СОДЕРЖАНИЕ

К читателям 5

ДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Полонский В.М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики 6

Бережнова Е.В. Проблемы выявления специфики педагогических исследований 16

Перминова Л.М. Дидактика в свете современной классификации научного знания 25

Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития 35

Осмоловская И.М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений 45

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кларин М.В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики 54

Ковалева Т.М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий 63

Науменко Ю.В. Здоровьеформирующая направленность инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья 72

Мариносян Т.Э. Об унификации названий академических степеней и званий в квалификационных системах в высшей школе и науке в условиях глобализации 82

Никитина Е.Е. Развитие детской литературы и периодики второй половины XVII – первой половины XIX вв. 93

Матвеева Н.В. Аксиологические аспекты обучения иностранным языкам студентов неязыкового вуза 101

ДИДАКТИКА: ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Кусаинов А.К.
Кунакова К.У.
Утюпова Г.Е. Реформы в образовании: опыт и перспективы 111

Иванова Е.О. Дидактический потенциал информационно-образовательной среды для организации современного процесса обучения 124

Алиев Ю.Б. Дидактическое знание в школьном художественном образовании: потребности школы в подобном знании, проблемы в его становлении и использовании 133

Осмоловский А.А.
Володарская И.А. Формирование общего приема познавательной деятельности у студентов-биологов (на примере выделения и идентификации микроорганизмов в чистой культуре) 143

Кодин В.Н. Современная этика как ядро образования ... 151

РЕЦЕНЗИИ

Паремузашвили Э.Э. Рецензия на учебно-методический комплекс «Развитие языковых и речевых умений младших школьников в процессе работы над текстом» Никитиной Екатерины Евгеньевны 158

Юбилей ученого 160

Наши авторы 161

Summary 164

Информация для авторов 172

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772

Редакционный совет:

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дегтярев А. Н., Председатель Комитета Государственной Думы по образованию.

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор.

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана.

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования.

Матросов В.Л., академик Российской академии наук, действительный член Российской академии образования.

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук.

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины.

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

Рыжаков М.В., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования.

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор.

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор, (США).

Юнь Ли, доктор философии, адъюнкт-профессор (Гон Конг).

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный редактор)
Осмоловская И.М.(научный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Ермоленко В.А., доктор педагогических наук, профессор.

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор.

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук.

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор.

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук.

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук.

Овчинников А.В., доктор педагогических наук, заместитель главного редактора.

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент.

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук.

Савина А.К., доктор педагогических наук.

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор.

Тагунова И.А., доктор педагогических наук.

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

Editorial Board

Svetlana V. Ivanova, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Grigory A. Balikhin, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Vitaly G. Bezrogov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Gennady A. Bordovsky, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Alexander N. Degtyarev, Chairman of the Committee on Education of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation.

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Valentina A. Ermolenko, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Askarbek K. Kousainov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Mikhail L. Levitsky, Sc.D. (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Mikhail A. Lukatsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, Ph.D. (Philosophy).

Viktor L. Matrosov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Valery S. Meskov, Sc.D. (Philosophy), Professor.

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

Natalia N. Naydionova, Ph.D. (Pedagogy).

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

Nelya G. Nichkalo, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Ekaterina Ev. Nikitina, Ph.D. (Pedagogy).

Anna K. Oreshkina, Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Sc.D. (Pedagogy).

Anatoly V. Ovchinnikov, Sc.D. (Pedagogy).

Mikhail V. Rizhakov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Georgy A. Rudik, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Alitziya K. Savina, Sc.D. (Pedagogy).

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

Aleksey L. Semenov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

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

Valery P. Solomin, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Galina V. Sorina, Sc.D. (Philosophy), Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Sc.D. (Pedagogy).

Evgeny V. Tkachenko, Sc.D. (Chemical Sciences), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Boris L. Vulfson, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Jun Li, Ph.D. Assistant Professor, Hong Kong.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70x100/16 — Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*
Подписано к печати: 26.08.2014 — Периодичность 6 номеров в год
Печать офсетная. Усл.п.л. 18,14. Стр. 172 — Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

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

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

Уважаемые читатели!

Предлагаемый вашему вниманию номер журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» посвящен проблемам развития дидактики.

Сегодня мир по-новому представляет «пространство детства», требует серьезных изменений в процессе обучения, в организации взаимодействия учителя и учащихся. Дидактика, чутко улавливая существующую динамику развития образования, предлагает новые решения в конструировании и реализации учебного процесса.

Наблюдаемые в настоящее время теоретически не обоснованные управленческие действия в образовании, на первый план ставящие критерии его экономичности, игнорирующие результаты дидактических исследований, не делают образование лучше, качественнее, современнее. Школа – это не холдинг по выращиванию человеческого капитала, это – дом, в котором дети учатся познавать мир, общаются, любят, дружат, живут.

Фундаментальные дидактические исследования сегодня обусловливают возможность «научных прорывов» в построении обучения завтра. Дидактика обращается к обоснованию собственного научного статуса, систематизации и классификации накопленных знаний, соотнесение которых с потребностями практики дает возможность определить основные направления ее развития.

Материалы, включенные в данный номер журнала, определяют методологические ориентиры развития дидактики, выявляют нерешенные, но значимые проблемы в корпусе дидактического знания, представляют проводимые в дидактике исследования как ответы на вызовы современной педагогической практики.

Научный редактор номера *И.М. Осмоловская,*
доктор педагогических наук

В.М. Полонский

Ключевые слова:
понятийно-терминологический аппарат, педагогика, образование, воспитание, обучение, дидактика, социализация, методология.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ И СООТНОШЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена вопросам упорядочения понятийно-терминологического аппарата педагогики. В этой связи анализируются понятия, характеризующие педагогическую деятельность; динамику и соотношение основных понятий педагогики и образования; структуру общей, возрастной и профессиональной педагогики.

Стремление упорядочить терминологию, адекватно осмыслить действительность и найти соответствующее ей языковое выражение важно для любой науки, в том числе и для педагогики, понятийный аппарат которой в силу объективных и субъективных причин нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Педагогическая наука, будучи гуманитарной областью знания, рассматривает как актуальные многие исторические понятия и терминологию, сохраняет эту многовековую историю, фиксируя развитие теории и практики на протяжении столетий. В этом отношении она существенно отличается от научно-технической терминологии, на опыт упорядочения которой ей предстоит опереться. Отличие состоит и в том, что педагогическая наука включает в себя десятки направлений, течений и авторских школ, претендующих на самостоятельность.

Разработка терминологических вопросов педагогики особо актуальна в период реформирования системы образования, в условиях свободного доступа пользователей к отече-

ственным и зарубежным источникам информации. Перестройка общей и профессиональной школы, внедрение федеральных государственных стандартов обогатили педагогическую науку новыми понятиями, усилили потребность в систематизации и упорядочении ее терминологии.

Многие педагогические недоразумения и горячие споры, писал в свое время К. Д. Ушинский, возникают из-за неправильного употребления слов. Обсуждение различного рода проектов, дискуссии в педагогических журналах во многом выиграли бы в основательности, если бы их авторы придавали одно и то же значение терминам, которые они использовали и повторяли [1, с. XXIX].

Замечание великого педагога о необходимости иметь единый язык науки сохраняет свою актуальность и сегодня.

Итак, необходимо упорядочение терминологии. Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксаций понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Сама оценка дается с помощью лексико-семантических и понятийно-логических средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико.

Несмотря на все разнообразие возможных подходов к упорядочению педагогической терминологии, все возможные варианты могут быть сведены к двум основным: внутрикатегориальным (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т.д.) и логическим – род–вид, системно-структурному отношению – часть–целое.

Наиболее общими абстрактными понятиями, отражающими самые существенные стороны явлений мира, являются философско-логические категории. При работе с технической терминологией Д.С. Лотте выделяет четыре категории: предметы, свойства, процессы, величины. Более подробную классификацию мы находим у Т.Л. Канделаки: процессы, предметы, свойства, величины, единицы измерения, режимы, науки и отрасли, профессии и занятия.

К педагогике и сфере образования обе классификации подходят лишь частично. Для этой области требуется собственная классификация, учитывающая особенности данной науки и характер деятельности в сфере образования.

Ведущие категории здесь – педагогическая деятельность и ее участники: воспитанник, воспитатель, ученик, педагог, учитель и т.п. Все они в той или

иной мере выступают объектами и субъектами педагогической деятельности. В зависимости от целей и задач группы людей могут быть классифицированы по разным основаниям. Многочисленная категория понятий относится к различного рода процессам и явлениям. Это – воспитание, образование, развитие, формирование, обучение, преподавание, учение и т.д. В этот класс входят социально организованные, а также естественные (генетически определяемые) процессы. Дальнейшая рубрикация строится на основе анализа логических отношений: процесс-результат, методы, формы организации, режимы и т. д.

Особое место в педагогической лексике занимает категория «образовательные учреждения» (организации). Это прежде всего разнообразные типы и виды образовательных учреждений, ассоциации, учреждения дополнительного образования, институты повышения квалификации и т.д. В зависимости от возраста, профессии и квалификации школьники , студенты и взрослые учатся в различных образовательных учреждениях или принимают участие в преподавательской, научно-исследовательской или управленческой деятельности.

Еще одна группа понятий обозначает свойства и величины, характеризующие педагогический процесс, квалиметрические показатели оценки результатов учебной деятельности, эффективность образования. Наконец, широкий класс методологических и общенаучных понятий связан с научно-исследовательской деятельностью и ее методами. Таким образом, выделение различных групп основных категорий педагогики даст нам возможность перейти к их определению.

Мы полагаем, что существует одна общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность. Общая педагогика делится на составляющие ее части: дидактика, теория воспитания, методология, история педагогики, методика преподавания, школоведение. Эти части выступают родовыми признаками педагогики как самостоятельной, развитой области знаний. Области педагогики, выражающие части целого, не находятся между собой в отношении соподчинения и не исчерпывают всего сложного целого.

Связь «часть–целое» следует отличать от связи между родом и видом, видом и подвидом. Возрастная, профессиональная, специальная педагогики выступают видовыми по отношению к общей педагогике. Все, что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методику, историю, методологию. Каждая видовая педагогика делится на составляющие ее подвиды:

возрастная (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогогика и т.д.), профессиональная педагогика (спортивная, военная, профессиональная и т.д.), специальная (тифлопедагогика, олигофренопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т.д.). Здесь также доминируют родо-видовые отношения. Каждая из них имеет все признаки вышестоящей педагогики, внутри есть своя дидактика и методика, история, т.е. отношения между частью и целым.

С известными оговорками видовые и подвидовые типы можно называть педагогиками, так как все они имеют соответствующие родо-видовые признаки.

Термины «педагогика сотрудничества», «педагогика модальности», «педагогика любви и свободы», «интегральная педагогика», «педагогика риска», «пренатальная педагогика», «эмбриональная педагогика», «антипедагогика» и т.п. являются неправильно ориентирующими. Они либо решают частные проблемы, либо выступают направлениями, течениями, авторскими школами. Ни одна из них не имеет родо-видовых признаков, присущих общей педагогике.

Не существует единого подхода к классификации педагогического знания. В структуре европейского научного знания педагогика рассматривается как философия, социология, социальная психология образования или специальная дидактика. Вместо термина "educational sciences" (педагогические науки) более широкое применение находит словосочетание "educational research" (педагогическое исследование).

Продолжаются дискуссии между пониманием педагогической науки – в единственном числе (Ersiehungswissenschaft) и пониманием педагогических наук – во множественном числе (Ersienhungswissenshaften). Воспитание нередко выделяется в отдельные рамки педагогической антропологии либо философии воспитания.

Термин «педагогическая мысль» характеризует донаучный этап развития педагогики. Это более широкое понятие, чем «педагогическая наука» и «педагогическая теория» включает народную, или традиционную педагогику.

Дидактика – составная часть педагогики, теория обучения, изучающая закономерности учебного процесса, вопросы содержания начального, общего, профессионального, дополнительного и дистанционного образования, принципы, цели, методы и организационные формы преподавания и учения. Общая дидактика рассматривает общие закономерности процесса обучения, частная – обучение конкретным дисциплинам с учетом специфики предмета .

Теория воспитания – составная часть педагогики, система основных

целей, идей, принципов, концепций, раскрывающих закономерности и взаимосвязи процесса воспитания, его содержание, методы и формы в конкретных исторических условиях.

Методика – составная часть педагогики, наука о методах обучения и воспитания, изучающая задачи, содержание, методы и организационные формы обучения и воспитания в соответствии с задачами образования, возрастными особенностями учащихся, спецификой изучаемого предмета. Находит свое конкретное воплощение в содержании образования (в программах и учебниках), в методах, формах и средствах обучения. В системе педагогических наук выступает как частная дидактика, теория и практика обучения определенному учебному предмету. Различают методики обучения и воспитания, в задачи которых входит формирование нравственного поведения, правил, привычек, организация воспитательной деятельности.

Методология педагогики – учение о структуре, логической организации методов и средств педагогической деятельности, принципах построения, формах и способах приращения научного знания. Различают общую и нормативную методологию. Предмет нормативной методологии – разработка предписаний и норм, регламентирующих научно-исследовательскую и практическую деятельность.

История педагогики – область педагогики, изучающая состояние и развитие педагогических идей в их единстве с различными видами учебно-воспитательной практики (от образовательной политики государства до образовательной деятельности семьи, школы и учреждений дополнительного образования) на разных ступенях развития человеческого общества, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования. Предметом истории педагогики является изучение педагогического прошлого от предметно-практических педагогических действий до реконструкции обобщенных педагогических концепций, программ, методик, тенденций и традиций развития всеобщего историко-педагогического процесса.

До сих пор нет ответа на вопрос о соотношении между базовыми понятиями педагогики: образование, воспитание, обучение, развитие и т. д. Какое из них более широкое корневое понятие, из которого образуются все остальные? Решение проблемы предполагает наличие целостной концепции, созданной с учетом родо-видовых отношений между специфическими, собственными понятиями педагогики, выбор родоначального, системообразующего понятия. Сложность решения проблемы усугубляется и тем, что многие из них пересекаются друг с другом, их признаки частично являются общими. Характер этой связи в разных учебно-воспитательных

ситуациях существенно меняется и зависит от философии, идеологии, религиозных представлений, уровня развития науки и практики.

Самое широкое понятие – «социализация». Оно обозначает процесс освоения человеком существующих в данной культуре и обществе заданных норм поведения и способов деятельности.

«Образование» – более узкое понятие, поскольку оно является лишь частью целенаправленной социализации. Образование имеет ярко выраженный педагогический аспект, связанный с учебно-воспитательным процессом, который осуществляется в образовательных учреждениях (организациях) с помощью специальных программ, методов, целей в рамках определенного содержания.

Слово «образование» существенно меняет свой смысл в зависимости от контекста, в котором оно рассматривается (медицинский, политический, педагогический).

В педагогическом контексте понятие «образование» имеет несколько аспектов. Это нередко затрудняет его сравнение с понятиями «воспитание» и «обучение», которые тоже многоаспектны. В силу этого необходимо указывать реляторы (квалификационные признаки, на основании которых уточняется аспект анализа понятия).

Образование (как результат) – достижение и подтверждение гражданином (обучающимся) определенного образовательного ценза, который удостоверяется соответствующим документом. Основной путь получения образования – обучение в образовательных учреждениях, самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественной деятельности.

Образование в культурно-антропологическом аспекте определяется как часть культуры, обеспечивающая ее выживание; как часть культуры, в которой человек воспитывается и которая оставляет свой отпечаток на его личности. Известно, что в середине XVIII в. значение этого слова меняется от обозначения внешнего образа человека к представлению о «внутреннем образовании человека», самообразовании. В обобщенном виде «образование» оценивается в качестве всеобщего, общенародного, отличающегося и от экономически мотивированного профессионального образования, и от элементарного, обязательного.

С точки зрения терминологии правильно говорить о «народном образовании», а не просто об «образовании». В других науках (геологии, медицине политологии), как известно, это понятие имеет совершенно другой смысл.

Термин "народное образование" возник в XVII-XVIII вв. в противовес

богословскому, правовому и медицинскому образованию, которые были доступны в это время только для элиты. Народное (общенародное) образование, по мнению консервативной части общества, рассматривалось вредным и опасным для основной массы населения. "Каким бы благовидным ни был в теории проект просвещения трудящихся классов бедняков, – писал член правительства, впоследствии президент Королевского общества, Девис Гильберт в 1807 г., – на деле это оказалось бы пагубным для их морали и счастья; просвещение научило бы их презирать свое место в жизни, вместо того чтобы сделать их толковыми работниками в сельском хозяйстве и других областях применения труда, к чему они предназначены в силу своего положения в обществе; вместо того чтобы научить их подчинению, оно обратило их в оппозиционеров и непокорных, как это можно наблюдать в промышленных графствах; оно дало бы им возможность читать бунтарские памфлеты, вредные книги и выступления против христианства; оно сделало бы их дерзкими по отношению к своему начальству; и в результате через несколько лет законодательная власть оказалась бы вынужденной направить вооруженную силу против них и издать для исполнительных властей магистратов гораздо более жесткие, чем ныне достигнутые законы" [2, с. 608–609].

Народное образование понимается как система учреждений образования и органов управления ими, важнейшей целью которых является подготовка различных групп населения к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей. С точки зрения функций, выполняемых в общей системе общественного разделения труда и участия в создании совокупного общественного продукта и национального дохода, относится к непроизводственной сфере.

В настоящее время, в связи с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, образование стало предметом критики. Речь идет о попытках сформировать человека по некоторому образцу как носителя заданных культурных ценностей, члена общества с гарантированным внутренним механизмом поведения. При этом усилия человека направлены на получение конкурентоспособной, востребованной специальности.

В качестве альтернативы выдвигается дидактическое требование разработки содержания, в значительной степени свободного от планируемых заранее целей. В качестве основных целей предлагается учитывать траектории индивидуального развития.

Воспитание и обучение как видовые понятия входят в образование. Это,

в частности, было зафиксировано в законе «Об образовании» (1992) и новом Федеральном законе «Об образовании в РФ». Наиболее горячие дискуссии ведутся вокруг основных педагогических понятий: «воспитание» и «обучение».

Обучение всегда связывалось преимущественно с научно-познавательной деятельностью, усвоением предметных знаний, умений, навыков, компетентностей. Воспитание – скорее, с нравственно-волевой сферой, с формированием правил поведения, поступками, определенными привычками, убеждениями, нравственными представлениями. Под «обучением» в большинстве случаев понимается усвоение всех знаний и умений, которые человек способен приобрести, занимаясь коллективно в различных учреждениях образования или самостоятельно. Воспитание, в противоположность обучению, предполагает то, что в совместной жизни людей достигается с помощью примеров и побуждений, путем разговорных форм и приучения или, в крайнем случае, с помощью наказания. Представление о роли профессионального воспитателя отличается от понимания роли профессионального учителя.

Воспитание (в широком смысле) – система специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и принципов социального формирования человека. Воспитание исходит из правил общественной морали, которые усваиваются индивидом в процессе жизни.

Воспитание (в узком смысле) – целенаправленный процесс формирования у детей нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных представлений, определенных привычек и правил поведения.

Воспитание (применительно к школе) – целенаправленный процесс формирования и развития личности, подготовки обучающегося к участию в жизни общества в соответствии с принятыми в обществе общечеловеческими социокультурными ценностями, правилами и нормами.

Воспитание (в практическом плане) – целенаправленный процесс включения индивида в деловое и межличностное общение, игру, учебную и профессиональную деятельность и другие виды социальных отношений. Воспитание выступает как этическое регулирование основных отношений индивида и общества, способствует самореализации человека, достижению общественного идеала.

Воспитательная деятельность трактуется как целенаправленная деятельность по передаче социального опыта от человека к человеку, от одного поколения к другому, как средство подготовки детей к повседневной жизни,

передачи опыта старших младшим. По мере расслоения общества воспитание превратилось из общинного в сословно-семейное – в воспитание детей на примере родителей, представителей различных социальных групп. Исторически как организованная форма деятельности воспитание нашло свое выражение в создании домов для детей и подростков, домов – предшественников школ, организованных для молодых людей из разных социальных групп для обучения определенным трудовым навыкам, умениям и обрядам.

Конкретизация воспитательной деятельности происходит в воспитательной системе, которая включает различные мероприятия (акты, действия), педагогически ориентированные методы, условия и средства, направленные на достижение планируемых результатов, выраженных в исходной концепции воспитания, для достижения которых она создается.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание трактуется как «организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства» (Статья 2. «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»).

Обучение определяется как «целенаправленный процесс организации учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, по приобретению ими опыта применения научных знаний в повседневной жизни, по формированию у обучающихся мотивации к получению образования на протяжении всей жизни» (Статья 2. «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»).

Дискуссии вызывает вопрос о качестве образования. Вся народно-хозяйственная деятельность делится на товары и услуги. Образование, как и здравоохранение, относится к сфере услуг, предоставляемых разным группам населения. Услуга нами понимается как вид деятельности, как результат взаимодействия поставщика и потребителя по удовлетворению материальных и нематериальных (информационных, образовательных, медицинских, правовых) запросов. В этом случае можно сформулировать требования к качеству услуг, набор требований, определяющих их общественно полезные свойства. С этой точки зрения качество образования выступает как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых гражданам (различного возраста,

пола, состояния здоровья) системой начального, общего, профессионального, дополнительного или последипломного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Услуги, в свою очередь, могут быть бесплатными или платными.

Можно констатировать, что роль образования (воспитания, обучения) для развития личности, общества, государства в новых социокультурных условиях будет усиливаться. Появляются инновационные типы и виды образовательных учреждений (базовый системообразующий вуз, бизнес-инкубатор, инновационно-технологический центр, интегрированное учебное заведение, офшорные институты, технико-внедренческая зона, технологический кластер и др.), разнообразные формы обучения (вебинарное, дистанционное, инклюзивное, коллаборативное и др.), различное учебное оборудование и средства обучения (виртуальные лаборатории, визуалайзеры, оверхед-проекторы и пр.). Изменения в практике находят свое отражение в развитии понятийно-терминологического аппарата педагогики.

Таким образом, состояние понятийно-терминологического аппарата педагогики является индикатором состояния развития науки и ее отдельных областей, позволяет судить о различных сторонах, отношениях реальных объектов и многообразии познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека. Система терминов с необходимостью закрепляет это понятийное осознание и различие.

Литература

1. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. СПб., 1907.
2. Дж. Бернал. Наука в истории общества. М., 1956.

Примечание

Термин «дидактика» в научный оборот впервые ввел немецкий педагог В. Ратке (1571-1635) в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» (1619). Это понятие использовал и чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовавший свой знаменитый труд «Великая дидактика» (1657).

Е.В. Бережнова

Ключевые слова:
ценности науки, особенности гуманитарного познания, гуманитарные аспекты методологии педагогики, специфика педагогических исследований, позиция педагога-ученого.

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Автор статьи обращает внимание на взаимосвязь качества научных исследований и степени разработанности гуманитарных аспектов методологии педагогики. Обосновывается необходимость переосмыслить роль и место человека познающего не только в систематической философии познания, но и в педагогике, в частности в дидактике. Такое осмысление может способствовать дальнейшей работе по выявлению специфики педагогических исследований как одного из типов гуманитарного познания. Полное знание о специфике и ее учет в научной работе позволит отказаться от идеала естественных наук, определит возможности использования различных способов органичного включения системы ценностей как в процесс, так и результат педагогического исследования.

Реформы всех ступеней образования сопровождаются трудностями и поэтому постоянно вызывают дискуссию о степени их обоснованности. Одним из аргументов в пользу реформ могут выступать результаты научной работы, в первую очередь, в области педагогики, поскольку именно педагогика специально исследует проблемы образования. От качества педагогических исследований зависят управленческие решения и инновационные преобразования в

сфере образования. Однако качество этих исследований оставляет желать лучшего в силу разных причин, среди которых: недостаточное количество работ, раскрывающих специфику педагогических исследований, имеющих черты гуманитарного и социального познания. Попытки улучшить педагогические исследования, обращаясь только к идеалу естественных наук, нельзя признать состоятельными.

Хотя длительная ориентация философии и методологии науки на идеалы естествознания в свое время существенно продвинула развитие понятийного аппарата, представлений о структуре, методах и формах познания, способствовала формированию высокой культуры логико-методологических исследований, такого рода «крен» вступает в противоречие с реалиями и тенденциями современности. Огромная область знания, более тесно связанная с культурой, не находит должного отражения в категориях и принципах теории и методологии познания. Выпадает из поля зрения науки ряд существенных объектов гуманитарного порядка. К ним относятся: познавательные и ценностные отношения человека к миру; духовный опыт человека в постижении смысла жизни; проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности; исторические типы личности, ее взаимоотношения с культурой, обществом в целом; культурно-исторические изменения содержания и форм ментальности и другие.

Разработка гуманитарных аспектов методологии педагогики осложняется тем, что в отечественной философии постнеклассический этап развития науки исследован недостаточно. Известно, что отношения между естественными науками и науками о человеке на различных этапах истории научного познания понимались по-разному. Время от времени разгорались острые дискуссии. В.А. Лекторский выделил главные положения сторонников точки зрения о существовании принципиальных различий между науками о природе и науками о человеке. Среди этих положений следующие:

1. Естественные науки пытаются обнаружить общие зависимости, науки о человеке исследуют уникальные индивидуальные явления.

2. В науках о природе предлагаются объяснения фактов, науки о человеке могут дать только интерпретацию человеческих действий и их продуктов, включая тексты и социальные институты.

3. Естественные науки могут предсказывать будущие события. Науки о человеке не предсказывают. Их единственная задача – обеспечить понимание.

4. Объяснения, формулируемые в естествознании, – это не только и не обязательно эмпирические обобщения. Лучшие из них получаются с помо-

щью теории. Однако в науках о человеке довольно трудно делать обобщения. Еще труднее строить в них теории, так как науки этого типа изучают отдельные события, локализованные в определенном участке пространства и происходящие в определенное время.

5. Естествознание может дать объективное представление об исследуемой области реальности. Науки о природе могут контролировать объективность своих результатов с помощью эксперимента. В науках о человеке эксперименты не являются настоящими, поскольку в процессе их осуществления между экспериментатором и изучаемыми субъектами возникают коммуникативные отношения. В результате получаемые факты в значительной степени порождены вмешательством исследователя и несут отпечаток принимаемой последним системы ценностей, его социальных интересов, политических взглядов и места, которое он занимает в системе отношений власти [3, с. 14–15].

Сам ученый оспаривал все эти утверждения. Он показал, что изменения, которые происходят в науках о природе и в науках о человеке, позволяют понять их соотношение в новом свете и выявить их сущностное сходство. Он считал возможным говорить о новом типе интеграции естественных наук и наук о человеке. При этом он отмечал, что всегда будут серьезные различия между этими науками, а также между научными дисциплинами внутри тех и других. Однако, говоря об интеграции, В.А. Лекторский имел в виду только одно: «принципиальное единство исследовательских методов» [3, с. 13]. А вот по этому вопросу в настоящее время существуют серьезные разногласия. Похожей точки зрения придерживается Л.А. Микешина. Она выделила два типа практик: первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук, реализует варианты гносеологических и логико-методологических практик. Второй берет за образцы гуманитарные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции. Л.А.Микешина высказала предположение о том, что в новом веке, наряду с дальнейшим развитием обоих типов практик, будет решаться и проблема их соотнесения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза [4, с. 51].

