный совет. В результате было отобрано 300 работ. Оценив отобранные работы по десятибалльной системе и применив принцип рейтинга, жюри распределило 12 грантов. В экспозицию вошли работы художников из Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Самары, Тольятти, Ижевска, Перми, Пензы, Чебоксар, Казани, Нижнего Новгорода, Ульяновска, Уфы, Новосибирска и других городов. Всего около 200 работ более 180 художников. В Галерее искусств была представлена половина работ передвижной выставки. Их авторы — представители Творческого союза художников России, Московского союза художников и Союза художников России, региональных отделений, стажеры Творческих мастерских РАХ и художники, не примыкающие к творческим объединениям. Это произведения живописи, скульптуры, а также фотография, цифровое искусство, авторские техники, авторские куклы, видеоинсталляции. На протяжении всего проекта зритель имел

возможность увидеть результаты творчества художников самых разных возрастных категорий — признанных мастеров и молодых талантов. Среди них можно было встретить произведения, как принято говорить, музейного уровня. Такая структура утверждала текучесть и взаимопроникновение различных форм искусства, незримую связь между творческими поисками поколений. В какой-то степени, сохранение пластических и духовных традиций отечественной живописи, скульптуры и графики можно считать культурным феноменом. Особенно, если посмотреть на российское искусство через призму того, что происходит в мировом масштабе. Странная, как может показаться поклоннику новейших поисков в искусстве, приверженность большинства российских художников к предметной форме, «фигуративу» во всех его проявлениях, на самом деле, оправдана и продиктована всем ходом развития искусства предшествующих лет. Для художника прошедшего школу классического искусства, форма — не анахронизм, а пристанище духа, идеи, смысла, отражение некоей абсолютной гармонии созданного Творцом мира. Вот почему для многих российских мастеров работа во взаимосвязи с классической формой — это, прежде всего, единственно очевидный способ создания одухотворенного произведения.

Вместе с тем, опираясь на традиционные основы, художники разных поколений стремятся к обновлению классики, что, естественно, учитывает перемены во времени и мировоззрении. Осознание во имя чего и какими средствами ты создаешь свое произведение, является необходимой составляющей профессионализма. По сути дела, суть и смысл проекта заключается в постановке вопроса — «кто ты, художник начала XXI»? Экспозиция ясно продемонстрировала психологический и творческий портрет современного художника. Это отнюдь не декадент, творящий в поглощающих звук окружающего мира стенах «башни из слоновой кости», не революционер первых десятилетий русского авангарда и даже не постмодернист, поверженный кризисом сознания. Скорее, это неравнодушный философ, обращенный к внутреннему и внешнему миру, активный его участник, обладающей смелостью любить традиции прошлого или искать принципиально новые пути решения извечных вопросов в непосредственном синтезе с духовной основой, обращаясь к ней интуитивно или осознанно. «…Жизнь продолжается, и все мы, кто не мыслит себя в другой профессии, кроме как быть художником, приспосабливаемся к новым незнакомым нам условиям и порядкам. Ошибочно ждать насту-

пления благоприятных условий для творчества, как „манну небесную“, необходимо основательно менять свое мышление и жизнь к лучшему и делать это надо прямо сейчас»,— эти слова К.В. Худякова как нельзя лучше характеризуют кредо российского художника начала XXI века, получающего образование и творящего в современных реалиях [5].

Концепция выставки — своего рода смотр произведений, представленных на суд зрителя, отвечала потребности времени, связанной с необходимостью не только активно инсталлировать происходящее в искусстве в социальную среду, но и формировать в ней представление о подлинности, качестве произведения. Далеко не секрет, что в современном обществе критерии того, что можно назвать «высоким вкусом», размыты и подчас находятся в противоречии друг с другом. Представленные в экспозиции произведения демонстрировали возможности самых разных направлений и техник изобразительного искусства. Цельная экспозиция на сравнительно небольшой площадке, но при этом в необычайно выгодно организованном пространстве, предоставляла зрителям возможность оценить все достоинства показанных работ и увидеть перспективы развития современного профессионального искусства России.

Профессионализм членов РАХ и выпускников ее учебных заведений востребован в реализации творческих и образовательных проектов по всему миру — во Франции, Италии, Испании, Греции, Хорватии, Сирии, Нидерландах, Израиле, Сербии, Китае, США и многих других странах. Например, в настоящее время в Белграде осуществляется грандиозный по масштабам и историческому значению проект по созданию мозаичного убранства одного из самых крупных в Европе православных храмов, освященного в честь Св. Саввы. Российской академией художеств был выигран открытый Всероссийский конкурс, руководителями проекта являются академики Н.А. Мухин и Е.Н. Максимов.

Многие академики РАХ ведут активную педагогическую деятельность в системе академических учебных заведений среднего и высшего звена, творческих мастерских РАХ для выпускников, во многих ведущих учебных заведениях Москвы, Санкт-Петербурга, Красноярска, Казани и других городов страны, а также за рубежом.

Образование неразрывно связано с историей Российской академии художеств, колоссальный опыт выдающихся мастеров, бережно сохраненный и приумноженный усилиями высокопрофессиональных художников и педагогов на протяжении веков и десятилетий, сегодня

в XXI веке является подлинным национальным достоянием, способным уберечь отечественную культуру от разрушения под натиском негативных тенденций современного сознания.

Литература

1. Академия художеств СССР. 4-я сессия. Февраль 1950 года. Итоги перестройки художественного образования. Доклады, прения, постановления. М.: Изд-во АХ СССР, 1950. 248с.
2. Академия художеств СССР. 8-я сессия. Март 1957 года. Вопросы художественного образования. Доклады, прения, постановления. М.: Изд-во АХ СССР, 1957. 445с.
3. Московский государственный академический художественный институт им. В.И. Сурикова. Москва: Сканрус, 2008.—304с.
4. *Неменская Л.А.* На пересечении искусства и педагогики. Перепечатка статьи из Альманаха Московского института открытого образования. № 2. 2013//URL: http://www.cnho.ru/?page_id=83/ (дата обращения 25.01.2017).
5. *Худяков К.В.* Между XVII и XXI вв. Ничто не ново под луной // Четвертая межрегиональная академическая выставка «Против течения». Альбом. М.: Guidemark, 2016. С. 8–9.
6. Четырнадцатые Алпатовские чтения. Сборник статей. Москва: Творческие мастерские, 2004.— 436с.

References

- Akademija hudozhestv SSSR. 4-ja sessija. Fevral» 1950 goda. Itogi perestrojki hudozhestvennogo obrazovanija. Doklady, prenija, postanovlenija. M.: Izd-vo AH SSSR, 1950. 248s.
- Akademija hudozhestv SSSR. 8-ja sessija. Mart 1957 goda. Voprosy hudozhestvennogo obrazovanija. Doklady, prenija, postanovlenija. M.: Izd-vo AH SSSR, 1957. 445s.
- Moskovskij gosudarstvennyj akademicheskij hudozhestvennyj institut im. V.I. Surikova. Moskva: Skanrus, 2008.—304s.
- *Nemenskaja L.*A. Na peresechenii iskusstva i pedagogiki. Perepechatka stat'i iz Al'manaha Moskovskogo instituta otkrytogo obrazovanija. № 2. 2013//URL: http://www.cnho.ru/?page_id=83/ (data obrashhenija 25.01.2017).
- *Hudjakov K.*V. Mezhdu XVII i XXI vv. Nichto ne novo pod lunoj//Chetvertaja mezhregional'naja akademicheskaja vystavka «Protiv techenija». Al'bom. M.: Guidemark, 2016. S.8–9.
- Chetyrnadcatye Alpatovskie chtenija. Sbornik statej. Moskva: Tvorcheskie masterskie, 2004.— 436s.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

И. А. Тагунова

Доктор педагогических наук, заведующая Центром педагогической компаративистики, ФГБНУ "Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: Tagunovair@mail.ru

Irina A. Tagunova
Dr.Sc. (Education), Head of the Centre for Pedagogical Comparative Studies, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье рассматривается проблема организации междисциплинарных исследований в сфере образования. Тагунова И.А. на материале западных научно-педагогических источников выявила основные проблемы организации междисциплинарных проектов, охарактеризовала основные пути их решения и определила методологические подходы к организации междисциплинарных исследований. В статье выявлена специфика научного и организационного обеспечения междисциплинарных исследований, определены факторы и условия их эффективного проведения, выделены типичные модели междисциплинарных исследований. На основе большого количества источников, в которых ученых западных стран предлагают разные подходы к организации междисциплинарных исследований Тагунова И.А. выделила и охарактеризовала основные принципы организации междисциплинарных исследований. В статье также показано, какое значительное место междисциплинарные исследования занимают в системе западного образования.

Методы исследования: анализ, обобщение, сопоставление, интерпретация и описание.

***Ключевые слова**: междисциплинарные исследования, проекты, организация, методология, принципы, условия, факторы, западные страны.*

Как цитировать статью: Тагунова И.А. Некоторые аспекты междисциплинарных исследований в сфере образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.27–41.

Постановка проблемы

Междисциплинарные исследования и образование направлены на решение сложных вопросов и проблем, выявленных исследователями в процессе научного поиска или определенных общественными потребностями. Интерес к таким исследованиям на новом историческом этапе развития науки появился во второй половине XX века. В 1963 году К. Поппер написал, что «мы не исследуем предметы, мы решаем проблемы. А проблемы могут находиться на пересечении границ разных предметных областей и дисциплин» [24, P. 88].

Сегодня многие академические и научные учреждения испытывают серьезную потребность в организации междисциплинарных исследований в целях подготовки ученых, педагогов, инженеров, менеджеров, управленцев и других специалистов для решения сложных, многоаспектных социальных проблем общества.

Междисциплинарный подход в исследованиях сегодня рассматривается как самый перспективный с точки зрения развития научного знания. Ряд ученых утверждает, что академическая наука уже восприняла идею взаимодействия, что в ней уже запущены механизмы трансформации, наука уходит от традиционного способа проведения исследований — однородного, дисциплинарного, иерархического, к современному, который является гетерогенным, междисциплинарным, горизонтальным и постоянно меняющимся. Другие ученые, правда, утверждают, что на самом деле нет никаких эмпирических свидетельств каких-либо фундаментальных изменений, охвативших науку и образование [24]. Высказанная выше точка зрения на процессы, происходящие в науке, имеет под собой серьезные основания. Исследования междисциплинарных программ нередко показывают, что многие проекты, которые заявляются как междисциплинарные, фактически являются лишь реконфигурацией традиционного типа исследований (всем знакомых способов работы, которые названы по новому), а не реконцепциями и реорганизациями новых типов исследований. Обосновывая свою точку зрения, ученые, не видящие перемен в способах проведения научных исследований, утверждают, что в междисциплинарных проектах крайне редко встречаются исследовательские команды, «которые непосредственно сотрудничают друг с другом» таким образом, что в результате их работы формулируется новая, многоцелевая, интегративная модель [25].

Препятствия на пути к расширению рамок традиционных дисципли-

нарных исследований, снятию границ между науками, осуществлению качественных междисциплинарных проектов, а именно: проблемы с организацией междисциплинарных исследований, отсутствие исторически сложившихся связей по осуществлению междисциплинарной кооперации, длительность таких проектов, отличия в методологии исследований дисциплин, различные дисциплинарные парадигмы, серьезно осложняют проведение междисциплинарных исследований.

Большие проблемы при организации междисциплинарных исследований связаны также с поиском источников их финансирования. Подготовительный период, относящийся к поиску средств на междисциплинарный проект, в западных странах может растянуться на несколько лет, не менее двух лет, как отмечают немецкие ученые Р.Х. Страуб и М. Счедловский [13]. Это связано с тем, что для финансирования таких исследований, как правило, необходимо обращаться в фонды. А процедуры оценки таких заявок требую серьезного осмысления, так как они затратные [19, P.62–71].

В целях осуществления помощи в организации междисциплинарных исследований во многих странах в последние 10 лет открылись специальные организации. В частности, в Австрии финансированием таких проектов занимается Австрийский научный фонд, в Финляндии — Хельсинский научный фонд, В Японии — Японский фонд, в США — Национальный научный фонд. Практически в каждой западной стране открылись несколько организаций и фондов, способствующих организации междисциплинарных исследований.

Французские ученые Н. Карол и Т. Нгуен на основании проведенных ими исследований утверждают, что к *определяющим факторам организации междисциплинарных исследований* относятся не только возможности их организационного и финансового обеспечения, но также репутационные и карьерные установки ученых, а также наличие в лабораториях или на кафедрах ученых разных областей знаний, тесное с ними общение и организация обсуждения проблем исследований. А такие личностные факторы, как возраст исследователя, его полная или неполная занятость в научном или образовательном учреждении, цитирование, не оказывают серьезного влияния на степень участия исследователя в междисциплинарных проектах. Не оказывают влияние на это также количественный и возрастной состав лаборатории [6].

Специфика научного и организационного обеспечения междисциплинарных исследований

К ключевым условиям проведения эффективных междисциплинарных исследований, с точки зрения многих ученых, участвующих в таких проектах, относятся: постоянное и интенсивное общение занятых в междисциплинарном исследовании ученых, талантливое руководство проектом, механизмы вознаграждения, соответствующие уровню выполнения научной работы (включая карьерное продвижение и финансовое стимулирование), время, достаточное для выполнения проекта, финансирование междисциплинарных исследований на первоначальном этапе и готовность поддерживать рискованные исследования [10].

Группа ученых Колумбийского Университета детализировала вышеназванные условия проведения эффективных междисциплинарных исследований. Каждое из условий, по их мнению, соответствует определенной стадии организации проекта. Исследователи Колумбийского университета выделили четыре стадии: инициативная («выстраивание мостов»), поддержка проекта, обслуживание проекта, его организация и администрирование. Каждая стадия, по их мнению, включает базовые условия реализации междисциплинарного проекта. На первоначальной стадии необходимо 1) выявить общую проблему исследования; 2) выделить лидеров; 3) определить возможности окружающей среды (выделить тех сотрудников университета или научной организации, которые поощряют сотрудничество исследователей и педагогов); 4) выработать общую философию проекта; 5) определить объемы финансирования; 6) организовать ряд семинаров для участвующих в проекте студентов и аспирантов в целях их подготовки к участию в проекте; организовать круглые столы для участвующих в проекте исследователей в целях налаживания связей; 7) осуществлять частые встречи всех членов команды проекта. На стадии поддержки проекта следует 1) включить в команду проекта ученых, прошедших подготовку в области управления такими исследованиями; 2) создать рабочую группу проекта; 3) добиться гибкого, непрерывного финансирования; 4) принять установку на то, что все исследователи проекта идут на серьезный риск, вступая в этот проект; 5) обосновать для всех участников проект так, чтобы они увидели в нем большой потенциал и осознали его значимость для науки и образования; 6) привлечь к обсуждению проекта финансирующую организацию. На стадии обслуживания проекта 1) осуществить размещение исследова-

телей, предоставить им рабочие места; 2) выделить оборудование для совместного пользования всех исследователей; 3) способствовать более частым встречам исследователей, в частности, в обеденное время. На стадии администрирования и организации 1) разработать матрицу организации проекта; 2) продумать возможности вознаграждения лидеров проекта; 3) продумать возможное карьерное продвижение исследователей, успешно участвующих в проекте; 4) выбрать экспертов, способных грамотно и объективно оценить проект; 5) продумать способы профессионального признания успешного выполнения проекта [10].

Европейский консультативный совет по исследованиям (EURAB) выделил еще одно важное *условие эффективной организации междисциплинарных исследований.* К такому условию он относит изменение условий организации учебного процесса в высших учебных заведениях в направлении выстраивания междисциплинарных связей. Такое же мнение высказывают в США. Установка на междисциплинарность в учебном процессе закрепилась на этих двух континентах с 2004 года. Европейский консультативный совет по исследованиям в первые годы XXI века пришел к выводу, что назрела серьезная необходимость начать обеспечивать мосты между дисциплинами на уровне бакалавриата. Он также установил, что чрезмерная специализация на уровне магистратуры создает барьеры для дальнейшей занятости выпускников в сфере промышленного производства. В целях преодоления возникших противоречий Европейский консультативный совет по исследованиям рекомендовал создать высокоуровневую междисциплинарную докторскую программу ЕС, а студентам университетов предоставить возможность брать кредитные модули за пределами своей специальности [10].

Практически одновременно, в 2006 году, в рамках Национального научного фонда США была разработана первая программа по интеграции двух процессов в высшем образовании США: обучающего и исследовательского. Эта программа была направлена на изменение традиционных подходов к процессам обучения и преподавания в университетах путем создания инновационных моделей [16]. С тех пор современные программы обучения в ЕС и США выстраиваются, как правило, на результатах междисциплинарных проектов, а в формы организации обучения в университетах непременно включены междисциплинарные исследования.

В целях реализации высказанной позиции о необходимости интеграции образовательного и исследовательского процессов, было предложено

рассмотреть возможности использования виртуальных центров в плане организации междисциплинарных связей. В этой связи, в частности, Европейский консультативный совет по исследованиям и Национальный научный фонд США рекомендовали вновь создававшимся виртуальным центрам осуществлять интеграцию преподавательской и исследовательской деятельности в рамках традиционных дисциплинарных отделов.

В части финансирования междисциплинарных исследований было выдвинуто предложение о разработке гибких и прозрачных механизмов рассмотрения междисциплинарных заявок. В результате было принято решение о создании междисциплинарных экспертных групп, которые бы осуществляли экспертизу как на базе дисциплинарных обсуждений (первичный анализ), так и на основе междисциплинарного дискурса (вторичный анализ) [10; 16]. Эти решения закрепились в практике организации междисциплинарных исследований и проектов и осуществляются по сей день.

Одним из важнейших условий проведения эффективного междисциплинарного исследования является его методологическая интегративность. Организованное в рамках нескольких дисциплин исследование должно представлять собой скоординированное, совместное изучение общей проблемы исследования, осуществление синтеза знаний между разными дисциплинами [15, P. 3]. В. Морс, М. Нилсен-Пинкас и ряд других исследователей предлагают выделять семь базовых компонентов интеграции в междисциплинарных исследованиях, проводящихся в в научных организациях и университетах: 1) взаимодействие между исследователями; 2) проблема и предмет исследования; 3) эпистемологическая ось исследования; 4) проектирование исследования (аспекты, методы и теория); 5) генерирование знаний; 6) академические программы и 7) исследовательские продукты [21, P. 3]. Таким образом, исследовательская группа междисциплинарного проекта или исследования характеризуется: 1) уровнем и степенью взаимодействия всех участников процесса исследования на протяжении всего проекта; 2) тем, каким способом команда определяет общую проблему исследования и определяет концептуальную структуру исследования, обладающую множественными эпистемологиями, представленными изначально в команде; 3) тем, как команды координируют исследовательские методы и измерительные методики в тех рамках, которые способны синхронизировать исследовательский процесс и 4) тем, как результаты исследования объединя-

ются в синтетический, а не монодисциплинарный продукт; благодаря каким данным, влияющим на структуру знаний в каждой дисциплине, достигается синтетический продукт [1, P. 22; 22, P. 3].

Анализ большого числа междисциплинарных исследований, проведенных в США, Германии, Австрии и Великобритании [9, P. 1–5; 3; 4, P. 57–70; 5, P. 1–7; 8] свидетельствует, о том, что возможность осуществления таких исследований определяется, в основном, следующими особенностями его научного и организационного обеспечения: 1) выработка интегрированного научного аппарата (его синхронизация и гармонизация); 2) частая, постоянная координация проекта; 3) совместное определение проблемы и предмета исследования; 4) опора разных дисциплинарных групп исследователей на свои монодисциплинарные эпистемологии, при этом признание обоснованности, аргументированности и доказательности всех парадигм, на которые опираются участвующие в проекте монодисциплинарные группы; 5) согласование дизайна исследования, его аспектов, методов и теоретической базы; временных и пространственных масштабов исследования всеми участниками проекта; синхронизация концептуальных рамок исследования; 6) выделение такого созданного в междисциплинарном исследовании знания, которое способно оказать влияние на структуру знаний всех участвующих в проекте монодисциплин. Выводы, сделанные на основании полученных в исследовании результатов, порождают новые аспекты междисциплинарного исследования и ставят новые вопросы перед такими исследованиями; 7) создание совместных публикаций и/ или междисциплинарных учебных программ. Если в таком междисциплинарном исследовании участвуют аспиранты, то им разрешается в одной из глав своей диссертации описать результаты такой работы.

Некоторые принципы организации междисциплинарных исследований

Сегодня ученые разных стран сосредоточивают свое внимание на разработке принципов организации международных исследований, они пытаются преодолеть те проблемы, которые стоят на пути их эффективной организации. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что к таким принципам следует отнести следующие:

1. *Создание стратегии подотчетности*

Индивидуальная подотчетность, по мнению ряда исследователей, является важной чертой междисциплинарного исследования. Разработанные

исследователями совместные предложения выступают социальным контрактом между всеми членами команды. Он помогает членам команды сформулировать и высказать свои собственные представления об исследовании, выделить и описать индивидуальные характеристики каждого входящего в исследование дисциплинарного исследования и лучше понять научные подходы всех членов команды. Например, стратегия подотчетности может включать временные рамки и сроки выполнения каждой части проекта, промежуточные отчеты и руководящие принципы для корректировки проекта и разрешения конфликтов [21, P. 4].

2. *Разработка стратегии коммуникации (политики и структуры)*

В основании междисциплинарного исследования лежит коммуникация (взаимодействие, работающая сеть, обсуждения, дискурс, переговоры). Успех междисциплинарных исследований, исходя из опыта многих ученых, зависит от степени разработанности коммуникационной стратегии, определяющей, как, когда, и что исследователи должны вставить на обсуждение, а также план реализации научных результатов. При высокой степени взаимодействия в междисциплинарном исследовании члены команды часто общаются (обсуждают подходы с исследованию, методы и измерительные средства, представляют промежуточные результаты) и таким образом повышают свою квалификацию в области междисциплинарного сотрудничества. На заседаниях группы переосмысливают виды исследовательской деятельности, обсуждают проблему исследования и возможности продвижения в ее решении, выстраивают исследовательские тактики, предлагают методы, сопоставляют выводы. на таких совместных обсуждениях участники исследования дискутируют по поводу дисциплинарных различий, соотносят научные парадигмы, корректируют масштабы и рамки исследования. Регулярное формальное и неформальное общение участников междисциплинарного исследования способствует расширению научного кругозора, выявлению аспектов научного взаимодействия и пополнению состава участников за счет привлечения других необходимых дисциплин. В. Джанссен и П. Голдсворти отмечают, что «междисциплинарные исследования предполагают таких членов команды, которые способны активно участвовать в мозговом штурме, преодолевать собственные дисциплинарные ограничения в творческом взаимодействии, и которые подготовлены с составлению такого индивидуального плана работы над проблемой исследования, который бы стал составной частью всех планов команды [14, P. 259–279].

3. *Решение проблемы масштаба исследования (времени и пространства)*

Решения вышеназванной проблемы предполагает определение объема исследовательской работы и выявление четкой иерархии задач исследуемой проблемы. Ее решение также связано с тактикой организации исследования. Так, в частности, Л.Х. Сандерсон и С. Роллинг считают, что временные рамки исследования можно сократить, если использовать следующий принцип организации исследования. Они считают, что изложение различных дисциплинарных шкал и теорий всем членам команды способствует лучшему пониманию междисциплинарных задач исследовательского проекта всеми членами команды, раскрывает содержание парадигм, в рамках которых работают разные члены команды, и способствует повышению уровня качества стратегий, направленных на решение поднятой проблемы. Такой подход в организации исследования заставляет всех его участников активизировать свои способности и мышление, направляя поиск в область выбора исследовательских средств, которые могут не совпасть с традиционными и принятыми в их дисциплинарной области [11].

4. *Синхронизация дисциплинарных исследований*

Различные дисциплины требуют разное количество времени для завершения исследования: сбора данных, отбора показателей, выбора атрибуций и т.д. Кроме того, некоторые исследования в рамках междисциплинарного проекта могут осуществляться только после завершения ряда этапов всех остальных дисциплинарных исследований, например, в ряде случаев компаративистские. Поэтому организация междисциплинарных исследований предполагает создание графика, распределение обязанностей и обозначение сроков выполнения исследования какой группой команды. Эти рамки должны включать периоды, в течение которых все исследователи встречаются для выработки общего научного языка, определения и закрепления за каждой группой видов деятельности, понимания сути проблемы и создания концептуальной модели исследования. Временная шкала исследования должна быть составлена таким образом, чтобы отраженные в ней последовательность и номенклатура обязанностей всего научно-исследовательского коллектива предоставляли возможность группам команды вовремя и в одно время выходить на этапы синтеза данных, анализа данных и описания результатов исследований, так как эти этапы должны осуществляться скоординированно и своевременно.

5. *Определение координационных, фокусных тем и аспектов исследования*

Одна из главных задач эффективной организации междисциплинарного исследования — это выявление центральной, фокусной темы междисциплинарного исследования, которая способна будет объединить все дисциплинарные компоненты исследования в единое видение команды. Для этого необходимо описать проблему исследования, выделить ее актуальную и аналитическую тематику и определить предполагаемые выходы междисциплинарного исследования. Определение фокусных тем, с точки зрения В. Морс и других исследователей проблемы междисциплинарности, достигается наилучшим образом посредством совместных выездных круглых столов, обсуждений с привлечением исследователей не входящих в команды и мозгового штурма [21].

6. *Обращение к эпистемологическому плюрализму*

С точки зрения многих исследователей, эффективная организация междисциплинарных исследований возможна только в том случае, если она базируется на принципах эпистемологического плюрализма, которые способствуют проведению совместного исследования на паритетных началах. Согласно идеологам эпистемологического плюрализма любой исследовательский контекст предполагает несколько способов его познания. Следовательно, считают они, в междисциплинарном исследовании необходимо стремиться к использованию всех возможных способов познания, т.е. тех, которые могут предложить дисциплины, входящие в конкретный проект.

Во многих междисциплинарных исследованиях одна дисциплина и ее эпистемология доминирует в ряду других, используя другие лишь как «суверенов» [21, P. 4]. Например, если исследование формулируется и проводится экологами и только на каком-то этапе к ним подключаются социологи, то такое исследование, несомненно, будет базироваться на экологической теории. Много работ посвящено проблеме подавления междисциплинарного подхода дисциплинарной структурой знаний. Концепция плюрализма исходит из эмпирического наблюдения, того факта, что сложность реального мира ускользает и не отражается при описании и объяснении ее одной эпистемологией, в рамках одного теоретического и исследовательского подхода. Одностороннего (дисциплинарного) подхода, считают сторонники эпистемологического плюрализма, можно избежать в междисциплинарных исследованиях при постоянном

обсуждении разных подходов к познанию предмета исследования. Чтобы междисциплинарное исследование осуществлялось на паритетных началах, его необходимо начинать совместно всеми группами исследователей с выбора проблемы исследования. Обсуждение ценностных составляющих проекта, концепции исследования, подходов и методов достижения поставленной цели всеми участниками проекта — основа эффективного междисциплинарного проекта. Эпистемологический плюрализм подразумевает ценность множественных способов познания; постоянное обсуждение всех компонентов проекта и хода исследования; усвоение и использование разных способов познания всеми участниками исследования, а не компромиссное решение по применению монодисциплинарных подходов [21].

Многие постоянные участники междисциплинарных исследований пришли к выводу о том, что эффективная организация междисциплинарных проектов в значительном степени зависит от уровня их планирования и организации. Так, по мнению М.А. Сомервилла, Д. Дж. Рапорта, В. Морса и других, при организации междисциплинарных исследований основное внимание организаторов проекта должно быть сосредоточено на системных взаимодействиях и междисциплинарной глубине проекта, а не на фундаментальных механизмах и дисциплинарной глубине включенных в него дисциплинарных исследований. При организации междисциплинарного исследования, утверждают они, необходимо четко определять тип и уровень интеграции, которую собирается осуществить группа исследователей, а также те проблемы, с которыми эта группа может столкнуться при реализации намеченных целей. Упреждающее планирование и непрекращающийся анализ процесса интеграции в рамках всего междисциплинарного проекта помогут исследователям преодолеть многие потенциальные препятствия и выявить перспективы развития проекта [26; 22, P. 1–14].

Современные структурные модели междисциплинарного исследования

Современные структурные модели междисциплинарных исследований базируют на разных основаниях [18, P. 38–41; 17; 12]. К наиболее типичному фундаменту построения модели следует отнести такие основания, как характер и объем междисциплинарного исследования. Многие структурные модели междисциплинарных исследований учитывают следующие параметры: международные/ региональные /

национальные исследования, география проекта, временные рамки и стабильность /изменяемость групп исследователей. Есть частные модели междисциплинарных исследований, есть общие. К типичной общей модели междисциплинарного исследования можно отнести такую, которая базируется на количественном показателе группы исследователей и на его теоретической/ прикладной направленности: небольшие академические группы (до 10 человек), большие академические группы, группы в масштабах промышленного производства и национальные лаборатории, межпромышленные, межуниверситетские, университетско-промышленные комплексы.

Характерными особенностями небольших академических групп являются инициирование исследования снизу-вверх, приоритетность исследования, вторичность процесса обучения, свободная структура управления и дисциплинарные группы исследователей.

Большие академические группы отличаются от первой модели. Несмотря на тот факт, что они тоже инициируют исследование снизу-вверх, тем не менее, в такой модели междисциплинарное исследование формируется и управляется сверху вниз. Оно также характеризуется большим вниманием одновременно и к исследовательской и образовательной деятельности; руководящей ролью руководителя той организации, в рамках которой осуществляется исследование; тенденцией к обновлению инструментария исследования и условий размещения исследователей; созданием временных научных коллективов при сохранении базовых структур научного или образовательного учреждения.

К особенностям модели «Группы в масштабах промышленного производства» относятся: инициирование исследования сверху вниз (нормативный проект); технонаучная направленность исследования (его прикладная ориентация); структурированное управление; дискретные временные рамки (выполнение исследования осуществляется в несколько этапов); изменение групп исследователей в рамках одной и той же команды.

Национальные лаборатории характеризуются: сочетанием инициатив снизу-вверх и сверху-вниз; ориентацией исследования на решения одной крупной задачи, выполнение миссии; выполнением исследовательской и образовательной деятельности на паритетных началах; структурированным управлением; дискретными временными рамками; постоянно меняющимися группами исследователей в рамках одной и той же команды.

К характерным особенностям межпромышленной, межуниверситет-

ской, университетско-промышленной модели относятся: инициирование исследования сверху вниз; ориентация на потребности общества (при этом оно может быть как фундаментальным, так и прикладным), управление со стороны консультативного совета и внештатных директоров; возникновение проекта на основе уже осуществляющихся крупных стартовых грантов организации; финансирование за счет грантового обеспечения [10, P. 30].

Заключение

Начиная с 2008 года, организация междисциплинарных исследований — главная задача федеральных агентств, научных ассоциаций, фондов и академических структур в западных странах. Междисциплинарным проектам предоставляется приоритетное финансирование. Их обеспечивают организационно и структурно. В последние годы большое количество университетов и исследовательских центров начало процесс реформирования в целях упрощения условий проведения междисциплинарных проектов. Предполагается, что таким образом реформированные научные и образовательные учреждения совершат скачок в научно-техническом прогрессе и повысят свои экономические и социально-ориентированные показатели. Анализ научных источников указывает на широкое внедрение междисциплинарности в западных исследовательских университетах. Этот анализ также свидетельствует о том, что большинство ведущих западных университетов уже взяли на себя обязательства по содействию междисциплинарной деятельности [7, P. 537–552].

Разные институциональные стратегии, направленные на упрощение условий организации междисциплинарных исследований, а именно: стимулирующие гранты, специально организованные в научных и образовательных учреждениях структуры, которые решают внешние организационные вопросы, новые модели приема и оценки исследователей и преподавателей в университеты — все это создает организационные условия, которые, как ожидается, будут способствовать широкой практике междисциплинарных исследований.

Трансформация университетов и научных структур в целях содействия междисциплинарности, учет ими множественных и конкурирующих между собой требований общества к уровню и качеству полученных знаний посредством организации в университетах и научных структурах все более усложняющихся многоуровневых и пересекающихся организа-

ционных структур свидетельствует о появлении новой западной модели университета, которая по своим базовым характеристикам направлена на обеспечение тесной связи между дисциплинами и подразделениями университета.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проектам № 27.8520.2017/БЧ.

SOME ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH
IN THE SPHERE OF EDUCATION

The article deals with the problem of interdisciplinary research organizing. On the basis of Western scientific and pedagogical sources Tagunova I.A. revealed the main problems of interdisciplinary research organizing, characterized the main ways to solve them and defined the methodological approaches to the organization of interdisciplinary research. The article identifies the specifics of the scientific and organizational support for interdisciplinary research, identifies the factors and conditions for their effective conduct, and identifies typical models of interdisciplinary research. Based on a large number of sources in which scholars of Western countries offer different approaches to the organization of interdisciplinary studies Tagunova I. A. singled out and characterized the basic principles of the organization of interdisciplinary research. The article also shows the role of interdisciplinary research in the system of Western education.

Keywords: interdisciplinary research, projects, organization, methodology, principles, conditions, factors, western countries.

Литература/Referenses

1. *Bammer G.* Strengthening Interdisciplinary Research: What it is, what it does, how it does it and how it is supported& Report of the Austrian Council of Learned Academies, 2012.— p.22.
2. *Bondebjerg I.* The embodied mind: When biology meets culture and Society. Palgrave Communication, N,1.— P. 1–5
3. *Bozeman B. and Bodman C.* Research Collaboration and Team Science — A State — of — the — Art REwiew and Agenda. Springer: Heidelberg, 2014.
4. Budtz Pedersen D. Collaborative knowledge. The future of the academy in the knowledge-based economy In: Westergaard E and Wiewiura J (eds). On the Facilitation of the Academy. Sense Publishers: Rotterdam, The Netherlands, 2015.— P. 57–70.
5. *Callard F., Fitzgerald D. and Woods A.* Interdisciplinary collaboration in action: Tracking the signal, tracing the noise. Palgrave Communications, N. 1, 2015.— P. 1–7.
6. *Carayol N. and Nguyen Thi T.U.* Why do Academic Scientists Engage in Interdisciplinary Research? Strasbourg: University Louis Pasteur, 2004.— 17 p.
7. *Creso M.* Interdisciplinary strategies in US research universities. //High Education, 2008.— P. 537–552.
8. Cronin B. and Sugimoto C.R. Beyond Bibliometrics — Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact. MIT Press: Cambridge, MA., 2014.
9. *Declaration A.* The Aarhus Declaration on Excellence in Science. Aarhus Univ.: Aahus, 2012.
10. Facilitating Interdisciplinary Research. Research by National Academy of Engineering, National

Academy of Science. National Academies Press, 2005.— 332 p.

11. *Gunderson L.*H., and Holling C.S. Panarchy: Understanding Transformations in Human and Natural Systems.Washington: Island Press, 2002.

12. *Hessels A.J., Robinson B., O'Rourke M.* and others Building Interdisciplinary Research Models Through Interactive Education.// Clinical and Translational Science, 2015 http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cts.12354/full.

13. Interdisciplinary. Survey Report for the Global Research Council 2016. Annual Meeting. Prepared by A. Gleed D. Marchant P.L. Research Councils UK, 2016–46 p.

14. *Janssen W., and Goldsworthy.P.* Multidisciplinary Research for Natural Resource Management: conceptual and practical implications. Agricultural Systems, 1996.— P. 268, P. 259–279.

15. *Klein J.*T. Crossing boundaries: knowledge, disciplinarities, and interdisciplinarities. Charlottesville: Univ. & Press of Virginia, 1996.

16. *Konig Th. and Goran M*. The Challenge of funding interdisciplinary research. A look inside research funding agencies. Chapter 31, 2015.— 17 p.

17. *Lafuerza L.*F., Dyson L., Edmonds B., McKane A.J. Staged Models for Interdisciplinary,2016. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4928782/.

18. *Larson E.*L. Building Interdisciplinary Research Models: A Didactic Cours to Prepare Interdisciplinary Schoolars and Faculty // Clin Transl Science. N. 4 (1), 2012.— P. 38–41.

19. *Lyall C., Bruce A., Marsden W., Meagher L.* The role of funding agencies in creating interdisciplinary knowledge // Science and Public Policy, N. 40, 2013.— P. 62–71.

20. McLeod Biological Psychology // Simply Psychology, N. 2, 2015.— P. 3

21. *Miller T.*R., Baird T.D., Littlefield C.M., Kofinas G., F.S. Chapin, Redman Ch.L. Epistemological Pluralism: Reorganizing Interdisciplinary Research. // Ecology and Society, N. 13 (2), 2008 — P. 4

22. Morse W., Nielsen-Pincus M., Force J., & Wulfhorst, J.D. Bridges and barriers to developing and conducting Interdisciplinary graduate-student team research // Ecology & Society, 12 (2), 2007.— P. 3.

23. *Pedersen D.*B. Integrating social Science and Humanities in Interdisciplinary Research // Palgrave Communications, N. 16036, 2016.— P. 3.

24. *Popper K.*R. Conjectured and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. New York: Routledge and Regan Paul, 1963.— P. 88.

25. *Rhoten D.* Interdisciplinary Research: Trends or Transition. National Science Foundation. Items and Issues, Vol. 5, Issue 1–2, 2016.26. Transdisciplinarity: recreating integrated knowledge /Ed. by M.A. Somerville, and D.J. Rapport. Oxford: EOLSS Publishers, 2000; Morse W., Nielsen-Pincus M., Force J., & Wulfhorst, J.D. Bridges and barriers to developing and conducting Interdisciplinary graduate-student team research // Ecology & Society, 12 (2), 2007.— P. 1–14.