Необходимость сочетания двух подходов и, по существу, двух традиций коренится в потребности переосмыслить роль и место человека познающего в систематической философии познания. В связи с этим особый интерес представляет книга того же автора «Эпистемология ценностей». В ней отмечается, что «важно понять и осознать тот факт, что сама активность ценностно ориентированного субъекта познания, опирающегося на объективные законы, становится в сфере научного познания решающим детер-

минационным фактором и главным условием получения объективно истинного знания» [5, с. 12–13].

При разработке значимой в философии и методологии науки проблемы «познание и ценности» Л.А. Микешина обращалась к трудам крупнейших европейских философов – Декарта, Канта, неокантианцев, М. Вебера, М. Шелера, Н. Гартман и других. Это было предпосылкой к анализу дискуссии о роли ценностей в науке, дискуссия проходила в течение всего XX столетия в философии науки. Было обращено внимание на ряд важных моментов, определивших направления развития проблематики «научное-ценностное» в конце этого столетия.

1. Переоценка роли и статуса науки в связи такими глобальными проблемами, как угроза войн и экологического кризиса выдвинула на передний край проблему гуманизации науки, введение в ее сферу «человеческого измерения». К ним тесно примыкают такие изменения в философии науки, как осмысление «присутствия» субъекта, следовательно, и его системы ценностей, в объекте, методах и условиях познавательной деятельности, что, в конечном счете, отражается на содержании знания. Для социально-гуманитарного знания такая особенность является его неотъемлемой характеристикой, сутью, в то время, как естествознание развивалось в традиции полного отвлечения от субъекта познавательной деятельности, тем более что речь не шла о его включенности в объект и методы исследования [5, с. 91].

2. Необходимость осуществления исторической реконструкции объектов не только в общественных, но и в естественных науках, что обусловлено, в частности, появлением эволюционного подхода к физике, выработкой представлений о физических объектах как развивающихся системах. В связи с этим перед методологией науки возникли новые задачи. Нужно заново осмыслить взаимодействие методологических представлений общественных и естественных наук, поскольку в последних может возникнуть потребность в «индивидуализирующих» методах, связанных с уникальностью объекта и его истории. Все большее значение обретает изучение таких особых объектов, которые представляют собой единство естественной и искусственной природы и в качестве важнейшей составляющей включают человека. Именно с такими объектами имеют дело экология, генная инженерия, биотехнология, информатика. Из этого следует, что исследование, направленное на освоение таких объектов, требует учитывать систему человеческих ценностей как ориентиры научного поиска и предполагает определенные методы, характерные для гуманитарного познания [5, с. 92].

3. Одно из важнейших изменений в методологии и философии науки –

признание необходимости переосмысления господствовавшей до сих пор концепции научного знания, получившей название «стандартной». Важно на основе единства истории, философии и методологии науки, при существенном расширении «проблемного поля» последней, выявить способы и формы органичного включения системы ценностей как в процесс, так и результат исследования, где они могут присутствовать как предпосылки и основания [5, с. 92–93].

На протяжении столетий зарубежными учеными также обсуждался вопрос: свободна ли наука от ценностей? В трактовке роли ценностей в научном познании четко обозначились две точки зрения. Одни ученые полагали, что наука свободна от ценностей, другие же проводили мысль о том, что наука неразрывно связана с миром ценностей. Однако сторонники первой точки зрения в ходе исследований порой подвергали сомнению ее основания. Так, например, Х. Лейси проанализировал три принципа, на которых основывается трактовка науки как свободной от ценностей, а именно: беспристрастности, нейтральности и автономности. Анализ привел его к выводу о том, что первые два принципа, несмотря на сложности, можно поддержать и отстоять, а последний можно поддержать лишь фрагментарно. Ученый объяснял это тем, что проведение научного исследования требует принятия определенной стратегии, а она становится обоснованной только ввиду ее обоюдно усиливающихся взаимодействий с определенными ценностями. Он писал: «Ценности «пропитывают» и должны «пропитывать» формы научной практики, а также в значительной степени определяют выбор направления исследований и область возможностей, которые должны быть вскрыты и объяснены теориями» [2, с. 331].

В настоящее время можно утверждать: наука не свободна от ценностей. В.М. Розин, выделяя особенности гуманитарного познания, обращал внимание на то, что оно протекает в рамках существующей научной парадигмы. Разделение действительности на два плана (явление и сущность), построение суждений и других теоретических знаний, создание идеальных объектов разной степени развитости, следование особым правилам (методологии) гуманитарного мышления – все это характерно и для гуманитарного познания. При этом гуманитарная научная парадигма имеет свою специфику, ведущую свое происхождение от античного научного прототипа.

Во-первых, объект изучения гуманитарной науки – не объект природы, а духовные и культурные феномены, так или иначе связанные с человеком или обществом. При изучении таких объектов исследователю важно ставить задачи, которые «позволяют понять другого человека (человека другой

культуры, личность художника, ученого, политика и т.д.), объяснить определенный культурный или духовный феномен (без установки на его улучшение или перевоссоздание), внести новый смысл в определенную область культуры либо деятельности (то есть задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [6, с. 162].

Таким образом, во всех этих или сходных с ними случаях гуманитарная наука ориентируется не на производство и технику, а на гуманитарные виды деятельности и практику, в числе которых: педагогика, психология, критика, художественное творчество и т.д.

Нас интересует педагогика. В соответствии с вышеизложенным она должна отвечать на следующие вопросы: с каких позиций будет осуществляться влияние на людей? К каким изменениям и последствиям это приведет? Эта проблема особенно актуальна сегодня, когда появляется много агрессивных, опасных технологий манипулирования человеком. Среди них не только технологии, порождаемые естествознанием, но и социальные, и гуманитарные. Их число все возрастает. Они создают угрозы для свободы и самого существования человека. Для ученого, обладающего гуманитарной культурой, «все это – живые субъекты, их важно понять, услышать, с ними можно говорить (отсюда и роль языка), но ими нельзя манипулировать, их нельзя превращать в средства» [7, с. 73].

Во-вторых, объект изучения гуманитарных наук является в определенном смысле «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта. В.М. Розин отмечает, что по механизму подобное влияние и изменение – сложный процесс, и выделяет, по меньшей мере, две стадии: осознание природы изучаемого гуманитарного явления и изменение его жизни в результате внедрения в объект новых гуманитарных знаний и представлений. Важно знать, что одновременно и сам исследователь как активное живое существо находится в тех или иных отношениях (реальных или мыслимых) с изучаемым им явлением.

Утверждается, что в гуманитарных науках реализуется не просто отношение познания, направленное на объект изучения, а прямое или опосредованное взаимоотношение исследователя с изучаемым объектом, характер которого определяется, прежде всего, ценностным отношением к нему исследователя. Именно эти «отношения, устанавливаемые исследователем с объектом, а также интенция на его понимание образуют ту исходную рамку – гуманитарный контекст, – в которой разворачивается гуманитарное познание» [6, с. 165].

Гуманитарный контекст в педагогическом исследовании задает *аксиоло-*

гический аспект, выделение которого становится необходимым *методологическим условием* в педагогике.

С одной стороны, следует признать, что выполнение этого условия в исследовательской практике не является массовым. Лишь небольшая часть педагогов ощущает такую необходимость, хотя чаще всего в неявном виде, о чем я уже писала [1]. С другой стороны, гуманизация и гуманитаризация образования ставит порой педагогов-исследователей в тупик, поскольку объективации субъективного опыта реализации этого условия не происходит.

Выделение аксиологического аспекта в педагогическом исследовании связано с четким обозначением позиции педагога-ученого. Одной из характеристик позиции выступает формулировка предмета исследования, который дает представление о том, *как* рассматривается объект именно в данном исследовании *этим* ученым. По существу предмет – это субъективное видение объекта, определяемое задачами, ценностными ориентирами ученого и уровнем его методологической грамотности. Неумение выделить предмет исследования – свидетельство несформированности личной исследовательской позиции ученого, что крайне негативно сказывается на его работе.

Следует обратить внимание на два момента. Во-первых, менее всего виноваты в этом молодые ученые, аспиранты, поскольку их никто этому не учит. Предполагаю, что есть опыт успешной подготовки аспирантов в отдельных вузах, но нет установки на формирование позиции у молодых педагогов-ученых и массовой практики обучения их представлению своей позиции в научной работе. И, будут ли учить в будущем, вопрос остается открытым. Важно, чтобы новые программы для аспирантов, вступающие в силу с сентября этого года предусматривали решение такой задачи.

Во-вторых, образцов формулирования исследовательской позиции найти в научных педагогических работах практически невозможно. В лучшем случае можно реконструировать, проделав для этого специальное исследование. Формулирование методологических характеристик педагогического исследования должно отражать исследовательскую позицию, но поскольку это происходит чаще всего формально, то оставляет желать лучшего. Педагогам в этом отношении предстоит серьезная исследовательская и методическая работа.

Можно привести пример того, как формулирует свою исследовательскую позицию философ В.М. Розин в своем гуманитарном исследовании «Две жизни Александра Сергеевича Пушкина» в соответствии с принципом «соотносительного анализа» [8, с. 44–45]. Суть позиции состоит в том, что в гуманитарном подходе ученый различает два плана – познавательный и событийный. Имея их в виду, В.М. Розин приводит развернутую иллюстра-

цию – культурно-психологическую реконструкцию жизни А.С. Пушкина. Одно дело, отмечает он, высказывания и поступки великого поэта, фиксированные в соответствующих текстах, другое – описание культуры, в которой поэт жил, и тех изменений, которые в нем происходили. Культура и жизненные изменения конструируются исследователем на основе теоретических представлений культурологии и исторической психологии (ценности эпохи). При этом теоретическая модель строится так, чтобы можно было объяснить высказывания и поступки Пушкина. Объект – жизнь и творчество А.С. Пушкина; рассматривался таким образом, чтобы исторические и социальные обстоятельства эпохи представали в том аспекте, который был определен автором субъективно, можно сказать, в предмете предпринятого им исследования (ценности автора – поиск и переживание «своего» Пушкина). Рассматривая известные факты жизни А.С. Пушкина в соответствии с этой исследовательской позицией, В.М. Розин представляет новое понимание и объяснение высказываний, а также поступков поэта.

В.М. Розин (в приведенном выше примере видно) наглядно показал проявление особенностей гуманитарного познания. В порядке обобщения их можно представить таким образом:

1) гуманитарная наука изучает явления, имеющие отношение к человеку; 2) гуманитарные знания используются для понимания (или гуманитарного воздействия); 3) в гуманитарном познании ученый проводит свой взгляд на явление, отстаивает свои ценности; 4) гуманитарное познание разворачивается в пространстве разных точек зрения и подходов, в силу чего гуманитарий вынужден позиционироваться в этом «поле», заявляя особенности своего подхода и видения; 5) начинается гуманитарное познание с истолкования текстов и их авторского понимания, но затем гуманитарий переходит к объяснению предложенного им истолкования; 6) гуманитарное научное познание – это не только познание, но одновременно и взаимоотношение ученого и изучаемого предмета [9, с. 85–86].

Важно подчеркнуть, что потребность переосмыслить роль и место человека познающего остро стоит и в педагогике. Несмотря на то, что в общей теории познания ответов недостаточно, педагоги решают отдельные проблемы, преодолевая это ограничение. Так, выявлены способы перехода от научного отображения действительности к практике; представлены теоретические основы педагогической герменевтики; обоснован антропологический подход в педагогическом исследовании; описаны способы и приемы аргументации в педагогическом исследовании; показано место и роль аксиологической модели в педагогическом исследовании. Однако работа по

выявлению, изложению специфики педагогического исследования, которое было бы четким и полным, еще впереди. Ждут своего решения следующие проблемы: расширение понятийно-терминологического аппарата педагогики, способствующего отражению специфики гуманитарного познания; учета ценностных ориентаций людей (учащихся, педагогов, администраторов), входящих в объекты исследования; выявление и описание круга качественных методов педагогического исследования и возможностей их более широкого применения; определение элементов исследовательской позиции и способов ее проявления в научной работе; определение способов установления взаимоотношений ученого и изучаемого объекта в процессе познания и их влияний на объективность научного знания и другие.

На основе изложенного можно утверждать, что *в современных условиях повышение уровня исследований в гуманитарных науках возможно в том случае, если ученые, работающие в данной области, будут учитывать её специфику, что важно и для ученых-дидактов, поскольку педагогика обладает чертами гуманитарного познания*. Это приведёт ученых к постепенному отказу от идеала естественных наук, который в течение многих лет определял подход к исследовательской проблематике вне зависимости от её принадлежности к естественной или гуманитарной сферам познания.

Литература

1. *Бережнова Е.В.* Прикладное исследование в педагогике. М. – Волгоград, 2003.

2. *Лейси Х.* Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / Под ред. В.А. Яковлева. М., 2001.

3. *Лекторский В.А.* Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке // Наука глазами гуманитария / Отв. ред. В.А. Лекторский. М., 2005.

4. *Микешина Л.А.* Философия познания: Полемические главы. М., 2002.

5. *Микешина Л.А.* Эпистемология ценностей. М., 2007.

6. *Розин В.М.* Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук. Красноярск, 1989.

7. *Розин В.М.* Природа и особенности гуманитарного познания и науки // Наука глазами гуманитария /Отв. ред. В.А. Лекторский. М., 2005.

8. *Розин В.М.* Методология: становление и современное состояние. М., 2005.

9. *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования. М., 2006.

ДИДАКТИКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ КЛАССИФИКАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Л.М. Перминова

Ключевые слова: *философия и логика науки, классификация наук, гуманитарное знание, нормативное знание, педагогика, дидактика; детерминанты развития научного знания.*

Переосмысление сложившегося научного знания – его статуса, функций, объекта – имеет место в философии, социологии, психологии, педагогике. Дидактика, испытывающая на себе влияние многих наук, традиционно является объектом научных дискуссий междисциплинарного характера. В статье рассматривается вопрос о дидактике в контексте современного научного знания.

В общей классификации наук выделяются науки о природе и науки о культуре. Каждая наука представляет некоторую сторону видения мира, **существование** которого имеет две ипостаси: *свойство* (т. е. *становление:* возникновение или исчезновение) или *отношение (т. е. бытие:* повторяющееся отношение), и, «таким образом, бинарная оппозиция «становление–бытие» является центральной для теоретического мышления» [1, с. 70]. Более дробная дифференциация научного знания представляет естественные, социальные и гуманитарные науки; при этом «гуманитарные науки, тяготеющие к оценке в системе абсолютных категорий, подразделяются на социальные, гуманитарные и нормативные науки – эти три вида наук могут быть названы *науками о культуре*» [1, с. 77]. Специалисты в области философии науки (А.А. Ивин, М.С. Каган, С.А. Лебедев, Л.И. Микешина, В.С. Стёпин и др.) среди рас-

сматриваемого разнообразия наук не упоминают ни педагогику, ни дидактику. Методология современной философии науки позволяет исследовать сущность дидактического знания, учитывая при этом специфические условия формирования педагогической / дидактической теории, о которых в свое время писал В.В. Краевский. К ним относятся: 1) наличие собственного объекта и предмета теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки; 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования (для обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон и др.); 3) реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний, заимствованных из других наук; 4) ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым – к преобразованию педагогической действительности; 5) соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания тех или иных сторон действительности [3, с. 150–151]. Опираясь на совокупность предпосылок во взаимосвязи философско-логического, науковедческого и конкретно-научного знания, рассмотрим вопрос о месте дидактики среди наук.

Дидактика, (didaskalya – обучение), уже по определению, относится к *гуманитарному* и произвольному (*нормативному*) знанию, поскольку ее объект (обучение) является *специально конструируемой частью действительности,* обращен к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью деятельности как целенаправленным и ценностно-ориентированным взаимодействием, *возникающим и исчезающим* по замыслу человека *в пространстве и времени.* М.С. Каган рассматривал гуманитарное знание через призму культуры как человеческой деятельности во взаимосвязи онтологического, экологического и ценностного аспектов [2]. В этом ракурсе видится определенная «рукотворность» гуманитарного знания. В дидактике ее объект – обучение – *является абсолютно рукотворным социокультурным феноменом,* в котором, согласно В.В. Краевскому, действительность включена в педагогический процесс. Это положение вкупе с рассуждениями А.Ивина о двух формах существования мира – свойстве и отношении – позволяет объяснить уникальность объекта дидактики, заключающуюся в следующем.

1. В основе *обучения/как свойства* (целостность, целе – и ценностная направленность, необратимость, структурность и др.) лежит *трехстороннее, неразъемное, двусубъектное системное отношение* (учитель-ученик-содержание образования) объективного/бытийного характера – на это указыва-

ет социальный уровень обучения, преобразованный на основе теоретического обоснования обучения в дидактический и индивидуальный уровни обучения, и, таким образом:

2. Обучение интегрирует в себе обе характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом ***свойство есть форма существования отношения,*** доказывая тем самым культурно-историческую устойчивость дидактической закономерности единства и взаимосвязи *содержательного, процессуального и деятельностного в обучении*, поднимающуюся до уровня **дидактического закона**.

3. Качественные характеристики обучения (как свойства) детерминированы характеристиками трехстороннего неразъемного системного отношения, а по сути, главного дидактического отношения.

Сказанное позволяет сформулировать еще два дидактических закона, детерминирующие социокультурную устойчивость обучения:

4. **Закон** *постоянства состава и структуры процесса обучения* и

5. **Закон** *устойчивости процесса обучения* в социокультурной практике, обусловленный: а) социальной укорененностью двусубъектного отношения в социальной практике и б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения.

К изложенному добавим, что «связь, рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т.е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» [1, с. 84].

Языковые и методологические характеристики объекта дидактики выражают ее научную специфику как *становление*, т.е. изменение *свойства / признаков, качества.* Существенна категория времени в дидактике: это – «одновременность», поскольку обучение как процесс и как взаимосвязанная деятельность его субъектов – учителя и учащихся, «преподавание – учение» – возникает только при *одновременности,* свидетельствующей о контакте (эмоционально-психологическом, поведенческо-речевом) и выражается динамическим временны*м* рядом «прошлое – настоящее – будущее». Гуманитарные науки не однородны: для одних характерно исключительно описание (например, история), для других – сочетание описания с оценкой при доминировании абсолютных оценок (психология) или сравнительных (социология) [1]. Педагогика и дидактика, являясь гуманитарным и нормативным знанием, используют описания и оценки в абсолютных и оценочных категориях (например, в характеристике методов и средств относительно целей), но не сравнивают учащихся между собой (в категориях «хуже

– лучше»). Двусубъектность обучения предопределяет очень важный для дидактики факт – *неодинаковость результатов обучения у разных школьников даже, если они обучаются у одного учителя.* Дидактике свойственны также признаки нормативных наук (этика, эстетика), формулирующих оценки и их частный случай – нормы. Согласно Ивину, нормативные науки занимают промежуточное положение между социальными (экономическая наука, социология и др.) и гуманитарными науками. Однако педагогику и дидактику отличает эта особенность: педагогическому теоретическому знанию присуща нормативная функция в отношении частных методик. В.В. Краевский отмечал практико-ориентированный характер педагогической науки и деятельностную сущность педагогического знания; педагогика/дидактика существуют в трех формах: 1) в концептуальной форме, «представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования», 2) «в нормативной форме как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности», и 3) в деятельностной, индивидуально-творческой интерпретации педагогом концептуального и нормативного педагогического (концептуальное и нормативное как бы «переплавляются» в индивидуальное)» [3]; в то время как теоретический корпус других наук (математика, физика, химия, социология, психология, и др.) сохраняет свой концептуальный формат в отчужденной от исследователя форме.

Дидактика как отрасль педагогического знания обладает известной научной самостоятельностью, ибо только дидактика фундировала научный корпус педагогики в транзитивный период 90-х гг. прошлого века, когда рухнули теоретические и методологические основания теории управления, теории коммунистического воспитания. Существенный факт: все инновации в образовании были сделаны в области обучения и дидактики, сохранившей свои методологические функции в отношении методик и практики обучения: описательную, объяснительную, предсказательную, интегративную, интерпретационную, синтезирующую, практическую. И, наконец, именно дидактика положила начало педагогике как системному знанию. Дидактику мы выделяем еще и потому, что, несмотря на ее принадлежность структуре педагогики, между педагогикой (целым) и дидактикой (ее структурной частью) имеется различие, обусловленное особенностями феноменов «воспитание» и «обучение»: *воспитание* не есть инновация, воспитание – это социальная функция общества, если оно хочет сохранить себя и развиваться. Ценность воспитания и его имманентные свойства: непрерывность, соци-

альная традиция, социальное наследование. *Обучение* имеет своей ценностью истину; свойства обучения: специальная организация, организованная преемственность при дискретности ступеней / целей обучения. Воспитание и обучение – не противопоставлены, они – разные. Воспитание – естественная функция общества, в пространстве и времени оно первично по отношению к обучению, и если талантливым воспитателем может оказаться не обученный специально этой деятельности и не образованный в принятом смысле этого слова человек, то обучать может только специально подготовленное для этой цели лицо – учитель. Обучение есть институт трансляции образования. Итак, в педагогике и дидактике как социально ориентированном знании сочетаются признаки гуманитарного и нормативного знания. На это указывает сходство структур гуманитарного знания и знания в социальных науках, а также детерминанты их развития [4].

Опираясь на представления о гуманитарном знании [1; 4] как матрицу, можно описать структуру дидактического знания, включающую: а) *чувственное знание* как множество наблюдений и восприятий из жизни человека и культуры, стратегий поведения людей и их адаптации к меняющимся условиям, – при этом отметим, что *изобретение человечеством обучения как системы трансляции культуры явилось формой его адаптации к меняющимся условиям жизни,* б*) эмпирическое знание* – множество эмпирических наблюдений и фактов, обобщенное описание информации о том, какова специфика взаимодействия людей при передаче и освоении знания и опыта (норм), его рационально-логическое осмысление с использованием оценочных суждений, систематизация, в) *теоретическое знание* – законы, принципы; общие, частные и специальные дидактические теории, представляющие модели культуры и человека в ней, ценностную и нормативную шкалы оценки их эволюции (концепции о качествах знаний, эталонах их оценивания), поведения, развития, г) *ценностное знание* – философская аксиология, антропология с ее принципами историзма, избирательности, упорядочения, символизма, аксиологизма (К.В. Романов); д) *интерпретативное знание* – истолкование связывающих и идентифицирующих понятий близлежащих уровней знания (эмпирического, теоретического, метатеоретического), е) *семиотика* – дидактика, имея собственный понятийно-категориальный аппарат, использует язык философии, социологии, психологии, лингвистики, нейрофизиологии и других наук. Рефлексивная проекция матрицы в отношении дидактического знания открывает исторический аспект становления и развития дидактики, миссия которой в обеспечении связи между человеком и культурой – с одной стороны, и обще-

ством с его мировоззрением – с другой [5; 7; 9].

Осмыслению инновационного вектора развития дидактики и обучения способствовала рефлексия дидактического знания в контексте типов философской рациональности (открытие ценностной стороны обучения, обоснование субъектно-личностной и рефлексивно-диалогической сущности освоения субъектом содержания образования; философско-дидактический плюрализм и индивидуализация в обучении и др.).

Структура социального знания во многом сходна со структурой гуманитарного знания (по позициям «а ––е»), но включает и *логико-математическое знание (*логические процедуры и математический язык), используемые при точных описаниях и обоснованиях социального знания. Миссия социального знания – обеспечивать связь между практикой, обществом, его культурой и историей – с одной стороны, и философией и мировоззрением человека и общества – с другой. Как видим, детерминанты гуманитарного знания и социального знания соотносимы между собой. Нормативная функция теоретического дидактического знания реализуется в его сущностных концептуальных границах. Учитывая данные философско-педагогического дискурса, можно заключить, что принципы (не сравнительная категория), являясь ядром теории, характеризуют дидактику как *становление знания об обучении во времени и пространстве,* имея опору в законе о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении как свойстве отношений.

В основе научного закона лежит причинность, обусловливающая связь между явлениями; принципы как новое знание появляются на заключительных этапах исследования (Ф. Энгельс, В.В. Краевский, В.А. Сластенин) и потому не могут быть сведены к законам или закономерностям. В то же время следует учитывать, что чрезвычайная сложность субъектов обучения – учителя и ученика, обусловленная биопсихосоциальной сущностью человека, детерминирует тот факт, что онтологически дидактическому знанию присущи и причинность, и социальная тенденция, и детерминизм, и историзм. К этим научным категориям следует добавить собственно гуманитарную составляющую – категорию «субъект». *Связь как взаимодействие «учитель – ученик – содержание образования» в процессе обучения есть* ***конкретное и предельно малое выражение реального отношения «человек – культура – общество»*** *в их особых функциях* (образовательной, воспитательной, развивающей). В то же время нормативный характер дидактической теории, в *ядро которой входят дидактические законы, закономерности и принципы*, выполняет функцию ограничения (нормы), т. е. такого знания, которое на-

рушить никак нельзя, ибо нарушение (как причина) приведет к соответствующим следствиям негативного характера. Функциональная общность дидактических принципов и законов/закономерностей (ядра теории) не есть условие их взаимного перехода в силу различной природы их появления в дидактической теории.

В разработке научной теории большую роль играет ее эмпирический базис – явления, зафиксированные новыми понятиями, научные факты. Дидактике нередко ставят в вину отсутствие в ее корпусе научных фактов (И.И. Логвинов и др.). С этим нельзя согласиться. Так, к числу фактов относятся: 1) опыт братских школ в Белоруссии и Украине, который Я.А. Коменский положил в основу разработки классно-урочной системы обучения; 2) неодинаковость результата усвоения учащимися содержания образования, 3) влияние средств обучения на результаты обучения, 4) стимулирующая роль познавательного затруднения и другие факты. Эти факты детерминировали, в свою очередь: 1) введение обучения как нового, массового социального института и его теоретическое осмысление; 2) необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, дифференцированного подхода в обучении; 3) разработку теории методов обучения; 4) теории проблемного обучения. В каждом отдельном случае теоретическое решение вопроса включало и выявление определенных зависимостей закономерного характера, и последующую разработку либо концепции (например, концепции личностно-ориентированного обучения), либо принципов как составной части теории (принцип сочетания словесных, наглядных и практических и других методов обучения), либо частной теории (теория проблемного обучения, включающая и новый принцип – принцип проблемности в обучении).

Многозначность понятийного аппарата дидактики еще один «недостаток», за который подвергается сомнению научный статус дидактики. Ученые считают, что многозначность понятийного аппарата науки – достаточно распространенный факт, имеющий место не только в педагогике и дидактике [6; 8]. Анализ понятийного аппарата дидактики показал, что зачастую имеют место не столько различные определения одного и того же понятия, сколько различные способы формулирования определений и их виды, имеющиеся в логике. Те особенности восприятия и истолкования дидактического знания, которые зачастую преподносятся как его недостатки, более всего указывают на сложность и многоаспектность дидактического знания, формулирование и интерпретация которого зависят от научно-методологического подхода. Например, категория «обучение»

содержит в себе характеристики и процесса (целенаправленность, необратимость, технологичность, управляемость), и деятельности (ценностность; виды: когнитивная, предметно-практическая), и общения (диалог, взаимодействие, коммуникация), и ценности (социокультурная, личностная), и системы (целостность и структурность). Исследование каждого из аспектов требует соответствующего подхода, а, следовательно, и специфического языка в характеристике элементов и связей между ними. Поэтому неоднозначность понятийного аппарата дидактики не минус, а плюс в оценке дидактического знания, указывающий на его содержательность и глубину, однако, всякий новый аспект в характеристике объекта и его элементов должен удовлетворять требованию научной доказательности, т. е. отражать ценности научного метода, которым было получено новое знание. Кстати, о научном методе в дидактике. В числе недостатков дидактики нередко называют преобладание методов исследования, характерных для естественных наук: наблюдение, эксперимент. Что касается наблюдения, то этот эмпирический метод используется во всех науках; эксперимент же философия и логика относят к общенаучному уровню научного знания, который имеет разновидности, обусловленные спецификой объекта и предмета исследования: физический эксперимент, психологический эксперимент и др. Поэтому нельзя признать упреки в том, что дидактика использует методы только других наук. Дидактика использует общенаучные методы исследования в той же степени, что и другие науки, а эксперимент имеет особенности применения и в химии, и в физике, и в биологии, и в дидактике. Если говорить об особенностях эксперимента и условиях его использования в дидактике, то дидактический эксперимент по исследованию предметности обучения, позволил выявить *закономерность о ведущей роли содержания* (культурного Знака) в решении задач обучения, в противовес представлениям о предопределяющей роли психологического подхода: *культурологический инвариант состава содержания образования детерминирует выбор подхода, адекватного целям обучения*.

Задачи науки определяются ее объектом и предметом, местом в системе наук и направлены на разработку теорий и инструментария для своевременного удовлетворения научных потребностей и запросов практики.

Задачи дидактики:

1. Постоянная саморефлексия теории и практики обучения, своевременное обнаружение проблем образования и обучения.

2. Выявление образовательных запросов общества и человека, науки и практики, разработка теоретического и технологического инструментария

обучения с целью подготовки и адаптации новых поколений к динамичным условиям жизни в мире.

3. Развитие методологических функций дидактического знания в отношении частных методик преподавания различных дисциплин.

4. Развитие интегративных и междисциплинарных связей с другими науками при сохранении целостности теоретического корпуса дидактики.

5. Развивать научно-методологическую базу дидактики – условия опережающего развития теории и практики обучения, с учетом современных дидактических направлений – аксиологического, гуманитарного/ человеко – ведческого, когнитивного, прикладного, технологического [7; 8].

6. Анализ, осмысление и обобщение отечественного и зарубежного опыта обучения для совершенствования подготовки Учителя.

Резюме. 1. Дидактика является наукой, объект которой – обучение – характеризуется интеграцией категорий *свойство и отношение,* при этом *свойство есть форма существования отношения, в этом ее уникальность.* В классификации современных наук дидактика соединяет в себе признаки гуманитарного и нормативного знания. Являясь частью педагогики как социально-гуманитарного знания, в дидактике отчетливо выражена социальная направленность (смысл).

2. Теоретический корпус дидактики содержит все виды структуры научного знания: эмпирический базис *(понятийно-категориальный аппарат, факты)*, *законы, закономерности и принципы* (ядро теорий), общие, частные и специальные *теории*, выполняя общие научные и специфические методологические функции в отношении предметных методик во *взаимосвязи концептуального, нормативного и индивидуального.*

3. *Многозначность* понятийного аппарата дидактики обусловлена интегративной сущностью ее *объекта (п.1).*

4. Дидактическому знанию присущи *все уровни научного знания:* эмпирический, теоретический, метатеоретический; функциональная общность *законов, закономерностей и принципов покоится на разной природе их появления в дидактической теории* и делает их не сводимыми друг к другу. В развитии дидактики имеют место *причинность, историзм, детерминизм, аксиологизм.* Корпус научных методов представлен *всеобщими, эмпирическими и общенаучными методами,* в числе последних – эксперимент, имеющий специфику, обусловленную спецификой ее объекта.

5. Дидактика имеет свою *особую миссию* и *задачи*; она опирается на философию, физиологию, нейронауки, психологию, логику, социологию и др., развивая направления в русле современных научных подходов.

6. Доказано, что в дидактике имеют место **законы:** 1) закон единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении и 2) закон постоянства состава и структуры процесса обучения, 3) закон устойчивости процесса обучения в социокультурной практике.

7. Дидактика может быть исследована и охарактеризована с позиций современной философии и логики науки, однако, этого знания недостаточно для представления ее педагогической специфики: необходима опора на конкретно-научные ориентиры – условия формирования педагогической теории – детерминанты конструирования и анализа дидактического знания.

Итак, научный корпус дидактики соотносим с ценностями, составом, структурой и функциями современного научного знания, в то же время со своей неповторимой и уникальной спецификой, обусловленной ее объектом, не имеющим аналога в многоликой действительности.

Литература

1. *Ивин А.А.* Современная философия науки. М., 2005.
2. *Каган М.С.* Системный подход и гуманитарное знание. Л., 1991.
3. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. М., 2003.
4. *Лебедев С.А.* Философия науки: Учебное пособие. М., 2011.
5. *Алиев Ю.Б.* Дидактика художественного образования. М., 2008.
6. *Осмоловская И.М.* Теоретико-методологические проблемы развития дидактики //Педагогика. – 2013. – № 5. – С.35–45.
7. *Перминова Л.М.* Теоретические и методологические основы развития современной дидактики // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 45–50.
8. *Перминова Л.М.* О теоретических и методологических предпосылках развития современной дидактики // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. – С. 83–94.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Л.А. Краснова

Ключевые слова: *содержание образования, триединство научного знания.*

В статье рассматриваются концепции содержания образования, ставшие традиционными. В качестве возможной перспективы развития содержания образования предлагается его рассмотрение через призму образа современного научного знания, понимаемого как триединство познанного (известного), непознанного (гипотетического) и неопознанного (потенциального). Вводится понятие «триединый образ научного знания в содержании образования».

Проблема содержания общего образования, оставаясь одной из «вечных» дидактических проблем, сегодня занимает центральное место среди актуальных проблем современной дидактики, поскольку дидактика, по-прежнему, ставя вопрос «Чему учить?», требует его разрешения с позиции новых целевых установок школьному образованию, которые, в свою очередь, проистекают из образовательного идеала. Образовательный идеал отражает смысловые доминанты и ценностные ориентиры современной социокультурной ситуации, а также учитывает вызовы грядущей постиндустриальной информационной эпохи.

В современных научных представлениях содержание образования выступает как сложный многоаспектный дидактический феномен, который проблематизируется множественно-

стью сосуществующих концепций, имеющих разную понятийную структуру и задающих определенную модель процесса обучения.

Так, одна из концепций трактует содержание образования как педагогически адаптированные *основы наук.* Она связана с целевой установкой, доставшейся в наследство от уходящей индустриальной эпохи: формировать индивида как элемент средств производства – «производительной силы», приобщать школьников к производству через овладение ими основами наук.

Под «основами наук» понимается дидактически обработанное систематизированное предметно-организованное знание из различных областей науки: наиболее существенные научные факты, основные фундаментальные научные понятия, законы, основы теорий (твердо установленные, доказанные раз и навсегда истины). Основы наук (как устоявшееся отфильтрованное предметное знание) призваны формировать у школьников прочные и глубокие знания; способствовать уверенности в незыблемости достигнутых результатов познания (прошедших проверку на истинность и достоверность); служить основой непротиворечивой научной картины мира (принятой как единственно возможной), базой научного мировоззрения и гарантией успешной адаптации к производству.

Основы наук оформляются в виде отдельных учебных предметов, которые играют роль дидактических единиц содержания и процесса обучения, т. е. того объекта, который должен быть усвоен школьниками полностью. Полагается, что материал науки в учебном предмете должен базироваться на научной достоверности и развертываться в логике соответствующей науки. Именно научные знания признаются конечной целью и результатом школьного образования. Согласно данной концепции образованный человек — это человек знающий.

Другая концепция (являясь преемницей предыдущей) понимает содержание общего образования как совокупность *знаний, умений и навыков,* которые должны быть усвоены школьниками (ЗУНы). Данная концепция отражает целевую установку на формирование не только знающего человека, но и умеющего применять полученные знания на практике. Усвоение ЗУНов признаётся абсолютной ценностью школьного образования. Человек знающий и умеющий – концентрированное выражение образовательного идеала.

Культурологическая концепция содержания общего образования (Скаткин М.Н., Краевский В.В., Лернер И.Я.) «содержание образования» представляет как педагогически адаптированный *социальный опыт* чело-

вещества, изоморфный, то есть по структуре (не по объему) тождественный человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Социальный опыт состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально ценностных отношений – в форме личностных ориентаций. Данная концепция расширяет рамки предыдущих и выражает системное представление о содержании образования, так как представляет его как педагогическую модель культуры, выделяя её структурные элементы в их целостности. Содержание образования нацелено на присвоение школьниками целостного культурного опыта в целях формирования их базовой культуры, что позволит им адаптироваться к существующей социальной системе через готовность к выполнению основных социальных функций. Кроме того, содержание образования выступает здесь как средство развития личности, предусматривая условия активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры через включение в свой состав опыта творческой деятельности и опыта осуществления эмоционально ценностных отношений. Культурологическая концепция задаёт гуманистическую и гуманитаристическую направленность содержанию образования. Здесь образованный человек – это человек знающий, умеющий, развитый и воспитанный.

Отмеченные концепции содержания общего образования свидетельствуют о его историческом характере: оно развивается, изменяется в связи с развитием и изменением общества, которое предъявляет к образованию требования, называемые вызовами исторической эпохи.

Эволюция представлений о содержании образования связана с изменением отношения к человеку (человек – цель или средство), с различной содержательной трактовкой образовательного идеала, который задаёт векторную направленность целеполаганию.

Явно выраженная сциентистская направленность, слабая представленность деятельностной составляющей первых двух концепций не мешает им до сих пор оставаться ориентировочной основой образовательного процесса, который по-прежнему представляет собой изучение обучающимися основ наук, а содержание образования отбирается на основе ЗУНов. Все нормативные документы в практике образования в настоящее время опираются на содержание образования, обоснованное объектом изучения, т.е.

составом и структурой наук (несмотря на попытку общеобразовательных стандартов перейти на системно-деятельностный подход). Знания доминируют во всех компонентах процесса обучения: от целей до результатов.

Содержание образования, действующее в настоящее время в средней школе, избыточно, перегружено учебным материалом, излишне академично. Фиксируемые сегодня явления: отторжение школьников от школьного знания, снижение их мотивации к обучению свидетельствуют о кризисе содержания общего образования в его «зуновском» варианте, его дисфункциональности, отставании от потребностей современной жизни. Сформированное в иное историческое время, сегодня оно не поспевает за реальностью, не отражает её новые формы и тенденции.

Культурологическая концепция содержания образования не нашла воплощения в образовательной практике, формирования содержания образования на основе её идей не произошло. Одна из причин такого положения, по мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, состоит в том, что «не создана программно-методическая и нормативная база обучения, соответствующая такой модели образования» [1, с.9]. Ещё одну причину отмечают И.М. Осмоловская и И.В. Шалыгина: «неразработанность допредметного содержания образования (верхнего, теоретического уровня), который дает ориентиры для конструирования содержания образования на следующих уровнях: учебного предмета и учебного материала (содержание образования спускается «сверху вниз») [3, с. 120]. На этом уровне должны конструироваться два вида содержания. Первый вид – это содержание как педагогически адаптированный, специальным образом отобранный *социальный опыт*. Оно прошло обоснование и проверку временем, «очищено» от субъективности, конструируется как содержание «для всех» и существует до начала обучения. Направление усвоения этого содержания: от социального опыта человечества – через включение в процесс обучения – к личностному опыту. Второй вид – это *личностное содержание*, раскрывающееся и обогащающееся в ходе субъект-субъектного взаимодействия. Направление усвоения такого содержания: от образовательной среды – через деятельность ученика по освоению реальности, раскрытие и переструктурирование субъектного (личностного) опыта – к окультуренному (нормативному) опыту. Способом представления личностного содержания образования является модель образовательного события-ситуации. На языке дидактики модель образовательного события-ситуации задается через следующие системообразующие образовательные объекты: учебная проблема как смыслопоисковая коллизия – субъект-субъектные взаимодействия в контексте

субъект-объектных – возможные продукты деятельности учащихся [3, с. 126–127]. Авторы полагают, что такое наполнение допредметного уровня будет способствовать сохранению фундаментальности образования и, вместе с тем, усилению его практической направленности и ориентации на личность ученика [3, с. 127].

Сегодня проблема содержания образования находится в фокусе исследовательского внимания таких дидактов, как Ю.Б. Алиев, Е.О. Иванова, Т.М. Ковалева, И.И. Логвинов, И.М. Осмоловская, Л.М. Перминова, В.В. Сериков, И.В. Шалыгина, А.В. Хуторской, А.И. Уман и др.

Решению проблем, связанных с содержанием образования препятствует непроясненность многих понятий, принадлежащих к понятийному аппарату проблемы содержания образования; несформулированность методологических ориентиров его обновления; неразработанность образовательного идеала как категории дидактики и неясность его содержательного наполнения как доминантного ориентира для содержания образования; несмоделированность целей образования, соответствующих трем субъектам целеполагания (государства, общества и личности).

Неотложным становится пересмотр наследия прошлого опыта решения проблемы содержания образования и разработка новых концептуальных построений, отражающих социокультурные изменения, учитывающих современные взгляды на человека, ориентирующихся на базовые запросы государства, устремленности общества и интересы личности.

Однако сложные условия развития современного общества (его динамизм и нестабильность, неопределенность социальных ориентиров) не дают ясного представления, на какие идеалы образованности нужно ориентироваться. Непонятно, какой тип культуры и образования складывается, неизвестно, в каком направлении эволюционирует мировое сообщество, к какому новому состоянию движется российское общество.

«Судя по всему, – отмечает В.М. Розин, – завершается большой цивилизационный цикл, и мы попали в зону перехода…старое уже перестает действовать (структуры, традиции и т.д.), а новое ещё не сложилось» [4, с. 7] «Мы пользуемся еще старыми картинами мира, человека, социальности. А это уже перестало работать, и в этом сложность для педагогики» [4, с.10].

Эта ситуация, по мнению В.М. Розина, «очень тяжелая для образования и педагогики по двум причинам. Во-первых, традиционная педагогика чувствовала себя всегда уверенно, когда она знала, что происходит в мире. Но если мы попали в переход, то мы не знаем, куда это все движется, какие тенденции победят, а они (тенденции) часто совершенно противоположные.

Понять, что будет, куда все развернутся, сейчас практически невозможно. Оказавшись в «цивилизационном переходе», мы не знаем, ни как устроена реальность, ни как устроены мы сами, и мы не знаем, куда это, в конце концов, выведет… понять, что будет, куда все развернется, сейчас практически невозможно …

Во-вторых, педагог всегда имел какой-то идеал человека. А сейчас ситуация, когда происходит большей слом субъективности, личности. Так, например, Бенхабиб Сейла, профессор политологии и культурологии, обсуждая проблему современной культуры в процессе глобализации говорит, что образ культуры как некой целостности, противопоставленной другим, уже не работает, то же самое и с личностью, потому что личность уже не является целостностью с единым центром, иерархией ценностей. А что же такое личность и что такое культура? По её мнению, неустойчивое взаимодействие дискурсов, практик. [4, с.9]. «Современный период – это сборка и уяснение, что является целостностью. Но здесь ситуация тоже новая, трудно предполагать, что это будет одна сборка и одна целостность. Мы, скорее, имеем другую ситуацию, когда таких сборок и таких целостностей будет несколько» [4, с. 12].

В.М. Розин вводит термин «распределенное целое» для характеристики множества разных практик, когда они складываются взаимно, в разных сферах работа разворачивается по-разному, и эти сферы начинают друг друга взаимно удовлетворять,взаимно друг друга обогащать [4, с. 12].

По-видимому, и содержание образования в этом контексте не может быть сведено к единственному способу понимания. На основе полипарадигмального видения проблемы таких пониманий может быть несколько. Они будут сосуществовать как «распределённое целое» в едином многоаспектном композите. Интегральность «распределённостей» обеспечивается объединением их на единой гуманистической основе. Это будет не компромиссное соединение разнонаправленных векторов, а некое объемное образование, собранное на новом системном уровне, который «схватывает» и «удерживает» смыслы проблемы содержания образования на некоей единой ценностно-гносеологической основе.

В этом случае содержание образования можно определить как сложный развивающийся педагогический феномен, который может быть представлен в различных «срезах». Это позволит перейти к многомерному видению содержания образования, что соответствует сложности современной познавательной ситуации. Появляется возможность, если не справиться с неопределенностью, то, по крайней мере, в ней сориентироваться, выдви-

нуть идеи, которые создадут новые поля дидактического поиска.

Направленность современных общественных тенденций даёт основание характеризовать становящийся социум как общество информации, знаний, неопределенности и риска. Важнейшими активами в таком обществе будут выступать: информация, знание (прежде всего научное), социально и нравственно ориентированный интеллект.

Человеку как субъекту новой реальности понадобятся новые способы ориентации в мире, которые позволят: а) адаптироваться к динамично меняющимся условиям жизни; б) сохранять самообладание и мужество в ситуации нестабильности и риска; в) конструктивно действовать и принимать ответственные решения в обстановке высокой неопределённости, имея дело с неструктурированной, избыточной, фрагментарной, противоречивой, альтернативной информацией; г) реализовать собственные интересы и притязания в обществе возросших возможностей.

Системе общего образования предстоит подготовить выпускников школы к жизнедеятельности в принципиально меняющемся социуме, обеспечив развитие новых способностей и качеств личности. К таким способностям относят: а) способность к динамичному включению в информационные процессы, к восприятию огромных потоков информации, к эффективному её использованию; б) способность выходить за пределы известного опыта, генерировать знание и создавать принципиально новый (инновационный) интеллектуальный продукт. Что касается новых качеств личности, то это, прежде всего, интеллектуальная самостоятельность, инициативность, гибкость и динамизм.

Начинает оформляться новый заказ общества школьному образованию: формирование знаний, адекватных современному уровню научной картины мира, новых познавательных способностей, конструктивных качеств, мировоззренческих ориентиров, нравственных общественных смыслов и ценностей. Важнейшей установкой школьного образования становится установка научить подрастающее поколение конструктивно мыслить в условиях быстро меняющегося мира и огромных потоков информации.

Дидактическая интерпретация социального заказа общества общему образованию обусловливает поиск путей и средств обновления содержания образования в соответствии с современными представлениями об образованной личности. Образованный человек сегодня – это человек самообразовывающийся, нацеленный на развитие своих творческих способностей, «познающий основное противоречие эпохи, живущий «внутри» этого противоречия и старающийся своими действиями его разрешить» [2. с. 66].

Руководствуясь данным идеалом как ориентиром, содержание образования должно заложить потенциал для самоактуализации, самообразования, самоопределения и саморазвития личности.

Полагаем, что значительным методологическим потенциалом в рассматриваемом аспекте обладает идея рассмотрения содержания образования через призму образа современного научного знания, понимаемого нами как триединство познанного (известного), непознанного (гипотетического) и неопознанного (потенциального). Это целостное системное образование, где сопрягаются три измерения научного знания: а) знание Прошлого (систематизированный архив науки); б) знание Настоящего (опознанные наукой проблемы, сформулированные научные гипотезы, намеченные исследовательские программы); в) знание Будущего (потенциал знания завтрашнего дня науки).

Известное (как *познанное*), основанное на достоверном знании, выступает в качестве информационного итога познавательного процесса в виде устоявшихся достижений цивилизации. Это основные структурные элементы науки, выступающие как формы существования научного знания и составляющие логическую систему научной информации: объективные и достоверные факты, законы, теории, обладающие относительной устойчивостью. Они, как своеобразные онтологические константы науки, образуют её инвариантное ядро, могут пополняться, уточняться, но не могут быть кардинально изменены. Именно этот тип научного знания доминирует сегодня в содержании общего образования. Он позволяет школьникам осуществлять специфический процесс познания, особенность которого состоит в ускоренном усвоении уже накопленного наукой знания, дидактически адаптированного к обучению. Оставаясь необходимым, данный тип знания не может быть единственным в содержании образования, так как односторонне отражает научное знание.

Полагаем, что он должен быть дополнен проблемно-гипотетическим знанием (как знанием еще *непознанного*). Это знания сегодняшнего дня науки, её переднего края, которые с различной степенью достоверности отражают объективные свойства изучаемых объектов окружающего мира. Указанный тип научного знания представлен основными структурными элементами науки, которые выступают в качестве форм развития научного знания и определяются в таких категориях, как проблема, гипотеза, вопрос. Он открыт вовне, зависим от вновь появляющихся данных и нуждается в постоянном переобосновании своих положений. К настоящему моменту почти всё существующее знание гипотетично по своему

происхождению или по сегодняшнему положению.

В структуре научного знания есть еще одно специфическое структурное образование, представляющее знание завтрашнего дня науки. Оно отражает своеобразную стадию развития научного знания – стадию его зарождения. Его особенностью является то, что сама научная проблема здесь еще не сформулирована, нет гипотезы, предмет познания точно не определен, хотя уже есть объект наблюдения или размышления. Подходя вплотную к границе неизвестного, оно очерчивает пределы тех знаний, которыми располагает человечество на данный период своего развития. Полагаем, что это знание может быть определено как знание потенциальное (знание *неопознанного*)

Приведённые типы научного знания могут быть обозначены как *триединый образ научного знания в содержании образования.* Он представляет собой целостное системное образование, которое в единстве сопрягает три измерения научного знания. Первое измерение представляет в содержании образования формат известного знания как обобщающей непротиворечивой строгой системы научных достижений, в которую входят знания (характеризующиеся достоверностью, обоснованностью, доказательностью), подлежащие безусловному усвоению как образцы культурной нормы. Второе и третье измерения представляют сферу еще непознанного и неопознанного наукой. Они отражают динамику научного знания (в отличие от его статики в первом измерении).

Второе измерение вводит в содержание образования формат проблемно-гипотетического знания (в виде гипотетических построений, состоящих из вероятных знаний), который обусловливает деятельность субъектов познания по его обоснованию в условиях «недоопределенности» и незаконченности. Третье измерение содержит формат потенциального знания и предусматривает работу со знанием, которого в известном смысле еще нет. Главное тут не поиск правильного ответа («как на самом деле»), а «пробное действие» (термин Б.Д. Эльконина) по конструированию возможного знания.

Таким образом, триединый образ научного знания в содержании образования представляет научное знание в виде многомерной конструкции, интегрирующей и синтезирующей объём трех ее составляющих конструктов, каждый из которых центрирует автономный формат функционирования научного знания в современной науке. Он позволяет отобразить структуру и состав современного научного знания как сложной развивающейся неоднородной системы, отражающей целостную триединую реальность (ставшего, становящегося и потенциального).

На основе данного образа возможно построение образовательных моделей разных видов знаниевых практик. У школьника появится возможность познания окружающего мира в различных ситуациях: от «знающего знания» до «учёного незнания», которые потребуют отчетливого отделения известного от неизвестного и личного отношения к тому, что неизвестно. Он соприкоснется с горизонтами науки, переживет вызов неизвестного (загадок и тайн мира) без мистицизма и предрассудков, ощутит себя незнающим и мир как непознанный.

Такие образовательные практики должны занять разное по объему, но равнозначное и равноправное положение, предопределяя различные стратегии обучения. Они могли бы способствовать преодолению сложившейся в образовании *темпоральной асимметрии*, когда доминируют знания прошлого, знаний настоящего немного, а знаний будущего практически нет.

Более того появляется шанс для преодоления отчуждения школьников от научного знания за счёт *субъективации* учебного процесса. Ведь теперь *объективированное содержание* (как отчужденный от обучаемых опыт деятельности), которое предлагается для усвоения дополняется *содержанием с потенциалом субъектности*, которое способно обеспечить неадаптивную активность ученика, его вовлеченность в обучение в качестве деятельного субъекта (инициативно действующего, познающего, мыслящего).

Таким образом, триединый образ научного знания в содержании образования может послужить инновационным ресурсом его обновления и изменения процесса обучения на новых методологических, теоретических и технологических основаниях.

Литература

1. Болотов, В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе//Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.

2. *Логвинов И.И.* Актуальные проблемы современной дидактики (полемические рассуждения). М.: НОУ ВПС МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

3. *Осмоловская И.М., Шалыгина И.В.* О культурологическом подходе к формированию содержания образования //Образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 120 – 127.

4. *Розин В. М.* Диалог с настоящим и будущим // Тьюторское сопровождение. – 2012. - № 1. - С. 6 – 14.

УЧЕБНИКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ПОИСК ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ[1]

И.М. Осмоловская

В статье представлены факторы, определяющие необходимость разработки учебников нового поколения, учебники рассмотрены в качестве предметных информационно-образовательных сред; показаны возможные типы учебников нового поколения; охарактеризованы дидактические функции электронных учебников; освещены дидактические решения, реализующие специфику учебников нового поколения.

Ключевые слова: *учебники нового поколения, предметная информационно-образовательная среда, учебник-сценарий, учебник-конструктор, дидактические функции учебника.*

Немало сказано о том, что окружающий нас мир стремительно меняется, что жизнь, становясь все более динамичной, протекает в информационном пространстве. Изменяется, как отмечает Д.И. Фельдштейн, пространство детства. «Уже с преддошкольного возраста ребенок попадает совсем в иное пространство, чем его сверстник 20-летней давности. Это не просто другой мир, а другое восприятие им этого мира. Широко открытое, благодаря Интернету и ТВ, пространство, возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах…» [1, с.9].

Сегодняшние дети резко отличаются от детей «нецифрового» века. Они не боятся работать с электронными устройствами, интуитивно овладевая приемами манипулирования

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00274

разнообразными гаджетами. Учителя отмечают, что последовательное, подробное изложение материала на уроках в начальной школе, знакомство учеников с алгоритмами действия и только после этого предоставление возможности действовать самостоятельно не срабатывает. Пока учитель медленно и логично разворачивает свою мысль, дети решают проблему и получают результат, который, по мнению учителя, должен был получиться только к концу урока. Пока учитель информатики объяснял детям алгоритм написания компьютерной программы для управления фигурками «Лего», дети эту программу написали, разобравшись в проблеме быстро и легко. Как отмечает педагог: «Водораздел между детьми, с рождения живущими в мире информационных технологий и воспринимающими их как неотъемлемую часть реальности, и детьми, воспринимающими информацию так же ,как старшее поколение, проходит на уровне 8-9-х классов. Подрастает поколение детей, которое с информацией работает по-новому, спокойно воспринимая многомерное ее строение, постоянное движение по гиперссылкам». Им не требуется линейное восприятие информации, затем ее свертывание и переструктурирование в сознании с дальнейшим ее развертыванием при изложении. Дети воспринимают информацию объемно. Не зря в постмодерне появилась мысль о ризомности усваиваемого знания, положенного в основу картины мира, и соответственно – организации образовательного процесса в среде с множеством возможностей [2, с.38].