Т. Ч. Будаева

кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии, г. Улан-Батор, МонголияE-mail: t.budaeva@rs.gov.ru;

Tatyana Ch. Budayeva
PhD (Education), Deputy Head of the Representative Offices of the Federal Agency for the Commonwealth of Independent States Affairs, Compatriots Living Abroad, and International Humanitarian Cooperation (Rossotrudichestvo) in Mongolia, Ulaanbaatar, Mongolia

Соронзон Жамбын

кандидат педагогических наук, директор Совместной Монголо-Российской школы г. Улан-Батор, Монголия, Заслуженный учитель Монголии, Заслуженный учитель Республики Бурятия
E-mail: teacher1234class@gmail.com

Zhambyn Soronzon
Director of the Mongolian-Russian Joint School, Honored teacher of Mongolia, Ulaanbaatar, Mongolia, Honored teacher of the Republic of Buryatia

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В МОНГОЛИИ

В статье проанализировано влияние российского опыта государственно-общественного управления образованием на развитие образовательной системы в Монголии. На основе изучения документальных источников о становлении системы образования Монголии, научных подходов к продвижению российского образования в Монголии выявлена совокупность элементов государственно-общественного управления образованием. Авторами определены особенности общественной оценки качества образования в современной образовательной практике Монголии. Обоснована необходимость научного исследования повышения качества образования на основе развития государственно-общественного управления образованием. Результаты работы школы подтверждает позитивное влияние российской методики государственно-общественного управления образованием на развитие образовательной системы в Монголии. Выявлено, что опыт российских школ по повышению объективности оценивания образовательной системы эффективно используется в монгольских школах. Особенность общественного участия в оценке качества образования в школах Монголии состоит в информационной открытости системы образования, наличии общественного экспертного сообщества, готовности родителей участвовать в процедуре оценки качества образования. Расширены научные представления о механизмах повышения ка-

Как цитировать статью: Будаева Т.Ч., Жамбын Соронзон. Общественное участие в управлении образованием в Монголии на основе российского опыта // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.42–53.

чества образования на основе развития государственно-общественного управления образованием в контексте российско-монгольского сотрудничества в области образования. Прогнозируется развитие международного сотрудничества в области управления образованием на основе продвижения российской модели социального партнерства образовательных институтов с общественностью. Обозначена проблема научно-методологического и организационно-методического сопровождения процесса апробации российской модели государственно-общественного управления образованием в зарубежные образовательные системы.

Ключевые слова: *российско-монгольское взаимодействие в области образования, продвижение российского образования, государственно-общественное управление, общественная оценка качества образования, социальное партнерство, Совместная Монголо-Российская школа.*

Вступление. В мировой образовательной практике все более заметной становится роль общественных факторов в управлении образованием. Образование как важнейшая сфера жизнедеятельности современных людей представляет собой не только государственную, но и общественную, личностную ценность, поэтому качественные изменения в образовании невозможны без участия общества.

В исследовании проблемы расширения общественного участия в управлении образованием достигнуты следующие научные результаты: теоретические основы принятия решений в системе образования [13;7], научно-методические основы организации общественной экспертизы в системе оценки качества общего образования (Комм.1), обобщение опыта участия общественности в управлении образованием в странах ЕС [10] и в условиях модернизации российского образования [6] и др.

За последние 10 лет в российских рецензируемых журналах опубликовано более 100 тыс. статей, в том числе посвященных разработке систем государственно-общественного управления образованием на региональном и муниципальном уровнях [3; 4; 11; 12; 14; 15; 17; 18].

В научно-педагогической литературе принято рассматривать понятие «государственно-общественное управление качеством образования» с проблемой качества образования [1; 2; 5], по результатам международных, национальных, региональных исследований качества образования разрабатываются рекомендации, принимаются управленческие решения, осуществляется планирование и прогнозирование развития систем образования [8; 9], формирование оптимальной модели регионального

управления качеством образования требует повышения роли независимой общественно-профессиональной оценки качества образования [7], развития региональной системы внешней оценки качества общего образования [16].

В целях дальнейшей разработки обозначенной научно-педагогической проблемы предлагаем изучить влияние российского опыта государственно-общественного управления образованием на развитие сферы образования зарубежных стран, в частности, Монголии.

Необходимо отметить, что в последние годы заметно вырос статус научных исследований, посвященных образовательной системе Монголии. Так, в трудах З. Баасанжава, Н. Бэгза, Д. Ванчигсурена, Б. Даваасурэна, О. Пурэва и др. выявлены теоретико-методологические основы развития образования Монголии в условиях глобализации, в соответствии с международными стандартами.

Основная часть. Новые социально-экономические условия в Монголии способствуют становлению либеральной системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Вследствие этого радикально обновляется нормативно-правовая база, структура, содержание и процесс образования в Монголии.

Так, в законе Монголии «Об образовании» (1991 г.) установлено, что «образование будет развиваться в качестве ведущей отрасли, … находиться под контролем государства и общественности», поэтому «родители (попечители) имеют право вносить предложения и пожелания в отношении деятельности школы и учителя» [19]. В Законе о начальном и среднем образовании Монголии закреплено понятие «независимая оценка качества образования», прописано, что при школе могут функционировать ученические и родительские организации.

Широкими полномочиями наделены местные органы самоуправления: в их компетенцию входит создание и прекращение деятельности образовательных и культурно-просветительных учреждений, определение приоритетных направлений развития образования в своем регионе, выбор формы образования и обновление содержания с учетом региональных особенностей, привлечение инвестиций, в том числе, иностранных. В результате, значительную часть финансовых расходов в области образования берут на себя «доноры» монгольской экономики — более 30-ти государств и 20-ти международных объединений.

Учебные заведения в Монголии учреждаются не только государством, но и органами местного самоуправления, общественными организаци-

ями и частными лицами, иностранными организациями и фондами. Поэтому в Монголии активно создаются частные детские сады, школы с углубленным изучением предметов, лицеи, гимназии и учебные заведения, совместными учредителями которых являются монгольские и зарубежные организации. К числу таких образовательных организаций относится Совместная Монголо-Российская школа (далее «Школа»), в которой успешно внедрены организационно-педагогические механизмы общественного управления образованием.

В Совместной Монголо-Российской школе получают образование 2 432 учащихся, работают 129 педагогов из 12-ти стран мира. Учебный процесс школы направлен на обеспечение образовательных стандартов России и Монголии, дисциплины базового блока преподаются с учётом национально-регионального компонента, учащиеся получают аттестаты российского и монгольского образцов.

Поэтому вполне оправданным является использование российского опыта привлечения общественности к оценке качества образования для более объективного анализа образовательного процесса. Наиболее близким и давним российским соседом Монголии является Республика Бурятия и именно оттуда импортируются российские инновации в образовании.

Решением проблемы повышения качества образования Школа занимается с 1995 года, когда был введен коэффициент зависимости заработной платы учителя от качества обучения. По аналогии с опытом образовательных учреждений Бурятии оценку качества деятельности Школы осуществляли непосредственные заказчики образовательных услуг — родители.

Школа представляет собой модель частно-государственного партнерства, поэтому администрация в целях повышения ответственности семьи за академическую успеваемость детей заключает договоры с родителями, в которых сформулированы взаимные обязательства и ответственность за качество учения и преподавания.

Родители на протяжении последних 10-ти лет регулярно участвуют в общественной экспертизе деятельности педагогов в форме социологических опросов, анализ которых показал, что свыше 90% родителей удовлетворены качеством обучения в Школе.

Одной из эффективных форм привлечения общественности к участию в управлении образовательным учреждением в России является деятельность советов образовательных учреждений, наделенных властными

полномочиями. Учитывая это, в Школе созданы 5 методических объединений учителей разных образовательных областей и совет Школы, в составе которого работают представители родительской общественности.

В Школе практикуются мероприятия, направленные на привлечение родителей к оценке качества образования: открытые педагогические консультации для родителей, во время которых учителя представляют «Калейдоскоп уроков». С помощью фото и видео-репортажей уроков родители видят, как их дети играют, разгадывают кроссворды, ребусы, загадки, читают стихи, решают математические головоломки, выражают свои мысли на русском языке. После просмотра материалов родители получают квалифицированную консультацию учителя для преодоления трудных ситуаций школьной жизни.

В 1999 году в Школе были созданы подготовительные классы для 6-летних детей, и коллектив начал обеспечивать непрерывное 12-летнее обучение. В 2000 году была введена независимая система оценка знаний, умений, навыков учащихся, направленная на формирование у учащихся ответственного отношения к учёбе и преодоление субъективного подхода педагогов к оцениванию учащихся.

С 2009 года Школа участвует в процедуре единого государственного экзамена (ЕГЭ) как инструменте всероссийского мониторинга качества образования.

В 2011 г. впервые в Монголии были представлены авторские проекты школ Республики Бурятия по развитию государственно-общественного управления образованием. Были организованы стажировочные площадки, посвященные изменению общественного мнения о качестве образования, инновационным механизмам и формам осуществления взаимодействия школы с социальными партнерами (Кабанская школа, детский сад «Росинка № 173», Курумканские школы № 1, 2, Холтосонская школа), реализации социальных и социально-значимых проектов (Республиканская кадетская школа–интернат, Михайловская школа Закаменского района, Оронгойская школа Иволгинского района), новым подходам к независимой оценке и экспертизе (СОШ № 4 и СОШ № 1 г. Гусиноозерска, Турунтаевская районная гимназия, Сосново–Озерская СОШ № 1, Закаменская гимназия, Сотниковская школа), внедрению модели государственно–общественного управления, обеспечивающей опережающее развитие и экспертизу качества образования (школа № 32 г. Улан-Удэ), моделированию электронной среды оценки качества

образования (Гусиноозерская гимназия Селенгинского района).

Участие в стажировках в школах Бурятии, активная работа института общественных управляющих, привлечение профессионального экспертного сообщества позволило администрации Совместной монголо-российской школы разработать и внедрить систему государственно-общественного управления образовательным процессом на основе применения современных информационных технологий.

В Школе активно ведется работа по стандартизации банка измерительных и диагностических материалов, разработке технологического обеспечения аттестационных процедур, разработана технология оценки готовности детей к обучению в начальной и основной школе.

Благодаря успешному внедрению опыта российских школ повысилось качество обучения, Школа стала самой востребованной в Монголии. Число родителей, желающих обучать детей в Школе, неуклонно растет. Это свидетельствует об общественном признании качества образовательных услуг, предоставляемых в Школе, и подтверждает эффективность системы государственно-общественного управления образовательным процессом, разработанной на основе опыта школ Бурятии.

Учащиеся школы ежегодно занимают лидирующие места в олимпиадах различного уровня: ученица 10 класса (Б. Билгуун) установила рекорд Монголии на уровневом тестировании TOEFL; ученик 11 класса (А. Сумъябаяр) занял 1-ое место в олимпиадах по химии, биологии и английскому языку; многие учащиеся получают 50–100% льготы на обучение в колледжах, профильных лагерях и вузах США, Германии, Японии и других стран.

В настоящее время Школа является не только инновационным образовательным центром, но и крупнейшим центром по распространению русского языка, культуры и российского образования в Монголии. Ярким показателем результативности в этом аспекте стали итоги ЕГЭ в 2015–2016 учебном году, когда ученица 12 класса (Ч. Ануун) набрала 100 баллов по русскому языку.

Эти и многие другие достижения Школы, характеризующие высокое качество обучения, отвечающее требованиям потребителей образовательных услуг, были достигнуты за счет следующих факторов:

- деятельность независимой комиссии (с участием родителей) по преодолению пробелов в знаниях учащихся;
- внедрение принципа зависимости заработной платы учителя от ре-

зультативности деятельности в достижении качественных знаний учащихся;

- заключение договоров между администрацией школы и родителями о взаимных обязательствах и ответственности;
- участие родителей в качестве общественных экспертов деятельности школы.

Участие родителей в оценке качества общественных экспертов деятельности школы обеспечивается посредством анкетирования и социологических опросов, которые проводятся в Школе с 1993 года систематически (2 раза в год). Главная цель анкетирования — оценка реализации задач, поставленных в текущем учебном году. По итогам анкетирования выявлены определенные недоработки конкретных учителей и администрации школы, определены первоочередные задачи, направленные на решение выявленных проблем.

Так, в конце 2015–2016 учебного года 86,1% родителей ответили, что полностью удовлетворены работой педагогического коллектива и/или считают, что есть положительные сдвиги, 11,5% — не удовлетворены качеством обучения, 2,4% — затруднились с ответом.

Объясняя причины, по которым родители и их дети выбрали именно эту Школу, родители отметили «высокие требования к учителям и учащимся» (27,1%), «хорошую учебно-материальную базу» (22,4%), «прочные знания» (21,18%), «высокий профессионализм учителей» (12%), «высокий авторитет и признание школы» (11,53%).

Анкетирование родителей помогает увидеть «слабые» стороны учебно-воспитательной работы Школы, в том числе выявить факты нарушения педагогического такта и необъективности оценивания знаний, недостаточную психолого-педагогическую компетентность учителей. В частности, 29% родителей отметили плохие организаторские способности классного руководителя, 11,2% — грубое отношение воспитателей к детям, 12,7% — заметили предвзятое отношение к некоторым детям. По итогам мониторинга было выявлено, что 13,5% педагогов проводят воспитательную работу бессистемно, 9,8% классных руководителей не доводят общешкольную информацию до сведения родителей.

Таким образом, администрации Школы с помощью анкетирования получает не только важную информацию о том, как родители оценивают качество учебно-воспитательного процесса, в какой степени их ожидания и выполнены обязательства педагогического коллектива, но

и предложения по улучшению качества обучения.

Такая система мониторинга образовательных услуг позволяет установить обратную связь с родителями для оценки образовательных проектов, запущенных в Школе. Например, Школа активно работает над реализацией проекта «Талант» в рамках долгосрочной программы Правительства Монголии «Образованный гражданин Монголии». Было выяснено, что 72% родителей положительно отзываются о деятельности педагогического коллектива по указанному проекту (рис. 1).

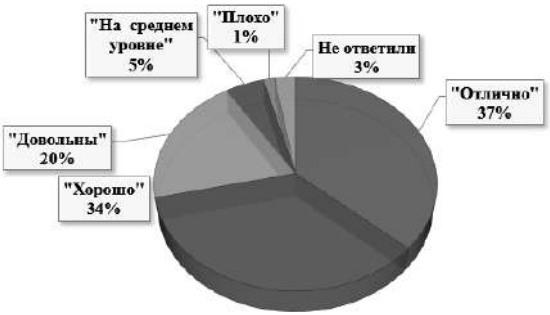


Рис 1. Оценка родителями реализации проекта «Талант»

Технология проведения независимой оценки качества обучения в Совместной монголо-российской школе предусматривает следующий алгоритм действий:

1. формирование административной группы для проведения анкетирования;
2. разработка анкеты на основе анализа проблем текущей учебно-воспитательной работы;
3. проведение анкетирования;
4. обработка данных анкетирования и подведение итогов;
5. корректирование плана работы Школы с учётом результатов анкетирования;
6. ознакомление педагогов и родителей с результатами анкетирования и планом работы с полученными результатами.

Необходимо отметить, что до 2016 учебного года анкетирование проводилось в бумажном варианте, что создавало много трудностей, были случаи, когда учителя пытались повлиять на результаты анкетирования.

В целях совершенствования процедуры независимой оценки качества образовательного процесса с 2016–2017 учебного года Школа перешла на электронное анкетирование на основе программы «INDIGO».

Электронное анкетирование проводится в три этапа. На первом этапе вопросы размещаются («выгружаются») в электронном дневнике учащихся. На втором этапе каждый родитель получает отдельный код доступа к анкете, при этом компьютерная программа даёт каждому участнику анкетирования только одну возможность ответить на вопросы. На третьем этапе проводится автоматический (компьютерный) подсчёт результатов (рис. 2).

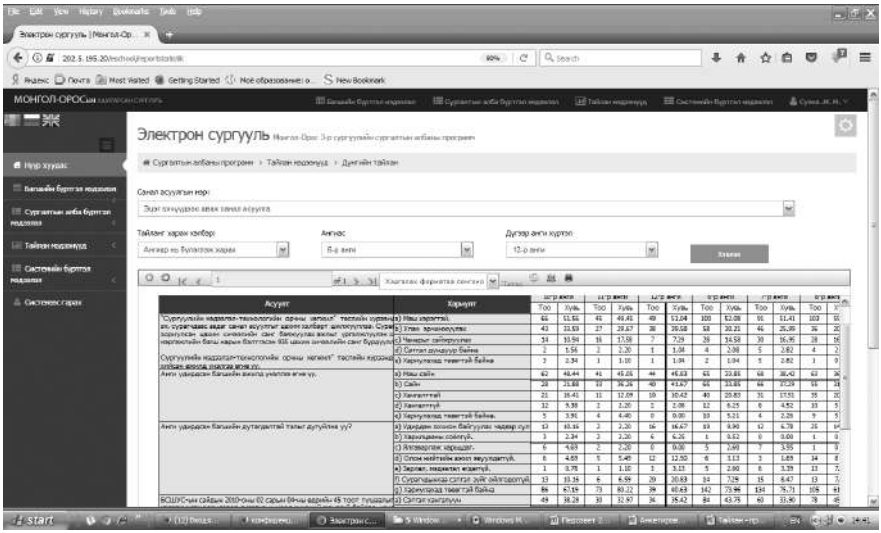


Рис. 2. Электронная таблица данных анкеты

Внедрение механизма независимой оценки качества образования в форме компьютерного тестирования позволяет качественно развивать информационную среду Школы, включающую электронный журнал, электронный дневник, сайт школы.

Другим примером экспорта российской модели общественного участия в оценке качества образования является внедрение опыта Цагатуйской школы Бурятии, являющейся стажировочной площадкой государственно-общественного управления, в образовательную систему Комплексной школы «Эрдмийн Ундраа» (г. Улан-Батор). Школа «Эрдмийн Ундраа» считается одной из крупных школ Монголии, в ней обучается более

4 тысяч детей. В школе государственно-общественное участие в оценке качества образования обеспечивается за счёт привлечения родителей. Родителям ежегодно представляется открытый публичный отчёт, в котором отражены показатели роста/снижения качества обучения и данные о поступлении выпускников в вузы. Администрация школы на основе локальных актов бурятских коллег разработала нормативную базу по организации государственно-общественного участия в оценке качества образовательной деятельности. Например, родители имеют право участвовать в распределении стимулирующего фонда для поощрения учителей. В школе проводится работа по расширению полномочий общественных управляющих в жизни школы.

Заключение. Приведенные в статье примеры подтверждают позитивное влияние российского опыта государственно-общественного управления образованием на развитие образовательной системы в Монголии. Нами выявлено, что в Монголии используется опыт российских школ по повышению объективности оценивания образовательной системы, внедрены общественные механизмы повышении уровня образования. В школах Монголии особое внимание уделяется информационной открытости системы образования, формируется общественное экспертное сообщество, готовое участвовать в процедуре оценки качества образования. В рамках данной статьи обобщены данные, которые позволяют расширить научные представления о механизмах повышения качества образования на основе развития государственно-общественного управления образованием в контексте российско-монгольского сотрудничества в области образования.

Комментарии

1. Разработаны коллективом лаборатории управления образовательными системами Института управления образованием Российской академии образования.

Литература

1. *Бебенина Е.В.* Общественно-профессиональная экспертиза качества образовательного процесса как основа для принятия управленческих решений//Ценности и смыслы. 2011.№ 6 (15). С. 85–107.
2. *Бочкарев В.И.* Концептуальные основы государственно-общественного управления общим образованием в России//Менеджмент в образовании. 2003. № 1. С. 9–18.
3. *Вальдман И.А.* Сайт школы как инструмент для обеспечения общественного участия в образовании//Вопросы образования. 2009. № 3. С. 129–145.
4. *Головчин М.А.* Вопросы развития государственно-общественного управления в общеобразовательных учреждениях города//Проблемы развития территории. 2009. № 1. С. 86–90.
5. *Головчин М.А.* Участие гражданских институтов в решении проблем региональной системы образования // Проблемы развития территории. 2015. № 2 (76). С. 87–98.
6. Государственно-общественное управление как фактор повышения качества образования

в условиях модернизации образования. -Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПКиППРО, 2013. 330 с.

7. Государственно-общественное управление качеством общего образования: специфика осуществления на различных уровнях принятия решений // М.И. Солодкова и др.; науч. ред.— В.Н. Кеспиков.— Челябинск: ЧИППКРО, 2015.—299 с.

8. *Ковалева Г.С.* Особенности оценки качества образования в начальной школе в Республике Татарстан // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016, № 4 (31). С. 83–95.

9. *Ковалева Г.С.* Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст//Отечественная и зарубежная педагогика. 2017, № 2 (37). С. 31–43.

10. *Курдюмова И.М.* Зарубежный опыт оценки деятельности образовательных учреждений. М.: Изд-во РАО .—2002.—124 с.

11. *Луценко А.Н.* и др. Эффективность государственно-общественного управления в образовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013, № 4. С. 60–72.

12. *Минкина Г.Т.* Управление инновационными процессами в муниципальной системе образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2010, № 2. С. 47–60.

13. Принятие решений в системе образования: Монографический сборник//Под общей редакцией С.В. Ивановой. М.: ФГНУ ИТИП РАО, АНОО «Издательский центр ИЭТ», 2013.—548 с.

14. *Саенко Т.В.* Создание системы государственно-общественного управления образованием на муниципальном уровне//Вестник ТГПУ. 2009, № 4. С. 11–17.

15. *Стрельцова Н.Я.* Развитие государственно-общественного управления в контексте модернизации системы образования города Сургута//Вестник ЧГПУ.—2009, № 1. С. 182–192.

16. *Фомицкая Г.Н.* Развитие региональной системы внешней оценки качества общего образования: диссертация … доктора педагогических наук: 13.00.01. -Улан-Удэ, 2012.-375 с.

17. *Харьковская Г.З.* и др. Модель государственно-общественного управления деятельности муниципальной системы образования (на примере системы образования г. Краснодара)//Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология.—2012, № 2. С. 90–100.

18. *Черемных А.М.* Роль бизнес-сообщества и некоммерческих организаций в развитии школьного образования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2008, № 1. С. 21–34 и т.д.

19. Боловсролын тухай Монгол Улсын хууль (Закон об образовании Монголии). Улаанбаатар, 1995.—185 х.

PUBLIC PARTICIPATION IN MAMNAGEMENT OF EDUCATION IN MONGOLIA ON THE BASIS OF THE RUSSIAN EXPERIENCE

The influence of the Russian experience of state and public management of education on development of educational system in Mongolia is analysed in the article. On the basis of studying of documentary sources about formation of an education system of Mongolia, on the basis of scientific approaches to promoting Russian education in Mongolia the set of elements of state and public management of education is revealed. The authors have defined features of public assessment of quality of education in modern educational practice of Mongolia. The need of scientific research of improvement of quality of education on the basis of development of state and public management of education is proved. The results of work of the school are confirmed by positive influence of the Russian technique of state and public management of education on development of educational system in Mongolia. It is revealed that the experience of Russian schools in increasing the objectivity of evaluating the educational system is effectively used in Mongolian schools. The feature of public participation in assessment of quality of education at schools of Mongolia consists in information openness of an education system, existence of public expert community, readiness of parents to participate in assessment procedure of quality of education. Scientific ideas of mechanisms of improvement of quality of education on the basis of development of state and public management of education in the context of

the Russian-Mongolian cooperation in the field of education are expanded. The development of the international cooperation in management of education on the basis of advance of the Russian model of social partnership of educational institutes with the public is predicted. The problem of scientific, methodological, organizational and methodical maintenance of the process of approbation of the Russian model of state and public management of education in foreign educational systems is indicated in the paper.

Keywords: Russian-Mongolian interaction in the fields of education, advance of Russian education, state and public management, public assessment of quality of education, social partnership, Mongolian-Russian Joint School.

References

- Bebenina E.V. Public and professional examination of quality of educational process as basis for adoption of administrative decisions/Value and meanings.— 2011, No. 6 (15).— Page 85–107
- Bochkaryov V.I. Conceptual bases of the public public administration by the general education in Russia//Management in education.— 2003, No. 1.— Page 9–18
- Bolovsrolyn тухай Mongol Ulsyn хууль (Law on formation of Mongolia).— Ulaanbaatar, 1995.— 185 x.
- Cheremnykh A.M. A role of business community and non-profit organizations in development of school education//the Bulletin of the Udmurt university. Series «Philosophy. Psychology. Pedagogics».— 2008, No. 1.— Page 21–34, etc.
- Decision-making in an education system: The monographic collection//Under the general edition of S.V. Ivanova.— M.: FGNU ITIP of Russian joint stock company, ANOO «IET Publishing Center», 2013.— 548 pages.
- Fomitskaya G.N. Development of regional system of external assessment of quality of the general education: thesis… doctors of pedagogical sciences: 13.00.01.— Ulan-Ude, 2012.— 375 pages.
- Golovchin M.A. Participation of civil institutes in the solution of problems of a regional education system//Problem of development of the territory.— 2015, No. 2 (76).— Page 87–98.
- Golovchin M.A. Questions of development of state and public management in educational institutions of the city//Problems of development of the territory.— 2009, No. 1.— Page 86–90.
- Kharkivsky G.Z., etc. Model of state and public management of activity of a municipal education system (on the example of an education system of Krasnodar)//the Bulletin of the Adygei state university. Series 3: Pedagogics and psychology.— 2012, No. 2.— Page 90–100.
- Kovalyova G.S. Features of assessment of quality of education at elementary school in the Republic of Tatarstan//Domestic and foreign pedagogics.— 2016, No. 4 (31).— Page 83–95.
- Kovalyova G.S. Financial literacy as component of functional literacy: international context//Domestic and foreign pedagogics.— 2017, No. 2 (37).— Page 31–43.
- Kurdyumova I.M. Foreign experience of assessment of activity of educational institutions.— M.: Publishing house of Russian joint stock company.— 2002.— 124 pages.
- Lutsenko A.N., etc. Efficiency of state and public management in educational institution//Innovative projects and programs in education.— 2013, No. 4.— Page 60–72.
- Minkina G.T. Management of innovative processes in a municipal education system//Professional education in Russia and abroad.— 2010, No. 2.— Page 47–60.
- Saenko T.V. Creation of system of state and public management of education at the municipal level//the TGPU Bulletin.— 2009, No. 4.— Page 11–17.
- State and public management as a factor of improvement of quality of education in the conditions of modernization of education.— Rostov-on-Don: RIPKIPPRO SEI DPO RO publishing house, 2013.— 330 pages.
- State and public quality management of the general education: specifics of implementation at various levels of decision-making//M.I. Solodkova, etc.; науч. an edition — V.N. Kespikov.— Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2015.— 299 pages.
- Streltsova N. Ya. Development of state and public management in the context of modernization of an education system of the city of Surgut//the ChGPU Bulletin.— 2009, No. 1.— Page 182–192.
- Valdman I.A. The website of school as the tool for ensuring public participation in education//Questions of education.— 2009, No. 3.— Page 129–145.

Ю. В. Сенько

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный университет
E-mail: y.v.senko@gmail.com

Yury V. Senko
Dr.Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Altay State University, Barnaul, Russia

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОСТРАНСТВО ВЫБОРА

В статье раскрывается нетождественность содержания образования содержанию обучения и показаны пути расширения пространства выбора содержания образования. Оно дано изначально в образовательных стандартах, анонимно, всеобще, статично, внеличностно, получено кем-то и когда-то. Содержанию обучения еще предстоит стать. Оно личностно, интимно, не тиражируемо, развертывается «здесь и сейчас» на данном учебном занятии именно этими учителем и учениками. Если содержание образования **дано**, *то содержание обучения* **задано**. *Задано самими участниками процесса обучения в ходе апробации иных, своих путей выхода из неопределенных ситуаций. Содержание обучения строится в диалоге культур: а) культуры учащегося, в том числе его жизненного опыта; б) культуры педагога, в том числе его профессионального опыта; в) «ставшей» культуры, представленной в содержании образования, и является продуктом сотворчества учителя и учащихся. Пространство выбора содержания образования определяется не только извне, «сверху», но и непосредственными участниками обучения. В этом пространстве содержание образования трансформируется в содержание обучения.*

Ключевые слова: *содержание образования, содержание обучения, диалог культур, пространство выбора, опыт, гуманитаризация педагогического процесса.*

Чему учить? Каким должно быть содержание

Как цитировать статью: Сенько Ю.В. Содержание образования: пространство выбора // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.54–62.

образования? Что в этом содержании является важнейшим? Какие учебные предметы следует включить в учебный план? — поиск ответов на эти и множество подобных им вопросов имеет историю такую же длительную и поучительную, как само образование. Эти вопросы были мучительными и для И.Я. Лернера, с именем которого связана прошедшая конференция.

Педагогический процесс всегда развертывается в определенном пространственно-временном континууме — хронотопе (4) образования. Первой грандиозной попыткой системного уточнения этой «определенности» стала «Великая дидактика» Я.А. Коменского, в которой классно-урочная система определила пространственно-временные координаты процесса обучения. В ней определено и пространство выбора содержания образования: «1) научное образование, 2) добродетель, или нравственность, 3) религиозность, или благочестие» [2, с. 181]. Все последующие дидактические системы — будь то теория элементарного образования И.Г. Песталоцци, четырехступенчатая структура обучения И. Гербарта, центрированное на ребенке обучение по Дж. Дьюи, гуманная педагогика М. Монтессори и др.— каждая по-своему задавали пространственно-временные характеристики образования, включая и его содержание. В многочисленных попытках определить содержание образования и «само» образование при всех различиях между ними просвечивает объединяющее их модельное представление об образовании как «наполнении»: «Дети — мешки для программы» (метафора Ш.А. Амонашвили). Замечу, что известная полемика между сторонниками теории «формального» и «материального» образования велась в рамках этой же парадигмы «наполнения». Спор шел вокруг вопроса о содержании наполнения. Источник наполнения не обсуждался «по умолчанию»: социальный опыт — мир материальной и духовной культуры (в первую очередь и главным образом, мир науки). В этом контексте дидактически препарированная часть социального опыта, изоморфная ему [5, с. 150], предстает содержанием образования.

Проблема его разработки сводится к отбору и дидактической (методической) обработке научного знания. Остается зафиксировать содержание образования в различных его стандартах и проектах: учебных планах, учебных программах, учебниках, авторских текстах, учебно-методической литературе. В действительности все оказывается сложнее. Кроме научного, культура накопила иные способы освоения действительности:

мифологический, религиозный, эстетический, обыденный. Более того — и это принципиально важно — в процесс образования включены опыт, культура его непосредственных участников.

Сложность гуманитарного определения содержания образования состоит и в том, что оно игнорирует личный опыт педагога. Между тем приобщение учащихся к принципиально не формализуемой «культуре Мастера» (М.М. Бахтин) — глубинная основа построения действительного образования. К сожалению, современная школа в массе своей по-прежнему подчинена целям, для которых личностное знание, культура педагога, его профессиональный образ мира есть нечто второстепенное, необязательное. Ведь педагог выражает не только социальный опыт, зафиксированный в стандартах образования; он выражает в этом опыте самого себя самого, хотелось бы ему этого или нет.

Вряд ли можно согласиться и с тем, что дидактика не рассматривает в качестве особого элемента содержания образования культуру самого педагогического процесса (профессиональную педагогическую культуру). А ведь именно в ней наиболее рельефно выражаются авторство (соавторство) педагога и учащихся, их готовность к взаимопомогающему поведению, наличие (или отсутствие) у них установки на Собеседника, на изначальную адресованность своей активности «значащему Другому» (В.С. Библер), «презумпцию понимания» (Г.С. Батищев). Выделяя (наряду с логической, математической, семиотической и т.д.) педагогическую культуру, включая ее в содержание образования, мы получим еще одну возможность его обогащения. В этой связи представляется обоснованным выдвижение на первый план принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения [11, с. 8].

Возможность расширения выбора содержания образования основывается в гуманитарной парадигме на встрече трех культур:

а) культуре учащегося, в том числе его жизненном опыте; б) культуре педагога, в том числе его профессиональном опыте; в) «ставшей» культуре — социальном опыте. Это пока еще проекты, которым в ходе обучения и воспитания предстоит встреча с культурой непосредственных участников педагогического процесса [9, с. 62]. В этой встрече обязательно произойдут изменения в содержании образования — его обретения и потери. Оно будет преобразовано конкретным учеником и конкретным учителем в *их* содержание обучения. Содержание обучения включает в свой состав культуру непосредственных участников

обучения. Ведь даже усваивать — значит, по И.М. Сеченову, сливать продукты чужого, общественно-исторического опыта с показаниями собственного. Пространство выбора содержания образования определяется, таким образом, не только извне, «сверху», но и непосредственными участниками обучения.

С педагогической точки зрения важен не столько сам жизненный опыт индивида и работа по его корректировке и обогащению, сколько сопряжение этого опыта с другим опытом. Собственно, жизненный опыт каждого из нас только и может состояться как встреча с Другим, в том числе, и самим собой как *другим,* потенциально в нем сидящим в виде со-мнения. Конечно же, ошибки собственного опыта трудны и учиться на собственном опыте трудно. Но ведь еще труднее учиться не на собственном опыте. Следует признать, что пренебрежение опытом непосредственных участников педагогического процесса закрывает в образовании путь к общественно-историческому опыту, с одной стороны, и путь к себе — с другой. Но тогда образование — это не только «восхождение ко всеобщему» (Г.Ф. Гегель), но и восхождение к индивидуальности. Здесь «взаимодействуют не учитель и ученик, не преподаватель и студент — это их социальные роли, функции, „маски“,— а живые люди, которых образование свело друг с другом. В таком случае учебный предмет (содержание обучения) занимает в структуре обучения место средства, а не цели» [10, с. 74]. Прав В.А. Сухомлинский, утверждая, что отрыв обучения от духовного опыта учащихся является одной из центральных его проблем.

Поэтому-то содержание образования не тождественно содержанию обучения. Содержание образования дано изначально в его стандартах. Оно анонимно, всеобще, статично, внеличностно, получено кем-то и когда-то («личность притаилась, погибла в параболе» — А.И. Герцен). Содержанию обучения еще предстоит стать. Оно личностно, интимно, не тиражируемо, развертывается «здесь и сейчас» на данном учебном занятии именно этими учителем и учениками.

Если содержание образования **дано**, то содержание обучения **задано**. Задано самими участниками процесса обучения в ходе этого процесса. Иными словами, до начала процесса обучения его содержания еще не было. Что будет вычерпано из содержания образования, и что будет внесено в это содержание учителем и учащимся, как причудливо это будет переплавлено в их образах, действиях, мыслях, чувствах, что из

«мертвого», чужого знания станет знанием «живым», родным, насущным, пристрастным — вопрос всегда открытый.

В логике различения содержания образования и содержания обучения существенно подчеркнуть, что содержание обучения реально создается, созидается в педагогическом процессе и выступает результатом взаимодействия «учитель — ученик», «преподаватель — студент». Этим же продуктом являются и целевые установки, отношения непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества — все, что одухотворяет педагогический процесс. На фундаменте трех культур, как на трех китах, основывается, прорастает педагогический процесс, строится живое знание. Эти культуры, вступая в диалогические отношения, порождают хронотоп обучения, системообразующей которого является гуманитарная направленность.

Результатом включения фрагмента «ставшей» культуры (фрагмент содержания общего или профессионального образования) в процесс обучения является «встречный текст», на основе которого строится «живое знание». Оно — продукт сотворчества учителя и ученика. Отметим, это действительно новый продукт. Новизна его состоит в том, что до процесса обучения такого продукта в культуре не было. И в этом смысле каждый урок, каждая лекция не только для учащегося, но и для педагога является новым, первым: У Е.Н. Ильина: каждый мой урок — первый. Из этого, между прочим, следует, что сегодня образовательные возможности урока, лекции не исчерпаны и вряд ли будут исчерпаны в ближайшем или отдаленном будущем. В диалогическом обучении его содержание является результатом свободного выбора учащегося. Мотивация учебной деятельности в этом случае происходит через обнаружение, осознание и принятие учеником, учебной задачи, результатом решения которой должно стать не изготовление материального, «вещного» продукта, а изменение самого действующего субъекта этой деятельности.

Содержание образования представлено в педагогическом процессе текстами культуры. Однако не всякий текст культуры становится текстом образовательным. Образовательным этот текст станет *для конкретного ученика* при условии, что перед ним не безлично-вещная информация, а духовное послание автора текста, который ожидает встречи со своим читателем-учеником. Содержание образования — это «горизонт ожидания» (Х-.Г. Гадамер), точка возможного пересечения мира текста и миров учащего и учащегося.

Что при этом происходит — большой педагогический вопрос. В ходе обсуждения его психологической стороны применительно к проблеме наглядности [4, с. 259] А.Н. Леонтьев приходит к выводу: наглядный материал представляет в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого, собственно *предмет усвоения еще только должен быть найден* (курсив мой — Ю.С.). В наглядном материале предмет усвоения **дан** учащимся, но не **задан**, не явлен им, еще не проявлен для них. Обращен в будущее, находится в предстоянии и учебник (потому и проект!) — книга, в которой собраны учебные тексты. Однако проблема в том, что учебных текстов не существует. Есть тексты — звенья, фрагменты культуры (их подборка, содержание, оформление отражают также и педагогическую культуру), которым суждено или не суждено стать учебными в процессе взаимодействия конкретных учеников и конкретного учителя. Не существует (во всяком случае, до начала обучения) и задач, и их сборников. Полиграфическая промышленность предлагает школе книги, тексты которых содержат описание тех или иных ситуаций. Этим текстам еще предстоит быть переиначенными, переведенными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения, еще появятся собственные вопросы, означающие понимание (или непонимание) учеником этой ситуации, и т.д.

Напрашивается вопрос: если наглядному материалу еще предстоит стать наглядным, тексту культуры — учебным, «чужому», «мертвому» знанию — «своим», «живым», если все в будущем, то что же в настоящем? Что делать учителю сегодня, сейчас? В общем виде ответ очевиден: создавать условия перевода содержания образования в содержание обучения.