Педагоги также отмечают, что учащиеся младших классов успешнее работают группами, а не индивидуально. Начинать познание с «улавливания» практических проблем, перевода их в учебно-практические, а позже в учебные, затем выявлять необходимые для решения этих проблем знания и способы деятельности для подрастающего поколения гораздо более привычно, чем внимательно слушать учителя, усваивая ту информацию, которую он пытается сообщить детям.

Психологические особенности современных детей такие, как формирование «клипового мышления», «мозаичной картины мира» приводят к невозможности воспринимать большой по объему текст, в котором автор излагает учебный материал путем постепенных логических переходов, двигаясь от близкого к далекому, от простого к сложному. Для того, чтобы быть успешно воспринятым, текст должен быть кратким, но в то же время емким – в чем-то схожим с текстом энциклопедии – дающим полное и точное описание явления, предмета, события.

Итак, новые реалии педагогического процесса связаны: 1) с изменением психологии восприятия, переработки и использования информации совре-

менными детьми; 2) с полной погруженностью процесса обучения в информационное пространство; 3) с проблемами мотивации учения, когда старые стимулы не срабатывают; 4) с необходимостью формирования у учащихся действенных знаний, т.е. знаний, которые «не лежат в памяти мертвым грузом», а успешно применяются, что в дидактике связывается с формированием компетентности, т.е. способности учащихся применять усвоенные знания для решения возникающих проблем различного вида.

Все вышеуказанное требует иного построения процесса обучения, изменения его цели, содержания, методов, форм и средств, в том числе, и характера учебника, как важнейшего средства обучения.

Дидактические представления об учебнике изменялись от представления его книгой, в строгой системе излагающей содержание учебного предмета, до модели процесса обучения, включающей как само содержание образования, так и способы его усвоения специфическими средствами, представленными в учебнике. Позже представление об учебнике дополнилось представлением об учебно-методическом комплексе (УМК), в состав которого могли входить, наряду с учебником, хрестоматия, сборник задач и упражнений, печатные наглядные пособия, дидактические раздаточные материалы, тетрадь для самостоятельной работы учащихся на печатной основе, лингафонный курс, справочные издания, книги для внеклассного чтения, электронные учебные пособия, CD и DVD-диски, образовательные порталы в сети Интернет и т.д.

Учебник нового поколения, обеспечивающий осуществление процесса обучения в современных условиях, можно представить как предметную информационно-образовательную среду (ИОС), которая понимается как созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающих достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования).

Отметим, что предметная информационно-образовательная среда может включать традиционные бумажные учебники и учебные пособия, может дополнять их цифровыми образовательными ресурсами, может ограничиваться только электронными учебниками. Относительно электронных учебников необходимо сделать следующее замечание: практиками зачастую под электронными учебниками понимаются отсканированные традиционные бумажные учебники, сохраняющиеся в воспроизводящих текст устройствах – ридерах. Настоящие электронные учебники не имеют с ними ничего общего. Такой учебник специально разрабатывается как цифровой ресурс, включая комплекс гиперссылок, анимированные фрагмен-

ты, видео – и аудиозаписи, интерактивные проверочные материалы.

Предметная информационно-образовательная среда может быть трех типов: 1) сценарий процесса обучения; 2) конструктор процесса обучения; 3)интеграция сценария и конструктора. В связи с вышесказанным названные типы среды могут быть отнесены и к учебнику нового поколения.

Учебник – сценарий – направлен в полной мере на организацию и управление процессом обучения. Содержание учебника предписывает ученику определенные действия, определяя их порядок: прочитать текст, ответить на вопросы, подумать над фактом, рассмотреть иллюстрацию и т.д. Процесс обучения, организованный с помощью такого учебника, выполняет свои функции в полном объеме, обеспечивая достижение обучающих, развивающих и воспитательных целей. Если по такому учебнику процесс обучения организуется педагогом, то он также следует за указаниями автора учебника. Учебник-сценарий может предусматривать внесение изменений учителем: замену заданий на отработку умений, дополнение задачами творческого характера, включение занимательного материала и т.д. Такой учебник является открытым. В данной ситуации возможно и ученикам предоставить право изменять учебник: по-иному излагать новый материал, добавлять свои вопросы и задания. Такая возможность была рассмотрена А.В. Хуторским, хотя речь тогда шла не об электронном, а об обычном бумажном учебнике, который практически может быть написан совместно учителем и учениками в ходе эвристического обучения, концептуально разработанного А.В. Хуторским[3].

Второй тип учебника – конструктор – предполагает наличие в предметной информационно-образовательной среде разного рода ресурсов: задачников, энциклопедий, справочников, сборников проверочных и практических работ, раскрывающих содержание учебного предмета. В учебнике-конструкторе центральной составляющей частью является навигатор, позволяющий ориентироваться в предметной информационно-образовательной среде, указывающий, куда и в каком случае обращаться за информацией. Вместе с тем в навигаторе должны быть изложены четко и достаточно коротко основные положения изучаемого предмета, отталкиваясь от знания которых ученик может обогащать, расширять, отрабатывать изучаемый материал в соответствии с поставленными самим учеником задачами, своими предпочтениями, интересами. Тем самым ученик конструирует собственный учебный процесс, используя учебник. При этом он строит индивидуальную образовательную траекторию движения к достижению цели, поставленной стандартом образования и явно сформулированной в навигаторе.

Третий тип учебника представляет собой интеграцию учебника-сценария и учебника-конструктора, в данном случае учебник-конструктор расширяет содержание учебника-сценария за счет дополнительного материала, тренировочных упражнений, заданий, определяющих степень усвоенности материала.

В целом, говоря о создании предметной информационно-образовательной среды, можно говорить о разработке учебника нового поколения, который, с одной стороны организовывал бы деятельность учащихся, а с другой – позволял им самостоятельно «конструировать» свой образовательный маршрут.

Проанализировав ряд учебных пособий и электронных материалов, содержащих некоторые компоненты, важные при организации процесса обучения в информационно-образовательной среде, мы выделили специфические особенности учебников нового поколения, которые можно позиционировать как требования к ним, и способы их реализации.

Ориентация на организацию и управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Примером реализации этого требования являются материалы учебных занятий в «Телешколе» [4], которые могут рассматриваться как прототипы учебников нового поколения. Для управления учебно-познавательной деятельностью учащихся используются следующие приемы:

а) формулируется оригинальный ключевой вопрос, который задается в начале изложения материала. Этот вопрос обязательно вызывает интерес учащихся, но ответить на него они сразу не могут (недостаточно знаний), т.е. создается проблемная ситуация;

б) учащиеся знакомятся с ходом урока, видами учебных действий, которые им предстоит осуществить;

в) предлагаемый для усвоения текст сопровождается интерактивными иллюстрациями, видеофрагментами, материал представляется в виде текста, таблиц, схем, диаграмм, рисунков – т.е. у учащихся создается целостный образ изучаемого объекта;

г) изучаемый материал разбит на целостные, но небольшие по объему фрагменты, усвоение которых проверяется с помощью тестов, ответы на которые учащиеся вписывают в отведенное для этого место на странице сайта – учитель моментально получает информацию о том, как идет усвоение материала каждым учеником;

д) в тексте выделены также материалы под рубрикой «Это интересно», которые открываются не сразу, а только при щелчке на них «мышкой», т.е.

раньше времени ученик не будет отвлекаться на данный фрагмент;

е) предусматривается материал, «цепляющий внимание» учащихся, им предлагается обсудить те или иные проблемы на форумах, найти дополнительный материал по проблеме (предлагается навигация – где и как такой материал искать).

Обеспечение вариативности обучения, предоставление возможности обучающимся проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории.

Это требование реализуется в учебном комплекте нового поколения «Сферы» издательства «Просвещение» [5]. В учебно-методический комплект по биологии, например, входят учебник, тетрадь-тренажер, тетрадь-практикум, тетрадь-экзаменатор, методические рекомендации для учителя, CD-диск.

Содержание учебного материала в учебнике отличается краткостью, четкостью изложения. Параграф размещается на одном развороте страниц, что делает обозримым материал, дает возможность иметь перед глазами всю информацию и быстро находить нужную. Параграф предваряется сообщением о том, что ученики узнают; а также вопросами, которые позволяют актуализировать ранее изученный материал и обыденные знания, которые существуют у учащихся. В тексте параграфа четко выделяются структурные единицы (микротексты), позволяющие упорядочить приобретаемую информацию. Помогает структурировать изучаемое не только четкое деление текста на структурные единицы, но и выделение в конце параграфа ключевых слов, определения которых есть в тексте. В конце каждого параграфа для закрепления материала и самопроверки предлагаются вопросы репродуктивного и частично-реконструктивного характера.

В учебно-методический комплект входит тетрадь-практикум, в которой приводится описание лабораторных и практических работ. В тетради-тренажере представлены различного вида упражнения, систематизированные по способам общеучебных и предметных действий: выполняем тесты, работаем с текстом, изучаем и определяем, смотрим и думаем, сравниваем и обобщаем. Тетрадь-экзаменатор содержит проверочные работы.

Материалы, представленные на CD-диске, обогащают материал учебника, включая материалы, которые могут быть использованы учителем на уроках (иллюстрации, анимация, видео и т.д.), учениками при подготовке сообщений, презентаций, при проведении внеурочных мероприятий, выполнении проектов и т.д. Диск содержит фотографии, таблицы, видеофрагменты, анимационный материал, слайд-шоу, карты, определители, матери-

алы из энциклопедии, фрагменты из научно-популярных, литературных и других произведений. Приведены ссылки на сайты в Интернете.

В целом, учебно-методический комплект представляет собой специально сконструированную и созданную информационно-образовательную среду отдельного учебного предмета, представляющую собой как бы расширяющуюся сферу с увеличением возможности вариативности обучения и удовлетворения познавательных потребностей детей.

Широкое использование метафор, эмоционально насыщенных фрагментов для создания образного представления об изучаемых объектах.

Примером может служить приведенная в учебнике «Педагогика» под ред. А.П. Тряпицыной метафора, позволяющая уловить сущность педагогического процесса: «Представьте себе раннее, прекрасное, но чуть туманное утро. Вас много, юных и очень разных. Вы собираетесь вверх, в горы. С вами старшие по возрасту, но молодые по силе и духу. Путь начинается. Вы идете легко, беседуя и играя. Но вскоре туман рассеивается, путь становится все труднее, тропа все неожиданней. Старшие помогают, подбадривают <…> И вскоре вы доходите до развилки – отсюда едва видна вершина, неведомая, но влекущая… Как подниматься дальше? Короче, круче, труднее? Более полого, широко, неторопливо? Где старшие? Здесь, они помогут, поддержат, подскажут! Но решать и выбирать нужно самим, самим и идти» [6, с.59]. Обучающимся предлагается поработать с метафорой, выявить и пояснить, какой ее фрагмент наиболее точно создает образ педагогического процесса. В этом же учебнике приводятся притчи Ш.А. Амонашвили, которые ярко и эмоционально высвечивают проблемные точки педагогического труда и дают возможность определить каждому отношение к спорным педагогическим ситуациям [6, с.24,86].

Обращение к личному опыту обучающихся. В уже упомянутом учебнике педагогики есть задания при изучении темы «Педагогический процесс»: «Опираясь на собственный опыт ученичества, приведите примеры положительного и неудачного решения учителем незапланированных (неожиданных) задач. Менялась ли в этих случаях последовательность этапов? Что менялось в содержании этапов педагогического процесса?» [6, с.73].

Встраивание учебного материала в личностную структуру знания, придание личностной окраски изучаемому материалу.

В конце учебной книги «Квадратичная функция» [7, с.269] авторы обращаются к ученикам: «Итак, вы читаете последнюю страницу этой книги. На прощание мы хотели бы задать вам несколько вопросов. Вы можете ответить на любой из этих вопросов или раскрыть несколько из них. Вот эти вопросы:

Что нового вы узнали? Постарайтесь оформить ваши новые знания в виде словаря, справочника, конспекта, граф схемы.

Какое место (значение) в научной и практической жизни, на ваш взгляд, занимают понятия, с которыми вы встретились в этой книге? Как бы вы проиллюстрировали связи между ними?

Смогли бы вы рассказать о том, что является самым главным в этой книге? Для вас лично?

Если вы по духу философ, то, что изменила книга в вашем отношении к математике?

Какие новые вопросы у вас появились? Какие темы вы бы предложили изучать дальше? Можете ли вы составить список книг, в которых вы надеетесь найти ответы на эти вопросы?

Попытайтесь написать рецензию на эту книгу».

6. *Ориентация на формирование метапредметных умений, в том числе умений работы с информацией* [8]. Это требование предполагает включение специальных заданий, выполнение которых способствует формированию и совершенствованию указанных умений.

7. *Предоставление учащимся возможностей выбора направлений обогащения содержания, способов обработки информации, решения задач, закрепления и контроля усвоения материала.*

Так, в учебной книге «Тождества сокращенного умножения» (7-й класс), разработанной в рамках МПИ-проекта («Математика. Психология. Интеллект»), в одной из контрольных работ детям предлагается выбрать любой вариант из трех: 1) задания типа «Разложите на множители», «Найдите значения числовых выражений»; 2) задание написать творческий отчет о знакомстве с тождеством; 3) задание «Докажите или опровергните данное утверждение» [9, с.140].

Отметим, что некоторые указанные в статье особенности учебника, предназначенного для обучения в информационно-образовательной среде, назывались в дидактике ранее применительно к традиционным учебникам (например, включение в содержание учебника специфических средств управления познавательной деятельностью учащихся, эмоционально насыщенных фрагментов), но возможности реализовать данные дидактические предложения появились только сейчас с появлением предметных информационно-образовательных сред и электронных учебников.

Литература

1. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы педагогических наук в XXI в. // Педагогика. – 2013. – №1.

2. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический аспект. М.: ФГНУИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012.

3. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения: Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

4. http://www.internet-school.ru/

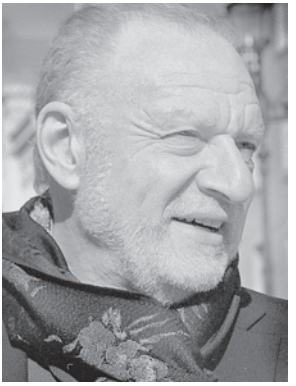
5. Биология: живой организм: Учебник для 6 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2007; Биология: живой организм: тетрадь-практикум для 6 кл. общеобразоват. учреждений.– М.: Просвещение, 2007; Биология: живой организм: тетрадь-тренажер. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2007. Биология: живой организм: тетрадь-экзаменатор для 6 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2007.

6. Педагогика:Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2013.

7. Квадратичная функция /Гельфман Э.Г., Вольфенгаут Ю.Ю., Демидова Л.Н. и др. Томск: изд-во Томского ун-та, 2004.

8. *Перминова Л.М., Николаева Л.Н.* Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход // Педагогика. – 2009. – N 2. – С. 18-25.

9. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб: Питер, 2006.



М.В. Кларин

Ключевые слова:
дидактика, инновационное образование, инновационность, концептуальные вызовы, культура, непрерывное образование, образование взрослых, парадокс, развитие лидерства, последипломное профессиональное образование, субъект образования, организационные изменения, целостный опыт.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ДЛЯ ДИДАКТИКИ

Представлен анализ инновационной практики непрерывного образования, концептуальные разрывы (парадоксы), которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой. Предложено понимание инновационного образования как порождения и освоения объективно нового культурного опыта.
Статья подготовлена на основе анализа образовательной/развивающей практики взрослых в сфере дополнительного последипломного образования.

Изменения субъекта образовательного процесса

В современной образовательной практике происходят изменения субъекта образовательного процесса/субъекта учения. Эти изменения особенно ярко проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовке.

В классической дидактике субъект скорее подразумевается, чем исследуется или наделяется ясным набором признаков. Дидактику традиционного обучения можно охарактеризовать как бессубъектную, – в ней не представлены собственные намерения субъекта: ему предстоит освоить предъявленное содержание образования (для этого ему потребуется проявить «познавательный интерес»). Яркий пример изменения субъектной позиции при ан-

тропологически центрированном построении образовательного процесса – тьюторское сопровождение, в котором «опыт собственного индивидуального (субъективного) освоения становится ведущим, а общие культурные формы освоения – «фоновыми» [7, с.108].

Особенности взрослых как *индивидуальных субъектов* образовательной деятельности: *значимый* (для конструирования образования) *опыт*: образовательный, жизненный, профессиональный; *потребность в смысле*: авторство своих решений, авторство собственной жизни; *жизненная необходимость*: потребность комплексно связывать и преобразовывать реальный опыт [3, с.114; 2], кризисный характер жизненных периодов и жизненных ситуаций; практическая направленность образовательной деятельности. Считаю, что теоретически (и прагматически) позиционирование учащегося-участника как субъекта *образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте* принципиально важно для теории и практики непрерывного образования.

Коллективный субъект: группы /команды, которые осваивают совместные действия в изменяющихся жизненных, организационных, производственных условиях. Примеры коллективных субъектов: рабочие команды, коллективы в процессе организационных изменений, обучающаяся организация [12; 13], «обучающие сети», Communities of Practice, профессиональные сообщества. Рабочая группа как субъект выстраивает освоение нового уклада собственной работы. Коллективным субъектом учения становится и «обучающаяся организация», т.е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт. Особый вариант коллективного субъекта – «сообщества практики», объединённые совместными социально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.).

Дидактические следствия изменения субъектов образования

(1). Субъекты непрерывного образования часто действуют в условиях, когда не срабатывает классическое представление о содержании образования как о *педагогически адаптированном социальном опыте*, подлежащем трансляции. Вопрос о педагогической адаптации социального опыта в непрерывном образовании не решается традиционно дидактическим путём.

(2). В рамках традиционного образования субъект рассматривается как обладатель относительно малого объёма опыта. Опыт субъекта учения в явном виде не учитывается в моделировании обучения; по умолчанию предполагается, что опыт «пренебрежимо мал», его необходимо дополнить или вос-

полнить новыми знаниями, умениями, навыками и отношениями. Вместе с тем, взрослый как субъект учения обладает *значительным объёмом опыта*, который невозможно считать «пренебрежимо малым» и недостаточно просто «учитывать» как некий сопутствущий фактор, который можно использовать для привлечения в виде иллюстративных «примеров». Во многих случаях профессиональной (пере)подготовки опыт нужно формировать «поверх» имеющегося опыта; отсутствие «поправки на опыт» может вести к возврату обучаемого к неадекватным (но привычным) действиям. Существенная черта опыта взрослого: включение своего жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального /социального опыта.

(3). Традиционное образование обеспечивает образовательные потребности; однако, взрослые обладают *практическими потребностями* в решении практических, жизненных, в частности, профессиональных задач. Современное обучение профессионалов и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника как процесса обучения, так и одновременно профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности (например, проектной группы, управленческой команды, профессионального сообщества, сообщества педагогов, детей и родителей и др.).

(4) Традиционное образование строится как трансляция культуры. В инновационном образовании субъект генерирует новый опыт, одновременно придаёт ему культурную форму и осваивает его. Это представление перекликается с идеей такого развивающего образования, целью и результатом которого является становление человека как «саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. Здесь человек – обучающаяся культура [11, с.8].

Освоение объективно нового опыта

В рамках данного анализа считаю опыт объективно известным, когда он известен инициаторам/организаторам образовательного процесса; его новизна для субъектов образовательной деятельности носит искусственный, “обучающий” характер. Объективно новый опыт – это опыт, который является новым для всех участников данного сообщества (в отличие, например, от условной «школьной» новизны поиска культурной нормы, «неизвестного ответа», образец которого неизвестен учащимся, но известен педагогу). Об освоении объективно нового опыта свидетельствует его «проживание», реализация в жизненной (профессиональной) практике; обучение как освоение нового опыта имеет место там, где найденное решение *воплощает-*

ся в жизнь. Инновационные преобразования опыта соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям развития как индивидуального, так и коллективного субъекта. Определяющими чертами образования как средства перестройки опыта я считаю его *субъектный характер*, направленность на *преобразование смысловых ориентиров субъекта* (индивидуального или коллективного). Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения опыта (индивидуального и/или коллективного). Освоение нового опыта в социальном взаимодействии является приращением культуры.

Инновационное, преобразующее образование преднамеренно выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования. В ситуации коллективного субъекта возникает особая задача обучения – не только поддержать переход к смене уклада деятельности, но и одновременно *совместно выращивать* этот новый уклад. Смена уклада не является применением готовых образцов, новый опыт производства и/или управления им необходимо *вырастить* и одновременно *транслировать*. Сейчас, когда такая ситуация стала массовой, возникает необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

Концептуальные разрывы: дидактические парадоксы

В осмыслении инновационной образовательной практики можно выявить ряд разрывов, парадоксов, которые имеют значение *вызовов* для осмысления образовательной практики. Для теоретического мышления в педагогике парадоксы образовательной практики выступают как *концептуальные вызовы*, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой.

Парадокс неучебной направленности обучения. Связанные с ним парадоксы неучебных учебных целей и неучебной оценки учебных результатов. В корпоративной практике обучение становится составной частью управления человеческими ресурсами. Как следствие возникает противоречие между «*учебным*» характером постановки целей обучения (например, в терминах знаний, умений и навыков) и *управленческим* характером ожидаемых результатов обучения (изменения целостных компетенций, изменения уклада рабочих действий, улучшение производственных показателей, достижение новых результатов подразделениями организации или даже организации в целом). Этот парадокс бросает вызов традиционному педагогическому мышлению. Возможный отклик на этот вызов я вижу в концептуальном преобразовании педагогического мышления, когда образова-

тельная цель состоит не только в трансляции, но и в *генерации, фиксации и освоении нового культурного опыта*.

Парадокс субъекта. В практике возникают «разрывы» субъекта. (1). «Разрыв» между «заказчиком» и «потребителем» обучения. В рамках интерактивного обучения со свойственной ему инициативной позицией субъекта возникает *парадокс субъекта*: целеполагание в обучении исходит от руководства организации, в то время как активно действующим субъектом является участник (индивидуальный или коллективный). (2). Внутриличностный «разрыв», связанный с сопротивлением человека тем изменениям рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения. Парадокс субъекта бросает вызовы традиционному представлению о роли субъекта-«учащегося» в образовательном процессе. Возможный отклик на эти вызовы в развивающей практике организаций я вижу в концептуальной перестройке педагогического мышления: (а) в специальном выстраивании «неучебного» взаимодействия субъектов в рамках образовательных циклов; (б) в учёте внутриличностных разрывов в самом конструировании образовательного процесса.

Парадокс перевоспитывающего обучения. Общая черта индивидуальных и коллективных субъектов обучения: они обладают значительным объёмом уже сложившегося структурированного опыта. Если использовать традиционные понятия, преобразование сложившихся способов действия, перестройку поведенческих паттернов можно описать, скорее, не как обучение, а как переобучение и даже «перевоспитание». Этот парадокс бросает вызов традиционному разграничению понятий «обучение» и »воспитание». Возможный отклик на этот вызов – пересмотр концептуальной рамки обучения, анализ научения как освоения опыта, снимающий разграничение обучения и воспитания.

Парадокс экспертности педагога. В корпоративном обучении распространены ситуации, когда ведущий (педагог) занимает позицию фасилитатора, направляющего процесс генерации субъективно и объективно нового опыта. Возникает *парадокс экспертности:* ведущий не имеет преимуществ перед участниками в знании предмета, его задача – организовать продуктивное обсуждение, генерацию нового опыта. Этот парадокс бросает вызов педагогическому мышлению, которое ставит педагога в позицию либо носителя экспертности, либо путеводителя по предметной области. Возможный отклик на этот вызов – пересмотр представлений о характере и сущности экспертной позиции педагога. Выявленные парадоксы выступают как концептуальные вызовы для дидактической теории, указывают на ее зоны развития.

Черты инновационной образовательной практики

Изменение *целеполагания*: от учебного – к преобразующему, контекстному (в том числе, профессионально-контекстному), управленческому. Изменение *субъекта образования*: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового, от субъекта познающего к субъекту действующему/преобразующему; от индивидуального субъекта – к коллективному. Изменение *направленности образования*: от учебно-познавательной – к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов. Изменение *характера обучения*: от традиционного к интерактивному обучению, основанному на непосредственном опыте. Изменение *источников обучения*: от информации – к реальному опыту участников. Изменение *оценки результатов* обучения: от оценки знаний-умений-навыков к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте – компетенции, – на производственную практику обучаемых и организации, вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения). Изменение *роли образования*: от трансляции культуры (поддерживающая роль) к преобразованию культурного опыта (инновационная преобразующая роль).

Концептуализация инновационного образования

В целях новой дидактической концептуализации предлагаю в качестве центрального звена обучения рассматривать освоение *целостного опыта*, его преобразование. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном образовании (и отчасти в инновационном образовании-1) преобладающий характер изменения опыта – его *первоначальное формирование*. В инновационном образовании-2) преобладающий характер изменения опыта – его *перестройка, структурное преобразование*. Считаю, что именно преобразование опыта обусловливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение, «обучение действием» [13], тьюторство [7].

Чтобы не только описывать, но и выстраивать инновационную образовательную практику, необходимо разрабатывать концептуальный инструментарий образовательного процесса как *трансформации целостного опыта*, который бы достраивал традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности». Такая разработка продолжит и дополнит линию анализа опыта, реализованную в отечественной дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения

(И.Я.Лернер, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин и др.) [10; 8]. Основные теоретические задачи: концептуализировать феномены инновационной образовательной практики, развить теорию непрерывного образовательного процесса с его меняющимися субъектами как «освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта» [6, с.42], принципиально расширить научно-педагогический инструментарий.

Инновационность образования: дидактический анализ

Предлагаю разделять

- *Инновационность-1*: инновационность *в образовании* (то есть принципиально новые черты в условиях образовательного процесса). Предмет инновационности – преобразование образовательной деятельности – содержания и процесса образования. В практике сутью инновационности могут стать инструментальные изменения [9, с.34]; они могут затрагивать элементы образовательного процесса, наблюдаемое может расходится с сущностным. Например, меняется форма обучения, за этим не обязательно стоит изменение целей, ожидаемых образовательных результатов.
- *Инновационность-2*: инновационность *образования* (принципиально новые черты в характере *содержания* образования и/или *результатов* образовательного *процесса*). Предмет инновационности – генерация нового культурного опыта (в том числе развитие собственной деятельности субъекта и создание новых образцов деятельности) как образовательный результат.

В данной статье в фокусе внимания – Инновационность-2. Она проявляется как направленность: 1) на структурное преобразование опыта учащихся, 2) на создание не только субъективно, но и объективно нового опыта.

Особенности инновационного образования. Инновационное образование выступает как средство, инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса). Образовательный процесс имеет практический, рабочий (производственный) характер и включает: специально организованное освоение нового опыта; целенаправленное развитие способности субъекта деятельности к преобразованию своей деятельности, своей жизни.

Инновационное образование: рабочее определение. Инновационное образование – такой процесс создания (генерации) культурного опыта, который: 1) является значимым для социокультурной практики данного сообщества; 2) направлен на порождение объективно нового опыта, его фиксацию и осмысле-

ние; 3) ставит цель освоения этого опыта для его последующего воспроизводства, развития в собственной деятельности и/или передачи следующей группе людей («пользователей»), которым предстоит этот опыт освоить и/или развить.

Принцип дополнительности

Принцип дополнительности как гносеологический принцип был сформулирован Нильсом Бором в рамках анализа явлений в квантовой физике. Согласно этому принципу, для полного описания сложных (квантовомеханических) явлений необходимо применять взаимоисключающие («дополнительные») наборы классических понятий, совокупность которых дает более полную картину этих явлений. Впоследствии Н. Бор отметил, что ситуация, сложившаяся в связи с проблемой интерпретации квантовой механики, «имеет далеко идущую аналогию с общими трудностями образования человеческих понятий, возникающими из разделения субъекта и объекта»; данный принцип охватывает дополнительные черты во многих областях человеческого знания [1]. Мы предлагаем применить этот принцип к пониманию образования. Образование в принятом понимании – средство трансляции культурного опыта во всей его полноте; инновационность в таком образовании понимается как применение новых способов трансляции объективно известного опыта. Образование в собственно инновационном понимании – целенаправленная организация генерации нового культурного опыта, его освоения и последующего использования. Предложенные два разных понимания описывают два взаимодополняющих ракурса инновационности образования в современном мире.

Социокультурный потенциал инновационного образования: неразрушающие преобразования

Особая сфера применения инновационного образования – развитие профессиональной культуры, которое в условиях современной России призвано реализовать актуальную задачу создания профессиональных стандартов по сотням профессий. Важную сферу применения инновационного образования вижу в развитии профессиональной культуры педагогов; считаю, что именно инновационное образование способно дать инструментарий для развития профессиональных педагогических сообществ. Феномен инновационного образования возник как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы. Важнейшая социокультурная черта инновационного образования – способность поддерживать и обеспечивать неразурушающие социокультурные преобразования. Практика

инновационного образования воздействует на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеет высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования на всех ступенях образовательной лестницы, определит перспективу развития непрерывного образования.

Литература

1. *Алексеев И.С.* Принцип дополнительности // Методологические принципы физики. История и современность. М.: Наука, 1975, гл.VIII.

2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991.

3. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование. С-Пб., 2007.

4. *Ермоленко В.А., Иванова С.В., Кларин М.В., Черноглазкин С.Ю.* Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования / Науч. ред. В.А.Ермоленко. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.

5. *Иванова С.В.* Развитие системы непрерывного образования в сфере бизнеса: новые решения // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2012. – №2.

6. *Кларин М.В.* Непрерывное образование // Российская пед. энциклопедия в 2-х т. Том II /Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: БРЭ, 1999. – С.42.

7. *Ковалёва Т.* М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №5 (8). – С.108-112.

8. *Осмоловская И.М., Иванова Е.О.* Развитие некоторых идей научной школы «Дидактика общего образования» в современных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – №1. – С.84-102.

9. *Осмоловская И.М.* Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №5 (8). – С.25–37.

10. Современная дидактика: теория практике /Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994.

11. *Теслинов А.Г., Протасова И.А., Чернявская А.Г.* Обоснование подходов к образованию развивающего типа // Economics and Management. 2013. № 2 (5).

12. Corporate Learning Priorities Survey, 2011. цит по: Эл.ресурс: http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf. Доступ: 25.01.2014.

13. *Garvin D.A.* Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work. Boston, Harvard Business School Press, 2000.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ОТКРЫТОСТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ И ПРИМЕНЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т.М. Ковалева

Ключевые слова:
открытое образование, принцип открытости, индивидуализация, индивидуальная образовательная программа, тьюторское сопровождение.

В статье обсуждается вопрос о необходимости реализации принципа открытости в современном образовании. Рассматриваются различные виды тьюторских практик, опирающиеся на технологии открытого образования. Анализируются некоторые организационно-управленческие аспекты использования этих технологий в условиях общеобразовательной школы.

Открытость как качественная характеристика современного российского образования.

Принцип открытости все чаще рассматривается как одна из основных характеристик современного российского и европейского образования в целом. Понятие открытости образования еще продолжает формироваться в современной научной традиции, но интерес к его осмыслению и созданию технологий открытого образования проявляется как в современной педагогической теории, так и в реальной образовательной практике.

Открытость образования – это такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести определенный образовательный эффект. Сегодня в процессе оптимизации в сфере образования многие образовательные учреждения пытаются

принципиально изменить свое внутреннее образовательное пространство: увеличить число факультетов, открыв новые направления подготовки; расширить контингент слушателей; освоить новые образовательные технологии; выстроить межпредметные связи и т.п. В этом случае образовательное пространство для учащихся начинает задаваться уже не столько какой-то определенной, жестко зафиксированной и единой для всех учебной программой, сколько осознанием различных образовательных предложений и их конкретной соорганизацией.

В современной образовательной ситуации формирование осознанного заказа обучающегося на собственный процесс образования становится чрезвычайно важным. Очевидно, что только лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует учащемуся реализацию принципа открытости образования. Для того, чтобы принцип открытости образования мог реализоваться, каждому школьнику необходимо владеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу.

Эта задача – использование, с одной стороны, всего возможного ресурса открытого образования и, с другой стороны, построение своей собственной индивидуальной образовательной программы – требует специальных образовательных технологий и работы педагога, обладающего для этого специальными средствами. Таким педагогом, на наш взгляд, является тьютор, который организует тьюторское сопровождение каждого учащегося.

Из истории тьюторства.

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и чуть позднее в Кембридже. С этого времени мы можем говорить о тьюторстве как о сложившейся форме университетского наставничества[1].

Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты прослушали определенные курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему и помогал тьютор [3]. Так как неоспоримой ценностью того времени была свобода (преподавания и учения), тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и

свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание и академические идеалы. Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения его.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях [5].

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. С 1700 года по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор. Когда в конце XIX века в университетах появились и свободные кафедры (частные лекции), и коллегиальные лекции, то за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов. В течение XVIII – XX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная система служила лишь дополнением к ней [6].

В 2008 году опубликована книга Эдварда и Элайн Гордон «Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе» [2]. В этом первом в России издании зарубежных авторов об истории тьюторства представлено широкое историческое исследование педагогической деятельности через призму индивидуального образования. К сожалению, отдельная глава об истории тьюторства в России в этой книге отсутствует, так как проблема не исследована достаточным образом. В России, действительно, тьюторство долгое время было практически неизвестно, так как отечественная система образования ассимилировала идею университетов значительно позднее, ориентируясь преимущественно на немецкую модель университетского образования. Но отдельные прецеденты отечественной тьюторской практики были.

Во-первых, традиция монастырских наставников – «старцев» и «старчества» на Руси, подробно описанная в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» (сюжетная линия духовных поисков Алеши Карамазова и наставничества на этом пути старца Зосимы).

Во-вторых, гувернеры в аристократических семьях и организация некоторых образовательных учреждений в дореволюционной России.

В качестве исторического примера приведем В.А.Жуковского и его роль в воспитании наследника престола Романовых Александра Николаевича. Поэт сознательно и целенаправленно готовится к многолетнему исполнению педагогической деятельности, пишет План учения, который был представлен на суд Императора и после тщательного изучения утвержден. Цель воспитания и учения видится поэту как «образование для добродетели».

Еще одним, ставшим уже хрестоматийным примером является история тьюторского сопровождения интереса лицеиста Федора Матюшкина.

Третьим направлением в развитии отечественной тьюторской практики служит сам феномен классической русской литературы и ее исключительной роли в духовной культурной жизни России. Литература, вмещающая в себя функции философии, социально направленной публицистики и даже основы психологической культуры, как оказалось, сама может выполнять роль своеобразного тьютора. (Эта гипотеза была выдвинута и защищена в свое время участниками философского семинара школы «Эврика-развитие» в Томске в 1995 году) [7].

Открытые образовательные технологии и современные тьюторские практики.

В современном образовании тьюторство существует в очной и заочной формах обучения, опирается на открытые образовательные технологии. Открытыми образовательными технологиями являются те образовательные технологии, которые позволяют тьютору реализовывать сопровождение индивидуальных образовательных программ учащихся.

При всем их многообразии они должны обладать, как минимум, тремя важными характеристиками: быть открытыми возрасту, т.е. применяться для работы с любыми возрастными категориями обучающихся; быть открытыми учебному предмету, т.е. позволять работать с любым предметным содержанием; быть открытыми организационно, т.е. работать в любых организационных условиях как в классе, так и во внеурочной деятельности.

В ситуации современного российского образования можно выделить три типа основных тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу.

Тьюторская практика открытого дистанционного образования (информационный контекст тьюторства). В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, которая заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности. Моделью открытого образования в данном

случае является сама модель использования человеком информационных технологий, и именно под эту задачу начинает работать тьюторское сопровождение, помогая учащемуся выстраивать обучение, используя навыки работы в Интернет-среде. Одной из ведущих открытых образовательных технологий в данном контексте является технология РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо»).

Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст тьюторства). В социальном контексте открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества. В этом случае главной целью открытого образования является умение человека жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность, умение слушать собеседника, понимание другой точки зрения и построение диалога, умение работать в группе и т.д. Наиболее значимыми открытыми образовательными технологиями в данном контексте являются такие технологии, как «Дебаты», проектирование, технология социально-контекстного образования и др., позволяющие через открытое образование воссоздавать институты гражданского общества.

Тьюторская практика открытого образования как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст тьюторства). Открытое образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство любых возможных ресурсов для собственного образовательного движения человека. Главная цель открытого образования в этом случае – научить человека максимально использовать различные доступные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно он, как никто другой, являясь заказчиком собственного образования, способен проектировать его содержание и нести связанные с этим риски и ответственность, приобретая в конечном итоге тот или иной уровень и качество образованности.

Тьюторская практика в антропологическом контексте реализует сопровождение всего процесса построения подопечным своей образовательной программы – от работы с его первичным познавательным интересом, через углубление этого интереса за счет образовательных исследований или проектов и специальную работу по формированию этого проекта как образовательного и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ.

Ведущими открытыми образовательными технологиями в данном кон-

тексте являются технологии ситуативного анализа, исследования и проектирования, «Портфолио».

Конечно, в процессе реализации своей индивидуальной образовательной программы учащийся объединяет различные образовательные контексты, но при обсуждении содержания тьюторской деятельности очень важно понимать, какой тип педагогической практики разворачивает тьютор и в связи с этим на какие открытые образовательные технологии он преимущественно опирается в своей работе.

К построению модели тьюторского сопровождения.

Опираясь на 20-летние исследования нашей научно-практической группы (см. www.thetutor.ru), мы считаем, что сущностью тьюторского сопровождения на всем протяжении существования самой идеи и практики тьюторства является специально организованная тьютором работа по осознанию и выбору учащимися различных образовательных предложений и составлению ими своих индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, основной принцип работы тьютора в современном образовании – это *принцип «расширения» образовательного пространства каждого учащегося.*

Пространство работы тьютора графически можно изобразить в виде трех взаимно перпендикулярных координатных осей X, Y, Z, задающих соответственно векторы тьюторского действия.

X – социальный вектор,

Y – предметный вектор,

Z – антропологический вектор.

Рассмотрим каждый из них подробнее.

X – социальный вектор тьюторского действия.

Данный вектор тьюторского действия предполагает работу с множеством образовательных предложений, связанных с инфраструктурой тех или иных образовательных учреждений.

Находясь в одной из точек образовательной инфраструктуры, обучающийся часто даже не предполагает об образовательных возможностях инфраструктуры образовательного учреждения в целом. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим тьюторантом увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных предложений с точки зрения их ресурсности для реализации индивидуальной образовательной программы.

Y – предметный вектор тьюторского действия.

Этот вектор указывает на направленность работы тьютора с «предметным материалом», выбранным его тьюторантом. Так как предметные

границы всегда в большей или меньшей степени условны, то при работе в предмете, осваиваемом учащимся (биология, математика, литература…), зачастую необходимо привлекать знания других предметных областей и тем самым расширять границы самого предметного знания. Изменение границ предметного знания становится направлением специальных тьюторских консультаций и вносит коррективы в реализацию индивидуальной образовательной программы каждого учащегося.

Z – антропологический вектор тьюторского действия.

Говоря о реализации собственной индивидуальной образовательной программы, каждый учащийся должен понимать, какие требования реализация этой программы предъявляет именно к нему и на какие свои качества он может опереться. Тьютор в этом случае лишь помогает увидеть и обсудить антропологические требования индивидуальной образовательной программы. Конечный же выбор всегда остается за самим учащимся: принимать данный антропологический вызов или корректировать свою образовательную программу на основании сформированных ранее качеств.

Таким образом, работа тьютора в каждом из указанных нами направлений позволяет школьнику увидеть свое образовательное пространство как открытое и начать эффективно использовать его потенциал для построения своей собственной индивидуальной образовательной программы.

Некоторые аспекты нормативно-правового оформления тьюторской деятельности в школе [4].

Эффективность работы тьютора во многом зависит от организационно-управленческих возможностей конкретного образовательного учреждения, где он работает. Внесение профессии тьютора в реестр профессий в 2008 году позволяет сегодня в России ввести эту должность в штатное расписание школы или вуза и оплачивать его работу из бюджетных средств. Если концепция или программа развития школы предусматривает организацию профильного обучения в старшей школе по индивидуальным программам, то целесообразно ввести должность тьютора в раздел «Педагогические работники» штатного расписания школы для организации тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ учащихся старшей школы. В таком случае администрации школы необходимо прописать тарификационные характеристики новой должности и условия оплаты труда.

Основной задачей всего педагогического коллектива школы при реализации программы, включающей индивидуализацию обучения и тьюторское сопровождение, становится создание в школе такой комплексной системы педагогической работы, которая бы совмещала инициативную и

во многом еще экспериментальную деятельность тьюторов с процессами ее нормативного оформления, анализом и планированием образовательных результатов тьюторской работы. Задачами школьной управленческой команды, в свою очередь, является совместная с самими тьюторами разработка функционала тьютора, создание условий для реализации различных тьюторских проектов; организация внутри педагогического коллектива анализа и рефлексии тьюторской работы. Для координации этих задач в школе необходимо создать структуру, объединяющую тьюторов – методическое объединение тьюторов, или тьюторский Совет.

Существующее положение для образовательных учреждений предусматривает как введение специальной должности "тьютор", так и возможность реализации тьюторского сопровождения педагогом, имеющим тьюторскую компетентность. Юридическое оформление тьюторской работы осуществляется в зависимости от нормативно-правовых и экономических возможностей учреждения (образовательной организации): либо за счет расширения или изменения существующих должностных обязанностей социального педагога, школьного психолога и др. в условиях профильного обучения, либо за счет выделения специальной позиции тьютора и заключения с ним отдельного трудового договора (контракта).

Должностная инструкция тьютора в школе в условиях обеспечения процесса индивидуализации предполагает работу по нескольким основным направлениям: способствовать проявлению и реализации учебной и общественной инициативы при выборе и освоении программы обучения; создавать условия для формирования индивидуальных учебных планов учащихся с учетом образовательных и профессиональных интересов и планов на будущее; организовывать коммуникацию с учащимся, направленную на анализ выбора, результатов, корректировку индивидуальных учебных планов.

Для учащегося тьютор появляется в образовательном пространстве школы либо в результате административного решения (назначения и закрепления тьютора за определенной группой учащихся), либо в результате выбора тьютора самим учащимся. Основанием для такого выбора является желание учащегося работать по конкретной теме именно с конкретным педагогом, основанное на опыте предыдущих контактов школьника, коммуникативной совместимости, общности предметных интересов. В зависимости от существующих организационных и временных ресурсов количество школьников у одного тьютора может варьироваться от одного учащегося до группы наполняемостью до 30 человек. При этом группа может быть как одновозрастной и состоять, например, из учащихся одного класса (парал-

лели), так и разновозрастной, объединяющей ребят с общими познавательными интересами.

Поскольку основная форма работы тьютора – индивидуальные и групповые консультации, то количество тьюторантов может рассчитываться, исходя из оптимальной почасовой нагрузки тьютора с учетом того, что каждый учащийся должен иметь возможность часовой тьюторской консультации не реже двух раз в месяц.

Таким образом, сегодня в условиях возвращения к ценностям личного выбора в рамках школьного образования становится все более важным обращение к личной ответственности учащегося за свой учебный опыт, принятие решений о своем дальнейшем образовании, помощь в осуществлении самообразования. На наш взгляд, этим сегодня и продиктован в большей степени возродившийся в педагогической среде интерес к реализации принципа индивидуализации и различным тьюторским практикам, а также процессу освоения новой тьюторской профессии в российском образовании.

Литература

1. *Барбарига А.А.,* Федорова, И.В. Британские университеты: Учеб. пособие для пед. институтов. – М.: Высш. Школа, 1979 .

2. *Гордон Эд., Гордон Эл.* Столетия тьюторства. – Ижевск, 2008.

3. Иностранные университеты. Вып. I. Университеты Англии и годы студенчества знаменитых людей / Под ред. Л.А. Богдановича. – М., 1899.

4. *Ковалева Т.М.* О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении //Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всерос. научно-метод. семинара. – М.: АПКиППРО, 2009.

5. О началах английского университетского воспитания. Пер. с англ. М.И. Попова.– М., 1859.

6. *Пилипчевская Н.В.* Тьюторская деятельность: теория и практика. – Красноярск, 2009.

7. Тьюторство: концепции, технологии, опыт: Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005.– Томск, 2005.

8. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. - Кемерово, 1993.

Ю.В. Науменко

Ключевые слова:
различные группы детей с ОВЗ (группы A; B; C; D); личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья» и жизнеспособность для различных групп детей с ОВЗ; образ выпускника начальной школы для различных групп детей с ОВЗ.

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье предлагаются принципиально новые концептуальные основания инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ). Определена принципиально новая методологическая база для развития коррекционной педагогики, основанной на социально-культурных представлениях о феноменах «здоровье» и «здоровый образ жизни». Требования к целям и результатам образования детей с ОВЗ в начальной школе сформулированы в логике и терминологии Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Теоретико-методологическая «закрытость» коррекционной педагогики от идей и современных концепций общей педагогики привела к ряду противоречий, которые большинство специалистов характеризуют как неразрешимые:

- противоречие между актуальной для общей педагогики тенденцией интеграции всего комплекса знаний о человеке на основе гуманитарной социально-культурной парадигмы и преобладание в теории и практике коррекционного образования

медико-биологического подхода к организации обучения детей с ОВЗ;

- противоречие между заданными правилами и сформулированным социальным заказом к системе общего образования в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования и сложившейся практикой обучения и воспитания детей с ОВЗ в системе специального коррекционного образования;
- противоречие между массовым распространением инклюзивного образования, требованиями общества к его эффективной организации и неготовностью коррекционной педагогики предоставить учителям массовой общеобразовательной школы доступные и эффективные технологии совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников.

Выделенные противоречия показывают, что в условиях системных социальных преобразований системы общего образования традиционная коррекционная педагогика (дефектология) оказалась не готова к выполнению миссии интегрированного гуманистического знания об особенностях и содержании инклюзивного образования.

В связи с изложенным выше мы предлагаем к обсуждению авторский вариант методологии здоровьеформирующей направленности инклюзивного образования, реализуемый в Примерных требованиях по реализации ФГОС начального общего образованию по отношению к детям с ОВЗ [1, ст. 11].

Определимся с основными терминами и концептуальными подходами к образованию детей с ОВЗ (с учетом положений ФЗ «Об образовании в Российской федерации» [1, ст. 2] и результатов наших исследований [2]).

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных по-

требностей и индивидуальных возможностей.

Жизнеспособность – системное качество личности, характеризующее органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума.

Обобщая психологические и педагогические исследования, мы выделяем два уровня жизнеспособности – психофизиологический и социально-личностный. Психофизиологическая жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне биологического организма и индивидуально-типических свойств психики. Социально-личностная жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне субъектности (в трактовке Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова).

Внутренняя картина здоровья – личностная смысловая система (по Д.А. Леонтьеву), выполняющая функцию структурирования отношений субъекта с миром и придания устойчивости структуре этих отношений на основе индивидуального прочтения социокультурного символа «здоровье».

«Здоровье» как культурообразующий символ представляет собой образ человека (идеал), соответствующий определенной системе этико-философских воззрений на мир в целом и на место (предназначение) человека в этом мире, системе характерной для конкретной социально-культурной общности. Соответственно «*здоровый образ жизни*» как культурообразующий символ, производный от символа «здоровье», задает благополучный для данной конкретной социально-культурной общности образ жизнедеятельности отдельного конкретного человека.

Соответствующая система принципов здорового образа жизни может быть представлена следующим образом:

- самосохранение индивидуального здоровья в любых формах его проявления;
- подчинение повседневной индивидуальной жизнедеятельности этнокультурным и социально-природным требованиям;
- позитивное отношение к процессу самосовершенствования индивидуального здоровья во всех его формах и деятельное желание его осуществления;
- готовность к корректировке индивидуальной жизнедеятельности для сохранения и укрепления своего здоровья во всех его формах;
- подчинение индивидуальной жизнедеятельности достижению максимально возможной комфортности (позитивному состоянию повседневного здоровья).

Обобщая все вышеизложенное, мы приходим к первым предварительным выводам (принципам современного инклюзивного образования детей с ОВЗ).

Принцип здоровьеформирующей направленности воспитания ребенка с ОВЗ и соподчинения обучения целям здоровьеформирующего воспитания. Опыт наших исследований [3] показывает, что стратегической целью образования детей с ОВЗ является оптимизация у них личностной смысловой системы «Внутренняя картина здоровья» и соответствующее совершенствование жизнеспособности. Формирование конкретных предметных знаний и умений, опыта деятельности по применению полученных знаний и умений должно носить утилитарный характер, создавая реальные условия для достижения ребенком с ОВЗ состояния здоровья как социально-культурного феномена. Другими словами, образование ребенка с ОВЗ предполагает ведущую роль здоровьеформирующего воспитания по сравнению с утилитарным обучением.

К основной группе учащихся с ОВЗ относятся следующие дети [1, ст. 79]: глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами.

Проблемы детей с ОВЗ даже внутри однородной группы по типу нарушения различны, следовательно, существует необходимость в определении индивидуального образовательного маршрута для каждого ребёнка с ОВЗ. Мы выделяем четыре категории детей с ОВЗ (независимо от конкретного вида нарушения, установленного психолого-медико-педагогической комиссией), взяв в качестве отличительного признака готовность ребенка с ОВЗ к обучению, которая определяется: 1) тяжестью нарушения его психического развития; 2) эффективностью ранней коррекционной помощи [4].

Группа А – дети с ОВЗ, которым эффективная ранняя коррекционная помощь помогла минимизировать последствия незначительных нарушений психического развития. К моменту поступления в школу они достигли уровня развития, близкого к возрастной норме. Имеют положительный опыт общения со здоровыми сверстниками. Могут получить в полном объеме образование в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования, находясь в среде здоровых сверстников и в те же календарные сроки.

Группа В – дети с ОВЗ, которые к моменту поступления в школу имеют незначительное отставание от уровня развития, соответствующего воз-

растной норме. Причин может быть несколько: несвоевременная ранняя коррекционная помощь или ее недостаточная эффективность; тяжесть нарушения психофизиологического здоровья ребенка, спровоцировавшая серьезные нарушения в его психическом развитии; педагогическая несостоятельность семьи ребенка с ОВЗ. Ребенок с ОВЗ в варианте В должен получать образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам. Он может получить полноценное цензовое образование, но в пролонгированные календарные сроки и находясь в среде сверстников со сходными ограничениями здоровья и сходными образовательными потребностями.

Группа С – тяжесть основного нарушения психофизиологического здоровья ребенка с ОВЗ спровоцировала серьезные нарушения в его психическом развитии, которые делают невозможным получение полноценного цензового образования в плане обучения академическим знаниям и умениям. Поэтому обучение ребенка с ОВЗ в варианте С желательно в отдельных (специальных) организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам. В обучении таких детей акцент должен быть сделан не на формировании академических знаний и умений, а на приобретении ребенком практико-ориентированных знаний и умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности. Для детей с ОВЗ в варианте С актуальной является проблема приобретения положительного опыта общения и взаимодействия в совместной деятельности со здоровыми сверстниками. При ее положительном разрешении можно говорить о полноценном цензовом образовании для этой группы детей в плане их воспитания, социализации и в плане подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни (качество образования).

Группа D – эту группу составляют дети со сложными дефектами и с расстройствами аутистического спектра, для которых обучение в традиционном понимании невозможно, а возможность приобретения практико-ориентированных знаний, умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности определяется индивидуальными психофизиологическими возможностями ребенка. Для детей группы D единственно возможным является индивидуальный учебный план. Ввиду невозможности полноценного традиционного обучения детей с ОВЗ в группе D усилия педагогов, дефектологов и социальных работников должны быть направлены на максимально возможную социализацию такого ребенка.

Методологической основой ФГОС начального общего образования является системно-деятельностный подход [5], который **по отношению к обучающимся с ОВЗ предполагает дифференцированное формирование у них определенной внутренней картины здоровья и соответствующего уровня развития жизнеспособности** [6].

У обучающихся с ОВЗ группы А к окончанию обучения в начальной школе должна быть сформирована ***внутренняя картина здоровья личностно ориентированного уровня,*** когда индивидуальное прочтение феномена «здоровье» полностью соответствует его социокультурному содержанию, а само здоровье становится смыслом жизни: «Быть здоровым – значит быть со всеми в гуще событий, уметь приспосабливаться к разным условиям и быть готовым к самореализации, т.е. человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя, все время стремится к лучшему».

Механизм формирования внутренней картины здоровья личностно ориентированного уровня – смыслотворчество ребенка с ОВЗ (содержательная перестройка жизненных отношений и смысловых структур) в ситуации проектирования образа жизни и принятия ответственности за свой «проект» при активном повседневном и разнообразном взаимодействии со здоровыми сверстниками.

У обучающихся с ОВЗ группы В к окончанию обучения в начальной школе должна быть сформирована ***внутренняя картина здоровья ресурсно-прагматического уровня*****:** «Здоровье – это когда у тебя все получается, все в порядке, все хорошо. Когда человек здоров, он хорошо учится и работает, а значит, он не волнуется и не болеет. Поэтому здоровье зависит от нас самих, и оно необходимо, чтобы быть успешным и счастливым». Для этого в процессе образования в ситуациях педагогически разумного взаимодействия ребенка с ОВЗ и здоровых детей происходит совершенствование психофизиологической жизнеспособности и формирование социально личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности характеризуется состоянием «целое».

Механизм формирования внутренней картины здоровья ресурсно-прагматического уровня – смыслоосознание ребенка с ОВЗ (восстановление контекстов и смысловых связей, позволяющих решать задачу на смысл нового объекта, явления или действия) в ситуации жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности при педагогически разумном взаимодействии со здоровыми детьми.