Понимание текста «ставшей» культуры предполагает внутреннюю работу ученика, соединенную с «даром» текста. В сознании учащегося осуществляется работа со смыслом и временем, та, о которой говорил Св. Августин: текст тонет в памяти читателя и зовет к продуктивному воображению. К продуктивному воображению зовет ученика и «дар» хорошего учителя. Как посредник между миром культуры и миром ученика хороший педагог разыгрывает институциализированное знание, персонифицирует его и оформляет жизненным контекстом. «Это,— заключает свою краткую характеристику хорошего педагога,— отмечал В.П. Зинченко,— способствует узнаванию» [1]. Узнаванию учеником собственного знания в знании институциализированном.

Ученик узнал на уроке нечто новое. Но что означает «узнал»? То, что

до этого урока у него не было этого знания, а теперь он им наполнен, или то, что этим знанием он уже располагал, но он было «неявным» (М. Полани), а теперь его узнал. Узнал вместе с учителем, который помог ему это знание обнаружить, проявить? Демаркационная линия между плохим учителем, который «преподносит истину», и хорошим учителем, который «учит ее находить» (А. Дистервег) определяется также пониманием учителя того, что́ стоит за простыми словами «ученик узнал новое». Узнавать новое — значит находить его в себе самом.

В историко-педагогической традиции взгляд на образование как узнавание — «все из собственных корней» — восходит к Я.А. Коменскому: «…обучать надлежащим образом юношество не значит набивать головы учеников смесью всяких фраз, изречений, мыслей, собранных из писателей, но *раскрывать разумение вещей* так, чтобы из него, *как из живого источника,* вытекали ручейки, подобно тому, как из древесных почек вырастают *листья, цветы, плоды* [2, с. 203]. Эта метафора перекликается с метафорой обретения знания как родовспоможения, предложенной Сократом и разработанной в его майевтическом методе. Может быть, прав О. Мандельштам: и те, кому мы посвящаем опыт, до опыта приобрели черты.

Развивая эту тему, поэт пишет: «И сладок нам лишь узнаванья миг» [6, с. 131]. Этот миг узнавания учеником самого себя, своего знания в культуре стоит дорогого, ибо обращен в будущее, открывает перед учеником (и учителем) новые горизонты: иначе вижу — иначе действую. На практике все обстоит, разумеется, сложнее. Одним из «пунктов», над которым, по собственному признанию А.Н. Леонтьева, он «бился 40 лет», являются «значения, их равнодушие и их „психологизация“, т.е. жизнь в человеке, их человеческое бытие. Как они, получая личностный смысл, становятся орудием пристрастности жизни» [3, с. 241].

Чтобы обеспечить понимание, то есть превращение чужого в свое-чужое, учителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с другими элементами социального опыта — знаниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер, В.В. Краевский). Контекстуальные же смыслы существуют лишь в сфере субъект-субъектных отношений, то есть в диалоге. Вследствие своей универсальности диалог в процессе обучения выступает как предмет обучения, как дидактическое средство,

как форма взаимодействия «преподавание — учение», как условие самовыражения, как цель человеческого общения, его «роскошь» [8, с. 34].

Совместная работа понимания-объяснения представляет собой движение от предметного социального значения, имеющего личностный смысл для одного, к его означиванию другим и обратно. Она включает в себя переживание и эмоционально-ценностное отношение к постигаемому. Поэтому подлинно диалогическое взаимодействие «учитель-ученик» способно обогатить процесс обучения особым смысловым отношением, наполнить его действительно человеческим содержанием. В результате знание не «присваивается», оно «проживается» и «строится» (В.П. Зинченко) в процессе постижения и обретения его смысла учителем и учащимся. По существу, пространство выбора содержания образования — это встреча в осмысленном мире людей, «обращающихся друг к другу за сомыслием, сочувствием, содействием»[7, с. 191]. Через понимание учитель включает себя в культуру ученика как соавтор. В обучении учатся оба, созидая себя и друг друга. И в этом контексте сакраментальное «не сотвори себе кумира» приобретает противоположный смысл: Учитель, сотвори себе Ученика.

Комментарии

1. В настоящую статью включены ранее опубликованные материалы: Образование накануне себя // Педагогика, 2004. № 5. С. 22–29.
2. Образование и время // Известия Алтайского государственного университета. 2004. № 4. С. 105–112.
3. Диалогическое основание непрерывности образования // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 2–1. С. 33–35.
4. Хронотоп (греч.) — время-пространство. В физике это понятие используется как системная характеристика пространственно-временных параметров, определяющих движение; в литературоведении — как слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом (М.М. Бахтин. Пространство и время в романе //Вопросы литературы, 1974. № 3. С. 134; в «Психологической герменевтике» (М., 1998) А.А. Брудный приводит примеры хронотопа дороги, больничной палаты, передовой позиции (траншеи). О смысловой координате хронотопа размышляет В.П. Зинченко (Мысль и слово Густава Шпета.— М., 2000, с. 87), полагая, что смысл является пятым (если не первым) измерением образования

Литература

1. *Зинченко В.П.* дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика, 2000. № 2.
2. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. М.: Учпедгиз, 1936. С. 174–232.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения в 2 т. Т. 2. М. Педагогика, 1983. 320с.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304с.
5. *Лернер И.Я.* Состав социального опыта и содержание образования //Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. С. 150–160.
6. *Мандельштам О.* Камень. Харьков: Фолио, 2003. 247 с.

7. *Михайлов Ф.Т.* Самоопределение культуры. М.: Индрик, 2003. 272с.
8. *Сенько Ю.В.* Развитие учащихся в диалоге //Педагогика развития. Ч. 1. Красноярск, 1996. С. 27–34.
9. *Сенько Ю.*В. Образование в гуманитарной перспективе. Барнаул: АлтГУ, 2011. 367с.
10. *Сенько Ю.*В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: МПСУ, 2015. 252с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образовании /Под ред. В.В. Краевского. И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352с.

CONTENT OF EDUCATION: CHOICE SPACE

The author of the article reveals the non-identity of the content of education with the content of education and shows the ways of expanding the space for choosing the content of education The content was originally given in educational standards, anonymously, universally, statistically, impersonally, received by someone and sometime. The content of training is yet to become. It is personal, intimate, not replicable, it is "here and now" in this training class by these teachers and students. If the content of education is given, then the content of training is formed by the participants in the learning process in the course of approbation of other, their ways out of the uncertain situations. The content of education is built in the dialogue of cultures: a) the student's culture, including his life experience; b) the culture of the teacher, including his professional experience; c) culture, represented in the content of education, and is the product of the co-creation of the teacher and students. The space for choosing the content of education is determined not only from the outside, "from above", but also by the direct participants in the training. In this space, the content of education is transformed into the content of education.

Keywords: content of education, content of teaching, dialogue of cultures, space of choice, experience, humanitarization of the pedagogical process.

References

- Komenskiy Ya.A. Velikaya didaktika // Khrestomatiya po istorii pedagogiki. T.1. M.: Uchpedgiz, 1936. S. 174–232.
- Leont'ev A.N. Deyatel'nost». Soznanie. Lichnost». M.: Politizdat, 1975. 304s.
- Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya v 2 t. T. 2. M. Pedagogika, 1983. 320s.
- *Lerner I.* Ya. Sostav sotsial'nogo opyta i soderzhanie obrazovaniya //Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya. M.: Pedagogika, 1983. S.150–160.
- Mandel'shtam O. Kamen». Khar'kov: Folio, 2003. 247 s.
- *Mikhaylov F.*T. Samoopredelenie kul'tury. M.: Indrik, 2003. 272s.
- Sen'ko Yu.V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: MPSU, 2015. 252s.
- Sen'ko Yu.V. Obrazovanie v gumanitarnoy perspektive. Barnaul: AltGU, 2011. 367s.
- Sen'ko Yu.V. Razvitie uchashchikhsya v dialoge //Pedagogika razvitiya. Ch.1. Krasnoyarsk, 1996. S. 27–34.
- Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovanii /Pod red. V.V. Kraevskogo. I. Ya. Lernera. M.: Pedagogika, 1983. 352s.
- *Zinchenko V.*P. distantsionnoe obrazovanie: k postanovke problemy // Pedagogika, 2000. № 2.

О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В. П. Бездухов

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия)
E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Vladimir P. Bezdukhov
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Pedagogy and Psychology Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

Проблема и цель: *в статье ставится проблема выявления культурологических оснований конструирования нравственного образования будущего учителя в русле достижения цели такого образования — «формирование у студентов образа учителя как творца добра и добродетелей (цель морали)»; раскрываются аспекты взаимосвязи культурологического и педагогического знания; показывается, с помощью каких методов будущий учитель постигает содержание остенсивных, императивных, аксиологических форм культуры и содержание форм-принципов культуры, восходя тем самым по ступеням культуры.*

Методология: *методологической основой конструирования содержания нравственного образования являются идеи И.Я. Лернера о культурологическом содержании образования: культура передается в той мере, в какой она включена в социальный опыт, освоение элементов которого происходит в процессе обучения и воспитания; теоретико-методологической основой конструирования содержания нравственного образования будущего учителя является культурология как наука о культуре как опыте деятельности, необходимом для воспроизводства самой деятельности путем формирования (нравственного образования) будущего учителя.*

Результаты: *выявлено, что логика нравственного развития будущего учителя в процессе*

А. В. Гущина

кандидат педагогических наук, доцент проректор по учебной и воспитательной работе федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск, Россия)
E-mail: Anna.guschina63@mail.ru

Anna V. Guschina
PhD (Education), Associate Professor, Vice Rector for Academic and Educational Work,Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia

Как цитировать статью: Бездухов В.П., Гущина А.В. О культурологических основаниях конструирования содержания нравственного образования будущего учителя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.63–72.

образования в целом и нравственного образования в особенности, обеспечивающего его восхождение к культуре по ее ступеням, заключается в следовании логике культурных форм: остенсивные формы культуры → императивные формы культуры → аксиологические формы культуры → формы-принципы культуры; указано, что будущий учитель при восхождении к культуре по ее ступеням вновь «возвращается» на новом витке своего нравственного развития к освоению уже обогащенных в процессе культурно-исторического развития общества и человека или обнаруженных среди открытых артефактов форм культуры.

Заключение: *сформулированы задачи, требующие своего решения при конструировании содержания нравственного образования будущего учителя.*

Ключевые слова: *будущий учитель, нравственное образование, содержание, культура, форма культуры, нравственное развитие, логика.*

В современной социально-нравственной ситуации озабоченность общества вызывает забвение морали, приводящее к утрате нравственной памяти. Мораль есть мир ценностей, в которых как осознанных смыслах жизни заключена нравственная мудрость предшествующих поколений, правда жизни. Правда жизни — это не только позволяющие выработать стратегию хорошей жизни благо, добро, гуманизм, человечность, толерантность и др., но и характеризующие плохую жизнь рабство, жестокость, насилие, терроризм и террористические акты, вооруженные конфликты и гражданские войны. Для того чтобы осуществить «выбор между хорошей и плохой жизнью» [19, с. 32] в пользу жизни хорошей, у будущего учителя должен быть сформирован нравственный стержень. Ведущим приоритетом образования, как подчеркивает министр образования РФ О.Ю. Васильева, является «воспитание человека, у которого есть нравственный стержень, для которого небезразличны понятия нравственность, доброта, любовь, уважение к старшим, забота о старших» [5].

Системообразующим началом нравственного стержня учителя, с нашей точки зрения, является нравственность как мир его ценностей. Как показывает анализ научной литературы, проблема нравственности находится в центре внимания ученых. Так, О.Т. Богомолов и В.М. Кривошеев обосновывают, что мораль, нравственность и этика являются источниками возрождения России [4], А.А. Гусейнов выявляет соотношение между культурой и нравственностью [7], М.А. Жаркова осмысливает соотношение категорий «нравственность» и «праведность»

[8], И.Ф. Ивашкин выявляет различия между понятиями «мораль» и «нравственность» [9], К.Г. Миронов и В.Ф. Ефимов осмысливают категории «духовность» и «нравственность» в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [14], В.И. Пашков осуществляет историко-теоретический анализ понятий «духовность» и «нравственность» и т.д. [16].

Одним из возможных способов формирования у будущего учителя нравственного стержня является нравственное образование, целью которого, как подчеркивает И.М. Шадрина, является «формирование у студентов образа учителя как творца добра и добродетелей (цель морали)» [20, с. 280].

В таком образе учителя аккумулируются добродетели, которыми он обладает и которые он обращает на учащихся. «Добродетель,— пишет Аристотель,— есть в первую очередь полная добродетель, так как обращение с нею — [это проявление] полной добродетели, а полнота здесь от того, что, обладая этой добродетелью, можно обращать ее на другого, а не только на себя самого» [2, с. 147]. Добродетельный человек, как подчеркивает Аристотель, «не тот, чья добродетель обращается на него самого, а тот, чья — на другого» [2, с. 148].

Обращая на учащихся свои добродетели, учитель обращает на них и свои ценности, мир которых есть мир его нравственности. Одним из значений категории «добродетель» является ценность. Ценности добродетели, как пишет Н. Гартман, «суть ценности самого человеческого поведения; и так как поведение распространяется на весьма различные ситуации, то необходимо существует богатое многообразие материально дифференцированных добродетелей» [6, с. 401].

Исходя из выше сказанного, задачей нравственного образования будущего учителя является задача формирования способности к обращению им ценностей на учащихся. Однако для достижения сформулированной И.М. Шадриной цели нравственного образования будущего учителя решения данной задачи не достаточно. Учитель не только должен быть способен к обращению своих ценностей на учащихся, он призван развивать способность учащихся к обращению ими своих ценностей, на другого человека, в том числе и на педагога. Ценности обращаются, говоря словами Р.Г. Апресяна, «не от индивида к другим людям в разных ситуациях, от других людей (различных, но равных в своей оценке и своем отношении) — к индивиду» [1, с. 27].

Обращаемость ценностей на другого человека и на других людей создает условия для того, чтобы люди оставались верными своей земле, стали борющимися и созидающими. «Оставайтесь верны земле, братья мои,— пишет Ф. Ницше,— со всей властью вашей добродетели! <…> Да послужат ваш дух и ваша добродетель, братья мои, смыслу вашей земли: ценность всех вещей да будет вновь установлена вами! Поэтому вы должны быть борющимися. Поэтому вы должны быть созидающими!» [15, с. 67–68].

Мы формулируем задачу нравственного образования будущего учителя следующим образом: формирование способности к обращению своих ценностей на учащихся в единстве с развитием способности школьников к обращению своих ценностей на других людей.

Решение данной задачи требует сконструировать такое содержание нравственного образования будущего учителя, осваивая которое он через приобщение к ценностям как аксиологическим формам культуры осуществляет восхождение к культуре. Методологической основой конструирования такого содержания являются идеи И.Я. Лернера о культурологическом содержании образования. Ученый, опираясь на деятельностный подход к культуре, обосновал, что «обучение, как и воспитание в целом, имеет своей задачей формирование личности путем передачи накопленной культуры, точнее — способов деятельности по ее использованию. <…> Вся культура в любой форме ее фиксации (техника, книги и т.д.) может быть передана лишь в той мере, в какой она включена в социальный опыт подрастающего поколения и его представителей» [12, с. 41].

И.Я. Лернер выделяет элементы социального опыта: первым элементом такого опыта являются уже добытые обществом знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности; вторым элементом такого опыта — приобретенный индивидами опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности; третьим элементом такого опыта — опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности; четвертый элемент такого опыта — опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг к другу [12, с. 44–57]. Адекватно четырем элементам социального опыта И.Я. Лернер выделяет и четыре элемента содержания образования.

При конструировании содержания нравственного образования особое значение приобретает четвертый элемент социального опыта, усвоение

которого происходит под знаком освоения студентом содержания форм культуры, обеспечивающего (освоение) его восхождение к культуре.

При конструировании названного процесса «опорой педагогики,— как подчеркивает З.Я. Капустина,— должна стать наука о культуре, которая формировала бы теоретико-методологическую основу содержания педагогического процесса, его инструментарий и средства осуществления» [10, с. 61].

Мы согласны с З.Я. Капустиной в том, что теоретико-методологической основой конструирования содержания педагогического процесса и, добавим, содержания образования в школе, в вузе, педагогического образования в педагогическом вузе, нравственного образования будущего учителя, должна стать культурология как наука о культуре. При этом положения культурологии не должны механистически накладываться на содержание образования. Конструирование содержания нравственного образования будущего учителя должно базироваться на взаимосвязи культурологического и педагогического знания.

Сделаем некоторые пояснения относительно взаимосвязи культурологического и педагогического знания. Одной из задач культурологии является объяснение культуры как сложного и многогранного явления, фиксирующего человеческую жизнедеятельность и отличающего ее от биологической жизни. Объясняя культуру, культурология предоставляет педагогике знание о культуре как способе деятельности людей: «Выражаемое данным понятием явление,— пишет Э.С. Маркарян,— есть не что иное, как специфический характерный для людей способ деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности» [13, с. 12]; о культуре как опыте деятельности: «Культура,— пишет В.А. Конев,— это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [11, с. 214].

Культурология, разрабатывая формы хранения опыта: «остенсивные формы, императивные формы, аксиологические формы и формы-принципы» [11, с. 215], предоставляет педагогике знание о культуре как форме хранения опыта, о формах хранения культуры и др. Знание о культуре как опыте деятельности, о культуре как форме хранения опыта, о формах хранения культуры включается в содержание нравственного образования. Это знание расширяет спектр культурного видения учителем мира, картины мира, культурного видения образа жизни человека, общества.

Педагогика разрабатывает методы, необходимые для передачи опыта, «передающего деятельность во времени» [11, с. 215], методы, обеспечивающие освоение студентами содержания форм культуры. Такие методы, например, представлены в исследовании С.В. Пупкова. Ученый, осмыслив содержание остенсивных, императивных, аксиологических форм культуры и форм-принципов культуры, обосновал, какие методы обеспечивают постижение студентами содержания данных форм. Заметим, что С.В. Пупков, по сути, предложил классификацию методов, способствующих постижению студентами содержания указанных форм культуры: «Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания остенсивных форм культуры, являются сообщение, информация, „информация-наведение на идею“, „информация-обоснование“, „информация-размышление“. Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания императивных форм культуры, являются научно-теоретическая, эмпирическая, логическая аргументация, прием провокационных высказываний, убеждающее воздействие и его приемы: личностные апелляции, дискуссионность, порядковый эффект. Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания аксиологических форм культуры, являются этический диалог, ситуации морального и ценностного выбора, демонстрация студентам мира ценностей людей через способы их рассуждений о жизни. Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания форм-принципов культуры, являются метод положительного примера, ситуации деятельности социолога, демонстрация нравственного контекста жизнедеятельности людей, в образе которых воплощена „личность-для-себя“ на пути ее восхождения к культуре и который (образ) становится перспективой становления студента как „личности-для-себя“» [17, с. 12].

Теоретико-методологической основой конструирования содержания нравственного образования будущего учителя должна стать идея В.Н. Сагатовского о том, что «в сфере формирования человека необходимо осознать, что самые знания и умения не создают субъекта, соответствующего человеческому образу. В основу образования должны быть положены ценности, по отношению к которым знания и умения — рычаги, средства» [18, с. 284].

Восхождение будущего учителя к культуре есть его становление как субъекта культуры, происходящее в процессе освоения содержания культурных форм, которые, как подчеркивает В.А. Конев, указывают

«на онтологическую последовательность ступенек конституирования человеком себя как субъекта культуры» [11, с. 219]. Главное же, по мысли В.А. Конева, состоит в том, что логика нравственного развития личности повторяет логику культурных форм: «моральное становление личности начинается со следования образцам (вспомним В. Маяковского „Что такое хорошо и что такое плохо“) (остенсивные формы культуры — В.Б., А.Г.), с усвоения правил поведения — этикетных норм (воспитанный человек — человек, умеющий себя вести соответственно правилам) (императивные формы культуры — В.Б., А.Г.), затем формируется само моральное сознание личности, которое принимает определенные моральные ценности и отвечает за них, ручается за них своим поведением (аксиологические формы культуры — В.Б., А.Г.), и тогда формируется приверженность индивида к определенным нравственным принципам (формы-принципы культуры — В.Б., А.Г.), которые позволяют принимать ему нравственные решения в сложных ситуациях, когда нет готовых правил» [11, с. 217].

Итак, мы выявили суть логики нравственного развития студентов, осуществляемого в процессе их нравственного образования. Такая логика заключается в следовании логике культурных форм: остенсивные формы культуры → императивные формы культуры → аксиологические формы культуры → формы-принципы культуры. Отметим, что нравственное развитие студента не имеет результата. Будущий учитель при восхождении к культуре по ее ступеням вновь «возвращается» на новом витке своего нравственного развития к освоению уже обогащенных в процессе культурно-исторического развития общества и человека или обнаруженных среди открытых артефактов форм культуры, восходя вновь к культуре по ее ступеням в обозначенной логике.

При конструировании содержания нравственного образования будущего учителя требуется, во-первых, соотнести идеи И.Я. Лернера о социальном опыте с опытом нравственной деятельности, предварительно раскрыв содержание понятия «опыт нравственной деятельности». Во-вторых, экстраполируя идеи И.Я. Лернера о влиянии структуры социального опыта на содержание нравственного образования, выделить элементы опыта нравственной деятельности и адекватные им элементы содержания нравственного образования студента. В-третьих, на уровне учебной дисциплины «Педагогика» и на уровне педагогической практики, учитывая указанную выше мысль В.Н. Сагатовского, о том, что «в основу образования должны быть положены ценности», вычленить

в содержании остенсивных (образцы, примеры, эталоны, определяющие содержание нравственных поступков и действий-поступков, мотивов которых являются ценности) императивных (в основаниях норм морали и ее моральных требований находятся ценности) форм культуры, форм-принципов культуры («принципы служат своеобразным основанием спецификации этических категорий» [3, с. 177], обладающих значением ценностей) ценности. В-четвертых, на уровне научного материала в темах учебной дисциплины «Педагогика» вычленить аксиологические формы культуры, то есть ценности. Это есть те задачи, которые нам предстоит решать в процессе нравственного образования будущего учителя.

Литература

1. *Апресян Р.Г.* Золотое правило // Этика: старые новые проблемы. М.: Гардарики, 1999. С. 9–29.
2. *Аристотель.* Сочинения. В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
3. *Архангельский Л.М., Джафарли Т.* Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
4. *Богомолов О.Т., Кривошеев В.М.* Мораль, нравственность, этика — три источника нравственного возрождения России // Экономические стратегии. № 8. 2013. С. 62–67.
5. *Васильева О.Ю.* Мои приоритеты // Российская газета. 2016. 8 сентября. **№ 7070.**
6. *Гартман Н.* Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
7. *Гусейнов А.А.* Культура и нравственность // Вестник МГИМО университета. Выпуск № 2(35). 2014 (XIX Шишкинские чтения). С. 221–223.
8. *Жаркова М.А.* О соотношении категорий «нравственность» и «праведность» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10–1(40). С. 72–74.
9. *Ивашкин И.Ф.* К вопросу о различении понятий «мораль» и «нравственность» // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 45. С. 227–231.
10. *Капустина З.Я.* Нравственность как этическая структурированность человеческого бытия // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 56–61.
11. *Конев В.А.* Социальная философия. Самара: Издательство «Самарский университет», 2006. 287 с.
12. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
13. *Маркарян Э.С.* Избранное. Наука о культуре и императивы эпохи/отв. ред. и сост. А.В. Бондарев. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. 656 с.
14. *Миронов К.Г., Ефимов В.*Ф. Категории «духовность» и «нравственность» в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России // Начальная школа. 2014. № 8. С. 30–34.
15. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра; К генеалогии морали; Рождение трагедии, или Эллинство и пессимизм: сборник. Минск: ООО «Попурри», 1997. 624 с.
16. *Пашков В.И.* Историко-теоретический анализ понятий «духовность» и «нравственность»//Знание. Понимание. Умение. 2013. № 2. С. 298–302.
17. *Пупков С.В.* Формирование нравственно-ценностной позиции студента в культурно-образовательном пространстве вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2010. 43 с.
18. *Сагатовский В.Н.* Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 3. Антропология. СПб.: Петрополис, 1999. 288 с.
19. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
20. *Шадрина И.М.* Этико-педагогическая концепция и модель формирования нравственной культуры будущего учителя: дис. … д-ра пед. наук. Самара, 2016. 438 с.

ON THE CULTURAL GROUNDS FOR DESIGNING THE CONTENT OF THE MORAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER

Introduction. The article poses the problem of revealing the culturological foundations for designing the moral education of the future teacher in the context of achieving the goal of such education – «the formation of the image of the teacher as the creator of good and virtues (the purpose of morality) of students»; The aspects of interrelation of cultural and pedagogical knowledge are revealed; It is shown by what methods the future teacher comprehends the content of ostensive, imperative, axiological forms of culture and the content of the form-principles of culture, thus proceeding along the steps of culture.

Research Methods. The methodological basis for constructing the content of moral education is the ideas of Isaac.Ya. Lerner on the cultural content of education: culture is transferred to the extent that it is included in social experience, the development of elements of which occurs in the process of education and upbringing; Theoretical and methodological basis for designing the content of the moral education of the future teacher is culturology as a science of culture as an experience of the activity necessary for the reproduction of the activity itself through the formation (moral education) of the future teacher.

Results (Findings). The author revealed that the logic of the moral development of the future teacher in the process of education in general and moral education in particular, ensuring its ascent to culture by its steps, is to follow the logic of cultural forms: illustrative forms of culture → imperative forms of culture → axiological forms of culture → form-principles Culture; It is pointed out that the future teacher, when climbing to the culture according to its levels, again «returns» on a new turn of his moral development to mastering the already enriched in the process of cultural and historical development of society and man or the forms of culture discovered among open artifacts.

Conclusions. The author formulated tasks that required their solution while constructing the content of the moral education of the future teacher.

Keywords: future teacher, moral education, content, culture, form of culture, moral development, logic

References

- *Apresyan R.*G. Golden rule // Ethics: old new problems. Moscow: Gardariki, 1999. P. 9–29.
- Aristotle. Compositions. In 4 v. V. 4. Moscow: Thought, 1983. 830 p.
- Arkhangel'skii L. M., Jafarli T. Ethical categories // Subject and system of ethics. Moscow: Institute of Philosophy of the Academy of Sciences of the USSR; Sofia: Bulgarian Academy of Sciences Institute of Philosophy.— 1973. P. 152–178.
- *Bogomolov O.*T., Krivosheev V.M. Morality, Ethic, Ethics — Three Sources of Moral Revival of Russia // Economic Strategies. № . 8. 2013. P. 62–67.
- *Fromm E.* Psychoanalysis and Ethics. Moscow: Republic, 1993. 416 p.
- *Hartmann N. Ethics.* St. Petersburg.: Vladimir Dal, 2002. 707 p.
- *Huseynov A.*A. Culture and Morality // Bulletin of the Moscow State Institute of International Relations. Issue number 2(35). 2014 (XIX Shishkin Readings). P. 221–223.
- *Ivashkin I.*F. To the question of the distinction between the concepts «morality» and «ethic» // Collected papers of the SIC Sotsiosfera. 2014. № 45. P. 227–231.
- *Kapustina Z. Ya.* Morality as an Ethical Structure of Human Being // Knowledge. Understanding. Skill. 2011. № 2. P. 56–61.
- *Konev V.*A. Social philosophy. Samara: Publishing house «Samara University». 2006. 287 p.
- *Lerner I.* Ya. Didactic bases of teaching methods. Moscow: Pedagogy, 1981. 186 p.
- *Markaryan E.*S. Selected. The science of culture and imperatives of the epoch / ed. and comp. A.V. Bondarev. Moscow; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives. 2014. 656 p.

- *Mironov K.*G., Efimov V.F. Categories of «spirituality» and «morality» in the Concept of Spiritual and Moral Development and Education of a Citizen of Russia // Primary School. 2014. № . 8. P. 30–34.
- *Nietzsche F.* So spoke Zarathustra; To the genealogy of morals; The birth of tragedy, or Ellinstvo and pessimism: a collection. Minsk: Open Company «Popurri», 1997. 624 p.
- *Pashkov V.*I. Historical and theoretical analysis of the concepts of «spirituality» and «morality» // Knowledge. Understanding. Skill. 2013. № 2. Pp. 298–302.
- *Pupkov S.*V. Formation of the moral-value position of the student in the cultural-educational space of the university: the dissertation author's abstract on competition of a degree of the docor of pedagogical sciences. Moscow, 2010. 43 pp.
- *Sagatovsky V.*N. Philosophy of developing harmony (philosophical foundations of the world outlook). In 3 p. P. 3. Anthropology. St. Petersburg: Petropolis. 1999. 288 p.
- *Shadrina I.*M. Ethical-pedagogical concept and model of the formation of the moral culture of the future teacher: dissertation for the degree of docor of pedagogical sciences. Samara, 2016. 438 p.
- *Vasilyeva O. Yu.* My priorities // Rossiyskaya Gazeta. 2016. September 8. № . 7070.
- *Zharkova M.*A. About the correlation of categories «morality» and «righteousness» // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2014. № . 10–1(40). P. 72–74.

ИДЕИ И. Я. ЛЕРНЕРА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Е. Н. Дзятковская

д.б.н., профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: dziatkov@mail.ru

E.N. Dzyatkovskaya
Dr.Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Проблема. Статья обосновывает актуальность изучения теоретических оснований нового для отечественной школы направления образования — образования для устойчивого развития. Проблема связана с неразработанностью дидактики отбора и конструирования содержания, имеющего футурологический, общекультурный, интегрированный, сквозной характер. Выдвинуто предположение о возможности продвижения в решении поставленной проблемы на основе анализа педагогического наследия И.Я. Лернера об отборе и конструировании содержания общего образования.

Целью исследования было проведение научно-педагогической рефлексии учения И.Я. Лернера об общедидактических критериях и принципах отбора содержания для решения задач конструирования образования для устойчивого развития.

Результаты. Выявлено, что критерии отбора предметного содержания, предложенные И.Я. Лернером, актуальны и для образования в интересах устойчивого развития. Однако их применение имеет особенности, связанные с обеспечением целостности сквозного, интегрированного, общекультурного содержания. Обоснована необходимость разработки принципов отбора содержания образования, отражающих его футурологическую направленность.

Обсуждается целесообразность выделения в Концепции общего экологического образования

Как цитировать статью: Дзятковская Е.Н. Идеи И. Я. Лернера при конструировании содержания образования для устойчивого развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.73–81.

для устойчивого развития общетеоретического ядра содержания, которое непрерывно и преемственно реализуется на разных уровнях образования в соответствии с возрастными особенностями его восприятия, понимания и осмысления обучающимися.

Сделан вывод о необходимости развития теории отбора и конструирования содержания для образования, имеющего сквозной мировоззренческий характер, а также целесообразности отказа от конструирования содержания для устойчивого развития средствами традиционной экологизации содержания учебных предметов, так как она направлена, в первую очередь, на достижение предметных, а не личностных результатов.

***Ключевые слова**: И.Я. Лернер, теория отбора и конструирования содержания, образование для устойчивого развития.*

Введение. Проблема отбора и конструирования содержания нового для отечественного образования направления деятельности школы, связанного с реализацией идей устойчивого развития, сегодня не теряет своей актуальности. В «Основах государственной политики в области экологического развития России до 2030 года» говорится о переходе страны на новую, экологически безопасную, модель экономического развития, для которой требуется новый уровень экологической культуры населения [7]. Однако экологическое образование в стране остается на низком уровне, отмечает Президент РФ в своем Указе «О стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» [9]. Это делает необходимым кардинальный пересмотр программного и учебно-методического сопровождения общего экологического образования [8] и включение в требования ФГОС всех уровней базовых знаний в области устойчивого развития [10].

О сложности решаемых задач могут свидетельствовать обсуждения учеными и мировой педагогической общественностью итогов Декады ООН по образованию для устойчивого развития (2005–2014) [14]. Мировое сообщество ученых-педагогов пришло к выводу: несмотря на то, что в большинстве стран мира СМИ, Интернет-ресурсы, волонтерские движения, школы ориентированы на решение задач образования для устойчивого развития (ОУР), продвижение ОУР в куррикулумы идет с трудом. Хотя платформой ОУР выступает экологическое образование, имеющее серьезную научно-методическую базу во многих странах мира, поставленная ОУР задача формирования экологической культуры для устойчивого развития общества остается пока на уровне декларации.

Вместе с тем, нельзя отрицать и явное продвижение вперед за годы Декады. Определены темы ОУР, ракурсы их обсуждения, ключевые компетенции, необходимые обучающимся. Но самое главное, стало понятным, что ОУР является ведущим фактором перехода цивилизации на новый, ноосферный, этап своего развития. Только за счет технических инноваций, без формирования нового уровня культуры взаимодействия «Общества — Природы — Производства», новой психологии и этики отношений Человека с окружающей его социоприродной средой, достижение устойчивого развития общества практически невозможно [19].

Постановка проблемы. ОУР — новый феномен в мировом образовательном процессе. При разработке дидактических оснований его конструирования важным источником новаторских идей, подходов, решений выступает педагогическое наследие педагогов, ученых, философов. Заметим, что решением этой проблемы занимаются многие страны с учетом специфики национальных систем образования и культуры при сохранении приверженности к общепринятому пониманию стратегических задач ОУР. Однако степень продвижения разных стран мира в этом направлении различна. На общем фоне российская педагогическая наука находится в авангарде развития теории ОУР, хотя ее применение на практике явно отстает от многих стран мира.

Исследования теоретических подходов к конструированию содержания ОУР показали актуальность использования ценных идей, высказанных в разное время И.Я. Лернером, советским и российским педагогом, академиком РАО. Целью настоящего исследования являлась педагогическая рефлексия трудов И.Я. Лернера для решения проблемных вопросов конструирования содержания образования для устойчивого развития.

Методологическими основаниями и методами исследования служили концепция устойчивого развития, концепция общего экологического образования для устойчивого развития (РАО, 2010), культурологический, системный, субъектно-деятельностный подходы, педагогическое моделирование.

Результаты исследования, их обсуждение. Совместно с Ю.К. Бабанским и М.Н. Скаткиным, Исааком Яковлевичем Лернером была разработана *общедидактическая система критериев отбора содержания* [1,5,12]. С точки зрения решения задач конструирования содержания ОУР, она представляет собой несомненный интерес.

В первую очередь, авторы формулируют *критерий целостности*

отражения в содержании задач по формированию личности, ожидаемой обществом. Для ОУР эта проблема является ключевой. Темы, так или иначе связанные с устойчивым развитием, присутствуют практически во всем содержании общего образования, во всех видах урочной и внеурочной деятельности школьника. Не случайно, все специалисты характеризуют уровень экологизации школьного содержания как высокий. Однако эффективность экологизации остается, как правило, в границах предметных результатов. Отсутствие смысловой целостности мировоззренческих, методологических и даже аксиологических оснований экологических составляющих разных учебных предметов и внеурочной деятельности приводит к провалу в достижении личностных общекультурных результатов образования. Очевидно, решение проблемы целостности содержания экологического образования в школе, выступающего в качестве платформы ОУР, требует нового типа взаимодействия учебных предметов между собой — взаимодействия, которое не сводится к межпредметным связям [3]. В каком направлении двигаться? Классики, продолжая мысль о критериях отбора содержания, делают крайне важное для нас замечание о том, что обеспечение целостности содержания предусматривает «*выделение типичных аспектных проблем тех областей знаний, которые изучаются в школе и методов наук, важных с общеобразовательной точки зрения и доступных учащимся*» [1]. Иными словами, речь идет о необходимости организации содержания образования вокруг значимых для общества сквозных проблем и общенаучных методов, которые имеют не только познавательное, но и общекультурное, и личностное значение. Такой сквозной общемировой проблемой, сформулированной на мировых саммитах и международных форумах ученых, в XXI веке, безусловно, является вопрос перехода цивилизации на путь устойчивого развития. Педагогическая адаптация идей устойчивого развития в общем образовании приводит к конструированию содержания концептуального, мировоззренческого характера, которое должно пронизывать все школьные предметы и опираться на современные общенаучные методы познания всеобщих эколого-социально-экономических взаимосвязей и закономерностей окружающего мира с игрой пространственно-временными масштабами.

Критерий высокой научной и практической значимости содержания, выделенный Ю.К. Бабанским, М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, не менее актуален и для конструирования ОУР. Перечень тем / целей устойчивого

развития, формулируемый ООН, включает 17 направлений. Каждое из них разворачивается в десятки проблем, решение которых важно для устойчивого развития. Даже теоретически невозможно себе представить отражение их всех в содержании общего образования. Очевидно, необходимо выделение в Концепции общего экологического образования для устойчивого развития общетеоретического ядра содержания, с обеспечением его непрерывной и преемственной представленности на разных уровнях образования в соответствии с возрастными особенностями его восприятия, понимания и осмысления обучающимися.

В связи с этим крайне важным является следующий критерий отбора содержания — *критерий адекватности сложности содержания возможностям школьников в его усвоении*. Применительно к ОУР речь идет об очень высоком научно-философском уровне сложности идей устойчивого развития, которые необходимо не только донести до школьников (образование ***об*** устойчивом развитии), но и сделать их основой новой системы ценностных координат и смысловых установок их поведения (образование ***для*** устойчивого развития). Неизбежное при этом восхождение от сложности к простоте требует не только соответствующих педагогических технологий, но даже другого языка, понятного для всех учебных предметов. Для этого необходима помощь педагогической семиотики и включение в стандарты требований к освоению школьниками языка когнитивных (концептуальных) метафор в форме мыслеобразов, инфографики, скрайбинга и др. [3].