У обучающихся с ОВЗ группы С к окончанию обучения в начальной шко-

ле должна быть сформирована ***внутренняя картина здоровья адаптивно-поддерживающего уровня***: «Быть здоровым – значит справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Для этого надо быть внимательным к любым проявлениям своего организма, сразу реагировать на его потребности (вовремя есть, спать, отдыхать и др.), соблюдать правила гигиены». Для детей с ОВЗ группы С характерно преобладающее формирование психофизиологической жизнеспособности и возможно ситуативное проявление некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности характеризуется состоянием «нецелое».

Механизм формирования внутренней картины здоровья адаптивно-поддерживающего уровня – смыслообразование ребенка с ОВЗ (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур), которое реализуется в ситуации поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей в ситуации анализа и оценки жизненных проблем и обстоятельств с учетом социокультурного содержания здоровья и индивидуальных особенностей жизнеспособности при активном повседневном и разнообразном взаимодействии с другими детьми с ОВЗ и при педагогически разумно организованных встречах-взаимодействии со здоровыми детьми.

Для обучающихся с ОВЗ группы D внутренняя картина здоровья может быть только пассивно-информационной, определяемой необходимостью соблюдения медицинских и психолого-педагогических профилактических мероприятий. Для этих детей определяющим является формирование психофизиологической жизнеспособности, хотя возможно ситуативное проявление некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности.

Механизм формирования внутренней картины здоровья пассивно-информационного уровня – смыслообразование ребенка с ОВЗ (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур) при активном повседневном и разнообразном взаимодействии со значимым взрослым (родителями, педагогом-дефектологом, лечащим врачом) и при педагогически разумно организованных встречах-взаимодействии с другими детьми.

ФГОС начального общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника начальной школы («портрет выпускника начальной школы») [5], которые можно уточнить и конкретизировать для обучающихся с ОВЗ с учетом всего вышеизложенного.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы А:

1) любящий свой народ, свой край и свою Родину; 2) уважающий и принимающий ценности семьи и общества; 3) любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; 4) осознающий свои образовательные особенности и владеющий основами умения учиться с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, способный к организации собственной деятельности с минимальными рисками для здоровья; 5) готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; 6) доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение, готовый к восприятию и проживанию возможного негативного отношения со стороны сверстников из-за своих психофизиологических особенностей; 7) выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни, готовый к осознанному изменению и поддержанию образа жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы В: 1) любящий свой народ, свой край и свою Родину; 2) уважающий и принимающий ценности семьи и общества; 3) любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; 4) осознающий свои образовательные особенности и владеющий основами умения учиться с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, способный к организации собственной деятельности с минимальными рисками для здоровья; 5) готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; 6) доброжелательный и открытый для взаимодействия с миром нормативно развивающихся сверстников, не боящийся высказывать свое мнение и готовый обосновать свою позицию, умеющий проживать негативное отношение со стороны нормативно развивающихся сверстников из-за своих психофизиологических особенностей и готовый продолжать выстраивать позитивное взаимодействие с ними; 7) умеющий выстраивать здоровый и безопасный для себя образ жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы С: 1) знающий основные традиции и праздники своей Родины, способный к проживанию базовых социальных эмоциональных реакций и готовый их объяснить; 2) готовый к выполнению базовых социальных ролей (труженик, семьянин, друг, законопослушный член общества); 3) готовый к познанию окружающего мира с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей для самостоятельного жизнепроживания; 4) готовый к организации познавательной и трудовой деятельности по определенным

правилам с минимальной внешней поддержкой, проявляющий самостоятельность в типовых ситуациях познавательной и трудовой деятельности, способный к самоконтролю в этих ситуациях; 5) способный оценивать свое поведение и поведение окружающих людей на основе этических правил, готовый к соблюдению социальных правил совместного жизнепроживания; 6) доброжелательный и открытый для взаимодействия с миром нормативно развивающихся сверстников, способный высказывать свое мнение и готовый обосновать свою позицию, умеющий проживать негативное отношение со стороны нормативно развивающихся сверстников из-за своих психофизиологических особенностей и готовый продолжать выстраивать позитивное взаимодействие с ними; 7) готовый соблюдать определенные правила здорового и безопасного для себя образа жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, знающий правила своего безопасного поведения по отношению к окружающим.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы D выступает в большей степени в качестве целевого ориентира, который представляет собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребёнка с ОВЗ группы D на этапе завершения уровня начального общего образования: 1) понимающий смысл базовых социальных ролей (труженик, семьянин, друг); 2) готовый к восприятию и усвоению образцов поведения, необходимых для жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей; 3) способный к проявлению усилий по выполнению практических заданий-упражнений жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и с разумной внешней поддержкой; 4) воспроизводящий поведение по определенным фиксированным социальным правилам повседневного совместного жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей; 5) проявляющий доброжелательную реакцию на внешнюю доброжелательность и готовый к взаимодействию в повседневном жизнепроживании с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей; 6) готовый соблюдать элементарные санитарно-гигиенические нормы повседневного поведения при разумной внешней поддержке.

Все вышеизложенное может послужить методологическим основанием для теоретических исследований в области организации образования детей с ОВЗ в соответствии с социальным заказом и современными социально-культурными представлениями о феноменах «здоровье» и «здоровый образ жизни», а также для проектирования различных адаптированных образовательных программ.

Литература

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» // http: www. минобрнауки.рф

2. *Науменко Ю.В.* Методология, концепция и технология здоровьеформирующего образования / Ю.В. Науменко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 5(14) – С. 115–146.

3. *Науменко Ю.В.* Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегии формирования / Ю.В. Науменко // Проблемы современного образования: Научно-информационный журнал РАО. – 2012. – №6. – С. 151–176.

4. *Науменко Ю.В.* Организационно-методическое сопровождение коррекционной деятельности массовой общеобразовательной школы / Ю.В. Науменко, О.В. Науменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 2(77). – С. 60–63.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010.

6. *Науменко Ю.В.* Содержание коррекционной работы при реализации Федерального государственного стандарта начального общего образования / Ю.В. Науменко // Стандарты и мониторинг в образовании: Научно-методический журнал. – 2012. – № 3. – С. 30–37.

Т.Э. Мариносян

Ключевые слова:
академическая мобильность, унификация названий специальностей, званий и ученых степеней, единое образовательное пространство, Содружество Независимых Государств (СНГ), Болонский процесс, бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура, хабилитация, английские названия ученых степеней и званий.

ОБ УНИФИКАЦИИ НАЗВАНИЙ АКАДЕМИЧЕСКИХ СТЕПЕНЕЙ И ЗВАНИЙ В КВАЛИФИКАЦИОННЫХ СИСТЕМАХ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И НАУКЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается стоящая перед государствами, участвующими в формировании единого образовательного пространства, проблема взаимного признания квалификаций, степеней, званий, официальных документов об образовании и компетентности. Обсуждается также проблема, связанная с определенными различиями между системами присуждения академических степеней в различных странах мира, а также проблема, связанная с унификацией названий специальностей, званий и ученых степеней и их переводом на другие языки.

Идея единого образовательного пространства становится актуальной и общезначимой для всех стран мира, в которых активно обсуждаются нормативно-правовые, научные, практические аспекты интеграции. Вступление стран в единое образовательное пространство согласуется с процессами, во многом определяющими сроки внедрения новых стандартов, специальностей и направлений. Создание единого образовательного пространства диктуется объективными глобализационными процессами, происходящими в современном мире, которые направлены на объединение сил в освоении экономических, информационных, тех-

нологических и других пространств, что становится необходимостью для дальнейшего прогресса.

Одним из наиболее существенных результатов глобализации современного мира является высокая академическая мобильность, участниками которой становятся все большее число студентов, бакалавров, магистров, аспирантов, преподавателей, работников высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов из различных стран. Вместе с тем содействие академической мобильности является одной из основных целей Болонского процесса, призванного обеспечить целостность европейского единого образовательного и исследовательского пространства[1].

В настоящее время Болонский процесс объединяет 47 стран[2]. Болонскому процессу предшествовала деятельность Совета Европы и ЮНЕСКО, Европейской комиссии, многих европейских университетов, в частности, Болонского университета, в котором в 1988 г. ректорами ведущих университетов мира была подписана Великая хартия университетов (Magna Charta Universitatum)[3]. Вторым по значимости документом наряду с Великой хартией университетов, способствовавшим формированию европейского образовательного пространства до принятия Болонской декларации, является Сорбонская декларация[4]. Болонская декларация о международном сотрудничестве в области высшего образования[5] предусматривает реализацию комплекса интеграционных механизмов, среди которых: принятие системы кредитов как средство повышения академической мобильности с целью ее стимулирования для свободного перемещения студентов и преподавателей; развитие европейского сотрудничества в области контроля качества образования с целью выработки сопоставимых критериев и методологий; усиление европейского измерения в системе высшего образования; использование системы четких и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам.

Единению Европы в области образования способствует исполнение постановлений и решений таких важных деклараций и коммюнике в рамках целей и задач Болонского процесса, как: Пражское коммюнике[6], Берлинское коммюнике[7], Бергенское коммюнике[8], Лондонское коммюнике[9], Лёвенское коммюнике[10], Будапештско-Венская декларация о создании Европейского пространства высшего образования[11], Бухарестское коммюнике[12].

Среди множества задач, стоящих перед государствами, участвующими в формировании единого образовательного пространства, одна из наиболее важных – проблема взаимного признания квалификаций, степеней, званий и других документов об образовании и компетентности. Еще в 1997 г., до

появления Болонской декларации, была подписана Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, в которой приведен глоссарий, а также определены принципы реализации процедуры признания. Однако этот документ носил рекомендательный характер и не имел обязательной юридической силы. В рамках Болонского процесса, в 2002 году в Лиссабоне на семинаре по взаимному признанию квалификаций был подписан еще один документ, носящий рекомендательный характер. Комитет Совета Европы по образованию и науке (Council of Europe's Steering Committee for Higher Education and Research) одобрил указанные рекомендации в том же году.

К сожалению, до сих пор нет ясности во взаимном признании академических квалификаций различными странами мира. Между некоторыми европейскими странами существуют частные договоренности, позволяющие им взаимно признавать документы об образовании. Как правило, это возможно в случае, если образовательная программа конкретного учебного заведения аккредитована соответствующими органами как данной страны, так и других. Несмотря на принятие соответствующих решений на конференциях, семинарах, а также на соглашения, заключенные между отдельными государствами относительно признания эквивалентности ученых степеней и должностей, квалификационные комиссии многих стран проводят процедуру специальной экспертизы диссертаций, защищенных в других странах. Сложность заключается в том, что существуют определенные различия между системами присуждения академических степеней в различных странах мира, обусловленные их культурно-историческими особенностями.

Вместе с тем существует еще одна проблема, связанная с унификацией названий специальностей, званий и ученых степеней и их переводом на различные языки.

В настоящее время согласно квалификационной системе по Болонскому процессу вводятся три уровня высшего образования:

– первый уровень – бакалавариат[13], с присвоением степени «бакалавр»[14];

– второй уровень – магистратура, с присвоением степени «магистр»[15];

– третий уровень – докторантура, с присвоением степени «доктор».

Существуют две модели системы высшего образования:

– первая модель – 3 года бакалавриат[16] + 2 года магистратура + 3 года докторантура;

– вторая модель – 4 года бакалавриат + 1 год магистратура + 3 года докторантура.

Невзирая на то, что в образовательной системе Российской Федерации,

согласно рекомендациям **Болонской** декларации, изначально планировалось перейти с системы «специалитет» к системе «бакалавриат – магистратура», до сих пор в стране эти две системы действуют параллельно, тем самым создавая путаницу и конфликтные ситуации[17].

В США и в большинстве стран Европы исследователю после защиты диссертации по завершению аспирантской программы присуждается ученая степень Ph.D. (PhD) доктора философии с указанием названия конкретной отрасли науки. Степень Ph.D. эквивалентна российской ученой степени кандидата наук, присваиваемой в результате защиты диссертации по завершению обучения в аспирантуре[18]. Впервые ученая степень «доктор философии» была присуждена в старейшем в Европе Болонском университете в 1130 г. Степень Ph.D. присуждается во многих отраслях науки и не имеет непосредственного отношения к философии.

Исторически сложилось так, что, наряду со степенью «доктор философии», сохранились и присуждаются ученым еще и следующие ученые степени того же ранга: Doctor of Divinity (D.D.) – «доктор богословия», Doctor of Medicine (M.D.) – «доктор медицины», Doctor of Laws (L.D.) – «доктор права». Это связано с тем, что в средневековых университетах действовало четыре факультета: философии, богословия, медицины и права, на каждом из которых присуждалась соответствующая степень.

Помимо степени Ph.D., существует еще три докторские ученые степени: Doctor of Arts (доктор искусств); Doctor of Social Sciences (доктор социальных наук); Doctor of Education (доктор педагогики).

На примере принятой в системе образования США терминологии представим разницу между степенями Ph.D. (Education) или Ph.D. in Education и Doctor of Education (Ed.D. или D.Ed.). Степень Ed.D. присваивается специалисту, способному решать практические задачи в области образования, используя свои знания, а степень Ph.D. in Education присваивается ученому – доктору философии в сфере теории образования с определенной дисциплинарной направленностью, например, социологии образования.

Докторская степень как следующая после степени кандидата наук, присваиваемая ученому в России, не имеет аналогов в большинстве европейских и других стран мира. Исключение составляют Франция, Германия, Швейцария, Швеция, Австрия, Дания, Норвегия, Нидерланды, Финляндия.

Во Франции степень доктора (**Docteur d'Etat)** является самой высокой из четырех академических степеней. Эта степень присваивается от имени государства уполномоченными университетами и другими высшими учебными заведениями, в отличие от Российской Федерации, где ученые сте-

пени присуждаются только президиумом Высшей аттестационной комиссии (ВАК) на основании ходатайства диссертационных советов. Степень доктора присуждается ученому, имеющему степень Ph.D, по завершении исследования (срок исследования от 3-х до 10-и лет – зависит от научной области) и защите диссертации. При этом ученый должен иметь 15–20 публикаций в рецензируемых журналах. В настоящее время степень доктора – **Docteur d'Etat заменена на степень Habilitation à Diriger** des R**echerches** (HDR) (разрешение на научное руководство, наделение правом, полномочием по управлению исследованием). Присвоение этой степени даёт право на занятие профессорской должности в университете. Степень HDR соответствует российской степени доктора наук, однако, нет официальных договоров между Францией и Россией, регламентирующих взаимное признание степени HDR – хабилитированного[19] доктора и российского доктора наук. В соглашении, подписанном правительствами этих стран в 2003 г., о взаимном признании документов об учёных степенях оговаривается только следующее: «диплом кандидата наук, выдаваемый уполномоченным органом Российской Федерации, и диплом доктора, выдаваемый во Французской Республике уполномоченными на то высшими учебными заведениями, признаются документами (дипломами), подтверждающими наличие у лиц, обладающих этими документами, компетенций одного уровня»[20].

В Германии после прохождения процедуры хабилитации, заключительным этапом которой является защита диссертации, ученому присваивается академическая квалификация – Doctor Habilitatus, Dr. Habil. (хабилитированный доктор). Требования к научно-квалификационной работе ученого при подготовке диссертации в качественном и количественном отношении значительно выше, чем при исследовании, позволяющем стать Ph.D. Эта академическая квалификация дает ученому право преподавать в высших учебных заведениях в качестве приват-доцента (Privatdozent, Priv. Doz.) и право занимать руководящую должность заведующего лабораторией, отделом, кафедрой.

Академическая квалификация Dr. Habil в Германии соответствует ученой степени «доктор наук» в России[21], а в англоязычных странах – квалификации Full Professor (полный профессор). Ученые, имеющие квалификацию Dr. Habil., могут претендовать на должность Prof. Dr. (профессор доктор), что соответствует званию «профессор» в Российской Федерации.

В настоящее время, помимо Франции и Германии, академическая квалификация, называемая «хабилитацией» присваивается также и в некото-

рых других странах, таких как Австрия (Priv.-Doz.), Швейцария (Priv.-Doz. или Dr. Habil.), Швеция, Финляндия (Docent или Doc.), Дания, Польша, Болгария (Dr. Hab.), Чешская Республика (Docent), Венгрия (Dr. Habil.), Латвия, Литва, Эстония, Молдавия (Doctor Habilitat).

Во многих западных странах, таких как США, Канада, Великобритания Ph.D. (доктор философии) является высшей ученой степенью.

Вместе с тем, например, в Великобритании и некоторых странах Содружества наций существует и более высокого порядка степень D.Sc. (Doctor of Science) – «доктор наук», которая присуждается после ученой степени Ph.D. ученому, проводящему свою деятельность в области естественных наук. В сфере филологии, литературоведения присваивается академическая квалификация D.Lit. (Doctor of Literature) – «доктор словесности» и в сфере права – L.D. (Doctor of Laws) – «доктор права». Присваивание этих академических квалификаций осуществляется не только по результатам защиты диссертации, но и по профессиональному оригинальному, выдающемуся вкладу в науку соответствующей отрасли, а также по количеству опубликованных работ. Перечисленные степени, как правило, являются почетными и не присваиваются ученому только за его конкретную научно-теоретическую деятельность.

В ряде стран Содружества Независимых Государств, как и в России, сохранилась система присвоения ученых степеней Союза Советских Социалистических Республик (СССР) – кандидата наук и доктора наук, в отличие от большинства стран мира, в которых существует лишь одна ученая степень – Ph.D. (доктор философии). В этих странах также признаются ученые степени и звания, присужденные в СССР. В остальных странах бывшего СССР, таких как Молдова, Латвия, Литва, Эстония была принята европейская система присуждения научных степеней, в связи с чем кандидаты наук автоматически становились докторами философии, а доктора наук – хабилитированными докторами.

Учитывая неоднозначность в вопросе написания на английском языке названий ученых степеней кандидата наук и доктора наук, представляется наиболее целесообразным использовать при переводе аббревиатуры Ph.D. и Sc.D. указание в скобках отрасли науки.

В приложении приведены названия наиболее распространенных в мире квалификаций, ученых степеней, званий и должностей ученых, а также их соответствия с английскими наименованиями академических квалификаций отечественных ученых.

Таблица соответствия названий академических квалификаций и должностей на русском и английском языках

Bachelor's degree	Степень бакалавра
Bachelor of Science (B.Sc. или B.S.) Bachelor of Arts (A.B. или B.A.) Bachelor of Business Administration (B.B.A.)	Бакалавр наук (в области естественных, технических и экономических наук) Бакалавр искусств (в области гуманитарных наук) Бакалавр делового администрирования (в области управления бизнесом)
Master's degree	Степень магистра
Master of Science (M.S.) Master of Arts (M.A.) Master of Engineering (M. Eng.) Master of Public Administration (M.P.A.)	Магистр наук (в области точных и естественных наук) Магистр искусств (в области гуманитарных наук) Магистр технических наук (в области технических наук) Магистр государственного управления (в области государственного управления)
Graduate student (американский вариант), post-graduate student (британский вариант)22, doctoral student	Аспирант
Doctor of Philosophy (Ph.D.)	Кандидат наук
Ph.D. in Economy или Ph.D. (Economy) Ph.D. in History или Ph.D. (History) Ph.D. in Law или Ph.D. (Law)	Кандидат экономических наук Кандидат исторических наук Кандидат юридических наук
Doctor of Sciences (D.Sc. или Sc.D.)	Доктор наук (при обозначении степени доктора наук указывается отрасль научного знания. Например, Sc.D. in Economy или Sc.D. (Economy)
Senior Doctorate	Доктор наук (сочетание senior doctorate иногда используется для обозначения степени доктора наук)
Habilitation Doctor (Dr. Habil.)	Доктор наук (хабилитированный доктор) Dr. Habil. на должности профессора соответствует званию «профессор»
Honorary Doctor	Почетный доктор (присуждается за плодотворную и долголетнюю научную деятельность)

Privatdozent (university lecturer, P.D. or Priv.-Doz.	Приват-доцент
Professor Doctor (Prof. Dr.)	Профессор-доктор
Full Professor	Полный профессор Full Professor на должности профессора соответствует званию «профессор»
Scientific Secretary	Ученый секретарь
Head of Department	Заведующий отделом
Head of Laboratory	Заведующий лабораторией
Principal Researcher (Principal Research Fellow)	Главный научный сотрудник
Junior Researcher (Research Fellow)	Младший научный сотрудник
Senior Researcher (Senior Research Fellow)	Старший научный сотрудник
Leading Researcher (Leading Research Fellow)	Ведущий научный
Head of the Chair	Заведующий кафедрой
Assistant Professor	Преподаватель
Associate Professor (Assoc. Prof.)	Доцент
Professor (Prof.)	Профессор
Corresponding Member	Член-корреспондент
Academician	Академик

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Приложение из совместного заявления министров образования. Город Болонья, 19 июня 1999 г.

[2] Подписанием министрами образования 29 европейских стран Болонской декларации в 1999 г. в Болонье было положено начало Болонского процесса – широкомасштабной и глубокой структурной реформации высшего образования в Европе.

Страны – участницы Болонского процесса: Австрия (1999), Азербайджан (2005), Албания (2003), Андорра (2003), Армения (2005), Бельгия (1999), Болгария (1999), Босния и Герцеговина (2003), Ватикан (2003), Великобритания (1999), Венгрия (1999), Греция (1999), Грузия (2005), Дания (1999), Ирландия (1999), Исландия (1999), Испания (1999), Италия (1999), Казахстан (2010), Кипр (2001), Латвия (1999), Литва (1999), Лихтенштейн (1999), Люксембург (1999), Македония (2003),

Мальта (1999), Молдавия (2005), Нидерланды (1999), Норвегия (1999), Польша (1999), Португалия (1999), Россия (2003), Румыния (1999), Сербия (2003), Словакия (1999), Словения (1999), Турция (2001), Украина (2005), Финляндия (1999), Франция (1999), Хорватия (2001), Черногория (2007), Чехия (1999), Швейцария (1999), Швеция (1999), Эстония (1999).

[3] Великая хартия университетов, принятая в 1988 г. в городе Болонье собравшимися на 900-летие старейшего университета Европы ректорами 388 университетов мира, положила начало гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы с целью создания единого образовательного пространства. http://www.magna-charta.org/

[4] Сорбонская декларация была подписана в 1998 г. министрами четырех стран (Франция, Германия, Великобритания, Италия). Декларация призвана создать общие положения по стандартизации европейского пространства высшего образования, способствующие мобильности как для студентов и выпускников высших учебных заведений, так и для повышения квалификации персонала, а также по обеспечению соответствия квалификаций современным требованиям на рынке труда.

[5] Болонский процесс в вопросах и ответах. В.Б. Касевич, Р.В. Светлов, А.В. Петров, А.А. Цыб. Санкт-Петеребург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.

[6] На Пражской конференции (2001) были рассмотрены следующие направления сотрудничества: реализация совместных программ степеней различных профилей и новых перспектив транснационального образования; создание непрерывной работы адекватных механизмов обеспечения качества аккредитации; сравнимые квалификации и их признание; переход на двухступенчатую систему; введение ECTS; академическая мобильность; обеспечение качества образования; усиление европейского измерения в высшем образовании; образование через всю жизнь; включение студентов в качестве активных и равноправных партнеров на всех этапах Болонского процесса; учет социальных аспектов высшего образования.

[7] На Берлинской конференции (2003) были рассмотрены и приняты решения по следующим вопросам: признание степеней; структура степеней: принятие системы, базирующейся на двух циклах; развитие европейского измерения высшего образования; введение системы кредитов; признание степеней и др. С целью расширения академической мобильности и облегчения признания документов о высшем образовании была поставлена цель начиная с 2005 г. выдавать выпускникам европейских вузов Приложение к диплому (Diploma Supplement) – документ (модель документа разработана ЮНЕСКО), который получает выпускник вуза вместе с дипломом о высшем образовании. Назначение документа – сделать максимально «прозрачным» уровень и тип высшего образования, отвечающие полученному диплому.

[8] На Бергенской конференции (2005) были приняты решения по следующим вопросам: содействие мобильности студентов; признание степеней и периодов обучения, признание совместных степеней; гармонизация квалификаций докторского уровня с всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования на основе подхода, ориентированного на результаты, и др.

[9] На Лондонской конференции (2007) были рассмотрены и приняты решения по следующим вопросам: мобильность, социальное измерение, трудоустройство, реализация стратегии Европейского пространства высшего образования в глобальном контексте.

[10] На конференции в Левене (2009) были рассмотрены и приняты решения по следующим вопросам: достижение равноправия в получении высшего образования; образование в течение всей жизни; трудоустройство выпускников; связь высшего образования с научными исследованиями и инновациями; международная открытость европейского высшего образования; расширение мобильности студентов и ученых и др.

[11] Эта декларация была принята в 2010 г. на юбилейной конференции, посвященной десятилетию Болонского процесса, что считается датой официального объявления единого Европейского пространства в сфере высшего образования.

[12] На Бухарестской конференции (2012) были приняты решения по следующим вопросам: обеспечение качества высшего образования для большего количества студентов; повышение академической мобильности студентов (47 стран приняли новую европейскую стратегию для повышения мобильности с определенной целью, в соответствии с которой к 2020 г. в Европе должны будут быть созданы условия, по крайней мере, для 20% выпускников для их обучения или прохождения стажировки за рубежом.

[13] В Российской Федерации уровни высшего профессионального образования «бакалавр» и «магистр» были установлены в 1996 г. (см.: Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ г. Москва).

[14] В англоязычных странах степень «Бакалавр» часто называется первой степенью – first degree.

[15] Эта степень присуждается студенту после одного или двух лет посещения лекционных занятий и участия в исследовательской работе, а также сдачи ряда экзаменов и представления диссертации – thesis.

[16] В англосаксонской квалификационной системе, помимо общих бакалаврских квалификаций Bachelor of Arts (бакалавр гуманитарных наук) и Bachelor of Science (бакалавр естественных наук), существуют и узкоспециализированные квалификации – Bachelor of Laws (бакалавр права), **Bachelor of Architecture** (бакалавр

архитектуры), Bachelor of Music (бакалавр музыки), Bachelor of Medicine (бакалавр медицины) и другие.

[17] The new production of young scientists (PhDs): a labour market analysis in international perspective. Caroline Lanciano-morandat and Hiroatsu Nohara. Laboratory of Labour Economics and Industrial Sociology, (LEST-CNRS), Aix-Marseille University, Aix-en-Provence, France. A chapter in Edward Lorenz and Bengt-ake Lundvall eds, How European Economies Learn: coordinating competing models. – Oxford University Press, 2006. pp.156 – 189.

[18] Степень доктора философии также называют doctoral degree или doctor's degree. Претенденту на эту ученую степень необходимо проводить оригинальное научное исследование, как это принято, в рамках специальной учебной программы Ph.D. program, а после сдачи экзаменов представить диссертационную работу – doctoral thesis или dissertation. Степень Ph.D. принято также называть advanced degree, higher degree или graduate degree.

[19] Хабилитация или габилитация (habilitation, от лат. habilitatio habilitas – пригодность, способность) – процедура в некоторых европейских и азиатских странах, целью которой является получение (присуждение) ученой степени доктора наук – высшей академической квалификации, следующей после ученой степени Ph.D., а также получение права преподавания в высших учебных заведениях на должности доцента или профессора. После прохождения процедуры хабилитации ученому присваивается титул (звание) хабилитированного доктора (лат. doctor habilitatus, Dr. habil.), что соответствует российской степени доктора наук.

[20] Соглашение между правительством Российской Федерации и правительством Французской Республики о взаимном признании документов об ученых степенях (Санкт-Петербург, 12 мая 2003 г.). Статья 2.

[21] Совместное заявление о взаимном академическом признании периодов обучения в высших учебных заведениях, документов о высшем образовании, российских ученых степеней и германских академических квалификаций. Соглашение между Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации и Министерством иностранных дел Федеративной Республики Германия от 18 февраля 1999 г.

[22] Термины graduate student и postgraduate student используются также при обозначении студентов, которые могут работать по программам, ведущим к присуждению им степени как доктора философии, так и магистра.

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ПЕРИОДИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX вв.

Е.Е. Никитина

Ключевые слова: *чтение, книга для чтения, детский журнал, литературное развитие.*

В статье рассматриваются этапы развития детской литературы и периодики XVII–первой половины XIX веков в соответствии с тенденциями становления «всеобщей литературы».

В контексте современного образования проблема формирования читателя является предметом обсуждения лингвистов, литературоведов, психологов, педагогов. В современных учебно-методических комплексах наблюдается стремление авторов показать художественное произведение в историко-культурном контексте. Обратимся к некоторым аспектам развития литературы с целью определения содержательной и инновационной составляющей, характерной для каждого исторического этапа.

Основной задачей обучения учащихся в школах в рассматриваемый период считалось приобщение школьников к чтению. До XVII века учебной детской книги не существовало вообще, а те книги, которые были, предназначались для чтения и взрослыми, и детьми. Даже азбука не столько выполняла функцию учебника, сколько служила обычной книгой для чтения. В качестве учебной литературы рассматривались богословские книги (Требник и богословские сочинения в католических школах, Катехизис и Библия – в лютеранских, Часослов и Псалтырь – в православных).

Одной из наиболее известных детских

учебных книг была книга Яна Амоса Коменского «Мир чувственных вещей в картинках». Коменский был одним из первых педагогов, который обратил внимание на особенности детского восприятия текста, на значение литературного текста для воспитания и развития детей. «Мир чувственных вещей в картинках» был переведен на все европейские языки и стал первым учебником для чтения детьми. Педагоги, используя учебное пособие Коменского, проводили с учащимися беседы по следам прочитанного. В данном пособии насчитывалось 150 картинок, каждая из которых сопровождалась текстом, то есть у ребенка постепенно формировался зрительный образ того предмета, о котором он прочитал. Все содержание книги было дифференцировано по разделам: «Бог», «Мир», «Стихи», «Полезные ископаемые», «Растения», «Животные», «Человек», «Промыслы», «Занятия человека», «Сведения о географии земного шара», «О человеческих добродетелях и пороках», «Сведения о формах общественной жизни и религиях».

Первая книга для детского чтения появилась во Франции в конце XVII века. В это время в Европе было распространено светское образование, что послужило причиной для возникновения рыцарских академий. Такие образовательные учреждения впервые появились во Франции и в Германии. В России чуть позже был открыт первый шляхетский корпус. Во Франции к числу светских образовательных учреждений присоединялся женский институт. В программу перечисленных учебных учреждений входило чтение произведений, которые были первоначально написаны для взрослых (в сокращенном виде они были рекомендованы для детей).

В XVIII веке большинство книг имели комментарий «in usum delphini», что означало «для пользования наследника», и были предназначены для детского чтения. Наиболее известными педагогами-писателями того времени были Лонн и Фенелон. Фенелон был одним из первых, кто заложил основы развития детского чтения. Его книга «Телемак», переведенная на русский язык Тредьяковским, была в XVIII веке самой распространенной среди книг для детского чтения. Сюжет заключается в следующем : Телемак, сын Одиссея, не дождавшись отца, отправляется путешествовать по миру со своим наставником Ментором. Главный герой под влиянием своего наставника знакомится с бытом и жизнью многих народов. Ментор, в свою очередь, наставляет своего ученика, как нужно поступать в тех или иных ситуациях. Все содержание книги построено в форме бесед, убеждений имеющих воспитательный характер. Именно такая форма бесед поучительного, воспитательного содержания стала для родителей и учителей преобладающей практически на целое столетие.

Особого внимания заслуживают направления развития детской литературы. В XVIII веке появилось ложноклассическое направление (или нравоучительно-аллегорическое), с которым связано создание первых оригинальных книг для детей. Одной из таких книг была сказка Императрицы Екатерины II «О царевиче Хлоре».

Издавались также басни, которые были нравоучительны по своему содержанию и раскрывали воспитательный потенциал эпического произведения.

Эпоха Просвещения поставила новые задачи в педагогической науке, а, следовательно, и в литературе. Содержание детских книг по-прежнему преподносилось в форме бесед, однако, на первый план стали выходить научные знания. В связи с этим стали появляться книги, которые содержали сведения из разных наук: естествознания, географии, астрономии, истории, математики и других.

Одним из наиболее известных педагогов эпохи Просвещения был Ж.-Ж. Руссо. Именно под его влиянием книга Д. Дефо «Приключения Робинзона Крузо» была переделана немецким писателем Кампе из книги под названием «Робинзон» таким образом, чтобы ее смог прочесть ребенок (изначально эта книга была написана не для детей). Помимо нравоучительности все детские книги для чтения XVIII века должны были быть занимательны по содержанию, что было возможно благодаря разным обработкам и адаптированным для детского читателя вариантам. То, что произошло с произведением Д. Дефо, произошло с произведениями Сервантеса «Дон Кихот» и Д. Свифта «Приключения Гулливера». Сокращение и переделывание их содержания сделало их занимательным и лишив при этом во многом художественной и философской ценности. Вот как пишет об этом Н.В. Чехов (составитель сборника «Детское чтение»): «Переделыватели Дон Кихота безжалостно откидывают все существенное, трогательное поучительное и оставляют один анекдот про чудака, который вообразил себя рыцарем и поехал искать приключений». Про путешествие Гулливера: в детскую книгу перешла в сущности только анекдотическая часть этого сочинения, и в этом виде из нее нельзя извлечь никакой идеи, никакой мысли».

Первая половина XIX века по праву считалась «временем застоя» для детского чтения и литературы. Во всех образовательных учреждениях (кадетские корпуса, гимназии, институты) преобладало чтение книг не на русском, а на французском языке. Этот факт послужил для распространения в России сентиментального – нравоучительного направления в детской литературе, в рамках которого особенно эффективной была деятельность

Сергея Глинки и Александры Ишимовой. Сергей Глинка издавал несколько лет журнал «Новое Детское чтение» , являясь последователем деятельности Новикова и Карамзина. Однако содержание журнала «Новое Детское чтение» не было интересным.

Большой популярностью пользовались сочинения Александры Ишимовой «Священная история» и «Рассказы по русской истории», которые были представлены в виде беседы воспитателей или родителей с детьми. С 1841 года Ишимова была главным редактором журнала для детей «Звездочка», который издавался в России 20 лет.

В 30-х годах XIX века очень продуктивной была деятельность Анны Зонтаг. Ее произведение «Священная история для детей» долгое время было образцом детской книги.

Позднее стали издаваться детские сборники и альманахи. Сборники включали в себя переводы, а также стихотворения и басни. Именно с этого времени басни являются очень распространенным жанром, приоритетом чтения, необходимым средством для воспитания детей. Особенно популярны и читаемы были басни Хемницера, Дмитриева, Крылова.

В конце 30-х – начале 40-х годов XIX века в литературе происходят коренные изменения. Эти изменения были связаны, прежде всего, с деятельностью Виссариона Григорьевича Белинского. Белинский имел очень большой авторитет в литературе, был автором рецензий на детскую литературу, контролировал списки книг, рекомендованных для детского чтения, в частности список книг «Новая библиотека для воспитания». Белинский был ярким противником сентиментализма и романтизма в литературе. Он считал, что, следуя по этим направлениям, литература становится фальшивой и искусственной. По его мнению , детская литература должна отказываться от устаревшего материала, от литературных форм и идей, отвергнутых «всеобщей литературой». Белинский один из первых начал составлять библиотеку из книг всеобщей литературы , рекомендованных для детского чтения (басни Крылова, произведения В.А. Жуковского, отрывки из произведения Л.Н. Толстого «Кавказский пленник», отрывки из поэмы «Руслан и Людмила» стихотворение «Зимний вечер», «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина и т.д.).

В конце 40-х годов XIX века стремительно стала развиваться литературная деятельность многих детских классиков. Таковыми были Алексей Разин, Петр Фурман.

Одной из первых книг Алексея Разина был «Мир Божий», рекомендованный для чтения учащимися воспитательных учебных заведений и соз-

данный при управлении военными образовательными учреждениями. Содержание этой книги представляло собой энциклопедические сведения из разных научных областей. Книга была написана доступным языком и просуществовала в нашей литературе 25 лет. Другое не менее известное произведение Разина называлось «Откуда пошла русская земля и как стала». Эта книга представляет собой цикл рассказов о русской истории, предназначенных для чтения детьми.

Литературная деятельность Петра Фурмана сильно критиковалась Белинским. Вот как пишет Белинский о его книге « Сын рыбака»: «Как бедно и жалко написана книжка. Первая половина ее – компиляция из прекрасной книги К. Полевого, а вторая – вялый мертвый набор слов». В книге Фурмана были представлены биографии известных общественных деятелей (Петра I, Меншикова, Потемкина, Суворова), имена которых встречались и упоминались в процессе обучения детей чтению.

Литературно-издательская деятельность Михаила Борисовича Чистякова началась в конце 40-х годов XIX века и продолжалась 50 лет. С 1851 года он начал издавать «Журнал для детей». Число написанных им книг велико, однако, большинство из них – это переделанные русские литературные образцы. Чистяков был автором детских сборников, в которые входили географические рассказы, путешествия по Азии, Америке, Австрии, а также рассказы из русской истории, беллетристика, рассказы с такими заголовками, как «Весна, Лето, Осень», «Радость и горе», «Корни и Плоды». Будучи инспектором Николаевского женского института в Петербурге, Чистяков стремился придавать своим произведениям воспитательное значение, что особенно ценилось в литературе тех лет.

Отличительной чертой развития детской литературы первой половины XIX века было значительное преобладание произведений, написанных на французском языке . Русским языком пользовались только при общении с прислугой, а в остальных случаях (преподавание и воспитание детей) пользовались, в основном, французским. В связи с этим многие французские книги были составлены русскими авторами. Так, например графиня Растопчина под фамилией графини Сегюр была среди таких авторов. Как ни странно, но первая половина XIX века была временем упадка именно для детской литературы, но в то же время расцветом для поэзии и художественной литературы.

Анализируя состояние и развитие детской литературы первой половины XIX века, можно сказать о том, что на ее развитие сильно влияли два факта: 1) детская литература всегда находилась под влиянием всеобщей литерату-

ры; 2) детская литература,в первую очередь, была средством для реализации педагогических идей и тиражирования накопленного педагогического опыта. Последний факт послужил основой для создания литературных произведений для чтения с учетом специфики сельской школы. Иными словами, задача детской литературы рассматривалась с позиции обучения крестьянских детей грамоте. Первый, кто увидел необходимость постановки такой задачи в обучении, был Л.Н. Толстой. Однако большинство писателей продолжали писать для детей, которые не обучались в народной школе.

Отечественные журналы для детей.

Особое направление в детской литературе составляют периодические издания. Слово «журнал» в переводе с французского – издание, которое имеет отношение к современности (Нечаев А. К вопросу о постановке отдела занятий в детских журналах // Пед. листок. – 1896 – №14; Рус. Шк. 1895. – №7–8).

В истории развития детской периодики можно выделить условно три направления:

1. Начало становления детской журналистики в России – конец XVIII века;
2. Упадок детской журналистики – начало XIX века – конец 50-х гг.;
3. Эпоха расцвета детской журналистики наступает в конце 50-х гг. XIX века.

Значительные изменения в развитии детской литературы происходили в связи с деятельностью многих общественных просветителей. В частности, к таким деятелям относился Николай Новиков. Изначально Новиков занимался переводами детских книг, позднее одним из первых в России стал заниматься издательским делом. С 1785 по 1789 год он издавал журнал «Детское чтение». Журнал выходил в виде приложения к Московским Ведомостям. Среди создателей этого журнала были А.А. Петров и Николай Карамзин. Первый номер журнала включал вступительную статью, в которой были изложены задачи детского чтения, а также цель создания самого журнала. В содержание этого журнала входили научно-популярные статьи, переводы, которые сопровождались нравоучительными, воспитательными выводами. Сегодня содержание журнала может показаться читателям устаревшим, неинтересным, однако, это издание, адресованное детям, просуществовало очень долго и воспитало не одно поколение.

Через 60 лет после появления журнала «Детское чтение» Виссарион Белинский, рецензируя книги для детей, писал: «Бедные дети! Мы были

счастливее вас: мы имели «Детское чтение» Новикова». Среди авторов, которые писали для детей, Белинский особенно выделял Николая Карамзина. По мнению Белинского, в России писать для детей первый начал Карамзин, который был очень известен как издатель журнала «Детское чтение».

Еще раньше, до появления «Детского чтения» в благородном пансионе, которым руководил друг Новикова – Шварц, издавался журнал для воспитанников пансиона под названием «Распускающийся цветок». В этот журнал входили тренировочные упражнения, статьи воспитанников. Этот опыт был повторен позже, при издании альманаха ученических сочинений в 1823 году Харьковским благородным пансионом (издание называлось «Опыт в словесности») .

С начала XIX века детские журналы практически не издавались, имели слабую популярность, практически не были востребованы читателями. Одной из причин такого состояния детского журнала было его «убогое» содержание. Рассмотрим наиболее известные детские журналы.

В начале XIX века наибольшей популярностью пользовались журнал «Друг Юношества» под редакцией М.И. Невзорова и журнал «Друг детей» Н.И. Ильина. Эти журналы публиковали , в основном, переводы и научные статьи. До 1813 года они издавались в Москве, а позже стали издаваться и в Петербурге.

В 1821 писатель и журналист С.Н. Глинка продолжил традиции Новикова и стал издавать журнал «Новое детское чтение», а позднее журнал «Детская библиотека». Оба этих издания просуществовали недолго и особого успеха среди читателей не имели. На смену этим журналам пришли другие. В частности, при главном управлении военно-учебными заведениями начинает издаваться журнал «Для чтения воспитанников военно-учебных заведений». Этот журнал просуществовал 17 лет. Другой детский журнал «Звездочка», издававшийся А.И. Ишимовой, был невероятно популярен в России и просуществовал 21 год. Первоначально журнал «Звездочка» выходил в двух книжечках и имел указания: «Для детей младшего возраста» и «Для детей старшего возраста». Позже А.И. Ишимова создает другой журнал под названием «Лучи». Основную часть его содержания составляли рассказы для чтения, статьи. Журнал «Лучи» был рецензирован литературным критиком Ф. Толлем, который указывал на следующие недостатки:

1. В журнале присутствуют статьи, недоступные детям младших возрастов.
2. В журнале есть очень короткие статьи.
3. Не все статьи журнала подчинены его общей тематике и

целенаправленности.

Из журналов, появившихся в 40-х гг. XIX века, особенно выделяется издание «Новая библиотека для воспитания» под редакцией П. Редкина. Этот журнал подробно анализировал В. Белинский и отмечал, что это «единственная книга, которую можно рекомендовать отцам семейств из всех книг этого рода, появившихся в последнее время».

Появление детских журналов и книг для чтения было своевременным этапом в развитии педагогической науки. Впервые проблема развития литературного интереса стала рассматриваться в контексте процесса формирования круга чтения ,систематизации произведений в соответствии с темой ,идеей,воспитательным потенциалом, потребностями читателя.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Н.В. Матвеева

Ключевые слова: *иностранный язык, ценность, методы обучения, общение, ролевые игры, содержание.*

В статье рассматриваются такие аксиологические аспекты обучения иностранным языкам, как личностная и образовательная ценность дисциплины «Иностранный язык», а также аспекты содержания и методов обучения иностранным языкам студентов первого курса неязыкового вуза.

Новейший философский словарь [16] определяет аксиологию как философскую дисциплину, занимающуюся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам. Вопросы аксиологии в России разрабатывались в трудах таких ученых, как: Г.М. Андреева, С.Ф. Анисимов, В.Л. Ершов, Н.А. Журавлева, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, И.С. Кон, Л.П. Павлова. В.В. Розанов, В.А. Сластенин, Б.А. Титов, В.П. Тугаринов, В.В. Тумалев и др. В их трудах раскрыта сущность аксиологии, представлено понятие о ценностных ориентациях, определены их структура и классификация, намечены возможные пути развития аксиосферы личности и социальных групп.

Основу аксиологического подхода в образовании составляют следующие понятия: ценность, ценностная ориентация, ценностное сознание, ценностное поведение.

Существуют различные классификации ценностей. Например, ценности могут быть классифицированы следующим образом [6]:

– смысложизненные (представление о добре и зле, счастье, смысле жизни);

– универсальные ценности (жизнь, здоровье, личная безопасность, благосостояние, семья и т. д.);

– ценности общественного признания (трудолюбие, социальное положение);

– ценности межличностного общения (честность, бескорыстность, доброжелательность); * демократические ценности (свобода слова, совести, национальный суверенитет и т.д.).

В качестве вечных универсальных общечеловеческих ценностей выделяют [12]:

– жизнь во всех её проявлениях;

– человек как высшая ценность бытия с комплексом гуманистических качеств (любовь, добро, общение, счастье, достоинство и т.д.);

– познание и его составляющие компоненты (информация, знания, культура, истина, средство самовыражения);

– красота, формы и способы её творения и проявления (искусство, творчество, прекрасное в природе, эстетика быта и труда);

– труд и его аспекты (средство обеспечения существования и самосовершенствования, источник познания и радости, основа творчества и возможности самореализации, основа профессии);

– отечество как условие существования личности (гарантия мира и безопасности, свободы, соблюдения прав человека, форма выражения национального самосознания, условие соблюдения социальной справедливости).

Эти общечеловеческие универсальные интерсоциальные ценности, разделяемые всеми людьми, являются ведущим фактором развития гуманитарной культуры личности как средства морального, социального, культурного и мировоззренческого самоопределения.

Л.В. Павлова в контексте аксиологического подхода в процессе развития гуманитарной культуры уточняет содержание наиболее значимых интерсоциальных ценностей [12]:

1) в личностном аспекте – человек во всестороннем проявлении его гуманистических качеств, которые являются залогом его социальной активности, ответственности и творческой самореализации;

2) в социальном аспекте – общение, познание, образование, в том числе иноязычное, самообразование как механизм развития личности, культура

как форма и средство выражения национального самосознания;

3) в общецивилизационном аспекте – целостность мира, демократия, сохранение и диалог культур, межкультурное сотрудничество и равноправие, равноправное взаимодействие представителей различных социумов и культур.

В результате научно-технического прогресса, внедрения новых технологических достижений к общецивилизационным ценностям относится также и сохранение и защита окружающей среды, в том числе сохранение жизни и здоровья человека в самом широком смысле: ограждение от вредного воздействия технологических процессов и производств, включая ядерную энергетику, от недоброкачественных, вредных и запрещенных к распространению товаров народного потребления, введение новых правил культуры обслуживания, например, предоставления туристических услуг и т.д.

Некоторые аксиологические аспекты в обучении иностранным языкам получили детальную разработку в трудах современных российских ученых. Например, А.В. Рубцова [14] рассмотрела аксиологический подход в качестве методологической основы продуктивного обучения иностранному языку. Работа О.В. Варниковой [3] посвящена формированию ценностного отношения к профессии средствами иностранного языка, а работа Е.А. Меньш [10] – формированию ценностного отношения студентов к здоровью средствами межкультурной коммуникации. Н.И. Кривых [8] разработала методику формирования ценностного отношения непосредственно к иностранному языку, а Э.Е. Олейник [11] – систему формирования духовно-нравственных ценностей отечественной педагогической культуры у будущих учителей в процессе изучения иностранного языка.

Изучение иностранного языка всегда имело определенную личностную ценность для студентов вузов. В конце XX века после падения «железного занавеса», были установлены деловые контакты российских предприятий с зарубежными компаниями, начало развиваться международное сотрудничество. Особую ценность приобрело изучение делового иностранного языка. В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу, последовал переход российских вузов к двухуровневой системе высшего образования и введение новых Федеральных государственных стандартов ВПО. Изменилась роль иностранного языка как дисциплины учебного плана. Студенты российских вузов получили возможность представлять свои работы в виде научных статей и докладов на международных конференциях. Иностранный язык стал необходим для ведения переписки с редакцией и полемики с рецензентами, для обсуждения научных проблем в устной и

письменной формах как по переписке, так и в социальных сетях.

В настоящее время личностную значимость имеют следующие аспекты обучения иностранному языку в неязыковых вузах :

1. Обучение чтению и пониманию иноязычной профессионально ориентированной литературы;

2. Обучение технике написания на инстранном языке текстов научных статей и докладов;

3. Обучение монологическому выказыванию с целью устного представления результатов и их обсуждения в профессиональной среде – на конференциях, симпозиумах, семинарах [7].

4. Обучение аудированию по темам широкой специальности студентов. Многие вузы, в том числе Московский государственный университет путей сообщения, приглашают ведущих зарубежных специалистов для чтения лекций. Это повышает престиж образования в таких вузах, но предъявляет дополнительные требования к уровню владения иностранным языком студентами.

5. Обучение социально-бытовому и профессиональному общению. А.В. Рубцова [14] отмечает, что у выпускников вузов появилась возможность продолжения образования в зарубежных странах, они стали задумываться о трудоустройстве в зарубежные компаниии. Это обусловливает повышение требований к функциональности иноязычного образования: студенты теперь хотят не просто знать иностранный язык, а использовать его как средство реального общения. Следовательно, пятый аспект, имеющий в настоящее время приоритетное значение в обучении иностранным языкам это обучение общению, формирование стратегии и тактики речевого и делового поведения, которые входят в состав иноязычной коммуникативной компетенции [4].

Для обучения общению важно определить значимые для личностного и профессионального развития студентов ситуации общения. Таковыми являются:

– социально-бытовые ситуации общения (обсуждение семейных проблем, переезд на новую квартиру, новоселье, родительское собрание, обсуждение возможности продолжения образования, встреча выпускников и др.);

– ситуации делового (профессионального) общения (производственное совещание, переговоры, заседание за круглым столом, конференция, презентация и др.);

– социальные и политические процессы и технологии (встреча кандида-

та в депутаты с избирателями, выборы, заседание органа государственной власти, модель ООН и др.).

В.А. Сластенин отмечает, что в процессе общения необходимо не просто обмениваться информацией, а умело вести диалог культур, который призван обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, с одной стороны, и конкретного социума, представителем которого является студент или выпускник, с другой стороны. В этой связи особую важность приобретает формирование у студентов системы общечеловеческих ценностей, развитие таких качеств личности, как гуманизм, толерантность, способность к самоанализу в процессе приобретения индивидуального культурного опыта [15].

Аксиологические аспекты в обучении иностранным языкам тесно связаны с личностно-деятельностным подходом, согласно которому обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой коммуникации. Эффективное развитие личности возможно только в процессе активного изучения окружающей действительности, опыта предшествующих поколений, культуры, положительного опыта общественных отношений [1].

Ценность личностно-деятельностного подхода в образовании признана Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, которые требуют масштабного использования в учебном процессе активных и интерактивных методов обучения (ролевых и деловых игр, метода анализа конкретных ситуаций, тренингов и др.).

В новую Рабочую программу по курсу иностранного языка для студентов первого курса Гуманитарного института - МИИТ включены тематические модули, которые имеют для студентов личностное значение. Они не только дают возможность обучать студентов знаниям и умению общаться в определенных социальных ситуациях в ходе проведения ролевых игр, но и способствуют процессу формирования у студентов гуманистических ценностных ориентаций, гуманистически обогащают личность в процессе участия в диалоге культур.

Рассмотрим с этой точки зрения содержание ролевых игр, которые проводятся со студентами первого курса.

Модуль 1. Резюме. Трудоустройство.

В ролевой игре по теме «Семья» студентами может быть представлена типично российская семья, когда несколько поколений проживают совместно

и участвуют в обсуждении семейных проблем. Возможно также, что действие будет происходить либо в современной английской семье, либо в так называемой универсальной семье, не имеющей какой-либо национальной принадлежности. Разыгрывая ситуацию «Переезд на новую квартиру», для типичной российской семьи требуется подобрать такой вариант жилища, чтобы было удобно всем членам большой семьи, включающей несколько поколений. Типичный английский дом будет, скорее всего, личной собственностью, приобретенной в ипотеку, дом, расположенный в пригороде и имеющий отдельный вход. Многие английские дома имеют название, и ,вполне возможно, что в ходе ролевой игры дом получит свое имя.

При проведении ролевой игры «Собеседование при приеме на работу» в качестве компании, ищущей специалистов на вакантные места, может быть выбрана как российская, так и зарубежная компания. Требования к кандидатам на должности в компании, ведущие бизнес по всему миру и имеющие свои представительства в различных странах, могут включать требование высокой мобильности и готовности к смене места жительства и к вхождению в новую культуру. Специалистам, отвечающим этим требованиям, и будет отдано предпочтение.

Модуль 2. Система образования в России и в стране изучаемого языка. Мой университет.

В ролевых играх, посвященных теме «Образование», например, в ролевой игре «Родительское собрание« по теме «Возможности получения высшего образования в России и за рубежом», могут быть отражены различия по отношению, например, к понятию «академической мобильности». Выпускники российских школ предпочитают получать высшее образование в России. Для них привлекательны возможность получения образования бесплатно, отсутствие языкового барьера, возможность получения места в общежитии. Плюсом является и проживание недалеко от своей семьи. Ограниченное количество бюджетных мест, высокую плату за обучение на платном отделении абитуриенты рассматривают как недостатки высшего образования в России. Для выпускников школ за рубежом получение высшего образования в другой стране является распространенной практикой. Так, например, в Лондонском городском университете (City University London) обучается 150000 иностранных студентов. Иностранный студент за рубежом может обратиться в специальные фонды за получением стипендии или гранта. У современной молодежи большие возможности, и, имея активную жизненную позицию и высокие результаты теста по иностранно-

му языку, вариант обучения в зарубежной стране может стать реальностью. Во время проведения ролевой игры «Выборы председателя студенческого совета» студенты имеют возможность выразить свои представления об активной жизненной позиции молодежного лидера, обсудить студенческие проблемы как в нашей стране, так и за рубежом.

Модуль 3. Страноведение: Россия и страны изучаемого языка. Политическое устройство, культура, транспорт, международные отношения.

Органом государственной власти в процессе игрового моделирования может выступить как Государственная Дума, так и Британский Парламент или Конгресс США. Можно проследить, каким образом студенты используют языковые средства, отражающие российскую эмоциональность и английскую сдержанность, как в языке отражается национальный характер и система национальных ценностей.