Следующий критерий — *соответствия объема содержания и времени на его изучение*. Применительно к содержанию ОУР он требует отдельного рассмотрения. Технология традиционной экологизации содержания учебных предметов, активно насаждаемая в школах в течение нескольких десятилетий, потерпела фиаско и в нашей стране, и за рубежом [15]. Науко-центрированная модель построения учебных предметов показала свою несовместимость с включаемыми в нее фрагментами содержания, которые выстроены в культуро-центрированной парадигме образования. Реально достижимый результат традиционной предметной экологизации учебных предметов — формирование в рамках учебного предмета экологизированной научной картины мира (физической, химической и т.д.). Основы современной научной картины мира, выстраивающей взаимосвязи естественнонаучных картин мира между собой и с социально-гуманитарными картинами, у школьников при таком подходе не

формируются. Между тем, именно они составляют мировоззренческую платформу конструирования содержания образования для устойчивого развития [11]. Вот почему сквозной характер ОУР, не предусматривающий специального выделения на его освоение учебного времени, предполагает разработку новой методической системы «экологизации». В наших разработках такая экологизация реализуется не через добавление нового для учебного предмета материала, а через выявление в уже имеющемся новых значений и смыслов (для устойчивого развития) [3].

Большое внимание И.Я. Лернер уделил *принципам отбора содержания*, которые отразили его представления о содержании общего образования [4–6]. По И.Я. Лернеру, содержание образования — это «педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которого обеспечивает развитие личности» [5]. В соответствии с этими представлениями, принципы отбора содержания должны быть направлены на воспроизводство уже имеющегося, специально отбираемого, педагогически адаптируемого, социального опыта человечества. Что же касается ОУР, то, как считает мировое научно-педагогическое сообщество, его специфика состоит в том, что оно должно формировать у обучающихся культуру, которой еще нет в массовом сознании; давать знания и развивать умения принимать ответственные решения, необходимые в будущем, которое пока невозможно предсказать, с новыми технологиями, скоростями, рисками и угрозами, вероятными катастрофическими сценариями.

В **заключении** хочется отметить, что труды классиков отличаются своей методологической значимостью, преодолевающей границы жизни их создателей. Они заставляют искать, сомневаться, проверять. Теоретические разработки принципов, критериев, источников отбора содержания общего образования, выполненные И.Я. Лернером более 30 лет назад, востребованы и сегодня, когда дидактика столкнулась с задачей конструирования содержания общего образования, которое призвано изменить мировоззрение молодежи. Ценность наследия ученого в том, что оно позволяет выстраивать новые стратегические направления дидактических исследований для конструктивного ответа на социокультурные вызовы XXI столетия.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избр. пед. труды. М.: Педагогика, 1989. С. 419 420.

2. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования.—Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.

3. *Дзятковская Е.Н.* Образование для устойчивого развития. Культурный концепт. «Зеленая аксиома». Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология. 2015. 328 с.

4. *Лернер И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 7–11.

5. *Лернер И.Я.*//Российская пед. энциклопедия. В 2-х т. Т 2. М — БРЭ, 1999. С. 349.

6. *Лернер И.Я.* Теория современного процесса обучения, её значение для практики // Советская педагогика. 1989. № 11. С. 10–17.

7. Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/15177 (Дата обращения: 25.08.2017)

8. О плане действий по реализации «Основ государственной политики в области экологического развития России до 2030 года / Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2012 N2423-р (ред. от 10.08.2016) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139460/ (Дата обращения: 25.08.2017)

9. О стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года / Указ Президента РФ от 19.04.2017 г. № 176 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41879 (Дата обращения: 25.08.2017)

10. Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Государственного совета по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений», состоявшегося 27 декабря 2016 года (№ 140ГС) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53775 (Дата обращения: 25.08.2017)

11. *Степанов С.А.* Глобализация. Устойчивое развитие. Образование / Концептуальные основы экологического образования в высшей школе для устойчивого развития: Монография. М.: Изд-во МНЭПУ, 2009. 286 с.

12. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 234 с.

13. *Урсул А.Д., Урсул Т.А.* 2016 Мировое образование в перспективе перехода к устойчивому развитию // Ученый Совет. 2016. № 4. С. 15–22.

14. Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf (Дата обращения: 25.08.2017)

15. *Blumstein D.T., Saylan C.* (2007) The Failure of Environmental Education (and How We Can Fix It). PLoS Biol 5(5): e120. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050120 (Дата обращения: 20.04.2017)

16. *Dzyatkovskaya E.*N. Whole institutional approach to ESD as a problem of management // Vestnic UNESCO. 2015. № 26. P.132–127.

17. Education for all. 2000–2015: achievements and challenges**.** UNESCO, 2015.7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 517 p.

18. Khanty-Mansiysk Recommendations on the Implementation of the Global Action Programme on ESD / International Conference on Education for Sustainable Development, Khanty-Mansiysk, June 8–11, 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://russianunesco.ru/uploads/2015/08/10/Recommendations2015_ENG.pdf (Дата обращения: 25.08.2017)

19. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. UNESCO 2014, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.— 38 p.

ISAAC LERNER'S IDEAS IN THE CONSTRUCTION
OF EDUCATIONAL CONTENT FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Problem. The article justifies the urgency of developing the theoretical foundations of a new direction for school education that implements the ideas of sustainable development. The problem is related to the inefficiency of didactics in the selection and design of content that has a futurological, general cultural, integrated, cross-subject nature. It was suggested that it is possible to advance the solution of the posed problem on the basis of an analysis of Isac Lerner's pedagogical heritage about the selection and design of general education content.

The aim of the study was to conduct a scientific and pedagogical reflection of the I. Lerner's ideas of on the general didactic criteria, principles and factors of content selection for solving the problems of designing education for sustainable development.

Results. It was revealed that the criteria for selecting subject content, proposed by Isaac Lerner, are relevant for education for sustainable development, but their application has features related to ensuring the integrity of its cross-cutting, integrated, general cultural content. The need of working out the principles of selection of the education content reflecting its futurological orientation is based. It is discussed the advisability of singling out the general theoretical core of content in the Concept of general ecological education for sustainable development , which is continuously and successively realized at different levels of education in accordance with the age-specific features of its perception, understanding and comprehension by students.

The conclusion is made about the need to further develop the theory of selection and design of ESD content, taking into account its cross-cutting worldview character, and the necessity of refusing to construct content for sustainable development by means of traditional greening of subjects, since it is aimed primarily at achieving academic, and not personal, results.

Keywords: Isaac Lerner, theory of selection and design of content, education for sustainable development.

References

- Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf (Data obrashcheniya: 25.08.2017)
- *Babanskij YU.K.* Izbr. ped. trudy. M.: Pedagogika, 1989. S. 419–420.
- *Blumstein D.T., Saylan C.* (2007) The Failure of Environmental Education (and How We Can Fix It). PLoS Biol 5(5): e120. [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050120 (Data obrashcheniya: 20.04.2017)
- *Bondarevskaya E.*V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya.— Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. 352 s.
- *Dzyatkovskaya E.*N. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya. Kul'turnyj koncept. «Zelenaya aksioma». Transdisciplinarnost'. M.: Obrazovanie i ehkologiya. 2015. 328 s.
- *Dzyatkovskaya E.*N. Whole institutional approach to ESD as a problem of management // Vestnic UNESCO. 2015. № 26. R.132–127.
- Education for all. 2000–2015: achievements and challenges. UNESCO, 2015.7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 517 r.
- Khanty-Mansiysk Recommendations on the Implementation of the Global Action Programme on ESD / International Conference on Education for Sustainable Development, Khanty-Mansiysk, June 8–11, 2015. [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://russianunesco.ru/uploads/2015/08/10/Recommendations2015_ENG.pdf (Data obrashcheniya: 25.08.2017)

- Konceptual'nye osnovy ehkologicheskogo obrazovaniya v vysshej shkole dlya ustojchivogo razvitiya: Monografiya. M.: Izd-vo MNEHPU, 2009. 286 s.
- *Lerner I.* YA. Razvivayushchee obuchenie s didakticheskih pozicij // Pedagogika. 1996. № 2. S. 7–11.
- *Lerner I.* YA. Teoriya sovremennogo processa obucheniya, eyo znachenie dlya praktiki // Sovetskaya pedagogika. 1989. № 11. S. 10–17.
- *Lerner I.*YA.//Rossijskaya ped. ehnciklopediya. V 2-h t. T 2. M — BREH, 1999. S. 349.
- O plane dejstvij po realizacii «Osnov gosudarstvennoj politiki v oblasti ehkologicheskogo razvitiya Rossii do 2030 goda / Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18.12.2012 N2423-r (red. ot 10.08.2016) [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139460/ (Data obrashcheniya: 25.08.2017)
- O strategii ehkologicheskoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda / Ukaz Prezidenta RF ot 19.04.2017 g. № 176 [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41879 (Data obrashcheniya: 25.08.2017)
- Osnovy gosudarstvennoj politiki v oblasti ehkologicheskogo razvitiya Rossii do 2030 goda [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://kremlin.ru/events/president/news/15177 (Data obrashcheniya: 25.08.2017)
- Perechen' poruchenij Prezidenta RF po itogam zasedaniya Gosudarstvennogo soveta po voprosu «Ob ehkologicheskom razvitii Rossijskoj Federacii v interesah budushchih pokolenij», sostoyavshegosya 27 dekabrya 2016 goda (№ 140GS) [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53775 (Data obrashcheniya: 25.08.2017)
- *Stepanov S.*A. Globalizaciya. Ustojchivoe razvitie. Obrazovanie /
- Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shkole / Pod red. V.V. Kraevskogo, I. YA. Lernera. M.: Pedagogika, 1989. 234 s.
- UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. UNESCO 2014, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.— 38 r.
- *Ursul A.*D., Ursul T.A. 2016 Mirovoe obrazovanie v perspektive perekhoda k ustojchivomu razvitiyu // Uchenyj Sovet.— 2016.— № 4.— S. 15–22.

М.И. Алдошина

доктор педагогических наук,доцент, директор Центра по взаимодействию с Российской академией образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева», г. Орел maraldo57@mail.ru

Aldoshina Marina I. *Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Director of the Centre for Cooperation with the Russian Academy of Education, Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной социокультурной ситуации поликультурного мира и многонациональной России особенно актуальна проблема формирования поликультурных компетенций студентов в образовательном процессе университета. Основная проблема статьи — рассмотрение теории и практики реализации содержания поликультурного образования студентов в рамках формирования поликультурных компетенций. Предметом данной статьи является поликультурный образовательный процесс университета. Объектом — структурированное содержание поликультурного образования в университете как многоуровневое структурно-содержательное строение. Особое внимание уделяется процессуальным характеристикам, региональным особенностям и возможностям формирования поликультурных компетенций студентов в университете, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Методологическими основаниями выступают культурологический подход, рассматриваемый в контексте содержательных требований компетентностного. Методом структурного анализа, теоретического и историко-педагогического анализа были выявлены основные пути и средства формирования поликультурных компетенций студентов на дисциплинах предметной подго-

Как цитировать статью: Алдошина М.И. Развитие культурологической модели содержания образования в условиях поликультурности университетского образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.82–93.

товки направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, повышающие учебную мотивацию студентов и обеспечивающие формирование результатов учебных действий на занятиях.

Основными выводами исследования выступают доказанные возможности использования особенностей поликультурности образования и структурирования содержания поликультурного образования в университете для формирования поликультутрных компетенций студентов.

***Ключевые слова**: поликультурность, поликультурное образование, поликультурная компетентность, содержание образования, университет.*

Современный мир проявляется в разнонаправленных векторах своего развития: с одной стороны, наблюдается четко выраженная тенденция унификации, все чаще соотносимая с глобализацией, европеизацией, китаизацией и т.п., с другой — острая потребность в сохранении этнокультурного своеобразия народов. В современном постиндустриальном мире ценности этнокультуры подвергаются ревизии, сталкиваются векторы поликультурности и этнокультурности, трансформируясь в тенденции глобализации и локализации в образовании [1]. События начала XXI века повлекли за собой принятие в массовом бытовом и научном сознании идеи обобществления мировоззренческих основ Человечности. Человек как ценность, рассматривался без учета этнокультурных и религиозных основ. Вопросы соотношения культуры государства и мировой культуры решались в пользу последней. Разделителем в спорах становился вопрос соотношения языка и культуры, многообразия языков и многообразия культур. События начала 2010-х гг. в Европе, Северной Африке, на Ближнем Востоке высвечивают «тлеющие» проблемы примата национального самосознания, первичности этнокультурного и этноконфессионального фактора в общественной жизни и в образовании.

Вопросы образования в поликультурной ситуации [1,2,5,13,15,19,20] активно рассматривались в контексте поликультурного (мультикультурного, кросс-культурного, интернационального) образования со второй половины XX века в мире и в России (Р.С. Бозиев, Б.Л. Вульфсон, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский). На данный момент времени при всем многообразии подходов и концепций, основными путями развития поликультурного образования выступают: педагогическое обеспечение образовательного процесса представителей этнокультурных меньшинств,

осуществляемое в следующих направлениях: лингвистическое (обучение на языке титульной нации и преподавание родного языка малой группы или билингвальное обучение) и социально-педагогическое (знакомство с системой ценностей страны пребывания, ее культурой, историей, основами ментальности и традиционного поведения, особенности методики преподавания социокультурных и гуманитарных дисциплин, включение родителей в процесс повышения качества образования и академических результатов детей, перераспределение педагогической ответственности за их безболезненную социализацию). Все эти направления должны найти отражение в содержании и технологиях организации образовательного процесса, а также поликультурной ориентации воспитания.

Ситуацию усугубляют антивоспитательные ориентиры современной жизни молодежи, разрастающиеся в постиндустриальном обществе. «Нынешние враги воспитания, размножившись с помощью СМИ и Интернета, оседлав научно-технический прогресс и ловко вписавшись в торгашеское направление жизни новой России, стали необычайно мощными и наглыми. Сутью их „работы на понижение“ выступает безудержная экспансия контркультуры и антиценностей, ориентированная на разнуздание инстинктов, высвобождение таящихся в чувственности сил хаоса и тем самым — на разрушение морали и забвение духовных и ценностных приоритетов» [11, с. 90–91]. Нельзя не согласиться с постулатом Л.П. Буевой, которая писала, что «никогда еще не была столь интенсивной эксплуатация инстинктов секса, а также агрессии и насилия в СМИ и искусстве. Нарастание озлобления, ненависти, зависти и корыстных мотивов захлестывает общество. Нравственной деструкции общества не противостоит духовная аура культуры, почти не слышно голоса ее деятелей, защищающих нравственные ценности и общество от духовного растления» [3, с. 128].

В современной ситуации все отчетливее проявляется закономерность необходимости отражения всех характеристик социокультурного опыта и наполнения содержания образования артефактами социокультурного пространства обучающегося. Мы с удивлением современности звучания отмечаем прозорливость великого отечественного дидакта И.Я. Лернера, указывавшего, что «…теоретический уровень анализа содержания образования предполагает выяснение его состава по аналогии с составом социального опыта, накопленного и используемого обществом. Такой подход обусловлен тем, что воспитывающее обучение призвано приоб-

щить новые поколения к социальному опыту, единственному источнику, откуда черпается содержание образования. Последнее и служит педагогически адаптированным подобием социального опыта. И стремление формировать всесторонне развитую личность обязывает выяснить состав обобщенных элементов социального опыта с целью выявления структуры содержания общего образования» [9].

Поликультурность образовательного пространства свидетельствует о том, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, сохранение собственного культурного этнического своеобразия наряду с владением (принятием, сопереживанием, «со-звучанием») культурой других народов. На несоответствие этнокультурных/поликультурных аспектов современного (общего и профессионального) образования контексту поликультурных отношений в стремительно изменяющемся социуме не раз обращали внимание ученые. Этнокультура как фактор сохранения и трансляции традиционных устоев общества, культуры и образования (Н.А. Бердяев, В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, С.В. Дармодехин, И.А. Ильин, М.В. Захарченко, Г.В. Мухаметзянова, Н.Н. Павелко, А.С. Панарин, В.К. Трофимов), противодействуя спектром воспитательных воздействий и образовательных инвариантов проявлениям человека общества потребления, массового общества и массовой культуры (В.Ф. Взятышев, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, О.В. Долженко, Ю.В. Крупнов, Л.Д. Кудрявцев, Л.И. Романова, В.Е. Шукшунов, Г.Н. Филонов). Сложившаяся ситуация проявляется специфично в рамках современного университетского образования, перманетно реформируемого, подверженного то европейским, то проамериканским волнам реформирования (О.А. Волькенштейн, Е.Т. Емельянова, Е.С. Кулябко, М.И. Матвеев, А.С. Ревушкин, Б. Ридингс, Г. Хаймпель, Ю. Хабермас, Ф. Яблецка) как механизма аккумуляции и трансляции культуры и исторического опыта через содержание образования (О.В. Долженко, И.В. Захаров, Е.С. Ляхович, Е. Карье, Н.С. Ладыжец, В.А. Сластенин). А.Н. Джуринский [6] называет антиподом поликультурного воспитания педагогику этноцентризма (или этнокультурное образование, в нашем понимании). Мы не говорим о крайних формах проявления этноцентризма — расизме, национализме и т.п. Также мы не затрагиваем вопросов сохранения «малых» культур в ситуации образования и проживания в соотношении с «большими». Мы абсолютно солидарны в Б.Л. Вульфсоном, заявляющим, что «и власти, и многие общественные деятели провоз-

глашают желание приобщить детей иммигрантов к культуре страны пребывания и вместе с тем сохранить некоторые элементы их родной культуры. Но достичь такого устойчивого баланса пока не удается» [4, с. 103]. Мы аргументируем необходимость усиления этнокультурной направленности образования (и общего, и профессионального) в рамках «большой» культуры, в первую очередь русской этнокультуры. Нельзя рассматривать подобные намерения в рамках теорий ассимиляции или аккомодации, так как мы стараемся обосновать иную логику взаимоотношения культуры и образования.

Значимыми в контексте рассматриваемых вопросов выступают следующие дискурсивные цепочки:

1. Любое реформирование образовательного пространства и профессиональной педагогической среды влечет пересмотр понятийного поля и аксиосферы педагогического явления, которые не могут трансформироваться часто и содержательно непредсказуемы.

2. Традиционное противостояние ценностей глобалистской массовой культуры с традиционным набором характеристик «варваризации, гедонизации, стратификации и т.п.» и этнокультурных ориентиров качественно видоизменяет содержательное поле и проблематику образовательных проектов и традиций, перестраивает их иерархию, смысловые ориентиры.

3. В современных реалиях 10-х годов XXI века в общественном сознании произошла замена научных подходов поликультурности, но в педагогике и образовательной практике доминируют устаревшие («плавильного котла», «мозаики», «ассимиляции»).

4. Многополярность мира и внешнеполитических реалий (вместо традиционно господствовавшей дуальной) порождает региональную поликультурность (например, латиноамериканскую, арабскую или восточноазиатскую), стирая культурное, конфессиональное, историческое своеобразие, перестающее выступать основой этнической идентичности личности.

Выявив поликультурную наполненность современных социокультурных характеристик общества и социокультурного опыта, констатируем, что поликультурность должна быть заложена в содержание университетского образования для качественного и адекватного отражения тенденций развития современного мира.

Приведем примеры из личного опыта работы преподавателя по

формированию поликультурных компетенций студентов в рамках университетского образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Ожидаемые результаты учебных достижений (компетенций) студентов предполагают сформированность ОК-6 — способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия и ОПК-9 — способности вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития. Суммарно признаки этих двух компетенций автор называет поликультурной компетентностью.

Методологические основы проектирования содержания образования глубоко разработаны известными российскими учеными (М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским, В.С. Ледневым, В.И. Байденко). Согласно многоуровневой теоретической модели, на первом уровне (общетеоретического представления) содержание поликультурного образования студентов формируется в виде обобщенного представления о нем, что отражается в учебном плане образовательной программы. Такие дисциплины, как «История педагогики и образования», «Межкультурное взаимодействие и поликультурное образование» раскрывают как общие вопросы сущности, методологии и теоретических основ поликультурного образования, так и вопросы, затрагивающие специфику его проявления на различных уровнях (дошкольном, начальном общем или университетском) или в условиях различных регионов, государств, цивилизаций. Таким образом, общетеоретическое представление о содержании поликультурного образования реализуется на уровне учебных дисциплин и практик. На втором уровне формирования содержания учебная дисциплина воплощается в учебную программу, включающую модули, разделы, темы и вопросы (дидактические единицы) для усвоения студентами в ходе аудиторной, самостоятельной работы в рамках изучения учебных курсов и прохождения различных видов практик. Например, содержание дисциплины «Теории обучения и воспитания», «Современные образовательные технологии» раскрывают направленность (профиль) программы на педагогическую деятельность в образовательных организациях, в связи с этим целью изучения дисциплины является овладение студентами теоретико-методологическими подходами к исследованию сущности и практики организации поликультурного образования, нормативно-правовой базой, регламентирующей качество

образовательных услуг, а также конкретно применяемыми методами, способами и приемами практической деятельности в различных странах с разными видами поликультурности. Это обусловливает, например, наличие модуля «Развития образовательных технологий поликультурного университетского образования в XX — XXI веках». Так, необходимость знания, содержания, форм и методов учебно-методического обеспечения поликультурного образования в определенных условиях (например, в сравнении Парижского университета и Московского государственного университета им М.В. Ломоносова), контроля и анализа результатов реализации программ и мероприятий по социально-педагогической поддержке обучающихся, умения осуществлять образовательный процесс, не ущемляя интересов представителей различных стран, культур, религий, субкультур, определяет целесообразность включения в содержание модуля раздела «Концепции и практика университетского образования в современном европейском университете». На следующем уровне — уровне учебного материала — перечень вопросов, входящих в содержание учебных дисциплин и практик, детализируется в учебниках и учебных пособиях и представляет собой конкретный образовательный контент, который целенаправленно формирует дескрипторы поликультурных компетенций. Примером может послужить учебный материал, формирующий у студентов такой элемент анализируемой компетенции как знание критериев эффективности профессиональной деятельности педагога-психолога, проявляющийся при составлении и презентации междисциплинарного образовательного проекта по поликультурному образованию, методические рекомендации проведения мониторинга уровня коммуникабельности в группе и т.п. На четвертом уровне учебные материалы конкретизируются в систему учебных заданий. Полагаем, что в условиях реализации компетентностного подхода в образовании, наиболее продуктивным на этом уровне является формирование содержания поликультурного образования студентов, представленного в виде системы задач, характеризующихся недосказанностью способа решения, в отличие от иного типа учебных заданий — упражнений (например, разработать индикаторы профессионального поведения педагога-психолога в различных условиях (межкультурного, межконфессионального, разновозрастного) взаимодействия и медиации.

Оптимальный выбор образовательных технологий, обеспечивающих формирование поликультурных компетенций студентов в университете

разнообразен, но должен быть поэтапно диагностируем и гарантированно квалиметричен [7, 8, 14]. Анализ практики поликультурного образования в университетах, а также личный опыт образовательной деятельности дают основание считать, что в условиях реализации компетентностного подхода наиболее результативными являются интерактивные технологии: игровые технологии, технология проектного обучения, технологии проблемного обучения и технологии саморегулируемого учения, витагенные технологии обучения. Объединяющей идеей этих технологий выступает современное проектирование «… как особый способ постановки и решения проблем… Проектный способ решения проблем нужен тогда, когда плохо определен образ желаемого результата и его нужно спроектировать, когда возможно спланировать процесс достижения желаемого результата, когда существует возможность контролировать и регулировать ход спланированных действий» [8, с. 31–32]. Кроме того, продуктивности поликультурного образования способствуют технологии дифференцированного обучения, технология концентрированного обучения, технология модульного обучения, технология совместного (коллаборативного) обучения, отражающие специфику образовательного процесса при организации компетентностно-ориентированного педагогического образования в университете. «Все способы усвоения видов содержания, как и сами виды, взаимосвязаны. Нет умений без знаний, без того и другого не бывает творчества, на пустой почве не возникают эмоции. Но все способы можно рассматривать и порознь, так как в реальной практике они представляют этапы усвоения, хотя часто протекают в разных сочетаниях и последовательности»,— уточняет И.Я. Лернер [10]. Данные технологии преемственны и взаимодополняемы, направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к непрерывному профессиональному росту и образованию.

Именно в университете у будущего специалиста формируется образовательный «каркас», создающий устойчивость личности к разрушающим внешним и внутренним воздействиям. Традиционная этнокультура выступает идейной основой подобной устойчивости, гарантирующей воспитание молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей.

Нам представляются важными в решении поставленной проблемы

следующие направления модернизации содержания и технологий университетского образования, разрешая противоречие перехода к рыночной экономике, выразившееся в разрыве потребностей работодателей, возможностей образовательных организаций и личностных интересов обучающихся:

— разработка региональных целевых программ по формированию заказа на подготовку кадров университетом;

— совершенствование механизмов профессионального самоопределения молодежи во взаимодействии с представителями рынка труда;

— усиление этнокультурно-ориентированной и культуротворческой составляющей содержания университетского образования;

— персонификация образовательных отношений между участниками образовательного процесса;

— предоставление обучающимся гибких траекторий обучения с учетом их потребностей;

— междисциплинарное проектирование, как отражение интеграции образовательных усилий представителей различных образовательных областей, приоритета объектно-субъектного равенства, полидисциплинарной сущности знания глобализирующегося общества и универсальности требований работодателей высококонкурентной экономики;

— развитие системы постоянной связи с работодателями для приближения основных профессиональных образовательных программ к реальным потребностям рынка труда и профессиональным стандартам;

— участие студентов в разработке индивидуальной программы обучения через специальные образовательные технологии, установленные в образовательной организации;

— актуализация содержания образовательных программ через развитие интеграции с научной и инновационной деятельностью университета;

— совершенствование моделей использования информационных и материально-технических ресурсов;

— совершенствование механизмов мониторинга качества и актуальности образовательных программ в университете;

— мониторинг качества образования в вузе и ожиданий, потребностей обучающихся университета.

Процесс профессионального образования, особенно университетского, традиционно ориентируется на синтез науки, исследований и обучения, формирования профессионализма, культуры и интеллигентности студен-

тов как их общей характеристики, а не на научение их модели будущей профессиональной деятельности (на что, в большей степени, традиционно ориентированы организации среднего профессионального образования и профессионального обучения). Современному российскому обществу с его часто устаревшими технологиями на производстве соответствуют устаревшие образовательные и методические системы. Преодолеть подобные противоречия и технологические нестыковки возможно только в рамках реализации специально выстроенного содержания образования в контексте поликультурного развития современного общества с использованием соответствующих образовательных технологий.

Литература

1. *Алдошина М.И.* Формирование этноэстетической культуры студентов в университете // Педагогика. 2011. № 9. С. 69–74.
2. *Бозиев Р.С.* О методологии исследования развития систем образования в национальных регионах России // Педагогика. 2017. № 2. С. 36–48.
3. *Буева Л.П.* Человек в системе образования XXI века // Образование и социальные вызовы XXI века: коллективная монография / Под. ред. М.Л. Левицкого, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. М. 2010. С. 121–132.
4. *Вульфсон Б.Л.* Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. 2011. № 1. С. 103–109.
5. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития // Дошкольное образование. 2016. № 9. С. 4–10.
6. *Джуринский А.Н.* Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
7. Инновационные технологии довузовского образования: монография / колл.авт.: под ред. Е.Н. Пузанковой.Орел: ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». 2014. 204 с.
8. *Лазарев В.С.* Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. Т. 20. № 3. С. 25–34.
9. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
10. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучении. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
11. *Пашков А.Г.* Еще раз о гуманитарных основах воспитания: реальность и надежды // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4–1 (24).С. 90–96.
12. *Ушинский К.Д.* Педагогические поездки по Швейцарии. Пед. соч. в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М., 1988.Т.2. С. 122–217.
13. *Филонов Г.Н.* Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании // Вопросы философии. 2012. № 11. С. 158–162.
14. *Aldoshina M.*I. Valuation Means of Students» Competences at the University// Asian Social Science. Vol. 10. No. 24. 2014. P. 77–84.
15. *Dzhurinsky A.*N. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015.Vol.186. P. 811–814
16. Hart. Jonatan Locke. Interpreting cultures: Literature, religion and the human sciences / New York; Basingstoke Hants; 2006. 340p
17. History of the University in Europe / General editor Walter Ruegg.— Oxford, 1992. Vol.1
18. Hofstede G. Culture`s Consequences: International Differences in Work-related Values // Newbury Park est. Sage: 1991. 327p.
19. *Nikandrov N.*D. Values as the basis of the goals of upbringing // Russian Education and Society. 1999. Vol.41.P.50.

20. *Orlov A.*A. Today's teacher: social prestige and profession status // Russian Education and Society. 2000. Vol.42.№ 8P.18–34.
21. Pelikan J. The idea of University (a Reexamination).— New Haven and London, 1992
22. *Rothenberg, J.J. Cassant, S.* Teaching and learning in multicultural classrooms // The Educational Forum. 1996. Vol.61. № 1.P.77–83.

DEVELOPMENT OF THE CULTUROLOGICAL MODEL OF THE CONTENT OF EDUCATION IN THE MULTICULTURAL CONTEXT OF UNIVERSITY EDUCATION

In the modern socio-cultural situation of the multicultural world and multinational Russia, the problem of the formation of multicultural competencies of students in the educational process of the university is especially urgent. The main problem of the article is the consideration of the theory and practice of implementing the content of multicultural education for students in the framework of the formation of multicultural competences. The subject of this study is the multicultural educational process of the university. The object of the study is the structured content of multicultural education at the university as a multilevel structural-content construction. Particular attention is paid to procedural characteristics, regional peculiarities and opportunities for the formation of multicultural competencies of students at the university, studying in the direction of training «Psychological and Pedagogical Education».

Methodological grounds are the culturological approach, considered in the context of the content requirements of the competency. Using the method of structural analysis, theoretical and historical pedagogical analysis, the main ways and means of formation of the multicultural competencies of students in the disciplines of substantive preparation of the direction «Psychological and Pedagogical Education» were revealed, which increase the educational motivation of students and ensure the formation of the results of training activities in class.

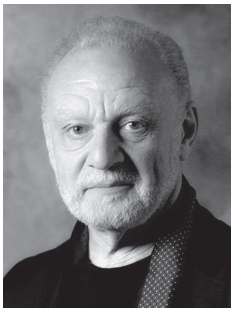
The main conclusions of the study are the proven opportunities for using the characteristics of multicultural education and structuring the content of multicultural education at the university for the formation of polycultural competencies of students.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, content of education, university.

References

- *Aldoshina M.*I. Formation anaesthetically culture of students at University // Pedagogy. 2011. No. 9. S. 69–74.
- *Aldoshina M.*I. Valuation Means of Students» Competences at the University// Asian Social Science. Vol. 10. No. 24. 2014. P. 77–84.
- *Boziev R.*S. About the methodology of development of systems of education in the national regions of Russia // Pedagogy. 2017. No. 2. P. 36–48.
- *Buoys L.*P. Employees in the education system HH century Education and social challenges HH century: collective monograph / Under. edited by M.L. Levitsky, G.N. Filonova, O.V. Sukhodolskaya-Kuleshova. M., 2010. P. 121–132.
- *Dzhurinsky A.*N. Problems of multicultural education in foreign pedagogy // Questions of philosophy. 2007. No. 10. P. 41–52.
- *Dzhurinsky A.*N. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015.Vol.186. P. 811–814
- *Filonov G.*N. Hermeneutical resource of reflection in modern education // Questions of philosophy. 2012. No. 11. P. 158–162
- *Gukalenko, O.V.* Multicultural education: problems and prospects // Preschool education. 2016. No.

9. S. 4–10
- Hart. Jonatan Locke. Interpreting cultures: Literature, religion and the human sciences / New York; Basingstoke Hants; 2006. 340p
- History of the University in Europe / General editor Walter Ruegg.— Oxford, 1992. Vol.1
- *Hofstede G.* Culture`s Consequences: International Differences in Work-related Values // Newbury Park est. Sage: 1991. 327p.
- Innovative technologies of pre-University education: monograph / call. ed.: under the editorship of E.N. Puzankova. Orel: FGBOU VPO «Orel state University». 2014. 204p.
- *Lazarev V.*S. Project activities in school: missed opportunities // Issues of education. 2015. Vol. 20 No. 3. P. 25–34.
- *Lerner I.*J. the learning Process and its laws. Moscow: Znanie, 1980. 96c.
- *Lerner I.* Ya Didactic bases of teaching methods. Moscow: Pedagogika, 1981. 186 p.
- *Nikandrov N.*D. Values as the basis of the goals of upbringing // Russian Education and Society. 1999. Vol.41.P.50.
- *Orlov A.*A. Today's teacher: social prestige and profession status // Russian Education and Society. 2000. Vol.42.№ 8 P.18–34.
- *Pashkov A.*G. once More on a humanitarian basis of education: reality and expectations // scientific notes. Electronic scientific journal of the Kursk state University. 2012. No. 4–1 (24). P. 90–96
- *Pelikan J.* The idea of University (a Reexamination).— New Haven and London, 1992
- *Rothenberg, J.J. Cassant, S.* Teaching and learning in multicultural classrooms // The Educational Forum. 1996. Vol.61. № 1. P.77–83.
- *Ushinsky K.*D. Pedagogical trip to Switzerland. PED. soch. V 6 t. / comp. S.F. Yegorov. M., 1988.T.2. P. 122–217.
- *Vul'fson B.L.* Migration processes in the modern world and education // Pedagogy. 2011. No. 1. P. 103–109.



М. В. Кларин

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории дидактики ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва
E-mail; consult@klarin.ru:

Mikhail V. Klarin
Dr.Sc. (Education), Leading Researcher, Laboratory of General Problems of Didactics, Institute for Strategy of Educational Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

КОГНИТИВНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ

Автор характеризует новую для теории обучения область междисциплинарных когнитивно-дидактических исследований. Отмечена мифологизация связи педагогики и нейронаук, одновременно выделены перспективная проблематика и области влияния когнитивных наук на методологию междисциплинарных когнитивно-дидактических исследований.

Ключевые слова: *дидактика, когнитивные науки, «когнитивное обучение», методология дидактических исследований.*

Постановка задачи

В настоящей работе мы поставили задачу: выявить методологические ориентиры, которые служили бы основой для когнитивно-дидактических исследований.

Прежде всего, уточним исходные представления. В дидактике понятие когнитивно-дидактических исследований специально терминологически не выделяется и не используется в качестве самообозначения (например, в отличие от понятия «нейродидактика» (Комм. 1), специально выделенное понятие «когнитивная дидактика» не применяется). В данном анализе мы используем понятие когнитивно-дидактические исследования, чтобы выделить те дидактические исследования, которые основаны на данных когнитивных наук, т.е. наук, исследующих процесс познания.

Как цитировать статью: Кларин М.В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.94–103.

Когнитивные исследования как основа процесса обучения

Исторически мы можем выделить традиционные когнитивные исследования как исследования познавательной деятельности. Они были представлены в психологии. Соответствующие дидактические исследования велись как прямое продолжение и приложение полученной психологической картины познавательной деятельности. Исторические примеры: теория апперцепции И.-Ф. Гербарта и его последователей, в XX веке — теория познавательного акта Д. Дьюи, бихевиористская теория оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера, выводы из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, включая теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и др., теории развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова и их последователей.

В последние десятилетия обозначение «когнитивный» применительно к обучению («когнитивное обучение» [1],[2], нередко использовалось и продолжает использоваться в прикладных дидактических разработках как маркетинговое позиционирование, которое должно повысить их привлекательность для педагогов-практиков. В литературе можно встретить заявление: «Когнитивное обучение — это обучение, опирающееся на принципы сознательности и активности обучения и состоящее в развитии мыслительных способностей, интеллекта обучающихся» [3]. Такого рода утверждения предполагают, что опора на эти принципы и развитие мыслительных способностей и интеллекта — это новейшие находки, что расходится со здравым смыслом и практикой обучения.

Как отмечают авторы, использующие дискурс «когнитивного обучения»:

«Термин „когнитивное обучение“ определяет одну из областей исследования в психологии и одно из течений в педагогике, которое в последнее десятилетие приобрело значительный размах… Основная цель всех методов когнитивного обучения заключается в развитии интеллекта, а точнее всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям… Несмотря на то, что методы когнитивного обучения очень разнообразны по содержанию, не равны в плане формализации и теоретической проработки, большинство из них имеет четыре важные общие черты: они более ценят процедуры и стратегии, чем знания, и более когнитивные факторы, чем эмоциональные и мотивационные, они отводят важную

роль метапознанию и опосредствующим процессам» [4].

В мировой практике образования, с одной стороны, есть тенденция играть на моде и мифах о нейронауке как волшебной палочке [5], а с другой — справедливое наблюдение о том, что профессиональная подготовка педагогов не учитывает достижений современной науки и отражает представления о педагогике, сложившиеся в 1970-е гг. [6].

За исторически недолгий период развития когнитивистики выявились проблемы, связанные с упрощённым использованием её данных в педагогике. Мифологизацию связи педагогики и нейронаук отмечают как отечественные, так и зарубежные учёные [7].

В обзорно-аналитическом исследовании [8] эти проблемы охарактеризованы проблемы взаимодействия между нейронаукой, психологией и образованием, а именно «прямой перенос» данных нейрофизиологических исследований в образовательную практику, искажение и упрощение нейрофизиологических открытий в педагогической литературе и существование в ней „нейромифов“».

В исследовательском плане в качестве выхода из сложившейся ситуации авторы предлагают «проведение междисциплинарных исследований, ориентированных на решение проблем обучения, воспитания и развития» (там же).

Исследователи обращают внимание на «нереалистичные ожидания прямого воздействия нейронаук на педагогику, методологические затруднения, а также отсутствие междисциплинарной подготовки, которое ведёт к слабому взаимодействию между исследователями и педагогами» [9].

Особенности междисциплинарного поля когнитивных исследований в обучении

Новое поле когнитивных исследований формировалось в последние десятилетия и обозначило себя специальным названием когнитивной науки (когнитивистики). Когнитивистика как междисциплинарное научное направление объединяет философию познания, когнитивную психологию, нейрофизиологию, когнитивную лингвистику, невербальную коммуникацию и теорию искусственного интеллекта. Слово «когнитивный» в узком смысле относится к процессам приобретения, хранения и использования знаний. В широком смысле слова к нему относят также «метакогнитивные» знания о знании, содержания восприятия, социокультурные нормы и стереотипы, а иногда и мозговые

механизмы, эмоции, поведение [10].

Современные науки о познании и его механизмах сформировали новое поле исследований («Новая наука о научении» /New science of learning). Ю.И. Александров, ссылаясь на новаторское исследование A.N. Meltzoff и др., характеризовал это поле так:

«Эта „новая наука“ возникает в результате объединения психологии, нейронауки (в том числе социальной нейронауки), компьютерного моделирования процессов научения и образования. В результате взаимодействия не только рождается мультидисциплинарное (как фундаментально, так и практически ориентированное) знание, но и обогащается каждая из контактирующих дисциплин» [11],[12].

Применительно к дидактике рассматриваемое нами поле исследований и разработок предстаёт как междисциплинарное в том смысле, что в нём реализовано сочетание психологического и дидактического (педагогического) методов исследований применительно к общему предмету исследования (обучению).

В практическом отношении многие современные подходы к построению обучения основаны на целостно-экологическом взгляде на познание (экология познания), который означает, что всякий познавательный акт рассматривается как ситуационно обусловленный. Ситуационное и энактивное понимание и построение обучения *на основе действенно-образного познания* основано на открытиях нейронаук о принципиальной связи человеческого познания со свойствами воплощённой в теле нервной системы [13]. «Мы — существа, зависящие от нервной системы. Наш мозг получает данные от других частей нашего тела. То, каковы наши тела, и то, как они функционируют в окружающем мире, определяет структуру концептов, которыми мы мыслим. Мы не можем думать всё, что угодно, но только то, что позволяет нам наш телесный ум» [14]. Всякая когнитивная система встроена, укоренена (cognition is embedded) как внутренне — в обеспечивающем её деятельность материальном нейронном субстрате, так и внешне — включена во внешнее ситуативное физическое и социокультурное окружение, в когнитивные и социальные сети.» [15, с.62]. Когнитивный акт расширяется в ситуацию, обладающую определёнными топологическими свойствами.

В дидактических разработках такому подходу соответствует построение обучения на основе целостного опыта [16]. Добавим, что целостный опыт проживается эмоционально и телесно, и лишь затем рефлексируется

и концептуализируется. В современных образовательных практиках развивается интерактивное обучение, основанное на непосредственно проживаемом опыте.

С учётом представлений когнитивных наук, освоение нового опыта в процессе обучения означает генерацию нового (субъективно нового) личного опыта [17]. В контексте инновационного образовании субъект генерирует объективно (а не только субъективно) новый опыт, одновременно придаёт ему культурную форму и осваивает его [18].

В традиционной дидактике образование анализируется, конструируется и реализуется как передача (трансляция) культурного опыта. В ней есть место творческому поиску, и в общедидактической теории содержания образования выделен опыт творческой деятельности как один из компонентов культуры; его передача осуществляется через поисковые методы обучения — от частичнопоискового до исследовательского.

В сфере образования взрослых освоение нового опыта развёртывается в его «проживании», реализации в жизненной (профессиональной) практике. Трансляция освоенного нового опыта в ходе социального взаимодействия становится *приращением культуры* [19], [20].

Встроенный, «энактивный» характер освоения нового опыта проявляется в ситуациях контекстного обучения [21]; в последние годы внимание исследователей и практиков всё больше сосредоточивается на обретении и передаче «скрытого», или «личностного» знания (tacit knowledge) [22].

В наших исследованиях показано, что в инновационном образовании преобладающим источником обучения становится реальный опыт. Это вызывает необходимость заново осмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта. Методологический вывод для дидактики в контексте непрерывного образования — необходимость использовать данные когнитивных наук, чтобы осмыслить и концептуализировать образовательный феномен, как генерация нового опыта в сочетании с его незамедлительной трансляцией [23].

Расширение представлений о нейробиологической природе обучения

В отечественных когнитивных исследованиях последних лет [24] в качестве ключевых закономерностей, существенных для разработки эффективных методов обучения, выделены следующие.

- Нейроны обладают устойчивой системной специализацией.

- При обучении новому навыку модификация ранее сформированных систем обусловливается аккомодационной реконсолидацией.
- В обучении важна валентность эмоций, от которой зависят механизмы переноса и интерференции.
- Мозговое обеспечение поведения различается на последовательных этапах обучения и консолидации памяти («микрохроногенность»).
- Между новыми потребностями и существующим у индивида опытом их удовлетворения имеется рассогласование, которое отражается в экспрессии «ранних» генов.
- Внешне одинаковые поведенческие акты имеют различное мозговое обеспечение, если различна их цель или история формирования.
- Когнитивные процессы индивида социально обусловлены.
- Когнитивные процессы являются культуроспецифичными.

К этим закономерностям на макрокультурном уровне добавим актуальную для когнитивистики область исследований, обозначаемую как *геннокультурная коэволюция*,— исследование связи генетической эволюции и культурной истории (Ч. Ламсден, Э. Уилсон). Гены воздействуют на формирование нейронных сетей, на то, какие стимулы осознаются и какие упускаются, как обрабатывается информация, на типы воспоминаний, ассоциации, которые они, с высокой вероятностью, вызовут и т.д.

По словам А.Е. Серикова, «человек предрасположен к тем формам поведения, которым он был обучен. Это культурные формы, которые большей частью усваиваются бессознательно, как нечто само собой разумеющееся, и социальные формы, часто навязываемые или охраняемые силой и поэтому осознаваемые. <…> Результаты социально-культурной эволюции являются элементами среды, влияющей на селекцию генов в ходе биологической эволюции человека. Таким образом, социально-культурная эволюция не только зависит от генетической, но и оказывает на неё обратное влияние» [25].

Изучение культуроспецифичных когнитивных процессов перспективно для историко-педагогических и сравнительно-педагогических исследований в области дидактики.

В опыте подготовки педагогов подход с точки зрения когнитивистики представлен на уровне некоторых современных магистерских программ, в которые включены такие тематические области, как формирование и развитие мозга, история и методы когнитивной нейронауки, нейро-

нальное развитие в процессе формирования аудиальной, визуальной и моторной функций, переработка устной речи в нейронных сетях, изменения мозга обусловленные средовыми факторами, включая социо-экономический статус и др. Задачи такого рода курсов — связать данные когнитивных исследований с практикой обучения [26], [27].

Перспективные области дидактических исследований

Назовём несколько областей дидактических исследований, которые представляются нам перспективными с точки зрения потенциала во взаимодействии с когнитивными исследованиями.

- Эффекты прайминга в процессе обучения.
- Соответствующий анализ целесообразно вести, исходя из пост-неклассического подхода: рассматривать не только «объективную реальность», но и наши представления о ней в качестве инструментов познания и действия.
- Продуктивный биологический режим функционирования организма, способствующий или угнетающий образование новых нейронных связей, и тем самым влияющий на эффективность обучения.
- Выявление фаз становления опыта и связанных с ними нейробиологических паттернов.
- Эффекты стресса в процессе обучения.
- Эффекты поощрений и наказаний в процессе обучения.
- Мотивационная динамика в ходе обучения, её связь с успешностью, наличием или отсутствием внешних подкрепителей.

Методологическое влияние когнитивных наук на дидактические исследования

Мы выделяем следующие ракурсы влияния когнитивных наук на дидактические исследования.

Тематика и постановка проблемы исследования. Учёт когнитивных наук на выбор темы и проблематики исследований. Например, анализ дидактических явлений с учётом данных когнитивных наук, например, изучение выявленных индикаторов и/или факторов результативности и эффективности обучения.

Наряду с использованием данных когнитивных исследований в обучении, возможно, расширить охват исследований, например, включить в них изучение когнитивных изменений у преподавателей, в их мозговых

процессах. Таким образом, на фоне не оправдавшихся первоначальных ожиданий прямого переноса данных когнитивных наук в педагогику, исследователи приходят к необходимости специального обращения теории обучения (дидактики) к когнитивистике и расширения исследовательской проблематики, чтобы выстроить «мосты» между исследовательскими областями на междисциплинарных основаниях [28].

Расширение базы источников исследования — анализ источников в сфере когнитивных наук. Важно отметить, что дидактический анализ обучения пока не учитывает современных данных когнитивных наук о картине процесса научения, учения и обучения.

Формулирование *исследовательской гипотезы*. Этот аспект дидактических исследований тесно связан с обращением к исследовательскому инструментарию, *методам исследования*. В их число может и должно войти обращение к экспериментальным данным когнитивных наук, как непосредственно полученным в специально проводимых когнитивных исследованиях, так и на основе анализа исследовательских данных в сфере когнитивистики.

Цитированный выше вывод о «культуроспецифичности когнитивных процессов» имеет важное методологическое значение, и, в частности, предполагает отказ от иллюзии найти «единый», «правильный» методологический подход к гуманитарным исследованиям (см. также общеметодологический анализ [29]), включая дидактические исследования.

В соответствии с этим принципом, мы можем (и будем) ожидать от исследований эксплицитно заявленной привязки к культурному контексту и связанной с этим не универсальности выводов для теории и практики обучения.

Мы уверены, что обращение к стремительно нарастающему объёму фонда знаний когнитивных наук заметно повысит научную новизну и практическую значимость дидактических исследований.

Комментарии

1. Нейродидактика (это понятие предложил Г. Прайс, Германия) — собирательное понятие для обозначения различных практических методик, которые опираются на результаты исследований нейронаук и, особенно, на современные исследования мозга.

COGNITIVE-DIDACTIC RESEARCH: ANALYSIS OF THE PROBLEM FIELD

Interdisciplinary cognitive research in didactics is reviewed as a new research area for educational theory. Neuro-myths are explored. The author presents areas for further research, and focuses on the areas of neurosciences which influence research in didactics (theory of education).

Keywords: didactics (theory of educati

Литература/References

1. *Ахметова Л.*В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 48–52.

2. *Ахметова Л.В.* Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 48–52.

3. *Ядровская М.*В. Моделирование в реализации когнитивного обучения // Образовательные технологии и общество. 2012. № 2. С. 602–617.

4. *Лоарер Э., Юто М.* Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 17–33.

5. Weale S. Teachers Must Ditch «Neuromyth» of Learning Styles, Say Scientists. // The Guardian. 13 March 2017. URL: https://www.theguardian.com/education/2017/mar/13/teachers-neuromyth-learning-styles-scientists-neuroscience-education (дата обращения: 17.09.2017).

6. *Sousa D.*A. Why Teachers Need to Know About Educational Neuroscience. // SEEN Magazine. 01/31/2017. URL: http://www.seenmagazine.us/Articles/Article-Detail/ArticleId/6072/Why-Teachers-Need-to-Know-About-Educational-Neuroscience (дата обращения: 17.09.2017).

7. *Ferrero M, Garaizar P, Vadillo M.A.* Neuromyths in Education. // Frontiers in Human Neuroscience. 2016. Vol. 10. P. 496.

8. *Костромина С.Н.,* Бордовская Н.В., Искра Н.Н., Чувгунова О.А., Гнедых Д.С., Курмакаева Д.М. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований / Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 61–70.

9. *Ansari D., De Smedt B., Grabner R.H.* Neuroeducation — A Critical Overview of An Emerging Field. // Neuroethics. 2012. Vol.5. P. 105–117.

10. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания. М., 2006. Т. 1–2.

11. *Александров Ю.И.* Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 6. С. 5–6.

12. *Ахметова Л.В.* Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 48–52.

13. Lakoff, G., Johnson, M. Philosophy in The Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. Basic Books. 1999.

14. «Philosophy in The Flesh»: A Talk with George Lakoff. / Introduction by John Brockman. [Электронный ресурс].— URL: https://www.edge.org/3rd_culture/lakoff/lakoff_p1.html (доступ 17.09.2017.)

15. *Князева Е.Н.* Мудрость среды: идеи Ф. де Соссюра, Ф. Гваттари, Р. Тома в контексте развития биосемиотики /Е.Н. Князева. // Философские науки. 2016. № 9. С. 61–76.

16. *Кларин М.В.* Обучение и обучающие технологии на основе целостного опыта. В кн.: Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. / Отв. ред.: Ю.И. Александров, К.В. Анохин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 317–318.

17. *Кибальченко И.А., Одинцова Е.В.* Опыт, опосредующий обучение, как интегратор развития младших школьников. В кн.: Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. Седьмая международная кон-

ференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. / Отв. ред.: Ю.И. Александров, К.В. Анохин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 310–312.

18. *Кларин М.В.* Обучение и обучающие технологии на основе целостного опыта. В кн.: Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. / Отв. ред.: Ю.И. Александров, К.В. Анохин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 317–318.

19. *Кларин М.В.* Инновационное образование: дидактический анализ. // Педагогика. 2014. № 6.

20. *Ахметова Л.*В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 48–52.

21. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.

22. *Buunk, I., Hall, H. & Smith, C.* Tacit Knowledge Sharing and Social Media: The Determination of a Methodological Approach to Explore the Intangible.— In: Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Zadar, Croatia, 20–23 September 2016: Part 2. Information Research. 2017. Vol.22 (1). Paper ISICS1606.

23. *Кларин М.В.* Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик. //Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 19–29.

24. *Александров Ю.И.* Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 6. С. 5–19.

25. *Сериков А.Е.* Поведение человека и современные подходы к его пониманию // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2013. Выпуск № 2 (14). С. 58–77.

26. Cognitive Neuroscience and Education. https://goo.gl/xmU3mv (дата обращения: 25.12.2017).

27. *Ахметова Л.*В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 48–52.

28. *Ansari D., Coch D.* Bridges Over Troubled Waters: Education and Cognitive Neuroscience. // Trends in Cognitive Sciences. 2006. Vol. 10 No. 4.

29. *Бермус А.Г.* Трансформация поля методологии в сфере наук об образовании. // Педагогические науки. Известия ЮФУ. 2017. № 3. С. 19–29.

В.В. Сериков

Доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования; Зам. директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
Москва
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Vladislav V. Serikov
Dr.Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, Deputy Director of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Е. И. Тычинина

старший преподаватель АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет – МФЮА», Волгоградский филиал, E-mail: tichinina-ekaterina@yandex.ru

Ekaterina I. Tychinina
Senior Lecturer, Volgograd Branch of the Moscow University of Finance and Law, Volgograd, Russia

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВНУТРИКОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье раскрыта специфическая природа команды как особого ценностно-ориентационного, эмпатического и делового объединения людей; представлены критерии сформированности команды и компетентности внутрикомандного взаимодействия; показана апробация технологии формирования данной компетентности у будущих экономистов, описана логика задач-ситуаций, обеспечивающих становление опыта работы в команде.

Команда — это не формальное объединение людей в группу, а продукт процесса командообразования — выработки объединяющей идеи, внутренних принципов взаимодействия, установления ценностно-ориентационного единства, отбора участников команды, накопления опыта решения задач, которые эффективно без внутрикомандного взаимодействия и четкого распределения функций между участниками не могут быть решены.

Определены критерии сформированности компетентности внутрикомандного взаимодействия у бакалавров-экономистов, выявлена логика процесса ее развития, определена последовательность ситуационных задач и учебно-деловых игр, через который должен пройти будущий экономист, чтобы овладеть данной компетентностью. Разработана шкала уровней сформированности данного качества. Разработанная в исследовании модель задает общую логику процесса поэтапного формирования данной компетентности, однако применение её в конкретных учебных группах происходило с уче-

Как цитировать статью: Сериков В.В., Тычинина Е.И. Особенности формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.104–116.

том реального распределения студентов по уровням готовности к командной деятельности, т.е. реальный процесс представлял собой движение студентов по различным индивидуальным маршрутам восхождения к компетентности внутрикомандного взаимодействия.

Выявлена логика развития данной компетентности, описан формирующий эксперимент, в котором проверены возможности системы ситуационных задач и учебно-деловых игр, через который должен пройти будущий экономист, чтобы овладеть указанной компетентностью. Разработана шкала уровней сформированности данного качества. Показана апробация модели на материале изучения общематематических дисциплин будущими бакалаврами.

Ключевые слова: *команда, внутрикомандное взаимодействие, компетентность, опыт работы в команде, моделирование профессиональных ситуаций.*

Введение. Согласно ФГОС по направлению подготовки 380301 «Экономика», одна из компетенций будущих экономистов, относящаяся к организационно-управленческому виду профессиональной деятельности,— это способность организовывать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта (ПК-9) [5]. Это тем более актуально, поскольку работодатели обращают внимание на низкий общий уровень подготовки выпускников к деловому сотрудничеству, отмечают, что они не владеют рядом компетентностей, в том числе и навыками командной работы [1]. В этой связи одной из задач высшего образования становится повышение уровня подготовки компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных решать экономические задачи в инновационной среде, используя потенциал творческой команды.

В настоящее время командная работа, по оценкам экспертов, является одним из ключевых факторов успешности организации. Высококвалифицированный персонал является главным ресурсом организации, и взаимодействие человеческих потенциалов порождает новое качество производительной силы, в основе которой лежит «дух команды», проявляющийся в способности компании решать стратегические задачи и сохранять жизнеспособность в критических ситуациях [14]. Рождение команды — продукт особого рода взаимодействия ее участников. Г.В. Ковтун, исследуя команду как форму взаимодействия в различных сферах деятельности, отмечает, что командное взаимодействие характеризуется наличием общей цели, декомпозицией (распре-

делением) ролей участников, взаимодействием в деятельности и общим командным результатом. При этом командное взаимодействие автор интерпретирует как особый тип взаимоотношений, основанный на взаимном уважении и признании, высоком уровне мотивации, личностном принятии друг друга, общих групповых ценностях и разностороннем деловом сотрудничестве, характерном для членов команды [3].

Чтобы понять специфику внутрикомандного взаимодействия, надо определить отличие *командной формы деятельности* от других форм взаимодействия. Команда является неформальным объединением людей. Она возникает, самоорганизуется, а *не назначается* «по списочному составу». Команда в подлинном смысле не привязана к определенному объекту, «месту» деятельности как «производственный коллектив», как «проектная группа» или «спортивная команда». Известные методики формирования (сплочения) коллектива не всегда могут быть распространены на сферу командообразования, поскольку в основе развития команды помимо общности целей и совместной деятельности лежат более сложные социально-психологические механизмы — «объединяющие события», «конкуренция лидеров», восхождение от личностного контакта (принятия друг друга) к деловым отношениям и др. Если цели и принципы жизнедеятельности коллектива (учебного, трудового, научного и т.п.) задаются изначально, присутствуют на «титуле» (в названии) организации и часто предшествуют достижению коллективом его реальной зрелости, то цели и принципы команды «вынашиваются» внутри нее, являются продуктами самоконструирования и рефлексии. Команда есть в значительной мере духовное и, в какой-то мере, виртуальное единство. Духовное единство, потребность друг в друге, желание максимально «вложиться» в общезначимый результат делают команду наиболее эффективной формой совместной деятельности. Физическая удаленность (виртуальность взаимодействия) членов команды не препятствует их эффективному сотрудничеству.

Компетентность внутрикомандного взаимодействия мы рассматриваем как сложное личностно-деловое качество, проявляющееся в готовности и способности ставить интересы и цели команды в ранг высших личностных приоритетов и эффективно решать профессиональные задачи, связанные с командным способом выполнения проектов и требующие опыта взаимодействия в команде.

Постановка проблемы, методология и методы исследования

Проблема исследования состояла в определении условий формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия у будущих бакалавров-экономистов в процессе решения профессионально ориентированных учебных задач. Цель статьи — представить модель процесса формирования данной компетентности как систему дидактических ориентиров для преподавателя высшей школы. **Методологической основой** исследования выступил личностно-деятельностный подход, согласно которому становление компетентности есть результат овладения соответствующей деятельностью — ее *смыслом*, *ориентировочной основой* и *опытом* выполнения

В качестве **методов исследования** использовались: анализ результатов социально-психологических исследований о командообразовании; обобщение эмпирических данных о проявлениях и условиях развития компетентности внутрикомандного взаимодействия; измерение уровней сформированности опыта работы в команде (диагностический эксперимент); комплексная оценка уровня развития самой команды; теоретическое моделирование процесса формирования компетентности; апробация модели в ходе формирующего эксперимента.

Модель процесса формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия и экспериментальная проверка. Исходными элементами модели являются следующие критерии сформированности у будущего экономиста компетентности внутрикомандного взаимодействия: 1) потребность в общении с членами команды, в их признании, понимание смысла профессиональной и личностной значимости командного взаимодействия при разработке и выполнении экономических проектов; 2) владение ориентировочной основой деятельности в команде, построенной на целостном образе процесса совместного создания экономического продукта; 3) опыт применения способов решения экономических задач, требующих командного взаимодействия; 4) психологическая и практическая готовность к взаимодействию в «проблемных условиях» (при дефиците информации и времени, невыявленности характеристик ситуации, непригодности известных вариантов решения); 5) рефлексия и самоконтроль с использованием образцов и критериев эффективности работы в команде.

Для реализации констатирующего эксперимента была разработана программа диагностики, основанная на указанных критериях и предполагавшая применение стандартизированных и авторских методик.

В основу модели формирования компетентности внутрикомандного

взаимодействия было положено несколько идей. Во-первых, это понимание того, что в искусственных условиях учебного процесса сформировать реальную команду из состава студентов достаточно трудно, поэтому речь шла о таких аспектах компетентности, которые будут иметь значимость для последующего участия выпускников вуза в командной деятельности. Во-вторых, модель задает общую логику процесса поэтапного формирования данной компетентности, однако применение ее в конкретных учебных группах происходило с учетом реального распределения студентов по уровням готовности к командной деятельности, т.е. реальный процесс представлял собой одновременное движение студентов по различным индивидуальным маршрутам восхождения к компетентности внутрикомандного взаимодействия, и указанные в модели этапы процесса они проходили не одновременно. В-третьих, поскольку образование команды — это естественный, а не формально-административный процесс, то закономерность развития естественных систем, в которых онтогенез повторяет филогенез, «работает», как мы предположили и в этом случае. Иными словами, логика развития готовности к командной деятельности в значительной мере воспроизводит общие закономерности командообразования (team building). Это означает, что:

— будущий участник команды должен в своем развитии пройти путь от представления о самореализации как удовлетворении только личных потребностей к пониманию того, что достижение общекомандных целей — гораздо более эффективный путь к утверждению самого себя;

— ориентация участника команды на приоритет командных интересов и безусловную ценность партнеров приводит к тому, что каждый участник сам становится предметом заботы всей команды, которая заинтересована в его профессиональном и личностном развитии;

— возрастание степени включенности в жизнь команды ведет не к утрате индивидуальности, а, напротив, к ее все большей востребованности и потому ее развитию;

— включение в коллективное мышление, исследование, проектирование и конструирование приводит к интерпсихологическим способам проявления этих функций, благодаря чему они быстрее осваиваются каждым участником, становятся достоянием каждого, т.е. это ведет к тому, что каждый работает на уровне не ниже общекомандного и др.

С учетом сказанного, модель формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия у будущего экономиста в процессе

его профессиональной подготовки вузе описывает три этапа этого процесса. Первый этап — *пропедевтический* — формирование представления о смысле и самой ориентировочной основы работы в команде, чему способствует создание ситуаций, в которых студенты осознают преимущества командных форм деятельности и открывают более благоприятные условия самореализации. Второй этап — *проектировочно-обучающий* — формирование опыта выполнения типовых действий в структуре команды. Достижению этой цели способствует, как можно предположить, система ситуаций-тренингов, развивающих различные приемы командного взаимодействия. Третий этап — *деятельностно-рефлексивный* — это период развития опыта поведения в нестандартных (проблемных) ситуациях, требующих командных форм работы в условиях, максимально приближенных к реальному «функционалу» будущего экономиста. В ситуациях, создаваемых на этом этапе, студент постигает истинное назначение команды — решение задач, которые иначе, как путем коллективно-распределенной деятельности, не могут быть решены. На этом этапе происходит, соответственно, и более полное развитие интеллектуальных, коммуникативных, творческих ресурсов личности.

В апробации и конкретизации содержания модели формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия принимали участие студенты Волгоградского института экономики, социологии и права по специальности 08.01.00 «Экономика». Был проведен педагогический эксперимент, который состоял из диагностического, формирующего и контролирующего этапов. Студенты были распределены по двум группам: контрольная, в которую вошли 62 человека, и экспериментальная, состоящая из 88 человек. В экспериментальной группе занятия проводились согласно разработанной модели на учебных занятиях по дисциплинам: «Математический анализ», «Линейная алгебра», «Моделирование и прогнозирование экономики».

Целью формирующего эксперимента являлась разработка системы средств создания ситуаций, обеспечивающих формирование компетентности внутрикомандного взаимодействия у бакалавров экономического профиля. При реализации описанного в модели первого (*пропедевтического*) этапа процесса опробовались способы создания ситуаций, направленных на формирование представления студентов о смысле и ориентировочной основе работы в команде, актуализацию позитивного отношения и стремления студентов к взаимодействию

в команде. Ключевой была ситуация актуализации потребности быть в составе дружественного союза единомышленников, объединенных общими интересами, способных к партнерству. Для создания такой ситуации использовались: проектная задача, имеющая социальную, профессиональную и личностную значимости, решение которой было затруднительным, если ее решать в одиночку; отбиралась группа студентов, имеющих опыт контактов, тяготеющих друг к другу и готовых сотрудничать; обеспечивалась поддержка со стороны преподавателя для первоначального успеха группы. Ситуация актуализировалась посредством открытого обсуждения командных ролей, определения содержания действий каждого участника, выполнения творческих заданий посредством коллективно распределенной деятельности [15].

Работая на семинарских занятиях с использованием *технологий обучения в сотрудничестве* «Мозаика» или «Пила», создавая свои команды и организуя процесс их работы, студенты, судя по их высказываниям и реакциям, приходили к пониманию эффективности команды как условия решения сложной многоаспектной задачи, осмыслению механизмов внутрикомадной работы, где все участники четко представляли себе цели совместной работы, суть опыта коммуникации, обретали умение слышать друг друга, овладевали способностью отдавать свое время и силы общему делу, что является важнейшей установкой члена команды [9; 11].

Результаты констатирующего эксперимента и первого этапа процесса формирования компетентности представлены на диаграмме (Рис. 1).

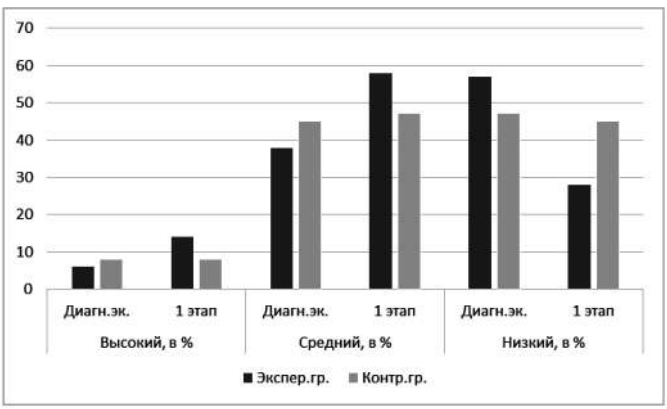


Рис. 1. Динамика сформированности компетентности внутрикомандного взаимодействия по итогам первого этапа эксперимента

Как видно из представленных результатов, произошел заметный «сдвиг» в сторону увеличения числа студентов на более высоких уровнях компетентности.

Содержание второго, *проектировочно-обучающего,* этапа состояло в обосновании средств создания ситуаций, развивающих опыт выполнения типовых действий в структуре команды. С этой целью апробировались приемы актуализации взаимодействий студентов, в которых варьировались цели, роли, диспозиции команды, специфика создания и реализации экономических проектов. Формами реализации таких ситуаций выступали деловая игра, кейс-метод, имитационное моделированине, позволяющие приблизить обучение будущих экономистов к реальной профессиональной деятельности, помочь им обрести опыт ролевого взаимодействия при создании экономического проекта [12; 16; 17].

В деловой игре «Транспортная компания» студенты разрабатывали экономический проект фирмы, занимающейся транспортными перевозками грузов. Задания были распределены между членами команды в зависимости от их роли в ней или должности в фирме. Правильно выполненные участниками задания приносили команде очки. Деловая игра стимулировала положительные эмоции от осознания собственной значимости для команды, своей миссии в команде, своих возможностей; приводила к пониманию того, что успех команды — результат усилий каждого, и он достижим только в атмосфере партнерства.

Результаты второго этапа исследования представлены на диаграмме (Рис. 2).

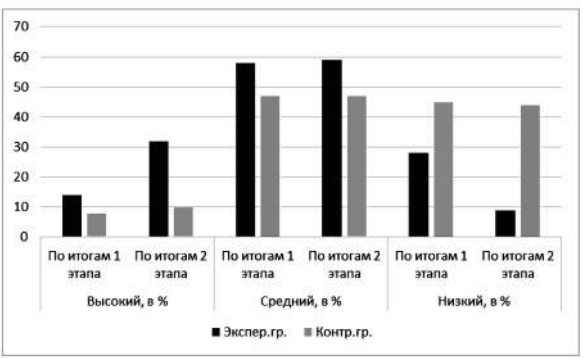


Рис. 2. Динамика развития компетентности внутрикомандного взаимодействия по итогам 2-го этапа эксперимента

Наблюдения за освоением студентами опыта внутрикомандного взаимодействия позволили выявить затруднения, которые они испытывали в этом процессе. Студентам низкого и среднего уровней готовности к командной работе не всегда удавалось ставить командный успех выше своих личных притязаний, т.е. достаточно длительное время команда выступала для них некой внешней структурой, своеобразным инструментом самореализации. Вероятно, для превращения команды во «второе Я» требовался более длительный опыт.

Третий этап, *деятельностно-рефлексивный*, был направлен на апробацию ситуаций, обеспечивающих развитие опыта поведения в нестандартных (проблемных, рискованных, непредвиденных) условиях, возникавших или целенаправленно создаваемых преподавателем при разработке и доведения до результата экономических проектов. На данном этапе доминировали ситуационные задачи, при решении которых можно было отчетливо увидеть процесс создания коллективного продукта, материализацию замысла команды. Этому предшествовала рефлексия проблемы, выделение и распределение между участниками конкретных вопросов, «отработка» каждым участником собственного «функционала», роли в команде, коллективная экспертиза результатов.

Важным моментом деятельностно-рефлексивного этапа была апробация приемов создания ситуаций, требующих проверки готовности команды к преодолению трудностей, ее сплоченности, ценностно-ориентационного единства. Такие ситуации, как показал опыт, развивали опыт поведения в нестандартных ситуациях, умение доводить задуманное до результата, готовность к самоорганизации в соответствии с ожиданиями команды. На данном этапе была опробована макроситуация презентации своих индивидуальных возможностей, идей и инициатив с целью обеспечения презентабельности, престижности и конкурентоспособности итогового продукта работы команды. Участие в специально разработанном для этого проекте «Финансист» позволило студентам окунуться в профессиональную среду, почувствовать свои возможности как будущих профессионалов, взять на себя ответственность за всю команду, проявить готовность анализировать причины и следствия своих действий, проводить самооценку и коррекцию своего поведения.

При выполнении проекта командам необходимо было разработать стратегию развития своей фирмы, когда возникали коллизии, максимально приближенные к реальным условиям ведения экономической

деятельности на предприятии. Каждая команда в процессе разработки и реализации проекта представляла собой целостный организм, где каждый, выполняя свою роль, обеспечивал полноценное его функционирование. В ходе работы над проектом у студентов, ранее относимых к низкому уровню командной компетентности, проявлялись такие признаки этого качества, как способность к перестройке сознания и способность мобильно участвовать в переменах, не поддаваясь панике и не зацикливаясь на старых методах; лояльность внутри команды; готовность искать альтернативы; предлагать свои идеи, принимать и развивать чужие; проявлять эмоциональную устойчивость.

Динамика сформированности компетентности внутрикомандного взаимодействия по сравнению с результатами констатирующего эксперимента представлена на диаграмме (Рис. 3).

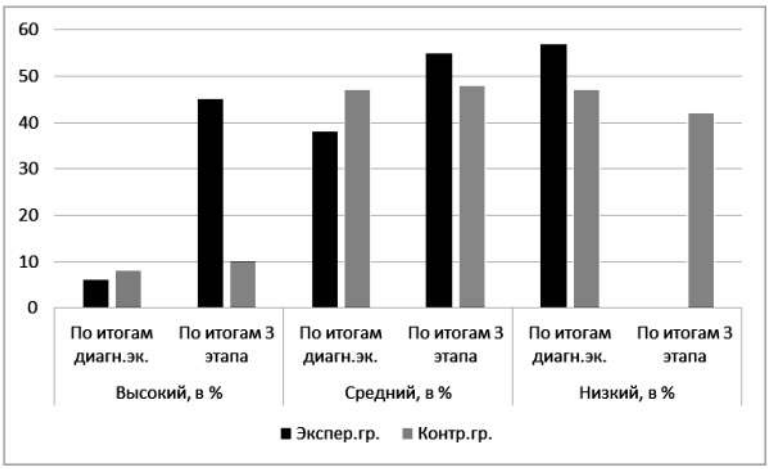


Рис. 3. Динамика развития компетентности внутрикомандного взаимодействия бакалавров экономического профиля

Диаграмма показывает, что в период третьего этапа эксперимента распределение студентов по уровням сформированности компетентности внутрикомандного взаимодействия «сместилось» в сторону более высоких уровней. На среднем уровне прирост составил 44,7%, на высшем — 40,6%, с 6-ти человек до 45-ти. Это позволяет сделать вывод о том, что организованный в ходе формирующего эксперимента учебный процесс достиг своих целей.

Результаты исследования. Обсуждение. Проведенный эксперимент выступил как апробация и, одновременно, как конкретизация модели процесса формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия. Результаты опытной работы позволили обосновать технологию формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия у бакалавров экономического профиля. Эта технология представляет собой последовательность задач-ситуаций, прохождение через которые планомерно развивает у студентов мотивацию вхождения в команду, обеспечивает обретение опыта успешного достижения «командных» целей, осознание преимущества командных форм жизнедеятельности в сложных нестандартных ситуациях жизнедеятельности.

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

Литература

1. *Азарова С.П.* Повышение компетенций бакалавров экономики с учетом требований рынка труда. // Российское предпринимательство. 2014.
2. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://government.ru/info/6217/
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf
4. *Окунева В.С.* Формирование компетентности командной работы студентов вуза. Дис. канд. пед. наук, Красноярск, 2013,— 176 с.
5. *Прахов И.* Преподавание экономики: есть ли альтернатива лекциям (обзор подходов)? // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 31–36.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. N1327 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)" [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/news/1/1495
7. Развитие людей и работа в команде. Режим доступа: http://www.klubok.net/article2423.html
8. Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://government.ru/docs/9282/
9. *Сериков В.В.* Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета.2016.—№ 2 (106). С. 13–21.
10. *Шакирова Д.М.* Формирование умений критически мыслить и работать в команде при обучении студентов в вузе// Edukational Technology Society, 2006. № 9 (4), С. 42–47.
11. *Christian S.*M., *Thomas K.H.* Personalized learning & collaborative working environments fostering social creativity and innovations inside the organisations //5th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, SPAIN: Nov 19–21, 2012S. 3163–3170
12. *B. De Raad, H.C. Schouwenburg.* Personality in learning and education: a review// European Journal of Personality, № 10 (5), 1996, pp. 303–336Melissa G., Patrick J., Camille F. Alternate reality games as an informal learning tool for generating stem engagement among underrepresented youth: a qualitative evaluation of the source//Journal of science education and technology.— B.: 26, 3, 2017, p. 295–308

13. *Paletz, Susannah B.F.; Chan, Joel; Schunn, Christian D.* The dynamics of micro-conflicts and uncertainty in successful and unsuccessful design teams//Design studies.— 2017, B: 50, p. 39–69

14. *Shinners J., Franqueiro T.* Individual and Collective Competence//Journal of continuing education in nursing.— B. 48, № : 4doi: 10.3928/00220124–20160321–02, 2017, p. 148–150

15. *Wang X.,* Dass M. Building innovation capability: The role of top management innovativeness and relative-exploration orientation//Journal of business research, B. 76, p.127–135

The specific nature of the team as a special value-orientation, empathic and business association of people is revealed in this article. The criteria for the formation of the team and the competence of intra-command interaction are presented. The approbation of the technology for the formation of this competence in future economists is showed. The logic of tasks-situations that ensure the formation of work experience in the team is described.

A team is not a formal union of people, but the result of the process of team building - a development of an unifying idea, the internal principles of interaction, an establishment of value-orientation unity, a selection of team members, an accumulation of experience in solving problems that are effective without intra-team interaction and a clear distribution of functions among the participants can be solved.

The criteria for the formation of the competence of interaction within the team for bachelors in economics are identified, and the logic of the process of its development is revealed in the paper. The article also defines sequences of situational tasks and training and business games, through which the future specialist must pass in order to master the specialty of an economist. The scale of levels of accomplishment of this quality is elaborated. The elaborated training model defines the general logic of the process of phased formation of this competence, but its application in specific training groups has taken place taking into account the real distribution of students by levels of readiness for teamwork. Therefore, it can be said that the real process was the movement of students along various individual routes that led to the competence of interaction within the team.

The logic of development for this competence is revealed. Also the forming experiment through which the future economist must pass to master this competence is described. In this experiment, the capabilities of the system of situational tasks and educational-business games were tested. The level formation scale for this quality was developed. The model approbation on the material of the general mathematical discipline study by future bachelors is shown.

Keywords: team, team interaction, competence, team work experience, modeling of professional situations.

References

- *Azarova S.P.* Povyshenie kompetentsii bakalavrov ekonomiki s uchetom trebovanii rynka truda. // Rossiiskoe predprinimatel'stvo — 2014.— № 22 (268)
- B. De Raad, H.C. Schouwenburg. Personality in learning and education: a review// European Journal of Personality, № 10 (5), 1996, pp. 303–336
- *Christian S.M.*; Thomas K., H. Personalized learning & collaborative working environments fostering social creativity and innovations inside the organisations //5th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, SPAIN: Nov 19–21, 2012S. 3163–3170
- Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa: http://government.ru/info/6217/
- Kontseptsiya Federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa: http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf
- *Kovtun G.V.* Komanda kak forma vzaimodeistviya v razlichnykh sferakh deyatel'nosti. // Teoriya

i praktika obshchestvennogo razvitiya.— 2012.— № 8, S. 161
- Melissa G., Patrick J., Camille F. Alternate reality games as an informal learning tool for generating stem engagement among underrepresented youth: a qualitative evaluation of the source//Journal of science education and technology.— V.: 26, 3, 2017, r. 295–308
- *Okuneva V.*S. Formirovanie kompetentnosti komandnoi raboty studentov vuza. Diss. …kand. ped. nauk, Krasnoyarsk, 2013
- Paletz, Susannah B.F.; Chan, Joel; Schunn, Christian D. The dynamics of micro-conflicts and uncertainty in successful and unsuccessful design teams//Design studies.— V: 50, 2017, r. 39–69
- *Prakhov I.* Prepodavanie ekonomiki: est' li al'ternativa lektsiyam (obzor podkhodov)? // Voprosy obrazovaniya.— 2011.— № 1, S.31–36
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 noyabrya 2015 g. N1327 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika (uroven' bakalavriata)" [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/news/1/1495
- Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 8 dekabrya 2011 g. № 2227-r O Strategii innovatsionnogo razvitiya RF na period do 2020 g. [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa: http://government.ru/docs/9282/
- Razvitie lyudei i rabota v komande. Rezhim dostupa: http://www.klubok.net/article2423.html
- *Serikov V.*V. Lichnostno-razvivayushchee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskikh obrazovatel'nykh modelei // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — 2016 — № 2 (106)
- *Shakirova D.*M. Formirovanie umenii kriticheski myslit' i rabotat' v komande pri obuchenii studentov v vuze// Edukational Technology Society, 2006, № 9 (4), S.42–47
- *Shinners J., Franqueiro T.* Individual and Collective Competence//Journal of continuing education in nursing.-V. 48, № : 4, doi: 10.3928/00220124–20160321–02, 2017 r.: 148–150
- *Wang X.,* Dass M. Building innovation capability: The role of top management innovativeness and relative-exploration orientation//Journal of business research, B.: 76, r. 127–135

ИДЕЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ТРУДАХ Н.М. ШАНСКОГО И СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

Б. Г. Бобылев

доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор Орловского государственного университета, г. Орел
E-mail:boris-bobyiev@yandex.ru

Boris G. Bobylev
Dr.Sc. (Education), PhD (Philology), Professor of Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia

В статье характеризуется значение работ Н.М. Шанского для разработки метода филологического анализа художественного текста, современных технологий изучения и понимания языка литературного произведения в науке и образовании. Раскрывается роль обучения внимательному чтению для сохранения языка и культуры, а также самого общества и человеческой цивилизации.

Ключевые слова: *Н.М. Шанский, филологический анализ, художественный текст, медленное чтение, понимание.*

«Чтение, внимательное чтение — вот единственный прием моего ремесла» [22, с. 214],— это высказывание австрийского ученого Лео Шпитцера из работы «Словесное искусство и наука о языке», опубликованной в сборнике «Проблемы литературной формы» (Ленинград, 1928), выражает предпосылку и саму суть филологического подхода к тексту. Двадцатые годы прошлого столетия ознаменованы расцветом русской филологии, углубленной разработкой идеи поэтического языка, выдвинутой в свое время А.А. Потебней (Комм.1). Деятельность Общества по изучению поэтического языка (ОПОЯЗа) во многом предопределила возникновение структурализма — одного из ведущих направлений гуманитарной мысли XX века.

Как цитировать статью: Бобылев Б.Г. Идея филологического анализа художественного текста в трудах Н.М. Шанского и современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.117–128.

Выходят в свет фундаментальные работы Л.В. Щербы, Г.О. Винокура, Л.П. Якубинского, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, А.М. Пешковского, Б.А. Ларина, где формулируются основные идеи, определившие на многие десятилетия развитие отечественной филологической науки и образования. Одной из них стала идея Г.О. Винокура о конкретной филологии и критике выражения, которая была развита его учеником, Николаем Максимовичем Шанским (Комм. 2), в серии научных работ, учебников и учебных пособий для школы и вузов.

В методических работах Н.М. Шанского начала 50-х годов XX века (Комм.3), высказывается и отстаивается достаточно смелая в тогдашних политических условиях мысль о том, что недопустимо сводить работу с литературным произведением в школе к одной идеологии, к пересказу содержания. Без правильно организованной работы над языком и стилем русских классиков невозможно достичь понимания художественного текста, соответствующего замыслу его создателя. Об этом ученый пишет, обосновывая необходимость использования лингвистического комментирования художественного текста как особого методического приема его изучения и осмысления. При этом уже в этих ранних работах Н.М. Шанского отчетливо просматриваются контуры метода филологического анализа текста, нацеленного на овладение навыками «замедленного» чтения. Мы видим, как сам подбор примеров, высвеченных внимательным взором исследователя, становится средством расширения сознания учителей-русистов, их представлений о мировидении и духовных основах жизни русского народа. Так, при обосновании методической важности лингвистического комментария к текстам классических произведений Н.М. Шанский приводит и разъясняет пример из повести А.П. Чехова «Степь»: «*Только бы без покаяния не помереть. Нет пуще лиха, чем наглая смерть*» (для советского читателя, не знакомого, в отличие от верующих русских мужиков конца XIX, с церковно-славянским значением слова *наглый* — «внезапный», эта фраза была не вполне понятна, звучала как экзотическая метафора).

Свое развернутое оформление идеи Н.М. Шанского, связанные с развитием филологического подхода к изучению литературного произведения в вузе и школе, получают в докладе на заседании третьего международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма (июнь 1960 г.). Здесь впервые было предложено название и концептуальное обоснование нового курса в системе

профессиональной подготовки филологов, преподавателей-русистов — «Лингвистический анализ художественного текста». Данный термин быстро входит в широкий научный обиход. Академик Шанский является автором первой программы по лингвистическому анализу художественного текста для филологических факультетов пединститутов (1973 г.). В течение 70-х — 80-х годов в ряде своих статей, пособий, разработок для вуза и школы ученый формулирует и развивает основные принципы и теоретические положения нового курса, создает методику лингвистического анализа и комментирования художественных текстов, предлагает образцы разбора языка литературных произведений. Важнейшей в методологическом отношении следует признать книгу «Художественный текст под лингвистическим микроскопом» (М., 1985), где, в частности, замечается: «Между писателем и читателем стоит художественная речь. Она одновременно и объединяет писателя и читателя и разъединяет, затрудняя понимать произведение как надлежит» [15, с. 4]. Наиболее систематично и развернуто теоретические и методические основы курса изложены в учебнике «Лингвистический анализ художественного текста» (1-е изд. 1984 г., 2-е изд., дораб. 1990 г.).

В «Сборнике упражнений по лингвистическому анализу художественного текста» (Шанский Н.М., Махмудов Ш.А.— Санкт-Петербург, 1992) в полной мере получает свое выражение предметно-дидактическая концепция ученого. Суть данной концепции — в изучении языка художественной литературы как высшего проявления речевой способности человека, как источника эмоционально-образных мотивов, которые обеспечивают стойкий интерес учащихся к русскому языку, к овладению им во всей совокупности его стилистических богатств и выразительных возможностей. Разработанная система упражнений и заданий обеспечивает выработку у студентов, будущих учителей-словесников, навыка строить все свои обобщения и выводы на базе лингвистических данных, умения наблюдать и оценивать эстетическую значимость языка художественного произведения с позиции филологически компетентного читателя.

Используя термин «лингвистический анализ художественного текста», Н.М. Шанский наполняет его филологическим содержанием, речь в данном случае идет не только и не столько о рассмотрении и объяснении отдельных языковых особенностей произведения, но об особом методе чтения и понимания всего произведения. Эту особенность кон-

цепции ученого очень точно определяет современный исследователь Т.В. Жеребило: «Предмет лингвистического анализа был конкретизирован Н.М. Шанским, включившим в этот вид анализа рассмотрение ряда фактов… Лингвистический анализ художественного текста — это метод исследования, нацеленный на изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально-эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия замыслу и индивидуальной манере письма автора. Данный метод предполагает рассмотрение текста как искусной организации языковых средств, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, вызывающее у читателей эстетический эффект» [6, с. 40].

Идея филологического анализа художественного текста, развиваемая Н.М. Шанским в его работах по анализу литературного произведения, становится основой для серии научных исследований и методических проектов, выполняемых в рамках деятельности научно-исследовательского института национально-русского двуязычия в конце 80-х — начале 90-х годов прошлого века. В начале 1991 года в издательстве «Просвещение» (Ленинградское отделение) под редакцией академика Н.М. Шанского выходят три альтернативных программы по курсу «Филологический анализ художественного текста» для национальных педвузов (Комм.4). При всех различиях в концепциях и подходах авторов-составителей, их объединяет общая методологическая основа, заложенная Н.М. Шанским,— понимание филологического анализа художественного текста как единого исследовательского и дидактического метода, опирающегося на медленное понимающее чтение, на разумно-жизненное общение писателя и читателя.

Надо сказать, что курс филологического анализа текста в российских образовательных программах подготовки учителей-словесников появляется только в 2000 году. Этому предшествуют различные эксперименты 90-х годов в области преподавания русского языка и литературы. Ученые-методисты обращаются к опыту русской дореволюционной школы, в частности, создается серия различных программ и учебников по интегрированному учебному предмету «Русская словесность». Положительно оценивая значение этих проектов для повышения интереса школьников к изучению русского языка и литературы, Н.М. Шанский, вместе с тем, в статье «О курсе „Русская словесность на продвинутом этапе обучения (X–XI классы)“ указывает на необходимость более точного и строгого

определения методологических основ интегрированного предмета. Данный предмет, подчеркивает ученый, должен „резко отличаться от дореволюционной словесности“ и „соединять в себе как ‘божественный глагол’, так и всякое слово, т.е. и материал художественной литературы, и языковую систему в ее функционировании в истории“ [17, с. 36]. Отмечается недопустимость игнорирования достижений отечественной филологической науки в преподавании словесности. Обучение филологическому анализу и комментированию, медленному чтению рассматривается как важнейшая задача, стоящая перед учителями-словесниками. Решение данной задачи, наряду с частным предметно-дидактическим значением, имеет широкий педагогический, культурно-созидательный смысл. Обеспечивая совершенствование языка учащихся и «выработку у них настоящего вкуса к чтению», филологический анализ художественного текста одновременно способствует расширению сознания школьников, их нравственному становлению и духовному росту.

Дидактическая технология в интегрированных предметах, по замечанию Н.М. Шанского, «должна представлять собой развивающее и нравственно ориентированное обучение, но со значительным удельным весом стимулятивно-мотивационных методов, форм и приемов (в виде эвристических задач, творческих заданий, самостоятельного лингвостилистического и содержательного анализа и комментария отдельных фрагментов и целого художественного текста… устное и письменное переизложение и т.д.» [17, с. 38].

Учебные книги и статьи академика Шанского являют нам методически отточенные, наглядные и выразительные образцы подобной дидактической технологии, обладающей значительной объясняющей силой, большой стимулирующей и мотивационной энергией. Ученый широко обращается к такой форме изложения, как лингвистические этюды. Их роль далеко не исчерпывается разбором отдельных языковых трудностей. Здесь мы имеем дело с особой методической тактикой. Обращение к гибкой и свободной форме этюда заключает в себе большие дидактические возможности. Приведем характерный пример из миниатюры Н.М. Шанского: «Наше замедленное чтение „Зимнего утра“ подходит к концу. Как писал Пушкин, „довольно мы путем одним бродили… Поздравим Друг друга с берегом!“» [18, с. 286]. Читая эти строки, мы одновременно входим в художественно-речевое пространство пушкинского шедевра и в личностное исследовательское пространство

автора-филолога, слышим его голос, оказываемся рядом с ним, идем за ним. Именно подобное отношение к художественному тексту, такой язык и способ педагогического общения необходимы сегодня в школе и вузе. Радостная филология Николая Максимовича Шанского заключает в себе бесконечные мотивационно-творческие возможности, пробуждая у студентов, школьников, учителей, всех носителей нашего языка ощущение красоты и цветения русского слова, желание читать и понимать, расширяя и обогащая свою жизнь и сознание.

Ученый погружает нас в особую атмосферу творческого интеллектуального поиска, давая возможность испытывать радость открытия самим читателям, которые выступают равноправными партнерами научного поиска и участниками живого диалога. Летящим стилем мысли и изложения отличается пособие «Лингвистический анализ стихотворного текста». Обращение к читателям, с которого начинается книга, исполнено доверительности, мудрости и легкой грусти: «настоящая книга адресуется всем, кто пока еще читает и любит стихи наших волею Божией „многих и разных“ поэтов» [18, с. 3]. Высокий эмоциональный накал изложения никоим образом не влияет на уровень научно-методического обобщения. Именно в этой работе наиболее строго и ясно формулируются принципы организации углубленного изучения русского языка, развития речи, коммуникативной компетенции учащихся, их языковой личности на основе замедленного понимающего чтения, филологического анализа художественного текста. Н.М. Шанский демонстрирует уникальные дидактические возможности стихотворных текстов, которые, в силу их «специфической формально-содержательной структуры», выступают в качестве действенного средства сознательно-коммуникативного обучения русскому языку и могут быть использованы учителем в его работе по усвоению и эффективному применению учащимися фактов и категорий всех уровней и стилей речи. При этом стихотворный текст определяется как «прекрасное языковое пространство для обучения школьников законам текстообразования», подчеркивается, что поэтический текст помогает формированию у учащихся «не только правильного, но и хорошего словоупотребления, включающего использование вариативных и грамматических и фонетических форм слова». Указывается, что филологический анализ художественного текста помогает созданию положительной мотивации к изучению русского языка, позволяет сделать курс русского языка интересным, занимательным.

Одной из вершин научного и дидактического творчества Н.М. Шанского, является его последняя книга «По страницам „Евгения Онегина“. Комментарий. Факультатив. Олимпиада. (М.: „Дрофа“, 2005) (Комм.5). Здесь в полной мере раскрывается исследовательский, обучающий и созидательный духовный потенциал метода филологического анализа художественного текста. В нашей педагогической литературе мы найдем немного таких примеров, когда методическое руководство для школы становится явлением филологической науки. Книга академика Шанского содержит ряд наблюдений и открытий, которые представляют собой несомненный, весомый вклад в пушкиноведение. В пояснительной записке к программе факультатива он характеризуется как „филологический курс“, при этом указывается, что „факультатив должен проходить в форме совместного чтения и разбора учениками и учителями десяти глав романа в самых разных аспектах: языковом, в содержательном, в версификационном, в экспрессивном и отчасти даже философском» [19, с147]. Таким образом, методика проведения факультатива нацелена на разумно-жизненное общение учащихся с учителем и текстом пушкинского романа, на организацию совместной исследовательской работы, результатом которой становится расширение филологической компетенции участников этого творческого диалога.

ФАХТ рассматривается сегодня как ведущий метод совершенствования базовой профессиональной компетенции студентов-филологов. «Работа студентов на занятиях по филологическому анализу текста должна строиться как творческая, исследовательская деятельность… Творческое отношение к анализируемому тексту опирается на его „медленное чтение“, при этом возможна множественность интерпретаций» [8, с. 6].

Надо обязательно иметь в виду, что сам термин «филологический анализ художественного текста», предложенный Н.М. Шанским, понимается в современной русистике и дидактике в двух аспектах: процессуальном и результативном. В первом случае делается упор на саму процедуру анализа, на особый подход к художественному тексту, опирающийся на понимающее медленное чтение, на диалог читателя-исследователя и автора. В данной связи мы можем говорить о методе филологического анализа, который используется, в том числе, и во всех разработках Н.М. Шанского по лингвистическому анализу и комментированию художественного текста. Во втором же случае речь идет о результате

применения этого метода, о предметно-дидактической стороне анализа, представленной в виде синтетической уровневой модели художественного текста, включающей в себя лингвистический, лингвостилистический, литературоведческий и историко-культурный анализ. Именно описанию данной модели посвящено подавляющее большинство учебников, пособий и монографий по филологическому анализу художественного текста, общее число которых, по данным РГБ, на сегодняшний день, составляет более сотни изданий. Вместе с тем, в современной дидактике наблюдается все возрастающий интерес к самому *методу филологического анализа*, к развитию идей и технологий, обоснованных и продемонстрированных Н.М. Шанским.

Высоким уровнем методического осмысления и дидактической адаптации идей Н.М. Шанского применительно к современным задачам школьной русистики и профессиональной подготовки учителей-словесников отличаются работы саранского педагога Н.А. Беловой. Исследователь рассматривает ФАХТ как основной метод обучения на интегрированных уроках русского языка и литературы [2, с. 140–154]. В то же время ФАХТ, согласно данному подходу, выступает также и в качестве поискового инструмента, который позволяет выявлять интеграцию содержания во всех дисциплинах филологического цикла. «Это способствует усвоению сложных понятий современного филологического знания, пробуждает интерес учащихся к глубокому внимательному чтению произведений словесного искусства, а также к самостоятельному анализу образцовых художественных текстов …с целью совершенствования собственной речевой и творческой деятельности» [2, с. 239]. В рамках предлагаемого подхода выстраивается развернутая дидактическая система. Она включает в себя модели уроков организации исследовательской лингвистической работы учащихся, нацеленной на рассмотрение функционально-эстетического аспекта языковых единиц, модели уроков словесности, на которых происходит обучение алгоритму ФАХТ, модели уроков по развитию речи, на которых обучение правильному, точному, полному восприятию художественного текста становится основой для конструирования собственных текстов. Результаты анализа, замедленного интерпретирующего чтения произведений излагаются в виде студенческих, учительских и ученических эссе, напоминающих по своей форме лингвистические миниатюры Н.М. Шанского. Тем самым еще раз весьма наглядно под-

тверждается дидактическое значение этюдов ученого, приобретающих функцию методической модели и образца, действенного педагогического инструментария.

В ряде исследовательских работ и пособий, публикуемых в последние годы в самых различных городах России, обучение методу филологического анализа художественного текста (ФАХТ) рассматривается не только с позиций профессиональной подготовки словесников, но и с общих образовательных и духовных позиций. Так, Г.С. Сырица подчеркивает, что между деградацией общества и отказом от чтения существует прямая связь, и видит главную задачу ФАХТ в том, чтобы «вернуть желание читать, а не перелистывать книгу по диагонали, вернуть читателю красоту языка, его музыку, его поэзию, явленную в литературных произведениях русской литературы» [10, с. 4]. И.А. Пушкарева рассматривает филологический анализ текста как процесс совместного духовного творчества: «Филологический анализ текста позволяет за словесной тканью произведения увидеть особый смысловой мир, рождающийся в духовном контакте автора и читателя» [9, с. 3]. Данная мысль получает еще более развернутую форму выражения в коллективной монографии «Книга о книге: филологический анализ художественного текста» (Новосибирск, 2014): «Чтение — это, прежде всего, напряженная духовная работа двух индивидуальностей — Автора и Читателя, их активное взаимодействие» [4, с.92]. При этом в качестве главной задачи ФАХТ авторами монографии выдвигается формирование читательской компетенции — «способности находить значимую информацию в тексте, выстраивать смысл и делать умозаключения на основе содержащейся в тексте значимой информации, связывать текст с собственной структурой знаний, идей и опыта» [4, с. 92].

В настоящее время наблюдается резкое падение интереса к чтению, что квалифицируется современными учеными как опасная деструктивная тенденция, угрожающая самому существованию культуры и цивилизации, как ***алексия*** — утрата способностей читать и понимать прочитанное [4, с. 213]. В этой связи овладение медленным чтением, готовностью понимать и осмысливать текст, вести разумно-жизненный диалог с автором становится не просто полезным профессиональным навыком, но инструментом профилактики алексии, средством сохранения культуры, образования, самой истории человечества, его способности «осознавать себя как целое» [7, с. 211].

Таким образом, значение идеи Н.М. Шанского далеко выходит за рамки одной филологии, касаясь дидактики и педагогики в целом, а также всей ситуации в обществе. Филологический анализ художественного текста сегодня следует рассматривать в качестве метода образования и воспитания, обучение которому является важной социокультурной и педагогической задачей.

Комментарии

1. Совершенно неправомерно идею «поэтического состояния языка» приписывать известному современному французскому структуралисту Ж. Женнету, как это делается в учебнике Л.Г. Бабенко. [1.с29]. Нельзя забывать о преемственной идейной связи французского стуктурализма с русской филологической мыслью.
2. В 1946 г. Н.М. Шанский под руководством Г.О Винокура работал над кандидатской диссертацией «Синтаксис романа А.С. Пушкина „Евгений Онегин». Работа эта была прервана в связи с кончиной учителя.
3. «К изучению языка Н.А. Некрасова в школе. (РЯШ, 1953, № 2); „К изучению в школе языка романа Л.Н. Толстого 'Война и мир'. (В кн.: Л.Н. Толстой. К 125-летию со дня рождения. М., Учпедгиз, 1953); 'О языке и слоге рассказов А.П. Чехова». (РЯШ, 1954, № 4).
4. Филологический анализ художественного текста. Первый вариант.— составители Ш.А. Махмудов, Н.М. Шанский. Второй вариант — составители М.В. Черкизова, С.О. Мелик-Нубаров. Третий вариант — составитель Б.Г. Бобылев (// Программы педагогических институтов. Сборник № 4. Л.: Просвещение, 1991 г.— с. 67–93. Ответственный редактор Н.М. Шанский. Утверждено Государственным комитетом СССР по народному образованию.
5. Примечательно, что филологическая деятельность Николая Максимовича Шанского началась с изучения языка «Евгения Онегина», который становится предметом и его последней книги; это — как бы «сильные позиции» текста научной биографии ученого, ее начало и конец, альфа и омега.

Литература

1. *Бабенко Л.*Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
2. *Белова Н.*А. Филологический анализ художественного текста. Методическое учебное пособие. Саранск, 2013.
3. *Болотнова Н.*С. Филологический анализ текста. Учебное пособие. М., 2009.
4. *Букаты Е.*М., Голышкин Л.А., Е.В. Карпова и др. Книга о книге: филологический анализ художественного текста. Коллективная монография. Новосибирск, 2014.
5. *Винокур Г.*О. Критика поэтического текста. М., 1927.
6. *Жеребило Т.*В. Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2010.
7. Гессе Герман Пять эссе о книгах и читателях // Иностранная литература. М., 2004. № 10.
8. *Николина Н.*А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2008.
9. *Пушкарева И.*А. Практикум по курсу «Филологический анализ текста». Новокузнецк, 2010.
10. *Сырица Г.*С. Филологический анализ художественного текста. М., 2005.
11. *Шанский Н.*М. К изучению языка Н.А. Некрасова в школе. РЯШ, 1953. № 2.
12. *Шанский Н.*М. О языке романа Л.Н. Толстого «Война и мир». РЯШ, 1953. № 4.

13. *Шанский Н.*М. О языке и слоге рассказов А.П. Чехова. РЯШ, 1954. № 4.

14. *Шанский Н.*М. Лингвистический анализ художественного текста//Материалы Третьего международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. Июнь, 1960. М., 1962.

15. *Шанский Н.*М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. Книга для внеклассного чтения для учащихся 8–10 классов средней школы. М., 1985.

16. *Шанский Н.*М. Лингвистический анализ художественного текста. Уч. пособие для студентов пединститутов. Изд. 2-е, доработанное. Л.: Просвещение, 1990.

17. *Шанский Н.*М. О курсе «Русская словесность на продвинутом этапе обучения (X–$51 классы). // РЯШ. 1994. № 5.

18. *Шанский Н.*М. Лингвистический анализ стихотворного текста. М., 2002.

19. *Шанский Н.*М. По страницам «Евгения Онегина» (Комментарий. Факультатив. Олимпиада). М., 2005.

20. *Шанский Н.*М., Махмудов Ш.А. Сборник упражнений по лингвистическому анализу художественного текста. Санкт-Петербург, 1992.

21. *Шанский Н.*М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста. Пособие для студентов филологических факультетов педагогических вузов. СПб, 1999.

22. Шпитцер Л. Словесное искусство и наука о языке. // Проблемы литературной формы. Л., 1928.

IDEA OF PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE ARTISTIC TEXT IN THE WORKS OF NIKOLAI M. SHANSKY AND CONTEMPORARY DIDACTICS

The author of the article characterizes the significance of Nikolai M. Shansky for the development of the method of philological analysis of the artistic text, modern technologies of studying and understanding the language of literary work in science and education. The author also reveals the role of teaching attentive reading for the preservation of language and culture, as well as of society and human civilization.

Keywords: Nikolai M. Shansky, philological analysis, artistic text, slow reading, understanding.

Referenses

- *Babenko L.*G. Filologicheskij analiz teksta. Osnovy teorii, principy i aspekty analiza: Uchebnik dlja vuzov. M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2004.
- *Belova N.*A. Filologicheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Metodicheskoe uchebnoe posobie. Saransk, 2013.
- *Bolotnova N.*S. Filologicheskij analiz teksta. Uchebnoe posobie. M., 2009.
- *Bukaty E.*M., Golyshkin L.A., E.V. Karpova i dr. Kniga o knige: filologicheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Kollektivnaja monografija. Novosibirsk, 2014.
- Gesse German Pjat» jesse o knigah i chitateljah // Inostrannaja literatura. M., 2004. № 10.
- *Nikolina N.*A. Filologicheskij analiz teksta: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2008.
- *Pushkareva I.*A. Praktikum po kursu «Filologicheskij analiz teksta». Novokuzneck, 2010.
- *Shanskij N.*M. Hudozhestvennyj tekst pod lingvisticheskim mikroskopom. Kniga dlja vneklassnogo chtenija dlja uchashhihsja 8–10 klassov srednej shkoly. M., 1985.
- *Shanskij N.*M. K izucheniju jazyka N.A. Nekrasova v shkole. RJaSh, 1953. № 2.
- *Shanskij N.*M. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Uch. posobie dlja studentov pedinstitutov. Izd. 2-e, dorabotannoe. L.: Prosveshhenie, 1990.

- *Shanskij N.*M. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo tek-sta//Materialy Tret'ego mezhdunarodnogo metodicheskogo seminara prepodavatelej russkogo jazyka stran socializma. Ijun», 1960. M., 1962.
- *Shanskij N.*M. Lingvisticheskij analiz stihotvornogo teksta. M., 2002.
- *Shanskij N.*M. O jazyke i sloge rasskazov A.P. Chehova. RJaSh, 1954. № 4.
- *Shanskij N.*M. O jazyke romana L.N. Tolstogo «Vojna i mir». RJaSh, 1953. № 4.
- *Shanskij N.*M. O kurse «Russkaja slovesnost» na prodvinutom jetape obuchenija (H – H1 klassy). // RJaSh. 1994. № 5.
- *Shanskij N.*M. Po stranicam «Evgenija Onegina» (Kommentarij. Fakul'tativ. Olimpiada). M., 2005.
- *Shanskij N.*M., Mahmudov Sh.A. Filologicheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Posobie dlja studentov filologicheskih fakul'tetov pedagogicheskih vuzov. SPb, 1999.
- *Shanskij N.*M., Mahmudov Sh.A. Sbornik uprazhnenij po lingvisticheskomu analizu hudozhestvennogo teksta. Sankt-Peterburg, 1992.
- Shpitcer L. Slovesnoe iskusstvo i nauka o jazyke. // Problemy literaturnoj formy. L., 1928.
- *Syrica G.*S. Filologicheskij analiz hudozhestvennogo teksta. M., 2005.
- *Vinokur G.*O. Kritika pojeticheskogo teksta. M., 1927.
- *Zherebilo T.*V. Slovar» lingvisticheskih terminov. Nazran», 2010.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Т. Н. Корнеенко

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физика и теоретическая механика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г.Хабаровск, e-mail: tnkorn77@gmail.com

Tatyana N. Korneenko, *Ph.D., Associate Professor, Department of Physics and Theoretical Mechanics, Far Eastern State Railways University, Khabarovsk, Russia*

Российское общество нуждается в людях, которые могут быстро адаптироваться к эпизодически меняющейся ситуации в мире, делать выбор и принимать решения. Названные качества требуют постоянного личностного развития человека. Отсюда в новом ракурсе следует рассмотреть проблему самообразования. В статье представлен анализ понятия «самообразование». Рассмотрена этимология слова «самообразование». Показано, что самообразование следует рассматривать с трех позиций: как ресурс человека, как его деятельность и как результат. Доказано, что качество субъектности выступает основой, условием и средством развития самообразовательной деятельности. Именно поэтому образовательный процесс следует ориентировать на развитие качества субъектности. С точки зрения истории педагогической мысли наиболее способствует этому развитие у учащегося частного предметного интереса. Показано, что, с одной стороны, образовательный процесс будет тем успешнее, чем более опирается на механизмы самообразования учащегося, с другой — сами механизмы самообразования актуализируются и развиваются при условии их будирования во внешнем процессе. При этом способность к самообразованию — это результат, который устанавливается уже после обучения. Условием становления способности к самообразованию выступает рефлексия.

***Ключевые слова**: самообразование, субъект, образование, образовательный процесс, рефлексия, переживание, личностный опыт.*

Как цитировать статью: Корнеенко Т.Н. Самообразование как педагогическая категория // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.129–139.

Введение. Такие тренды современного общества как «непрерывное образование», «образование через всю жизнь» или акцент на возможную смену профессии (и не один раз) человеком в течение своей жизни, задают новые требования к образовательному процессу в вузе. Так, образование уже стремится не только выполнять свою функцию — учить студентов самостоятельно мыслить или выявлять сущность производственных проблем, быть мобильным и т.п.,— но и создает возможности для самостоятельного взращивания студентом внутренних ресурсов, позволяющих ему стратегически планировать и развивать жизнедеятельность. Это говорит о том, что образование как институт начинает поворачиваться к внутреннему миру человека, предоставляя ему возможность совершения и осознания самостоятельного выбора как экзистенциальной возможности.

По выражению А.М. Пятигорского [9], школа (в широком смысле) должна учить *быть* образованным, т.е. не столько готовить успешных или эффективных людей, сколько позволять *быть*, а это значит давать возможность учащемуся делать выбор, позволять *переживать*, конструировать и реконструировать свой образовательный опыт, тем самым выявлять свои предпочтения, определять духовные потребности, развивать соответствующие способности.

Иными словами, роль институтов образования меняется в направлении от функционального обеспечения общества грамотными людьми до создания условий для *субъектного* самоопределения человека в образовательной жизнедеятельности, посредством осознания и осмысления текстов культуры человечества. Говоря о субъектности, необходимо подчеркнуть его самодеятельную основу [4]. Это значит, что позиции, который принимает учащийся в процессе образования-обучения, должны быть учтены возможности самореализации, авторства, рефлексии, волеизъявления. Это говорит о том, что школа уже не готовит к жизни (к профессии), а на данном этапе есть сама жизнь для конкретного учащегося (студента), поскольку строит обучение с точки зрения осознания его личного опыта. Именно такое обучение и является сущностно необходимым, поскольку начинается не сверху или с середины и происходит как насаждение готовых истин, а идет снизу, от человека, его переживания, его опыта.

Выделение и обоснование проблемы исследования. Отсюда в новом ракурсе высвечивается проблема самообразования. Самообразование не

как способность учащегося (студента) самостоятельно освоить учебный материал, который остался за рамками учебного процесса, а как ресурс, на котором строится *весь* учебный процесс, преобразуется качество субъектности, реализуется жизнедеятельность.

Для доказательства выше сформулированного тезиса рассмотрим этимологию слова «самообразование». Фактически оно состоит из двух: «самость» и «образование». Чаще всего под самостью понимают то, что может сделать сам человек, опираясь на свои волевые усилия. Следуя В.И. Слободчикову [10], мы определим «самость» как меру субъективности человека, которая включает его эмоциональные и волевые усилия, а также его пережитый опыт, уже аккумулированный в ценности и отношения. Отсюда, *самость* человека выражает то, что *может* сделать он *сам* в полноте своих сил, причем, не столько в конкретном случае, сколько потенциально, в зоне своего ближайшего развития. Причем, *мочь* сделать что-то, человек может сам, ясно того не осознавая.

Что касается этимологии слова «образование», то здесь объяснение следует дать его главной составляющей — *образ*. Существует распространенное мнение, что сущность названного понятия связана с потенциальным *Я* человека. Это значит, что дословно образование есть процесс движения (выявления и развития) своего *образа Я*. Здесь интересна точка зрения А.М. Лобока [6]. По его мнению, слово «образ» состоит из двух слов «об» и «раз». Первое — «раз» — имеет значение единичного или целостного (неразложимого на отдельные части), а второе — «об» — означает *о*хватывать, *об*волакивать. Отсюда, образование — это процесс “охватывания” человеком целостного или целостное охватывание чего-либо (в данном случае текстов культуры человечества, уразумения их сущности).

Сопоставляя две точки зрения, можно прийти к выводу, что понятие образования следует рассматривать в общем случае и конкретном случае. В общем случае образование — это процесс выявления и становления потенциальных возможностей человека, помогающих ему обнаруживать и развивать себя в обществе. Ответ на вопрос *как* это происходит, помогает найти определение на конкретном (личностном) уровне. А именно, образование — это целостное охватывание учащимся (студентом) текстов культуры человечества (того, что представлено в образовательном процессе в виде содержания образования), результатом которого является личностное саморазвитие.

Таким образом, проанализировав суть слов «образование» и «самость», можем заключить, что самообразование есть процесс выявления, становления и развития человеком собственной субъектности. Очевидно, что названный процесс невозможен без его самодеятельного участия: его инициативы, духовных и душевных усилий, его воли. Отсюда, самообразование, с одной стороны, является продуктом образования (поскольку оно будирует этот ресурс), с другой — его основой (поскольку, всё, что может достичь человек, происходит благодаря проявлению и выявлению им собственной субъектности). Ресурс самообразования означает потенциальную возможность человека *быть* и развиваться в качестве субъекта.

Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать методологические основания образовательного процесса, позволяющие актуализировать и развивать самообразовательный ресурс человека.

Основное содержание. Роль институтов образования заключается в создании условий для выявления и развития потенциального *образа Я* человека. Здесь интересно отметить следующее заблуждение, господствовавшее в европейской и отечественной педагогике до середины 20 века (см., напр., [5]). Суть его состоит в том, что человека в школе (вузе) следует максимально подготовить к жизни в обществе. А поскольку будущий *образ* человека неизвестен никому из окружающих, а на первых порах и самому человеку, значит сначала нужно развить у него определенные потребности, сформировать соответствующие способности, а далее он сам уже сможет развиваться в обществе. При этом предполагается, что обучение способностям происходит «вмещением» в голову человека множества книжных знаний. Описанные рассуждения содержат следующие ошибки. Первая касается того, что узнать наперед какие способности или потребности потребуются человеку для развития и самореализации в обществе, невозможно, поскольку процесс развития совершается *свободным* волеизъявлением человека, становлением субъектности, предоставленной возможностью совершения экзистенциального выбора. Вторая причина обусловлена тем, что сознание человека индивидуально и глубоко рефлексивно [2], поэтому процесс научения, а, точнее, самонаучения, происходит в результате совершения *сознательного* действия, а не в пассивном слушании или репродуктивном поиске ответа на вопросы, не связанные с собственным пережитым опытом.

Итак, образовательный процесс только тогда выполняет свою функцию, когда существует в контексте саморазвития человека, подчиняясь

его природе, а не только задавая ему требования общества. Точнее, требования общества могут быть заданы максимум в зоне ближайшего развития человека, его природного потенциала [1]. Л.А. Степашко [11] отмечает, что образовательный процесс «…создает условия и стимулирует интенции осознанного саморазвития психических процессов, состояний, способностей» [11, с. 48]. То есть создает условия для *само*образования человека, для определения и взращивания им своих возможностей. При этом образовательный процесс должен ориентировать человека на интеграцию в общество, поскольку полностью реализовать собственные возможности он может только в обществе. Словом, процесс самообразования человека и внешний образовательный процесс вплетены друг в друга, при этом второй порождает («включает») первый. Важно, что «включение» процесса самообразования возможно, если условия, создаваемые внешним образовательным процессом, будут соответствовать природным бытийственным основаниям человека. Отсюда, актуальность развития ресурса самообразования человека во внешнем образовательном процессе обусловлена тем, что он идеалосообразен процессу подлинного образования человека.

Второй важный момент, касающийся необходимости будирования и развития ресурса самообразования, состоит в его соответствии темпам эффективного экономического развития социума. Так, переход к непрерывному образованию обусловлен скачкообразной сменой формации социально-экономического развития общества. Нарастающее энергопотребление стран, и как следствие этого, экологический и экономический кризисы [12], диктуют своеобразный запрос образованию в подготовке людей могущих отвечать на современные и будущие вызовы. Поэтому «энциклопедичность» содержания образования уже не соответствует требованиям экономики, социума, субъектов образовательного процесса. Так, А.М. Новиков [8] отмечает, что следует «…переориентировать учебно-воспитальный процесс с воспроизводства образцов только прошлого опыта человечества … на освоение способов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться» [8, с. 199].

Третий важный момент необходимости акцента в образовательном процессе на самообразование учащегося касается того, *ради чего* и *зачем* оно нужно самому учащемуся. Для этого обратимся к истории педагогической мысли. П.Ф. Каптерев [3] отмечает, что самообразование

естественно для человека и является для него важнейшей жизненной потребностью. Так, по мнению ученого, человек приходит в школу для воспитания, чтобы состоялось эффективное развитие сущностных сил. В более широком смысле под воспитанием можно понимать силу и способность меняться: менять свои привычки, характер, развивать ум и способности. Тогда воспитание немыслимо без самовоспитания,— качества которое может «защитить человека от трудностей как духовного, так и социального характера» [3, с. 310]. При этом процессы самообразования и саморазвития — это процессы, на которых основывается самовоспитание, опосредуется и существует, поскольку они природны человеку (свойственные ему по рождению и по бытию). П.Ф. Каптерев отмечает: «…то, что называют образованием и воспитанием является по сути самообразованием и самовоспитанием» [3, с. 300]. Поэтому школа должна быть ориентирована на самообразование — стержень, своего рода, вокруг которого строится весь образовательный процесс. Важно отметить, что ресурс самообразования будируется и развивается в деятельности, а значит механизмы самодеятельности (субъектности) выступают средством самообразования. Эту же мысль отмечает П.Ф. Каптерев: «Родители, воспитатели, учителя подступают к каждому воспитываемому с готовыми общими схемами, правилами, методиками, а личное своеобразие человека не укладывается в готовые шаблоны, не мирится с общеустановленными мероприятиями и ищет себе своих путей и средств для своего развития…, т.е. организм в силу самодеятельного начала прибегает к самообразованию и самовоспитанию» (там же).

Таким образом, самообразование — это свойство человека, будируемое внешним образовательным процессом. Его развитие основывается на том, что раскрываются индивидуальные предпочтения и склонности учащегося, проявляется его субъективность. Наиболее полно это выявляется при стимулировании развития частных предметных интересов учащегося. (Именно на это обстоятельство и ориентирована школа будущего.) Так, по мнению ученого, развитие любознательности через индивидуальный интерес дисциплинирует ум учащегося: учит задавать вопросы и искать на них ответы, анализировать собственные наблюдения и делать выводы, а впоследствии и служит способом отвлечения (переключения внимания) от профессиональных занятий, своего рода, умственной разгрузкой. Кроме того, способы работы с интересным материалом являются для самого же учащегося той информацией, которая в определенных случаях служит

источником развития мышления (своего рода рефлексия над рефлексией). В частности, ответы для самого себя на вопросы: какие методы работы использует мозг, чем привлекает тот или иной предмет, какие переживания вызывает этот текст культуры и почему, выходят далеко за рамки узкого предмета и связны с контекстом индивидуально-личностных переживаний. Но именно в результате такой рефлексивной работы самопознания (а, значит, и акцента педагога на этом) и развиваются механизмы самообразования, связанные уже не с внешними интересами, а с внутренней духовной работой изменения самого себя.

Отсюда самообразование представляет собой, прежде всего, духовную работу сознания, а именно, работу по извлечению смыслов, выявлению ценностей, развитию системы мировоззрения. Именно с такой работой сознания П.Ф. Каптерев и связывает ответ на вопрос *для чего* это свойство (способность) человеку необходимы, в частности, для «…преодоления духовных кризисов, переживаемых каждым мыслящим человеком» [3, с. 311]. Он отмечает, что «…без разрешения этих вопросов невозможно разумное мировоззрение, невозможно сознательная и твердо разумная последовательная деятельность» [3, с. 312].

Между тем, такая духовная работа сознания реализуется уже после того, как завершен (в относительном временном периоде) внешний образовательный процесс. Своего рода — это результат образования. И успешность его обусловлена тем, в какой мере в течение обучения были востребованы наблюдения самого учащегося, артикулированы переживания (мысли), возникающие в сознании, было ли место предоставлению собственного решения вопросов и задач. Именно названные атрибуты учебного процесса и будут выступать фундаментом для дальнейшего развития мышления учащегося, а значит и для сознательной работы самообразования. Это значит, что главным «элементом» образовательного процесса является не только субъект деятельности, сколько сам человек (учащийся), со своими склонностями, наблюдениями и выводами, опытом, всей своей субъективностью. Именно человек выступает одновременно отправной и конечной «точкой» образовательного процесса.

Интересно, что одна из опасностей, которая обнаруживается в процессе обучения, заключается в таком размышлении педагога, что учащемуся «все когда-нибудь пригодится». Поэтому сам процесс *учения* сводится к ознакомлению учащихся с текстами культуры человечества, в том числе и с пустой информацией, цель которой сводиться к процессу внешнего

усвоения (натаскивания на знания) или ликвидации пробелов в знании. Но в погоне за количеством, теряется качество. В этом случае знания представляют собой усвоенную информацию, которая ненужным грузом лежит в голове у человека и мешает работе мышления. Об этом также предупреждал и П.Ф. Каптерев: «…бывает люди нагружены умственным добром так, что это мешает развитию их собственного мышления» или «знания человека никуда не годятся, если они не служат косвенным образом для понижения человеческих страданий» [3, с. 311].

Результаты исследования. Таким образом, самообразование может рассматриваться в нескольких ракурсах: как ресурс, как деятельность, как процесс. Ресурс самообразования представляется с двух сторон. С одной стороны, это неисполненная возможность, потенциал, который скрыт в каждом человеке, в том числе и от него самого, с другой — это запас средств и сил, которые может открыть сам в себе и воспользоваться человек при определенных условиях. Если внешний образовательный процесс направлен на будирование этого потенциала, то возможности получают развитие и становятся ресурсом или запасом, который может быть использован самим человеком в разных ситуациях. Например, развитие дополнительных способностей, умений и навыков происходит как осуществление самообразовательной деятельности. Процесс самообразования, прежде всего, разворачивается как духовный процесс, в котором определяется траектория деятельности, осознается и анализируется пережитый опыт, формируются усилия «быть».

На рисунке 1 схематично изображен процесс возникновения самообразовательной деятельности. Так, педагог устанавливает взаимодействие с учащимся, актуализируя его пережитый опыт. При этом педагог обладает собственным пониманием и интерпретацией знания. Учащийся также имеет некоторые представления о познаваемом предмете (штриховая линия). Но ценность взаимодействия в том, что педагог работает с личностным опытом учащегося, посредством своего опыта знания, таким образом, что прежние представления (информация) о предмете не будут задействованы учащимся или задействуются с совершенно новых позиций. Результатом такой работы и будет развитие нового понимания, знания, рефлексия над которыми и вызовет дальнейшее развитие механизмов самообразования. При этом важно, что формирование механизмов самообразования происходит через понимание.

Рисунок 1. Схема педагогического взаимодействия с учащимся (студентом).

По выражению М.К. Мамардашвили [7], понять можно то, что уже понято, то есть, если «понимательные структуры» в сознании уже созданы. Факт создания этих структур может быть и неосознан человеком, но обнаружение их происходит в результате актуализации на новом основании пережитого опыта. Здесь чрезвычайно важным моментом является артикуляция или высказывание переживаний [2]. Иными словами, работа понимания представляет собой деятельность сознания, у которого есть цель — обнаружить проблему и результатом такой работы становится извлечение смыслов. В этой деятельности сознания происходит формирование структур, самообразования, поскольку они не могут появиться иначе, чем через решение актуальных личностных задач. Завершающим этапом в этой цепочке является рефлексия. Именно она придает смысл и значение все деятельности уже в личностном контексте. При этом рефлексия может осуществляться и позже, с новых позиций, тогда деятельности придается иной смысл или обозначенный смысл получает новый контекст видения. Возвращаясь к П.Ф. Каптереву, отметим, что названные механизмы и позволяют переживать духовные и личностные кризисы. Описанные этапы сознательной деятельности: переживание — понимание — рефлексия представляют собой вектор развития субъектности в образовательном процессе, поскольку все описанные этапы возможны при условии поведения человека как субъекта. Поэтому самообразование есть процесс обнаружения, выявления и развития собственной субъектности.

Заключение. Обозначенные позиции позволяют сделать вывод, что самообразование является именно педагогической категорией, поскольку: 1) выступает многосложным понятием, вбирающим в себя более простые, такие как самообучение, самостоятельная работа; 2) может быть

представлено с трех позиций как ресурс, деятельность и как результат; 3) требует своего обнаружения и развития в образовательном процессе; 4) обнаруживается через взаимодействие предметов (текстов) культуры человечества с пережитым субъектным опытом; 5) развивается благодаря качествам субъектности и рефлексии.

Литература

1. *Выготский Л.*С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. 432 с.
2. *Звенигородская Г.*П. Феноменологическая педагогика: монография / Г.П. Звенигородская. Хабаровск: Издательство ДВГГУ.179 с.
3. *Каптерев П.*Ф. Детская и педагогическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Изд-во МПО "Модэк", 1999. 336 с.
4. *Корнеенко Т.*Н. Педагогические условия развития познавательной самодеятельности у студента: дис. канд. педагог. наук. Хабаровск: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2009
5. *Краснова Л.*А. Образ современного научного знания в школьном обучении: постнеклассическая модель //Отечественная и зарубежная педагогика, 2012. № 5. С. 127–133.
6. *Лобок А.*М. Вероятностный мир. URL: http://allobok.ru/?page_id=10 (дата обращения 27.01.2017)
7. *Мамардашвили М.*К. Как я понимаю философию. URL: http://royallib.com/book/mamardashvili_merab/kak_ya_ponimayu_filosofiyu.html (дата обращения 31.01.2017)
8. *Новиков А.*М. Российское образование в новой эпохи: парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес. 272 с.
9. *Пятигорский А.*М. Мышление и наблюдение. Четыре лекции по обсервационной философии. URL: http://royallib.com/book/pyatigorskiy_aleksandr/mishlenie_i_nablyudenie.html (дата обращения 31.01.2017)
10. *Слободчиков В.*И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека//Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 77–86.
11. *Степашко Л.*А. Философия образования: онтологический аспект/Л.А. Степашко. Хабаровск: ХГПУ, 2002. 71с.
12. *Степин В.*С. Глобализация и диалог культур //Век глобализации, 2011. № 2. С. 8–17.

SELF-EDUCATION AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

It is obvious that Russian society needs people who can quickly adapt to the episodically changing situation in the world, make choices and make decisions. These qualities require a person's constant personal development. This means that the problem of self-education should be considered in a new perspective. The article analyzes the concept of "self-education", and also examines the etymology of the word "self-education". It is presented that self-education should be viewed from three positions: as a person's resource, as a person's activity and as a result. It is proved that the quality of subjectivity is the basis, condition and means of development of self-educational activity. That is why the educational process should focus on developing the quality of subjectivity. From the point of view of the history of pedagogical thought, the development of a particular subject interest in the student is most conducive to this. It is shown that, on the one hand, the educational process will be more successful if it is based on the self-education mechanisms of the student. On the other hand, the mechanisms of self-education are actualized and developed if they are awakened in the external process. At

the same time, the ability to self-education is a result that is established after the training. The condition for the formation of the capacity for self-education is reflexion.

Keywords: self-education, subject, education, educational process, reflection, experience, personal experience.

References

- *Kapterev P.*F. Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya.— M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut.— Voronezh. Izd-vo MPO "Modehk", 1999,— 336s
- *Korneenko T.*N. Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'noj samodeyatel'nosti u studenta: dis. … kand. pedagog. nauk.— Habarovsk: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2009
- *Krasnova L.*A. Obraz sovremennogo nauchnogo znaniya v shkol'nom obuchenii: postneklassicheskaya model' //Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 2012.— № 5 — S.127–133.
- *Lobok A.*M. Veroyatnostnyj mir. URL: http://allobok.ru/?page_id=10 (data obrashcheniya 27.01.2017)
- *Mamardashvili M.*K. Kak ya ponimayu filosofiyu. URL: http://royallib.com/book/mamardashvili_merab/kak_ya_ponimayu_filosofiyu.html (data obrashcheniya 31.01.2017)
- *Novikov A.*M. Rossijskoe obrazovanie v novoj ehpohi: paradoksy naslediya, vektory razvitiya.— M.: EHgves.-272s
- *Pyatigorskij A.*M. Myshlenie i nablyudenie. CHetyre lekcii po observacionnoj filosofii. URL: http://royallib.com/book/pyatigorskiy_aleksandr/mishlenie_i_nablyudenie.html (data obrashcheniya 31.01.2017)
- *Slobodchikov V.*I Individual'nost' kak sposob duhovnogo bytiya cheloveka//Social'naya pedagogika. 2014. № 6. S.77–86
- *Stepashko L.*A. Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskij aspekt/L.A. Stepashko.— Habarovsk: HGPU, 2002.-71s
- *Stepin V.*S. Globalizaciya i dialog kul'tur //Vek globalizacii, 2011.— № 2 — S. 8–17
- *Vygotskij L.*S. Myshlenie i rech'.— SPb.: Piter, 2017.— 432s
- *Zvenigorodskaya G.*P. Fenomenologicheskaya pedagogika: monografiya / G.P. Zvenigorodskaya.— Habarovsk: Izdatel'stvo DVGGU.-179s

П. В. Степанов

Кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва. E-mail: semya-2005@yandex.ru

Paul V. Stepanov
Ph.D., Deputy Head of the Centre of Strategy and Theory of Education of the Personality, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ВОСПИТАНИЯ

В статье излагаются результаты исследования методов воспитательной деятельности педагога. Несмотря на то, что методы изучаются педагогической наукой давно, исследовательское сообщество до сих пор не выработало четкого их понимания. Цель статьи — рассмотреть методы воспитательной деятельности педагога сквозь призму коммуникации. Этот ракурс поможет в прояснении вопроса о том, чем является метод воспитания и каков механизм его действия. Исследование опирается на основы структуралистской и постструктуралистской методологии, позволяющей рассматривать культурные феномены как феномены коммуникации. Основным методом исследования был структурный анализ воспитательной деятельности как признанных мастеров прошлого, так и современных педагогов. Для анализа были использованы монографические описания педагогического опыта, сделанные самими педагогами. Кроме того, использовался метод интроспекции и включенного наблюдения. В статье воспитательная деятельность педагога рассматривается как коммуникативная деятельность, связывающая как минимум двух субъектов, входящих друг с другом в контакт посредством некоего языка по поводу неких значений и смыслов. В этом контексте методы воспитания рассмотрены как способы осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка. При этом предлагается отказаться от механистичного восприятия коммуникации как передачи информации от адресанта адресату. В статье показано, каким образом метод воспитания запускает осуществляемые в координации с пе-

Как цитировать статью: Степанов П.В. К вопросу о методах воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.140–152.

дагогом процессы означивания и осмысления ребенком окружающей его действительности, каким образом рождающиеся в сознании ребенка значения и смыслы подталкивают его к приобретению социально значимых знаний, развитию его социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность педагога, методы воспитательной деятельности педагога, коммуникация, сообщение, значение, смысл.*

Введение. Методы воспитания изучаются педагогикой довольно давно. Однако до сих пор исследовательское сообщество так и не выработало общего и четкого их понимания. К сожалению, необходимо согласиться с мнением тех специалистов [2, с. 181; 4, с. 67; 17, с. 559; 19, с. 119], которые считают, что этот вопрос и сегодня не разрешен. Чаще всего в педагогической науке под методом воспитания понимают *способ взаимодействия* педагога и воспитанника. Так, В.А. Сластенин определяет его как «способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых» [16, с. 105], и такое понимание разделяют многие: например, И.А. Колесникова [2, с. 181] или Л.И. Маленкова [12, с. 310]. Авторский коллектив под руководством А.П. Тряпициной уточняет это понимание, определяя метод воспитания как «способ профессионального взаимодействия педагога и воспитанников» [15, с. 136]. Н.Е. Щуркова определяет метод как «модель организации деятельности педагога и ребенка» [17, с. 551]. Однако есть и другие трактовки метода воспитания — как *способа деятельности* педагога [19, с. 119] или как *способа воздействия* на личность воспитанника [18, с. 94].

Нет общего понимания и в вопросе о том, какие педагогические феномены считать методами воспитания. То, что одни авторы называют методом, другие могут назвать формой, приемом или даже технологией. Иногда методами называют действия, совершаемые только лишь педагогом, а иногда — совместные действия и взрослого, и ребенка. Метод могут рассматривать то как простой компонент педагогической деятельности наряду со средствами и формами воспитания [12; 17; 18], то как сложную систему, включающую в себя средства, педагогические приемы, формы взаимодействия [7].

На наш взгляд, для решения проблемы методов воспитания принципиальным является замечание Д.В. Григорьева. Он считает, что правильнее говорить не о методах воспитания, а о методах воспитательной

деятельности: «не методы воспитания, когда молчаливо предполагается, что то, что делает педагог уже обязательно и воспитывает воспитанника, а методы воспитателя, когда никаких гарантий и прямых следствий нет, ибо перед педагогом суверенная «самозаконная» (И. Кант) личность, методы воспитательной деятельности педагога — вот о чем мы можем говорить достоверно» [4, с. 67–68]. Это уточнение позволит снять многие противоречия в трактовке методов. И в настоящей статье под методами воспитания мы будем понимать именно методы воспитательной деятельности педагога.

Цель статьи — рассмотреть методы воспитательной деятельности педагога сквозь призму коммуникации. Именно этот ракурс, как мы надеемся, поможет в прояснении вопроса о том, чем, собственно, является метод воспитания. Кроме того, он позволит понять, как функционирует метод, каков механизм его действия, каким образом его использование педагогом сказывается на личностном развитии ребенка.

Методология и методы исследования. В своем исследовании мы опирались на основы структуралистской и постструктуралистской методологии, позволяющей: во-первых, рассматривать культурные феномены прежде всего как феномены коммуникации, а во-вторых, показывающей, что значимость отдельных компонентов (например, методов) того или иного сложно организованного объекта (например, воспитательной деятельности) следует рассматривать не столько исходя из внутренне присущих им свойств, сколько исходя из их положения в структуре объекта.

Основным методом нашего исследования был структурный анализ воспитательной деятельности как признанных мастеров прошлого (В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский), так и современных педагогов обычных российских школ (слушатели курсов повышения квалификации МИОО и АПКиППРО). Анализ их опыта мы осуществляли на основе монографических описаний, сделанных самими этими педагогами. Кроме того, большим подспорьем в нашем исследовании стали метод интроспекции — рефлексии собственного опыта использования методов воспитательной деятельности в работы с детьми, а также метод включенного наблюдения за воспитательной деятельностью наших коллег.

Результаты исследования. Какие у нас есть основания считать воспитательную деятельность педагога феноменом коммуникации?

А.Ф. Зотов, анализировавший основные направления западной философии XX века, заметил, что заложенные Ф. де Соссюром [20] основы структуралистской методологии значительно расширили понимание языка, а, следовательно, и понимание коммуникации. В качестве языка стали рассматривать любые знаковые системы, в которых выражается содержание культуры и которые являются носителями значений и смыслов [3, с. 593]. В связи с этим к феноменам коммуникации стали относить такие явления культуры как танцы, рисунки, ритуалы, архитектуру, системы родства, экономику и т.п. Более того, и педагогические феномены некоторыми исследователями, такими как, например, М.А. Лукацкий [10], Ю.Г. Куровская [8], А.А. Мурашов [14], стали рассматриваться сквозь призму коммуникации.

Воспитательная деятельность педагога также является одним из таких феноменов, поскольку она связывает как минимум двух субъектов, входящих друг с другом в контакт посредством некоего языка по поводу неких значений и смыслов. Воспитательная деятельность имеет ярко выраженный знаковый характер: собственные поступки, слова, мимику, жесты педагог ориентирует таким образом, чтобы они были адекватно «прочитаны» ребенком, чтобы он имел возможность извлечь из них важные для его развития значения и смыслы. И этим знаковый характер воспитательной деятельности не исчерпывается: рекомендуемые ребенку книги, предлагаемые вопросы для совместных обсуждений, используемые на уроке наглядные пособия, записи в электронном дневнике школьника, заметки на личной страничке педагога в Интернет-сети и многое другое также являются носителями определенным образом скомпонованной педагогом воспитывающей информации.

Понаблюдаем за будничной работой педагога. Что бы он ни делал (создавал ли вместе со своими детьми интернет-сайт класса, отправлялся ли вместе с ними на экскурсию в исторический музей, трудился ли в их окружении на пришкольном участке), он всегда вступает в коммуникацию со своими воспитанниками, адресуя им важные для их личностного развития сообщения. Причем большинство из этих сообщений адресуется детям не напрямую, а как бы в свернутом виде. Они могут содержаться в контенте создаваемого сайта, в осматриваемых экскурсионных экспонатах, в трудовом примере самого педагога, в примере одноклассников, в их репликах по поводу происходящего, даже в выражениях их лиц. И на развитие личности ребенка влияют вовсе не процесс создания

сайта, не экскурсия и не физический труд сами по себе. Влияют именно адресованные ему сообщения, а точнее — те значения и смыслы, которые ребенок из них извлекает.

Итак, конкретные практические дела, в которых педагог участвует вместе со своими детьми,— это лишь основа, на которой он выстраивает свою воспитывающую коммуникацию. Это контекст, в котором она разворачивается, с которым тесно переплетена и без которого не может существовать. Суть же самого воспитания — коммуникация. Правда, для более точного его понимания необходимо отказаться от механистичного восприятия коммуникации. Коммуникация здесь — это не передача информации от отправителя получателю по некоему каналу связи. И даже не обмен информацией между ними. Такой упрощенный образ пригоден для описания телевещания, электронной почты или мобильной связи. Но он не подходит для описания коммуникации между людьми.

Человеческая коммуникация устроена иначе. Здесь не происходит передачи информации в буквальном смысле этого слова. «Передача» — это лишь метафора. В процессе коммуникации, как убедительно показали в своих исследованиях нейробиологи У. Матурана и Ф. Варела, один человек (отправитель сообщений, в нашем случае — педагог) не передает другому человеку (получателю, в нашем случае — ребенку) информацию со всеми ее значениями и смыслами. Он лишь «запускает», актуализирует познавательные процессы другого человека, побуждая того координировать их с познавательными процессами партнера по коммуникации [13, с. 85]. Только тогда получатель и извлекает из адресованных ему сообщений некую информацию, некие значения и смыслы. Но, что существенно,— не обязательно те, которые подразумевались отправителем! По сути, ребенок даже не столько извлекает значения и смыслы из адресованных ему педагогом сообщений, сколько *наполняет* их значениями и смыслами — исходя из субъективной их интерпретации, своего прошлого опыта, своего желания воспринимать их так, а не иначе.

Таким образом, коммуникативные действия педагога не вызывают напрямую те или иные изменения во взглядах или поведении ребенка, но побуждают его координировать свои взгляды и поведение с взглядами и поведением взрослого. В наибольшей мере этому пониманию коммуникации соответствует определение, данное И.А. Ричардсом: «коммуникация — это процесс, при котором одно человеческое сознание так действует на окружающую среду, что это влияние испытывает

другое человеческое сознание, и в этом другом сознании возникает опыт, который подобен опыту в первом сознании, и вызван в какой-то мере этим опытом» [6]. Именно этого определения мы и будем придерживаться в дальнейшем.

Если воспитательную деятельность педагога рассматривать как деятельность коммуникативную, то *методы воспитания следует представлять как способы осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка.* Методы — это единицы воспитательной деятельности педагога. Именно комбинации методов образуют то, что мы обычно наблюдаем в деятельности педагогов, воспитывающих детей. Они подобны квантам — порциям энергии, испускаемым ее источниками. Применить метод — это значит адресовать детям сообщение, направленное:

1) на вовлечение их в те или иные совместные дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям (это важно, потому что воспитание малорезультативно там, где царят скука и принуждение),

2) на образование детско-взрослых общностей (это важно, потому что без такого чувства общности педагог не станет для ребенка значимым взрослым, а, следовательно, не станет и воспитателем),

3) на побуждение их приобрести те или иные социально значимые знания, отношения, опыт (это важно, потому что именно здесь происходит наполнение взаимодействия педагога и ребенка ценностно ориентирующим, воспитывающим, содержанием).

Методами воспитания могут быть просьба или требование; совет или предостережение; похвала или осуждение; разрешение или запрет; оказание доверия или недоверия; вопрос или ответ на детское вопрошание; рассказ или адресованная ребенку просьба рассказать о чем-то; высказывание своего мнения или предложение ребенку высказать его точку зрения по какой-либо проблеме; чтение вслух или предложение ребенку прочитать что-то; демонстрация изображений или предложение ребенку что-то вообразить; личный пример совершения какого-то дела или предложение ребенку сделать что-то самому; насыщение окружающей ребенка среды предметами, несущими определенные значения и смыслы, или предложение ребенку осмыслить те или иные предметы окружающей его среды. Даже этот далеко не полный перечень позволяет увидеть, что методы могут быть реализованы как вербальными средствами, то есть посредством устных сообщений, так и невербальными — посредством

жестов, мимики, изображений, музыки, костюма и т.п.

Рассмотрим несколько примеров применения методов воспитания.

Оказание доверия. Рассмотрим его на опыте работы А.С. Макаренко. Воспитывая несовершеннолетних правонарушителей, он использовал метод, который по его словам, был «основан на полнейшем игнорировании прошлого и тем более прошлых преступлений» [11, с. 211]. Пожалуй, самую известную ситуацию, в которой был использован этот метод, А.С. Макаренко описал в «Педагогической поэме». Колонисту Семену Карабанову, который попал в колонию за участие в вооруженном грабеже, педагог доверил револьвер и документ на получение в городе крупных сумм денег для нужд колонии. Конечно, это был риск, на который пошел А.С. Макаренко. Но именно он оказался сильнейшим фактором, оказавшим влияние на дальнейшее личностное развитие его воспитанника.

Рассказ. Рассмотрим его на примере из нашего собственного педагогического опыта. В практике работы многих педагогов встречаются ситуации, когда простой рассказ учителя при определенных обстоятельствах оказывает сильное влияние на ребенка. В нашем случае речь идет о серии рассказов учителя истории, совершенных во время историко-краеведческой экспедиции школьников на место одного из трагических событий Великой Отечественной войны. Из немецкого окружения в смоленских лесах зимой 1941–1942 гг. пробивались солдаты 33-й армии и ее генерал М.Г. Ефремов. «В этом самом лесу, где мы сейчас находимся, когда-то собирались остатки армии, чтобы затем маленькими группами пробиваться к своим… <…> Вот полуразрушенная церковь. Немцы превратили ее в тюрьму для пленных солдат. Иногда пленных было так много, что солдаты могли только стоять или сидеть… <…> А вот могила неизвестного советского офицера. Рано утром он вошел в эту занятую фашистами деревню. У него уже не было патронов, не было еды, не было сил и надежды пробиться из окружения. Говорят, что он оторвал от деревенской изгороди жердь и с нею наперевес пошел на немецких автоматчиков… Местные жители похоронили его здесь. <…> А здесь немцы со всеми воинскими почестями в назидание своим солдатам похоронили советского командарма — генерала Ефремова, предпочетшего смерть фашистскому плену…». Эти адресуемые детям сообщения были органично встроены педагогом *в ряд других сообщений, исходящих от встречаемых детьми артефактов великой войны — оплывших солдатских окопов, простреленных касок, квадратов бурьяна, выросшего на месте домов в сожженных*

когда-то фашистами деревнях. Они-то, видимо, и побудили некоторых школьников проявить инициативу и начать приводить в порядок все встречаемые в экспедиции обелиски и братские могилы, очищая их от мусора, сорняков и обветшалых прошлогодних венков.

Просьба. Рассмотрим этот метод на примере наблюдаемой нами истории одной молодой учительницы русского языка, которая часто прибегала к нему с целью решить проблему сквернословия старшеклассников, с которыми ей довелось работать. Крайне вежливо, даже кротко, никоим образом не повышая голоса, но при этом настойчиво и постоянно (иногда и десятки раз на дню) она просила своих мальчишек исправлять свою речь, предлагая им более приличные аналоги используемых ими слов. Она открыто и искренне обижалась, оскорблялась, демонстрировала свое расстройство мимикой, жестами, позой. Она давала ребятам понять, что это не показной этикет — ей действительно было неприятно иметь таких собеседников. И эти просьбы, в конце концов, сработали! Наверное, это бы не произошло, если бы не одно важное обстоятельство. Она была для своих мальчишек тем значимым взрослым, с которым они ощущали свою общность. У них было общее дело, которым они все вместе были увлечены,— спорт. К ней прислушивались. Не желая расстраивать своего педагога и старшего друга, ребятам пришлось постепенно изменить отношение к собственной речи.

Рассмотрим теперь вопрос о том, как функционируют методы воспитания, каким образом их применение позволяет получить воспитательные результаты. Как мы уже отмечали, используя метод, педагог адресует ребенку то или иное сообщение. При этом он вкладывает в него некие значения и смыслы, которые по его замыслу должны были бы, например, побудить ребенка приобрести те или иные социально значимые знания, развить в себе те или иные социально значимые отношения, включиться в осуществление тех или иных социально значимых действий. Но педагог не передает их вместе с сообщением. Он передает ребенку лишь возможность *наполнить* это сообщение значениями и смыслами, которые могут привести к такому результату. Сообщение выступает здесь в качестве пустой формы, которую ребенок сам наполняет значениями и смыслами (так, кстати, понимают сообщение и некоторые исследователи языка [21, с. 48, 72; 1, с. 275]). И чтобы метод стал результативен, важно, чтобы ребенок скоординировал их со значениями и смыслами педагога.

Координация значений и координация смыслов — разные по своей сложности процессы.

Ребенок легко наделяет адресованные ему сообщения теми же значениями, которые вкладывал в них педагог, так как и тот, и другой используют один и тот же язык, который и является носителем значений. Фраза «пожалуйста, не ругайтесь» означает одно и то же и для педагога и для ребенка. Поднятая вверх и обращенная ладонью вперед рука означает, что педагог просит тишины, и дети обычно легко придают этому жесту адекватное значение. Возможная же полисемия сообщения обычно легко устраняется коммуникативной ситуацией, в которой находятся педагог и ребенок. Однако ребенок может и не включиться в инициированную педагогом коммуникацию и проигнорировать сообщение, пропустив его «мимо ушей». Но если он вовлечен вместе педагогом в совместное и интересное им обоим дело, вероятность эффективной коммуникации становится выше. Таким образом, один метод (в данном случае, метод, побуждающий ребенка приобрести социально значимые знания, отношения или опыт) оказывается зависимым от других, использованных ранее, методов (в данном случае — методов вовлечения ребенка в совместные дела).

Сложнее обстоит дело с координацией порождаемых педагогическими сообщениями смыслов — этих особенных, субъективно переживаемых человеком значений [9, с. 153–154]. Даже наполнив адресованное ему сообщение адекватным значением, ребенок не всегда будет наполнять его и тем же самым смыслом, который предполагался педагогом. Вернемся к рассмотренным нами выше примерам. Что значили лично для ребенка адресованные ему просьбы молодой учительницы не ругаться, какой смысл он в них вкладывал? Очевидно такой: «Ей неприятно иметь со мной дело и в следующий раз я мог бы держать язык за зубами». Но могли быть и другие смыслы: «Вот еще, будет мне указывать, как мне жить…» или «Ого, мои слова ее задели, продолжим?». Доверие пистолета и возможности получить большую сумму денег также могло породить разные смыслы в сознании Семена Карабалина: и «Я — честный человек, раз мне доверяют, я не могу подвести», и «Сама судьба дает мне в руки оружие, деньги и возможность в связи с этим жить, как мне вздумается». Иногда сообщения педагога побуждают ребенка наполнять смыслом те объекты или явления, которые связаны со значением педагогического сообщения лишь косвенно. Так, мусор, увиденный вблизи посвященного

памяти командарма Ефремова лесного обелиска, для одного ребенка может приобрести смысл «Мы можем оставить тут и свой собственный мусор, ведь и так уже грязно», для другого — «Мне неприятно это видеть, это проявление жлобства», а для третьего — «Память об этом человеке заслуживает того, чтобы этот мусор убрать».

Получаемое ребенком сообщение переплетается множеством ассоциативных связей с сообщениями, полученными им по этому же или схожему поводу, в этих же ли или схожих обстоятельствах, от этого же педагога или от других адресантов. Оно вступает с ними в диалог — вторит им, противоречит, опровергает, подражает, пародирует, опирается на них. В этом диалоге и рождаются смыслы, которыми ребенок будет наделять сообщение, полученное им от педагога. И вероятность того, что данные смыслы окажутся скоординированными со смыслами, которые вкладывал в него педагог, будет выше, если ребенок в данный момент переживает чувство своей общности с этим педагогом. Как видим, и здесь используемый педагогом метод оказывается зависимым от использованных им ранее (в данном случае — методов, направленных на создание детско-взрослой общности).

Итак, методы воспитания запускают осуществляемые в координации с педагогом процессы означивания и осмысления ребенком окружающей его действительности. Рождающиеся же в сознании ребенка значения и смыслы подталкивают его к приобретению определенных социально значимых знаний (например, о том, что даже чужой мусор в лесу по мере возможности нужно убирать, это правило хорошего тона), развитию его социально значимых отношений (например, неприятия безалаберности и нечистоплотности в поведении людей, отношения к нему как к недостойному), накоплению опыта осуществления социально значимых действий (например, утилизации лесного мусора и ухода за находящимися в лесу военными обелисками). Таким образом, используемые педагогом методы воспитания актуализируют процесс личностного роста ребенка. Для этого он и создавал благоприятные условия, ради этого и осуществлялась его воспитательная деятельность.

Заключение. Подводя итог нашему рассмотрению методов воспитания как структурных элементов воспитательной деятельности педагога, заметим, что методы не реализуются линейно, четко сменяя друг друга. Они могут применяться независимо друг от друга или синхронизироваться, могут осуществляться с задержкой во времени или одномоментно, при-

останавливаться и возобновляться вновь. Кроме того, метод сам по себе не может быть сильным или слабым, эффективным или неэффективным. В этом отношении он ни плох, ни хорош. Ценность конкретного метода определяется в большей мере не некими его изначальными свойствами, а его связями с другими методами, которые педагог использовал ранее или использует в данный момент. Положение метода в воспитательной деятельности педагога похоже на положение фигуры в шахматной игре. Во время хода шахматиста ценность используемой им конкретной фигуры определяется не столько ее изначальными возможностями (ферзь изначально сильнее пешки), сколько ее положением на доске, которое сложилось в результате всех его предыдущих ходов (и тогда даже пешка может оказаться ценнее ферзя). Таким образом, ценность конкретного метода воспитания определяется его положением в структуре воспитательной деятельности педагога.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ).

Литература

1. *Барт Р.* Мифологии. М.: Академический проект, 2014. 351 с.
2. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
3. *Зотов А.*Ф. Современная западная философия. М.: Высшая школа, 2005. 781 с.
4. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография/ Под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. 108 с.
5. *Караковский В.*А. История воспитательной системы обычной школы // Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред. В.А. Караковского, Д.В. Григорьева, Е.И. Соколовой. М.: Педагогическое общество России, 2004.
6. *Кашкин В.*Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
7. *Колесникова И.*А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
8. *Куровская Ю.*Г. Потенциал теоретических разработок когнитивной лингвистики в педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С. 72–78.
9. *Леонтьев А.*Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
10. *Лукацкий М.*А. Теоретические ориентиры педагогической семиологии // Известия Российской академии образования. 2015. № 4. С. 21–29.
11. *Макаренко А.*С. Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003.
12. *Маленкова Л.*И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
13. Матурана Умберто, Варела Франциско. Древо познания. М.: Прогресс-традиция, 2001. 224 с.
14. *Мурашов А.*А. Проблемы невербального кода педагогической коммуникации // Народное образование. 2017. № 5. с. 156–161.

15. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпициной. СПб.: Питер, 2017. 304 с.

16. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

17. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004.

18. *Подласый И.*П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

19. *Поляков С.*Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2004.

20. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 696 с.

21. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1998. 432 с.

The author of the article presents the results of research on methods of character educational activities of the teacher. Despite the fact that methods are studied by pedagogical science for a long time, the research community still has not yet developed a clear understanding of them. The purpose of this article is to review the methods of character educational activity of the teacher through the prism of communication. The view will help to clarify the question of «what is the method of character education? » and «what is the mechanism of its action». The study is based on the foundations of the structuralist and poststructuralist methodology that allows considering cultural phenomena as the phenomena of communication. The main research method was a structural analysis of character educational activities of recognized masters of the past as well as modern teachers. The monographic descriptions of own teaching practices were used for the analysis. In addition, we used a method of introspection and participant observation. In the article, the character educational activity of a teacher is seen as a communicative activity that connects at least two subjects that contact by means of a certain language about certain values and senses. In this context, methods of character education are considered as means of implementation of pedagogical communication aimed at the developing of the child's personality. At the same time, it is proposed to avoid the mechanistic perception of communication as the transmission of information from the addressee to the addressee. The article shows how the method of character education starts the processes of the child's signification and comprehension of the reality surrounding him under the coordination with the teacher, how the values and senses grown from the mind of the child push him to acquire socially significant knowledge, develop his socially significant relations, accumulate experience of social implementation meaningful actions.

Keywords: character education, character educational activity of the teacher, methods of character educational activity of the teacher, communication, message, value, sense.

References

- *Bart R. Mifologii.* M.: Akademicheskij proekt, 2014. 351 s. [In Rus]
- Izmenjajushhajasja teorija vospitanija: problemy i perspektivy razvitija. Monografija / Pod red. N.L. Selivanovoj i P.V. Stepanova. M.: ANO Izdatel'skij Dom «Pedagogicheskij poisk», 2017. 108 s. [In Rus]
- *Jeko U.* Otsutstvujushhaja struktura. Vvedenie v semiologiju. SPb.: TOO TK "Petropolis", 1998. 432 s. [In Rus]
- *Karakovskij V.*A. Istorija vospitatel'noj sistemy obychnoj shkoly // Shkola vospitanija: 825-j marshrut /

Pod red. V.A. Karakovskogo, D.V. Grigor'eva, E.I. Sokolovoj. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2004. [In Rus]
- *Kashkin V.*B. Vvedenie v teoriju kommunikacii. Voronezh: Izd-vo VGTU, 2000. [In Rus]
- *Kolesnikova I.*A., Titova E.V. Pedagogicheskaja prakseologija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. [In Rus]
- *Kurovskaja Ju.G.* Potencial teoreticheskih razrabotok kognitivnoj lingvistiki v pedagogike // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2014. № 1. S.72–78. [In Rus]
- *Leont'ev A.N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. [In Rus]
- *Lukackij M.*A. Teoreticheskie orientiry pedagogicheskoj semiologii // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija. 2015. № 4. S. 21–29. [In Rus]
- *Makarenko A.*S. Pedagogicheskaja pojema. M.: ITRK, 2003. [In Rus]
- *Malenkova L.*I. Teorija i metodika vospitanija. Uchebnoe posobie. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. 480 s. [In Rus]
- *Maturana Umberto, Varela Francisko.* Drevo poznanija. M.: Progress-tradicija, 2001. 224 s. [In Rus]
- *Murashov A.*A. Problemy neverbal'nogo koda pedagogicheskoj kommunikacii // Narodnoe obrazovanie, 2017, № 5. s.156–161. [In Rus]
- Pedagogika. Uchebnik dlja vuzov. Standart tret'ego pokolenija / Pod red. A.P. Trjapicinoj. SPb.: Piter, 2017. 304 s. [In Rus]
- Pedagogika: Ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov / Ju.K. Babanskij, V.A. Slastenin, N.A. Sorokin i dr.; Pod red. Ju.K. Babanskogo. 2-e izd., dop. i pererab. M., Prosveshhenie, 1988. 479 s. [In Rus]
- Pedagogika: Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskih vuzov i pedagogicheskih kolledzhej / Pod red. P.I. Pidkasistogo. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2004. [In Rus]
- *Podlasyj I.*P. Pedagogika: Novyj kurs: Ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij: V 2 kn. Kn. 2: Process vospitanija. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. [In Rus]
- *Poljakov S.*D. Psihopedagogika vospitanija i obuchenija. Opyt populjarnoj monografii. M.: Novaja shkola, 2004. [In Rus]
- *Sossjur F. de.* Trudy po jazykoznaniju. M.: Progress, 1977. 696 s. [In Rus]
- Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / *I.A. Kolesnikova, N.M. Borytko, S.D. Poljakov, N.L. Selivanova*; pod obshh. red. V.A. Slastenina i I.A. Kolesnikovoj. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. 336 s. [In Rus]
- *Zotov A.*F. Sovremennaja zapadnaja filosofija. M.: Vysshaja shkola, 2005. 781 s. [In Rus]

ТЕОРИЯ «СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ»: ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ

«Свобода — это когда забываешь отчество у тирана, а слюна во рту слаще халвы Шираза, и, хотя твой мозг перекручен, как рог барана, ничего не каплет из голубого глаза».

Иосиф Бродский

И. В. Степанова

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: semya-2005@yandex.ru

Irina V. Stepanova
Ph.D., Centre of Strategy and Theory of Education of the Personality, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Автор статьи исследует идеи свободного воспитания в России начала прошлого века, а также дает прогноз относительного будущего идей свободного воспитания в современной России. Задачами исследования являлись: изучение динамики популярности идей свободного воспитания в России в начале прошлого века с использованием метода контент-анализа; анализ содержательного наполнения идей свободного воспитания в российских свободных школах начала прошлого века; формулирование выводов относительно возможного будущего идей свободного воспитания в современной России. Показано, что динамика популярности идей свободного воспитания в России в начале прошлого века соотносится с динамикой стремления общества к демократическим преобразованиям. Анализ идей, которые реализовывали свободные школы России в начале прошлого века, показал, что основной целью воспитания в свободной школе являлась свободная личность ребенка. Основные идеи свободного воспитания были сформулированы нами следующим образом: идея о соответствии создаваемых в свободной школе условий возрасту детей и уровню их развития; идея о со-творчестве учителей, детей

Как цитировать статью: Степанова И. В. Теория «свободного воспитания»: из прошлого в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С.153–166.

и родителей в создании и управлении свободной школой; идея о целостном развитии ребенка, «развитии не только ума, но также сердца и воли»; идея о самовоспитании и самообразовании как одной из главных задач свободной школы. Анализ современной массовой практики образования показал, что сегодня реализуются, в основном, идеи, не соотносящиеся с идеями свободного воспитания в России начала прошлого века. Тем не менее, и раньше, и теперь, есть педагоги, для которых ценность воспитания ребенка «к свободе» является приоритетной. Именно поэтому у идей свободного воспитания всегда есть будущее.

Ключевые слова: *воспитание, свободное воспитание, свободные школы, идеи свободного воспитания, контент-анализ.*

Введение. Конец прошлого века ознаменовался как всплеском теоретических исследований о движении свободного воспитания в России в начале XX века (Богуславский М.В., Корнетов Г.Б., Егоров С.Ф, Аринина О.Н., Толмачева Т.Т., и др.), так и популярностью идей свободного воспитания в практике работы инновационных школ. Мы предпримем еще одну попытку обратиться к идеям свободного воспитания. Нас будет интересовать вопрос о том, насколько популярны они были в педагогической среде в начале прошлого века, как они реализовывались в практике работы свободных школ начала века, когда наступает период наибольшей популярности этих идей. Попытаемся также ответить на вопрос, есть ли у идей свободного воспитания будущее на нынешнем этапе развития образования в России.

Цель статьи — рассмотреть некоторые идеи свободного воспитания в России начала прошлого века, выяснить степень их популярности в педагогической среде; обозначить причины их актуальности в отечественной педагогической теории и практике начала и конца прошлого века.

Методы исследования: контент-анализ массива текстов о свободном воспитании в центральных российских педагогических периодических изданиях 1903–1913 годов («Журнал Министерства народного просвещения», журнал «Русская школа», журнал «Вестник воспитания», журнал «Воспитание и обучение»); изучение монографического описания опыта создания и функционирования российских свободных школ начала прошлого века их авторами; метод интроспекции — рефлексии собственного опыта ориентации на идеи свободного воспитания в практике работы в качестве педагога школы № 825 Москвы; включенное наблюдение за деятельностью коллег-педагогов и директора школы В.А. Караковского.

Результаты исследования. Свободное воспитание в России начала XX века можно рассматривать, на наш взгляд, исходя из понимания его как, с одной стороны, самодостаточного российского явления, опирающегося на российские педагогические, философские, социальные условия и истоки. А с другой стороны, как неотъемлемую часть мировой гуманистической педагогической традиции. Это, как минимум, две составляющие одного явления. Акцент на одной из них зависит от угла рассмотрения темы. Теорию свободного воспитания мы будем рассматривать как систему идей, обобщающих практический опыт их реализации и отражающих закономерности развития образования в России в начале прошлого века.

Обозначим в назывном порядке причины актуализации идей свободного воспитания в России начала прошлого века под углом понимания его как самодостаточного явления российской действительности. На наш взгляд, первой причиной могут быть особенности российского менталитета, о которых, в частности, писал В.В. Зеньковский. Он выделил три внутренне и органически связанные между собой темы, которыми «питаются все горячие и страстные духовные искания у христианских народов» [6; с. 56]. К этим темам он относит тему личности, тему социальную и тему свободы. При формулировке второй причины можно сослаться на видного русского педагога П.Ф. Каптерева [9]. Он считал, что движение свободного воспитания возникло в России на рубеже XIX — XX веков как одна из реакций на гражданские реформы конца XIX века, которые были направлены на демократизацию общества. Идеал свободного воспитания, появившийся во второй половине X1X века, был навеян эпохой, выражал одно из настроений общества и в другое время, по мнению ученого, появиться не мог. В-третьих, искания идеологов свободного воспитания Г.Б. Корнетов определяет как одну из форм «духовного протеста против казенщины и муштры государственной жизни, против обезличивающих традиций менталитета общинного коллективизма и застойно-патриархального быта» [11, с. 135]. Общественное движение этого времени повлекло за собой педагогическое, показателем чего служило, в частности, учреждение Педагогической Академии, Психопедологического института, открытие новых педагогических журналов («Народный учитель»; «Вестник учителей»; «Учитель»; «Свободное воспитание и свободная школа» и т.д.).

Прежде чем обратиться к качественному анализу идей и опыта сво-

бодного воспитания, его «прошлому», нам кажется продуктивным для его «будущего» оценить популярность идей свободного воспитания в России в начале XX века, используя для этого анализа публикации педагогических периодических изданий. Целесообразным для такого исследования может быть использование метода контент-анализа большого массива текстов. Контент-анализ определяется как «перевод в количественные показатели массовой текстовой информации с последующей статистической обработкой» [21; с. 45]. Он заключается в том, что все тексты по интересующей проблеме сводятся до набора элементов, которые затем подвергаются анализу. Тексты массовой коммуникации отражают социальные явления, происходящие в обществе. Многообразие же последних часто затрудняет видение определенных закономерностей в этом отражении. Контент-анализ позволяет структурировать информацию и выявлять закономерности.

Материалами для исследования нам послужили статьи четырех педагогических журналов, издаваемых в России в начале XX века: «Вестник воспитания», «Воспитание и обучение», «Журнал Министерства народного просвещения», «Русская школа» за 1903–1913 годы (всего в этот период издавалось более 25 педагогических журналов и газет). Выбор именно этих журналов обусловлен следующими причинами: во-первых, их достаточно большой тираж (например, журнал «Воспитание и обучение» издавался тиражом 5000 экземпляров), и, во-вторых, определенное влияние и популярность этих журналов в общественной среде, на что указывает тот факт, что каждый из них издавался не менее 25 лет. Мы исключили из анализа материалы журнала «Свободное воспитание и свободная школа», который был практически полностью посвящен разработке теории и анализу практики свободного воспитания. Это позволило получить достаточно объективную картину распространенности идей свободного воспитания среди русской педагогической общественности, а не только среди его сторонников. Анализ журнальной периодики мы начали с 1903 года, так как именно в этом году при Московском педагогическом обществе была создана специальная Комиссия по вопросу об организации семейных школ, которую возглавил К.Н. Вентцель.

Данные о количестве упоминаний о свободном воспитании в российской прессе в 1903–1913 годах отражены на графике, с помощью которого можно проследить зависимость частоты упоминаний о свободном воспитании от года фиксации *(см. рисунок 1)*.

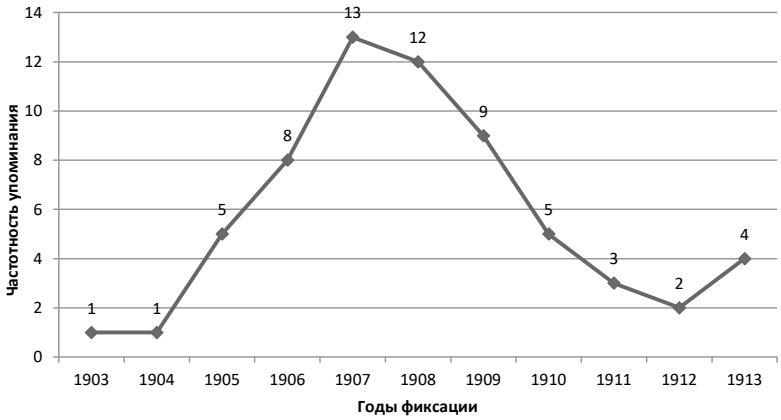


Рисунок 1. Зависимость частоты упоминаний о течении свободного воспитания в России от года фиксации

Анализ информации о свободном воспитании с точки зрения ее знака показал, что сбалансированный и положительный характер носили 50,3% и 23,3% информации, нейтральный и отрицательный — 17% и 9,4%. Это позволяет сделать вывод о позитивном, в основном, отношении педагогической общественности к идеям свободного воспитания, что вероятно, могло явиться одной из причин для открытия свободных школ, для ведения достаточно широкой издательской деятельности.

По графику, который мы получили, можно увидеть, что популярность идей свободного воспитания тесно связана с общественно-политическими событиями в России начала прошлого века. Видно, что он почти полностью повторяет динамику стремления общества к демократическим преобразованиям, запаздывая на 1–2 года. Историки отмечают подъем в общественном движении в России начала XX века к 1905–1906 году, спад общественного движения в 1907–1910 годах, подъем с 1910–1911 года (например, [7]).

Конец 80-х — 90-е годы XX века в нашей стране — время глобальных общественных, политических, социальных перемен. Именно в это время, на пике перемен, идеи свободного воспитания вновь становятся актуальными, востребованными и популярными. Факты подтверждают это. Именно с начала 90-х годов XX века начали появляться диссертационные

исследования, обращенные к опыту свободного воспитания в России («Педагогические взгляды К.Н. Вентцеля», 1992; «Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания», 1994; «Идеи свободного воспитания в России начала XX века и возможности их использования в современной школе», 1995; «Основополагающие принципы отечественной теории свободного воспитания», 1996 и т.д.). Единственная же диссертация, защищенная на эту тему до этого времени датирована 1940-м годом. С 1992 года стал выходить альманах «Свободное воспитание. Влади» — своеобразный продолжатель идей журнала «Свободное воспитание и свободная школа». Именно в это время появилась «Хрестоматия по свободному воспитанию» (составитель Г.Б. Корнетов). Пик популярности идей свободного воспитания вновь совпал по времени со стремлением общества к демократическим преобразованиям.

Охарактеризуем теорию свободного воспитания через совокупность идей, лежащих в ее основе. В качестве источников для их формулировки мы использовали, с одной стороны, работы К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова, Н.В. Чехова, С.Н. Дурылина, М.М. Клечковского и других сторонников свободного воспитания в России, а с другой — тексты известных современных ученых М.В. Богуславского [1], Г.Б. Корнетова [10] и др.

Мы выделили ряд идей, которые в той или иной степени реализовывались в практике работы свободных школ. Эти идеи позволяют взглянуть на свободную школу начала прошлого века с системных позиций. Для иллюстрации их мы намеренно использовали практический опыт немногих, но реально работающих свободных школ в России начала прошлого века. Итак, к таким идеям мы относим следующие:

1. «Идея о соответствии создаваемых в свободной школе условий возрасту детей, уровню их развития».

Если воспитанник примет активное участие в выработке учебного плана, считал К.Н. Вентцель, то все дело учения примет для него более осмысленный характер, будет являться чем-то равномерно задуманным, а не случайным набором разных предметов без взаимной связи. Степень же активного участия детей в выработке учебного плана должна определяться их возрастом и развитием. Истинной основой образования может быть только сама личность, об образовании которой идет речь — «ни религиозно-нравственное, ни общечеловеческое или гуманное, т.е.

имеющее ввиду отвлеченного человека вообще, но индивидуальное образование, покоящееся на самобытной личности ребенка должны мы давать детям» [3, с. 16].

Организаторы «Детского сада М.А. Гуцевич», который стал продолжением «Дома свободного ребенка» (1906–1907 г.г.), пытались на практике реализовать эту идею. Они считали, что в основу учебного плана должно быть положено предварительное изучение индивидуальной природы тех конкретных детей, которые находятся в данном учреждении. «Наблюдение над индивидуальностью каждого ребенка, запись всего выдающегося в области его душевной жизни, регистрация тех вопросов, которые задают дети, и постепенная тщательная систематизация, разработка и обсуждение полученного таким образом материала будут являться одной из важнейших форм деятельности родителей и воспитателей этого учреждения» [14, с. 30] — были уверены сотрудники этой свободной школы. Среди видов производительного труда вводились такие, среди которых дети могли бы выбрать себе по силам и склонностям. Сотрудниками Сада было замечено, что детям 5–10 лет, например, чтобы они «свободно могли разгруппироваться», в одно время надо назначать не менее двух-трех занятий. Расписание занятий, сообразно проводимым постоянно наблюдениям, в той или иной степени пересматривалось в Саду раз в неделю.

2. «Идея о со-творчестве учителей, детей и родителей в создании и управлении свободной школой».

Идея о со-творчестве реализовывалась в трех аспектах. *Во-первых*, в организационном плане: существовали всевозможные органы самоуправления, общие собрания, исполнительные бюро, где учителями, детьми и родителями совместно обсуждались актуальные вопросы жизни школы, принимались решения, которые, естественно, носили только «нравственный» характер» [12, с. 61]. Это было необходимо,— как писал Н.В. Чехов,— для того, чтобы, «во-первых, исключить наличие секретов и тайн, для поддержания свободных естественных отношений доверия и, во-вторых, чтобы заинтересовать детей в решении дел, касающихся школы и предоставить им право решать эти дела» [19, с. 45].

Позицию учителей в школе можно охарактеризовать словами «помощник», «советчик в делах жизни». Свои собственные мысли по религиозным, социальным и философским вопросам руководители «Школы шалунов» А. Радченко высказывали только по требованию самих детей.

Они звучали не как непреложные истины, а как личные взгляды, с которыми дети могли и не согласиться. Таким образом, у детей появлялась возможность иметь свои собственные, хотя сначала и не твердые, взгляды. Кроме этого, в школах часто в качестве руководителей занятий работали родители, имеющие соответствующую подготовку.

Во-вторых, само творчество в свободных школах считалось тем краеугольным принципом, на котором должно быть построено образование, без которого оно теряет не только всякую ценность, но и становится гибельным. Главным злом официальной школы сторонники свободного воспитания считали изгнание творчества из школьного дела, которое основано на принуждении и где личность не играет никакой роли ни в выборе того или иного предмета, ни в построении его программы. Умерщвление творческих стремлений, считали они, ведет к скуке, апатии и лени. В частности, перенос «центра тяжести» с содержания предмета на его методы, по словам К.Н. Вентцеля, отвечал задаче «освобождения» в ребенке творческих сил, «пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества, приведения ребенка в состояние наибольшей активности» [3, с. 10]. Дети пользовались на занятиях не учебниками, а книгами, дети и учителя пользовались правом выбора учебного материала, вместе составляли учебные планы, урок превращался в урок-диалог, урок-размышление.

В-третьих, и это, пожалуй, самое главное,— организаторы свободных школ считали, что «школа, как и семья, только тогда может быть названа средой, благоприятной для воспитания детей, когда между членами этой семьи, этой школы царят согласие, взаимное доверие, правдивость, когда их связывают узы дружбы или прочное чувство товарищества, основанное на породнившем их стремлении к известному идеалу» [14, с. 120]. Это то условие, без которого школа не только не может развиваться, но даже и существовать. Именно это согласие, на наш взгляд, является определяющим для наличия в каждой школе своего, только ей свойственного «духа школы». По образному выражению М.В. Богуславского, в свободных школах создавалась «буквально лучащаяся гуманизмом среда» [2, с. 55].

3. «Идея о целостном развитии ребенка, развитии не только ума, но также сердца и воли».

Эта идея находила отражение в принципах, содержании и методах работы свободных школ. Утверждалось, что для детей следует созда-

вать не школу в собственном значении этого слова, а нечто большее. А именно, такое учреждение, в котором дети смогли бы жить полной жизнью, и в котором учение является только одной из составных частей, подчиненной всему строю этого учреждения и вытекающей из него» [12, с. 63–64].

В качестве примера приведем свободные школы — детские клубы в Самаре, где считали именно клубы лучшими проводниками идей свободного воспитания. «Если школой называется такое учебное заведение, в котором имеется ввиду прохождение заранее определенных учебных предметов с заранее определенной программой», то в школе «не могут быть применены принципы свободного воспитания и образования. Они находят свое полное применение в тех учреждениях, которые с современной точки зрения можно было бы скорее назвать детскими клубами» [16, с. 20].

Деятельность клубов основывалась на следующих положениях: каждый волен заниматься или нет тем, что предлагалось; права каждого из детей кончались там, где начинались свобода и права других. Выбор занятий, предлагаемый детям, был достаточно широк: чтение, беседы, флебелевские занятия, переплетное и столярное дело, рукоделие, рисование, лепка, хоровое пение, общие игры. Для поддержания дисциплины организаторы клубов видели одно средство — личное влияние руководительниц, взаимная привязанность их и детей. Чтобы «ввести в норму» самых шаловливых лучшим средством считалось найти такое занятие, которое их всецело захватило бы.

Идеи свободного воспитания не отличает четкая методическая разработка ряда вопросов, в том числе дидактических. Но есть ряд частных подходов к преподаванию тех или иных дисциплин, которые подкрепляют выдвинутую идею. Преподаватели различных видов прикладного труда в «Детском саду М.А. Гуцевич» пытались показать детям целостную картину мира, взаимосвязь явлений. Занимаясь, например, лепкой, преподаватель, следуя за вопросами детей, не мог не остановиться на причинах разной окраски глины, способах ее добычи, изготовлении из нее различной домашней утвари. Одним словом, обращение к сведениям из естественных наук и геометрии было обычным делом при занятиях лепкой. На занятиях ручным трудом преподаватель, отвечая на вопрос детей о кольцах на срезе дерева, обращался к сведениям из биологии для объяснения их появления.

4. «Идея о самовоспитании и самообразовании как одной из задач свободной школы».

Свободные школы в области воспитания и образования были ориентированы не на то, чтобы «дрессировать ребенка, чтобы подгонять его под известный шаблон, чтобы формировать его по определенному типу, который имеется в голове воспитателя». А на то, «чтобы помогать самопроизвольному свободному росту его индивидуальности и довести его до сознания законов своего собственного развития, так, чтобы он мог сам сознательно и планомерно работать над собственным своим совершенствованием во всех отношениях» [14, с. 26].

Эта идея реализовывалась в разнообразных формах: через создание ситуаций незаданности — ситуаций выбора видов деятельности, общения, отношений; через включение детей в разнообразные виды производительного труда; через самоопределение в религиозной области, когда не навязывалось какого-либо вероучения, а читался, к примеру, курс «История религий»; через ориентацию методики преподавания предметов на самостоятельную работу ребенка, используя для этого проблемные задания, книги для поиска нужного материала, а не учебники, где все уже разбито по темам; через совместное с детьми составление учебных программ, расписания занятий и т.д.

Представленные идеи свободного воспитания и опыт их практической реализации дают возможность понять, что свободные школы стремились, прежде всего, через обеспечение внешних условий (отказ от насилия, наказаний, поощрений, сравнений ребенка с другими детьми, единообразия) к раскрытию потенциала каждого ребенка, стремились обеспечить его самостоятельное творческое развитие индивидуальным для каждого путем. Для этого, как видно, было обязательным создание и поддержание в детских учреждениях особого «духа» взаимопонимания, поддержки, душевного тепла, признание незаданности каждого ребенка, без которых ориентация на самость невозможна. Теоретики и практики свободного воспитания стремились исключить из этого процесса влияние «случайных» факторов через специальный подбор педагогов и обслуживающего персонала открываемых ими свободных школ, их достаточную обособленность, принятие и поддержку родителями основополагающих идей создающейся школы» [12, с. 65–66]. «Откинув все меры принуждения,— писал Н.В. Чехов,— даваемые в награду за усвоение известного курса, вы не создадите для ученика

той высшей духовной свободы, которая необходима для правильного и всестороннего развития его духа. Для этого надо отказаться от желания сделать из детей то, что вы хотите сделать из них. Школа должна будить жажду знания, возбуждать стремление к истине и полностью удовлетворять уже проявившиеся стремления. Ее дело — воспитать свободных людей» [19, с. 16].

Современная практика образования во многом противоположна идеям и практике работы свободных школ в России начала прошлого века. Утверждаемый перечень учебников по всем без исключения предметам (см., например, [17]); контроль ребенка и педагога на всех этапах образовательного процесса; единая система оценивания знаний и достижений детей; одинаковый для всех темп изучения предметов; рейтинговая система оценки достижений школы по единым для всех критериям (см., например, [15]),— вот неполный перечень реализуемых в современной школе практик образовательного процесса. Возникает закономерный вопрос: есть ли будущее у идей свободного воспитания сегодня? Анализ популярности идей свободного воспитания в начале и в конце XX века дает возможность предположить, что следующий пик их актуальности придется на следующий всплеск социальных изменений в сторону демократизации общества. Очевидно также, что всегда, в любой экономической, социальной, политической ситуации есть педагоги, которые в своей практике в разной степени реализуют те или иные идеи свободного воспитания. Это те педагоги, для которых ценность воспитания ребенка к свободе является основой их профессиональной позиции. Так было и раньше: «Без воспитателей, которые сумели бы дать детям свободное воспитание и образование никакой свободной школы быть не может. Никакие программы и методы ее не создадут» [13].Ничего не изменилось и теперь. Яркими представителями таких педагогов являются В.А. Караковский [5],

С.Р. Богуславский, Ю.В. Завельский, О.С. Газман [4]. Такие педагоги уверены, что «школа — это одна из частей социума, которая может развиваться по своим правилам и законам» [8]. Эти правила и законы могут помочь ребенку становиться свободным. И менять мир к лучшему.

Заключение. Подводя итог нашему изучению некоторых аспектов теории свободного воспитания в России, мы можем сделать вывод, что носителями идей свободного воспитания и сейчас, и век назад были не многие педагоги. Тем не менее, потенциал этих идей для воспитания

свободной личности настолько велик, что, несомненно, всегда в педагогической среде в том или ином виде эти идеи будут обсуждаться, присутствовать, реализовываться.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ).

Литература

1. *Богуславский М.*В. История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
2. *Богуславский М.*В. Творческий поиск российских школ начала XX века // Свободное воспитание. Влади. М. 1993. С. 50–56.
3. *Вентцель К.*Н. В чем основа воспитания // Русская школа. 1910. N7–8. С. 1–16.
4. *Газман О.*С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.
5. Гуманистические воспитательные системы сегодня: Сб. статей / Ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. М. 2011. 296 с.
6. *Зеньковский В.*В. История русской философии. Кн. 1. Л., 1991. 345 с.
7. История России. XX век. 1894–1939 / под ред. А. Зубова. М.: Астрель, 2009. 1024 с.
8. *Караковский В.*А. Воспитание крупными дозами [Электронный ресурс] / В.А. Караковский.— URL.: http://www.ni-centr.ru/bez-rubriki/v-a-karakovskij-vospitanie-krupnymi-dozami/?&tpwf_mode=main (Дата обращения: 26.12.2016).
9. *Каптерев П.*Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб. 1914. 123 с.
10. *Корнетов Г.*Б., *Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б., Кошелева О.Е., Мошкова Л.В.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. Сборник научных трудов и материалов / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. 712 с.
11. *Корнетов Г.*Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М.: ИТП и МИО РАО, 1993. 198 с.
12. *Кулешова И.*В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе. Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1995. 137 с.
13. Новое воспитание и образование /Под ред. И.И. Горбунова-Посадова. М. 1912. 104 с.
14. Передовые школы и воспитательные учреждения в Европе и Америке (Из жизни и работы некоторых русских опытных школ). Кн. 7. М. 1914. 128 с.
15. Развитие и методика рейтинга. Электронный ресурс https://www.mos.ru/dogm/function/ratings-vklada-school/rating-i-metodika-reytinga/ (Дата обращения: 20.09.2017).
16. Рахманов В. Народные детские сады в Самаре летом 1910 года // Свободное воспитание. 1910–1911. N5. с. 14–24.
17. Федеральный перечень учебников [Электронный ресурс] http://www.uchportal.ru/federalnyj-perechen-uchebnikov-na-2017–2018-uchebnyj-god (Дата обращения: 26.09.2017).
18. Школа самоопределения Шаг второй /Ред. и сост. А.Н. Тубельский. М. 1994. 480 с.
19. *Чехов Н.*В. Свободная школа. М. 1907. 187 с.
20. *Чехов Н.*В. О свободной школе // Учитель. 1907. N7. с. 16–26.
21. *Ядов В.*А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 2001. 596 с.

The author investigates the ideas of free education in Russia of the turn of the last century and gives a forecast of the relative future ideas of free education (upbringing) in modern Russia. The objectives of the study were: a study of the dynamics of the popularity of ideas of free education in Russia at the beginning of the last century using the method of content analysis; an analysis of the content of the ideas of free education in Russian free schools of the beginning of the last century; formulation of conclusions on the possible future ideas of free education in modern Russia. It is shown that the dynamics of the popularity of the ideas of free education in Russia of the turn of the last century correlates with the dynamics of the society's striving for democratic reforms. Analysis of the ideas that were implemented by free schools in Russia at the beginning of the last century showed that the main goal of education in a free school was the free personality of the child. The basic ideas of free education were formulated as follows: the idea of the conformity of the conditions created for children in the free school to the age of children and the level of their development; the idea of co-creation of teachers, children and parents in the creation and management of free school; the idea of the child's integral development, "the development not only of the mind, but also of the heart and will"; the idea of self-upbringing and self-education as one of the main tasks of free school.The analysis of the modern mass educational practice has shown that at the present time, mainly, all the ideas which are realized, do not correspond to the ideas of free education in Russia of the turn of the last century. Nevertheless, both, before and now, there are teachers for whom the value of raising a child "to freedom" is a priority. That is why the ideas of free education always do have a future.

Keywords: education (upbringing), free education, free schools, the ideas of free education, content analysis.

References

- *Boguslavskij M.*V. Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii. M.: ITIP RAO, Izdatel'skij centr IEHT, 2012. 436 s. [In Rus]
- *Boguslavskij M.*V. Tvorcheskij poisk rossijskih shkol nachala XX veka // Svobodnoe vospitanie. Vladi. M. 1993. S.50–56. [In Rus]
- *CHekhov N.V.* O svobodnoj shkole // Uchitel». 1907. N7. s.16–26. [In Rus]
- *CHekhov N.V.* Svobodnaya shkola. M. 1907. 187 s. [In Rus]
- Federal'nyj perechen» uchebnikov [EHlektronnyj resurs] http://www.uchportal.ru/federalnyj-perechen-uchebnikov-na-2017–2018-uchebnyj-god (Data obrashcheniya: 26.09.2017). [In Rus]
- *Gazman O.*S. Pedagogika svobody: put» v gumanisticheskuyu civilizaciyu HKHI veka // Klassnyj rukovoditel». 2000. № 3. S. 6–33. [In Rus]
- Gumanisticheskie vospitatel'nye sistemy segodnya: Sb. statej / Red. N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. M. 2011. 296 s. [In Rus]
- Istoriya Rossii. XX vek. 1894–1939 / pod red. A. Zubova. M.: Astrel», 2009. 1024 s. [In Rus]
- *Kapterev P.*F. Novaya russkaya pedagogiya, ee glavnejshie idei, napravleniya i deyateli. SPb. 1914. 123 s. [In Rus]
- *Karakovskij V.*A. Vospitanie krupnymi dozami [EHlektronnyj resurs] / V.A. Karakovskij.— URL.: http://www.ni-centr.ru/bez-rubriki/v-a-karakovskij-vospitanie-krupnymi-dozami/?&tpwf_mode=main (Data obrashcheniya: 26.12.2016). [In Rus]
- *Kornetov G.*B. Gumanisticheskoe obrazovanie: tradicii i perspektivy. M.: ITP i MIO RAO, 1993. 198 s. [In Rus]
- *Kornetov G.*B., Bezrogov V.G., Barannikova N.B., Kosheleva O.E., Moshkova L.V. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste pedagogicheskoj teorii i praktiki. Sbornik nauchnyh trudov i materialov / Pod red. G.B. Kornetova. M.: FGNU ITIP RAO, Izdatel'skij Centr IEHT, 2012. 712 s. [In Rus]
- *Kuleshova I.*V. Idei svobodnogo vospitanija v Rossii nachala XX veka i ih ispol'zovanie v sovremennoj shkole. Diss. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk.— M., 1995. 137 s. [In Rus]

- Novoe vospitanie i obrazovanie / Pod red. I.I. Gorbunova-Posadova. M. 1912. 104 s. [In Rus]
- Peredovye shkoly i vospitatel'nye uchrezhdeniya v Evrope i Amerike (Iz zhizni i raboty nekotoryh russkih opytnyh shkol). Kn. 7. M. 1914. 128 s. [In Rus]
- *Rahmanov V.* Narodnye detskie sady v Samare letom 1910 goda // Svobodnoe vospitanie. 1910–1911. N5. s.14–24. [In Rus]
- Razvitie i metodika rejtinga. EHlektronnyj resurs https://www.mos.ru/dogm/function/ratings-vklada-school/rating-i-metodika-reytinga/ (Data obrashcheniya: 20.09.2017). [In Rus]
- SHkola samoopredeleniya SHag vtoroj / Red. i sost. A.N. Tubel'skij. M. 1994. 480 s. [In Rus]
- Ventcel» K.N. V chem osnova vospitaniya // Russkaya shkola. 1910. N7–8. S.1–16. [In Rus]
- *YAdov V.A.* Strategiya sociologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob"yasnenie, ponimanie social'noj real'nosti. M.: Dobrosvet, 2001. 596 s. [In Rus]
- *Zen'kovskij V.V.* Istoriya russkoj filosofii. Kn. 1. L., 1991. 345 s. [In Rus]

30 ноября — 1 декабря 2017 года состоялась II межрегиональная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Ресурсы образовательной агломерации по совершенствованию муниципальных систем оценки качества образования». В работе конференции приняли участие И. М. Логвинова, к.п.н., доцент, зам. директора по образовательной деятельности, руководитель Научно-образовательного центра ДПО Института стратегии развития образования РАО и Г. Л. Копотева, к.п.н., зам. руководителя Научно-образовательного центра ДПО.

4 декабря 2017 г. сотрудники центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО приняли участие в открытой дискуссии «Классика или фикшн: какую литературу преподавать сегодня в школе и как?», которую проводила лаборатория образовательной журналистики факультета коммуникаций, медиа и дизайна Высшей школы экономики. Б. А. Ланин, д.филол.н., профессор, Л. Р. Бердышева, к. филол.н., приняли участие в обсуждении круга вопросов, связанных с содержанием школьного курса литературы, целью литературного обучения, современной методикой преподавания литературы в школе.

06 декабря 2017 г. в Институте законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации состоялся круглый стол «Результаты интеллектуальной деятельности как фактор инновационного развития: проблемы правового регулирования». С докладом «Инновационные практики коммерциализации результатов научных исследований в педагогике» выступили представители Института — зам. директора по инновационной деятельности, к.хим.н. М. Л. Пустыльник и зав. центром управления инновационными проектами, к.п.н. Ю. Ю. Власова.

7 декабря 2017 г. в зале заседаний Института стратегии развития образования РАО состоялся методологический семинар "Аннотация и заголовок научной статьи в международном журнале", который провела Ирина Борисовна Короткина, к.п.н., доцент, зав. межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных

и экономических наук, доцент Института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ.

12 декабря 2017 г. в стенах Российской академии образования в конференц-зале заседаний состоялась Международная научно-практическая конференция: «Трудоустройство инвалидов: вызов времени». Участие в конференции приняли сотрудники Института стратегии развития образования РАО, в том числе Т. Ю. Ломакина — зав. центром исследований непрерывного образования Института, д.п.н.

13 декабря 2017 г. на базе Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева состоялась Открытая дискуссионная площадка психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса «Тургеневские чтения». В качестве приглашенного лектора на площадке выступил М. В. Богуславский — зав. центром истории педагогики и образования, д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

21 декабря 2017 г. с докладом в зале заседаний Института стратегии развития образования РАО по теме «Проблема дву- и многоязычия в современном мире, различные подходы и способы решения в разных странах» выступила Светлана Сеген, преподаватель немецкого языка в коллеже им. Жана-Клода Буке (Франция). Она рассказала о современной системе образования во Франции и осветила существующие проблемы и пути их решения при адаптации детей, у которых французский язык не является родным.

23 декабря 2017 г. директор Института стратегии развития образования РАО, д.филос.н., член-корреспондент РАО, профессор С. В. Иванова присутствовала на праздновании 50-летия Гимназии г. Раменское Московской области. По признанию Светланы Вениаминовны, работа в Гимназии была яркой, творческой, оставившей след в её дальнейшей профессиональной судьбе. И самой любимой была работа с учениками наряду с деятельностью в научном сообществе в настоящее время.

Георгий Николаевич ФИЛОНОВ

Отделение философии образования и теоретической педагогики с прискорбием сообщает, что 21 ноября 2017 года на 96-году жизни скончался старейший член Российской академии образования доктор философских наук, профессор, академик РАО Филонов Георгий Николаевич.

С 1970 года до последнего дня Георгий Николаевич работал в нашей Академии.

Г.Н. Филоновым разработана целостная система воспитания личности школьника с ее открытой социуму инфраструктурой (мировоззрение, нравственные и эстетические ценности, правосознание и гражданственность, реализуемые в процессе социализации личности). Он является основателем научной школы в области методологии, теории воспитания и социальной педагогики.

Г.Н. Филонов – автор более 200 научных работ, в том числе под эгидой ЮНЕСКО, часть из которых изданы в Болгарии, Германии, Китае, Монголии, Польше.

По направлениям исследований научной школы академика

Г.Н. Филонова подготовлены многие фундаментальные труды и выполнены прикладные разработки по проблемам воспитания личности, формирования мировоззрения учащихся, социализации личности, теории и методологии социальной педагогики, социальной политики. Г.Н. Филонов принимал активное участие в разработке Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года, им даны конкретные предложения по ее реализации.

Георгий Николаевич Филонов был участником Великой Отечественной войны. За боевые заслуги и цикл научных трудов он был награжден многими государственными и ведомственными наградами, в том числе: двумя орденами Отечественной войны II степени, орденом «Знак Почета», медалью ордена «За заслуги перед Отечеством II степени», медалью К.Д. Ушинского, нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», он также являлся лауреатом премии Президента РФ в области образования за 2003 год и премии Правительства РФ в области образования за 2013 год.

Светлая память о Георгии Николаевиче навсегда останется в наших сердцах.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому мы 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, страна, 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;
– после названия статьи идет на русском и английском языках 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).

Название всех файлов должно 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. Публикации в журнале бесплатные.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

ОБЪЯВЛЯЕТ КОНКУРСНЫЙ НАБОР В ДОКТОРАНТУРУ ПО ТЕМАМ:

1. Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования.
2. Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании.
3. Методологические основы преемственности и непрерывности образования условиях его структурных изменений.
4. Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования.
5. Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды.
6. Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях.
7. Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования.

По научным специальностям:

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования — **5 мест**;

13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания— **2 места**;

13.00.08 — теория и методика профессионального образования — **3 места**.

Сегодня мы гарантируем докторантам научное консультирование у ведущих специалистов Института, содействие в публикации статей в рецензируемых журналах из списка ВАК, издаваемых в Институте, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях. В Институте действуют 3 диссертационных совета.

Также открыт набор в **АСПИРАНТУРУ** на бюджетной и платной основе. Подробности на сайте www.instrao.ru.

Контакты:

Победоносцева Мария Георгиевна, к.п.н., и.о. начальника управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации

Телефон: +7 (495) 625–3312, **E-mail:** aspirant@instrao.ru