Модуль 4. История и перспективы развития железнодорожного транспорта. Российские железные дороги и железные дороги страны изучаемого языка. Роль железнодорожного транспорта в развитии туризма.

В ходе ролевой игры «Дебаты по теме «Строительство первых железных дорог в Великобритании» есть возможность обсудить отношение разных слоев британского общества первой половины XIX века к строительству железных дорог. Строительство железных дорог позволило Великобритании оставаться в мировых лидерах торговли, увеличило скорость ведения бизнеса. Однако оппозиция была очень сильна. Владельцев строительных компаний критиковали за то, что в погоне за прибылью они представляли недоработанные проекты со множеством недостатков. Владельцы судоходных компаний видели в железнодорожных компаниях опасного конкурента. Землевладельцы были против строительства железнодорожных веток в пределах их земельных владений. Однако буржуазия и средний класс воспринял появление железных дорог с энтузиазмом, акции железнодорожных компаний быстро раскупались. Этим нередко пользовались и мошенники, выпуская акции несуществующих компаний. Такие дебаты дают возможность обсудить достоинства и недостатки железнодорожного строительства.

Модуль 5. Экология. Экология транспорта. Туризм и экология. Гринпис.

Ролевая игра, представляющая собой глобальный форум по теме «Наука, Экология. Жизнь», требует большой подготовительной работы студентов, в

том числе, поисковой работы в сети Интернет. Она дает возможность обсудить проблемы экологии в разных странах мира.

Модуль 6. Международные организации: Евросоюз, Интерпол, ОБСЕ, ООН, НАТО. Всемирная торговая организация, Всемирная организация по туризму, международные организации железных дорог, Сообщество Европейских железных дорог.

После ознакомления с фактическим материалом, касающимся деятельности международных организаций, студенты могут выразить свое отношение к деятельности международных организаций и аргументировать свою точку зрения, оценить наиболее значимые результаты их деятельности , обсудить проблемы, связанные с деятельностью этих организаций, и предложить свои варианты решения этих проблем.

Следуя принципу нравственного примера, можно предложить студентам изучить сайт ассоциации выпускников МИИТ и другие сайты, дающие информацию о деятельности выпускников. Многие из них принимали и принимают участие в работе международных организаций. Выпускник МИИТ В.Я.Павлов был Чрезвычайным и полномочным послом СССР в Японии и Венгрии. П.К.Пономаренко с 1963 года по 1965 год был представителем СССР в МАГАТЭ – Международном агентстве по атомной энергии. Ректор МИИТ Лёвин Борис Алексеевич является председателем Исполкома Международной Ассоциации транспортных вузов, а первый проректор Виноградов Валентин Васильевич – член Международного комитета по механике грунтов и геотехнике. Лёвин Алексей Гаврилович – действительный член Международной академии инвестиций и экономики строительства (МАИЭС), старший действительный член Международного (Британского) Института инженеров строителей, член-корреспондент Международной академии общественных наук. Д.В.Гаев был председателем Ассамблеи метрополитенов Международного союза общественного транспорта. В.А.Королев – член Международной организации «International Socienty for Third-Sector Research» (Нью-Йорк, США). Р.В.Кан назначен Президентом технического комитета Международной федерации Таэквон-до (ИТФ) со штаб-квартирой в Сеуле (Южная Корея). А. В. Масляков – президент международного союза КВН.

Студентам предлагается представить себе, что прошло десять лет после окончания университета. Все они стали выдающимися людьми и принимают участие в работе различных международных организаций. В ролевой игре «Собрание ассоциации выпускников МИИТ» они могут рассказать,

в деятельности какой международной организации они участвуют и какие проблемы они смогли решить.

В ходе проведения ролевой игры-конференции «Модель ООН» [9] моделируется работа регулярной сессии Организации Объединенных Наций. На сессии, в рамках правил парламентской процедуры, используемой ООН, обсуждаются актуальные проблемы международных отношений. Каждый участник конференции выступает в роли полномочного представителя государства-члена ООН в одном из моделируемых органов Организации и обязан защищать национальные интересы представляемого государства.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что проблема формирования ценностных ориентаций очень актуальна сегодня для нашего общества. Только сформировав у молодежи те ориентиры, которые отражают интерсоциальные ценности в целом, и общецивилизационные ценности в частности, человечество может быть уверено в завтрашнем дне.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избр.психол. тр.В 2-х т. М.: Педагогика, 1980.

2. *Баринова М.Г.* Гуманистические ценностные ориентации – залог воспитания свободного гражданина / М.Г.Баринова. – Среднее профессиональное образование. - 2010 - №6. -С. 50-52.

3. Варникова О. В. Формирование эмоционально-ценностного отношения к профессии средствами иностранного языка //Известия высших учебных заведений. Поволжский регион// Гуманитарные науки. - 2011.- № 3.

4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. – 336 с.

5. Ершов В.Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании//Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. - 2011. - № 3. - Том 8 .

6. *Журавлева Н.А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Институт психологии РАН, 2006. – 44 с.

7. *Камочкина Е.А.* Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе: история и современность //Иностранные языки в школе. - 2014. - №7. -С.30- 37.

8. *Кривых Н.И.* Формирование ценностного отношения к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей педагогических вузов: Дис. … канд.пед.наук. Астрахань, 2005.

9. *Меньш Е.А.* Применение симулятивных методов активного обучения при формировании иноязычной профессиональной компетенции в вузе /

Е.А.Меньш / Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников: материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений (Москва, 4–5 октября 2013 г.). Т. 1 / Отв. ред. Д. А. Крячков. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России. М. : МГИМО–Университет, 2013. – С. 245–250.

10. *Меньш Е.А.* Формирование ценностного отношения студентов к здоровью средствами межкультурной коммуникации:Дис….канд.пед.наук. Тюмень, 2010.

11. *Олейник Э.Е.* Формирование духовно-нравственных ценностей отечественной педагогической культуры у будущего учителя в процессе изучения иностранного языка: Дис….канд.пед.наук. Рязань, 2003.

12. *Павлова Л.В.* Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: Монография. М.: Академия Естествознания, 2010.

13. Радченкова, Е.С. Формирование гуманистических ценностей у подростков на уроках немецкого языка. /Е.С.Радченко// Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 65–70.

14. *Рубцова А.В.* Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 179–184.

15. *Сластенин В.А.* Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 16. http://encdic.com/new_philosophy/Aksiologija-50/.

РЕФОРМЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А.К. Кусаинов

К.У. Кунакова

Г.Е. Утюпова

В статье освещаются вопросы управления инновациями в системе профессионального образования. Рассмотрены особенности управления инновационными стратегиями на примере опыта Великобритании, Германии, Канады, США, Южной Кореи, Японии, Малайзии и Казахстана. Статья содержит сравнительный анализ вышеуказанных моделей. Автор рассматривает вопросы эффективности существующих систем, особенности структуры управления образованием в историческом аспекте, касается практических вопросов, связанных с функционированием той или иной модели управления. Актуальные факторы, влияющие на создание эффективного управления в сфере образования, в данной статье рассмотрены с точки зрения методологии сравнительной педагогики. Автором дается оценка современным тенденциям в реформировании высшего образования за рубежом, оказывающим влияние на отечественную систему образования. Рассмотренные аспекты инновационного развития системы высшего образования Казахстана позволяют сделать выводы о перспективах ее дальнейшего реформирования.

Ключевые слова: *сравнительная педагогика, интеллектуальный потенциал, инновационное развитие, профессиональная мобильность.*

Современное общество придает особое значение развитию системы образования.

Приоритетами образования становятся развитие интеллектуального потенциала учащихся, выявление их одаренности и развитие познавательных процессов. Понятие интеллектуального потенциала объединяет интеллектуальные компоненты человеческой деятельности, придающие ей творческий инновационный характер, позволяющие выходить за рамки автоматизированных действий, наработанных алгоритмов деятельности. Интеллектуальный потенциал общества – это его инновационные возможности, использование которых позволяет решать возникающие проблемы, вносить в исторический процесс нечто новое и тем самым создавать предпосылки для движения истории вперед.

В Казахстане сделаны большие шаги в поддержку обновления системы образования. В рамках реформирования системы высшего образования выдвигается задача подготовки творчески мыслящего специалиста. Принятая Казахстаном Государственная программа развития образования на 2011–2020 годы нацелена на повышение конкурентоспособности образования, развитие человеческого капитала путем обеспечения доступности качественного образования для устойчивого роста экономики. В документе в области высшего образования намечено «достижение высокого уровня качества образования, удовлетворяющего потребности рынка труда, задач индустриально-инновационного развития страны, личности и соответствующего лучшим мировым практикам в области образования. А также формирование у молодежи активной гражданской позиции, социальной ответственности, чувства патриотизма, высоких нравственных и лидерских качеств» [8].

Высшая школа любой страны как социальный институт несет на себе основную ответственность за формирование интеллектуального кадрового ресурса страны, необходимого для реализации стратегии инновационного развития, так как именно образованность общества является условием развития всех секторов экономики. Б.Г.Юдин, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАН отмечает.: «Обеспечивая людям возможность получать качественное высшее образование, общество повышает и их, и свой собственный интеллектуальный потенциал» [14].

Современному миру, в том числе и казахстанскому обществу, требуется личность, способная к самостоятельному творческому интеллектуальному развитию.

Выпускники вузов охватывают все сферы общества: экономическую и социальную, политическую и духовную, а значит, уровень их подготовки, уровень общей и профессиональной культуры определяет и эффектив-

ность соответствующих деятельностей. В каждой из сфер общества, в силу социально-политической конъюнктуры, выпускники вузов продвигаются в руководящие органы и в высшие эшелоны власти, то есть определяют характер, руководство и социальный профиль интеллектуального общества. Интеллектуальное общество намного более конкурентоспособно, чем любое другое известное нам общество. Значит, образование является центром интеллектуального общества, а высшая школа несет ответственность за формирование интеллектуальной нации и дальнейшее инновационное развитие страны [4].

Вхождение Республики Казахстан в мировое образовательное пространство требует от педагогической общественности нового взгляда на профессиональные задачи и способы их решения, активизирует инновационную деятельность.

Прогрессивный опыт зарубежных систем образования может способствовать решению этой задачи. Понимание функционирования системы образования других стран требует изучения инновационных процессов, приводящих эту систему в движение. Рассмотрим опыт инноваций на примере ведущих мировых систем образования.

Великобритания. Британская система высшего образования – это одна из самых лучших устойчивых европейских моделей, опирающаяся на долгую университетскую традицию.

Отличительная черта британской модели управления образованием – обилие и многообразие специализированных агентств-посредников. Помимо названных Советов по финансированию высшего образования, к ним относятся Агентство по обеспечению качества, ответственное за оценку качества курсов обучения, Агентство по статистике высшей школы, отвечающее за сбор статических данных, и недавно созданный Аналитический институт высшей школы, выполняющий исследования по заказу Правительства. Контролирующие функции возложены на Королевскую инспекцию. Помимо своих непосредственных функций изучения, координации и оценки деятельности высших учебных заведений, специализированные агентства выполняют стратегические задачи, определенные Департаментом образования, – в частности, реализуют политику сближения двух сегментов системы высшего образования: университетского и неуниверситетского.

В ходе модернизации образования роль агентства-посредника возрастает. Зачастую это ведет к сокращению автономии университетов. Реформы, направленные на «выравнивание» образовательного пространства и устра-

нение «бинарной системы», повлекли за собой усиление контроля – ужесточение отчетности по расходной части бюджета университетов, повышенное внимание к регулированию численности студентов и распределению их по направлениям подготовки, формированию содержания обучения, направлений научных исследований [3].

Германия. В Германии действует трехуровневая система управления образованием, реализуемая на уровне федерального центра, земель и самих учебных заведений. Министерство образования ФРГ, являющееся центральным (федеральным органом) управления образованием, разрабатывает концепцию образовательной политики, определяет общенациональные юридические рамки функционирования системы образования, выделяет средства на расширение вузов и создание современной инфраструктуры для эффективной деятельности вузов.

Текущее управление образованием по Конституции находится в компетенции правительств земель и регулируется соответствующими законами земель о высшем образовании, составленными на основе Федерального Рамочного закона [2].

Усилия педагогов Германии XXI в. направлены на поиски эффективных путей организации массового качественного обучения. При этом наиболее эффективным они считают путь диверсификации образования, который предполагает расширение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных на удовлетворение разносторонних интересов и способностей учащихся и разнообразных потребностей общества [1].

Канада. Отличительная черта канадской системы управления высшим образованием – отсутствие единого федерального органа, регулирующего деятельность высших учебных заведений, и, соответственно, интегрированной системы высшего образования. В Канаде Совет министров образования не ставит перед собой задачу оказывать влияние на университеты, поэтому и местные органы управления образованием, и университеты обладают гораздо большей степенью автономии. Сегодня канадские университеты – независимые административные учреждения, самостоятельно определяющие правила и критерии набора студентов и принимающие решения по всем учебным вопросам. Они имеют систему правления, в состав которой входят Глава университета (Chancellor), Ректор (Principal), Проректор (Provost), Заместители Проректора (Vice-Provosts), Сенат (Senate), Совет (Board of Governers). Во многих университетах студенты также создают свои Советы. Основополагающим фактором дифференциации институтов образования по степени автономности выступают различия в государственном финансировании [5].

Соединенные Штаты Америки. В отличие от континентальных систем, американская система высшего образования выстроена на фундаменте свободной и подвижной координации образовательных сообществ, а не на основании директивной и централизованной модели управления. Так, в соответствии с десятой поправкой к конституции Соединенных Штатов Америки, федеральное правительство не имеет права устанавливать общенациональную систему образования, определять политику и учебные программы для школ и вузов. Решения по этим вопросам принимаются на уровне властей штата или округа.

Представленные выше типы отношений «вуз – администрация штата» носят условный характер. На практике чаще всего встречаются три модели:

Модель 1: Разные секторы деятельности вузов пользуются разной степенью автономии. Например, Калифорнийский университет и университетская система штата Калифорния рассматриваются как «вузы, пользующиеся государственной поддержкой», однако ,в отдельных аспектах своей деятельности они регулируются как «вузы, контролируемые государством».

Модель 2: Все общественно-государственные (public) университеты имеют статус общественных объединений, но отдельные сферы их деятельности (кадровая политика и капитальное строительство) строго регулируются государством (штатом).

Модель 3: Большинство общественно-государственных вузов имеют статус общественных объединений, но отдельные вузы пользуются большей свободой, намеренно данной им властями штата, и стремятся децентрализовать управление и диверсифицировать источники финансирования.

Южная Корея. Экономика знаний – экономика, где основными факторами развития являются знания и человеческий капитал. Процесс развития такой экономики заключен в повышении качества человеческого капитала, в повышении качества жизни, в производстве знаний высоких технологий, инноваций и высококачественных услуг. В 2004 г. свое окончательное оформление получила новая стратегия индустриального развития Южной Кореи, стратегия опирается на проект «4+9» и органически связана с его результатами. В рамках этой стратегии был учрежден Совет по региональным инновациям, состоящий из предприятий, вузов, научно-исследовательских институтов и негосударственных некоммерческих организаций от каждой провинции. Совет разрабатывает стратегию и программу мер по деятельности с учетом региональных особенностей. Также постоянно организовываются ярмарки инноваций на местах, способствующие распространению и взаимообмену передовыми знаниями и идеями, становлению

соответствующей культуры и деловой практики. Особенностью стратегии можно считать то, что расширение инновационного потенциала регионов происходит за счет укрепления инновационного потенциала и конкурентоспособности локальных вузов. В Корее вузы – это источник кадровой базы производства. Всячески поощряется сотрудничество вузов и промышленных предприятий.

Стратегия рассчитана до 2020 г., но уже сейчас есть положительные результаты. Коротко говоря, дифференциация развития регионов страны постепенно преодолевается, а инновационный вклад Кореи общепризнан. Опыт Республики Корея представляется интересным, он показывает основные пути и механизмы формирования «экономики знаний» и эффективность тех или иных мер по активизации инновационной деятельности при разработке собственной национальной стратегии индустриализации в нынешних условиях.

Япония. Значительные изменения происходят и в сфере образования Японии. В этой стране качественно улучшается образовательная и исследовательская деятельность, в университетах развиваются уникальные инновационные программы, диверсифицируется система управления и структура высших учебных заведений, реализуется стратегия непрерывного образования. Особенностью японской системы образования является то, что число частных высших учебных заведений превышает 70%, в них училось более 70% студентов [7]. Формирование информационного общества потребовало адаптации вузов Японии к реалиям. Национальным советом образовательных реформ осуществляются следующие преобразования: переход к системе непрерывного образования; усиление внимания к системе непрерывного образования; усиление внимания к личности студента; создание интеграционных образовательных структур [12].

Малайзия. Цель стратегии развития образования взаимосвязана с общей государственной стратегией развития страны, где определено, что к 2020 году Малайзия должна стать государством с экономикой на основе знаний, позволяющей превращать знания в доход, причем не только в отраслях, непосредственно связанных с высокими технологиями.

Это развивающаяся страна, которую инициативный Премьер-министр стремится в рекордно короткие сроки – к 2020 году – превратить в экономически развитую. В течение 45 лет управление экономикой опирается на модель централизованного стратегического планирования, которая легла в основу пятилетних планов социально-экономического развития страны. Сейчас выполняется девятый пятилетний цикл. Страна стремится с

помощью информационно-коммуникационных технологий стать развитой нацией к 2020 году, что нашло отражение в программе «Видение 2020», которая охватывает тридцатилетний период. В течение этих лет на базе многонациональной культуры и национальных ценностей планируется создать общество знаний, в котором экономический рост будет определяться в основном объемом и эффективностью использования знаний.

Особенностью инноваций Малайзии стала стратегия «скачков» в области развития знаний. Стремительное развитие глобальной мировой экономики привело к тому, что новые методы ведения бизнеса вытесняли старые приемы гораздо быстрее, чем люди успевали осознать этот процесс. Стало очевидным, что экономика Малайзии должна измениться в соответствии с новыми реалиями или страна навсегда останется среди слаборазвитых государств. Идея «перепрыгивания» через стадии развития общества стала не просто одним из возможных вариантов развития, а насущной потребностью.

Прогресс в производстве все в большей степени базируется на знаниях и обучении, а поскольку знание, будучи однажды приобретенным, может гораздо легче распространяться по всему миру, нежели физический капитал, экономика приобретает все более глобальный характер, ибо глобальными являются ее ключевые ресурсы. Отсюда появилась идея «Знания для Развития».

Малайзия считает, что в 2005 году сформировано информационное общество, которое к 2010 году станет обществом знаний. К 2020 году страна рассчитывает полностью перейти к экономике, в которой лидирующую роль занимает производство и потребление знаний [10].

Республика Казахстан. Обзор стратегических инноваций позволяет обозначить один из векторов долговременного планирования в области науки. В целях сохранения научного потенциала страны государство принимает ряд комплексных мер, которые направлены на улучшение научной сферы деятельности общества. В связи с этим нами предпринята попытка систематизированного осмысления степени адекватности прямых и косвенных мер стабилизации научного потенциала в условиях казахстанской реальности. Предварительно отметим, что предпринимаемые действия интенсивно внедряются особенно в систему высшего и послевузовского образования.

Учебные заведения мирового класса. Одним из таких феноменов стабилизации научного потенциала страны является создание » Назарбаев университета» (НУ), который пользуется мощной финансовой поддержкой со

стороны государства [9]. Декларация «Назарбаев Университета» провозглашает принцип деятельности исследовательского университета. Целью НУ является создание университета международного класса со своим национальным брендом, чтобы обеспечить интеграцию между образованием, наукой и производством для решения задач индустриально-инновационного развития страны. Академические и исследовательские программы НУ разработаны в сотрудничестве с ведущими университетами, находящимися в рейтинге 30 лучших вузов мира. В целях генерации новых знаний и технологий по опыту НУ в стране действуют 10 вузов инновационной направленности. Этим вузам оказывается целевая государственная поддержка для развития науки и инноваций, коммерциализации исследований, привлечения талантливой молодежи. Научно-исследовательская деятельность в базовых вузах сосредоточена в научных центрах. Основываясь на модели стратегического развития НУ, базовые вузы стремятся к партнерству с ведущими зарубежными вузами. По модели НУ современная университетская библиотека должна формироваться с использованием следующих принципов: традиционное и электронное комплектование, сотрудничество с издательствами и книготорговыми организациями, баланс печатных и электронных книг, инновационные системы предоставления научной и академической информации, автоматизация библиотечных процессов.

Предшествующей ступенью НУ являются «Назарбаев интеллектуальные школы « (НИШ) как этап подготовки потенциальных абитуриентов для НУ. Стратегической целью НИШ является фундаментальная подготовка учащихся на основе использования передовых инновационных технологий, творческая стимуляция процесса познания, воспитание учеников в атмосфере творческой активности и патриотизма.

12–13 июня 2013 года проведен Евразийский форум лидеров высшего образования, в рамках которого была организована панельная сессия по трансляции опыта НУ. Во время сессии были представлены презентации школ НУ по работе с международными партнерами, гармонизации образовательных программ, обеспечению качества, организации службы поддержки студентов [13].

Трехуровневая модель подготовки специалистов: бакалавр – магистр – доктор Ph.D. В Казахстане завершен переход на новую систему подготовки научных кадров. Программа бакалавриата рассчитана на получение высшего профессионального образования, а также начальных навыков научно-исследовательской деятельности и при этом – профессиональной мобильности, умения быстро входить в разные виды трудовой деятельности,

вследствие чего конечной целью подготовки бакалавра является широкая компетенция в своей профессии. Структура образовательной программы магистратуры формируется из различных видов учебной и научной работы, практики, определяющих содержание образования. Образовательные учебные программы докторантуры предусматривают фундаментальную образовательную, методологическую и исследовательскую подготовку и углубленное изучение дисциплин по направлению научной специализации.

Академическая мобильность. В Лювенском коммюнике (2009 г.) мобильность характеризуется отличительной чертой Европейского пространства высшего образования. Идея академической мобильности заключается в том, что она позволяет студентам, молодым ученым и преподавателям обучаться или проводить исследования в университетах стран ЕС и мира. В РК принята Стратегия академической мобильности Казахстана до 2020 года [6]. Академическая мобильность в стране продвигается по двум направлениям: внешней и внутренней. Развитию внешней академической мобильности оказывается мощная государственная поддержка. За 2010–2011 годы за счет республиканского бюджета выделено 700 млн. тенге на обучение около 1000 студентов и магистрантов в ведущих зарубежных вузах. Отбор претендентов проводится вузами в соответствии с Правилами направления для обучения за рубежом [13].

Программа «Болашак». В ноябре 2013 года программе «Болашақ» исполняется уже 20 лет. Программа выступила в качестве механизма трансферта знаний и инновационных технологий. Министерство образования и науки РК на постоянной основе проводит модернизацию программы в целях её приведения в соответствие с новыми приоритетами развития страны.

На первом этапе реализации Программы основной задачей являлась подготовка кадров для молодого независимого государства в сфере дипломатии, международной торговли, а также » точечных» специалистов, которые раньше не готовились в Казахстане [13].

В целом, за период с 1994 по 2013 годы присуждено 9532 стипендии. Широка география обучения стипендиатов, она включает 33 страны: США – 27%, Канада – 4%, Великобритания и Ирландия – 43%, Континентальная Европа – 16%, Азия и Океания – 5%, Россия – 5%.

Грантовое финансирование. В стране начала реально функционировать новая модель управления наукой, выдвинутая Главой государства и закреплённая в Законе о науке (2011). Сформирована новая система государственной научно-технической экспертизы, созданы Национальные научные советы, Национальный центр государственной научно-техни-

ческой экспертизы, банк данных, в который вошли более тысячи ведущих казахстанских экспертов и 300 зарубежных учёных. Только в 2012 году на программно-целевое финансирование казахстанской науки выделено 24 млрд. тенге (160 млн. долларов), на грантовое финансирование – 10 млрд. тенге(66,66 млн. долларов).

В целом, отмечается повышение активности вузов в проведении научных исследований [13]. В 2011 году вузами выполнялось 44,2 % от общего количества научно-технических программ, в 2012 году по 1-му конкурсу на грантовое финансирование одобрено 55% проектов вузов от общего количества проектов, по 2-му – 67%.

Национальные лаборатории. По поручению Главы государства Н.А. Назарбаева в рамках интеграции образования с наукой и инновационным процессом при вузах и НИИ функционируют 15 лабораторий инженерного профиля и 5 национальных научных лабораторий коллективного пользования (КазНУ им. аль-Фараби, ВКГУ им.С.Аманжолова, КазНТУ им. К.И. Сатпаева). В настоящее время на базе лабораторий выполняются проекты по грантовому финансированию на сумму 1,2 млрд. тенге (8 млн. долларов) и программно-целевому финансированию – 1,5 млрд. тенге(10 млн. долларов). В результате выросла публикационная и патентная активность в деятельности лабораторий – в 2011 году – 546 научных публикаций, 16 патентов и предпатентов и в 2012 году – 957 научных изданий и 108 патентов.

Одна из главных проблем казахстанской науки – незавершенность научных исследований, их отрыв от производства. Поэтому лаборатории участвуют в научных исследованиях по хоздоговорным темам, заказы принимаются от промышленных, а также частных организаций. Только с 2011 по настоящее время 5 национальных лабораторий выполнили хоздоговорные работы на общую сумму 40,3 млн. тенге(268,66 тыс. долларов), 15 инженерных лабораторий – на сумму 438,7 млн. тенге (2,92 млн. долларов) [13].

Привлечение зарубежных ученых. К реализации совместных образовательных и исследовательских программ привлекаются зарубежные ученые. На реализацию программы привлечения зарубежных ученых в 2011 году из республиканского бюджета выделено 2 541 млн. тенге(16,94 млн. долларов), в 2012 году – 2 089 млн. тенге(13,92 млн. долларов). В 2011–2013 годах было приглашено более 3500 зарубежных ученых и преподавателей из стран Европы, США, России, Юго-Восточной Азии, Беларуси, Украины и др. [13].

Государственный грант «Лучший преподаватель вуза». Начиная с 2006 года проводится республиканский конкурс «Лучший преподаватель вуза». В конкурсе могут принять участие штатные преподаватели вузов,

независимо от форм собственности и ведомственной принадлежности вуза, преподаватели, имеющие высокие достижения в научной и педагогической деятельности.

Если в 2011 году в конкурсе приняли участие более 600 претендентов из 84 вузов, то в 2012 году – более 500 человек из 97 вузов. В частности, 134 преподавателя из 9 национальных вузов, 239 – из 35 государственных вузов, 8 – из одного международного вуза, 75 – из 33 частных, 72 – из 15 акционированных вузов, 4 – из 4 негражданских вузов. По результатам конкурсного отбора были определены 200 самых достойных претендентов республики на присвоение звания «Лучший преподаватель вуза». В их число вошли представили 57 высших учебных заведений страны, из них 51% составляют доктора наук. 76 являются профессорами, остальные – кандидаты наук, доценты. Более 40% претендентов представляют наиболее актуальные отрасли науки такие как: технические, физико-математические, биологические, медицинские, химические науки. Более 15% представляют педагогическую науку [11].

Таким образом, современный независимый Казахстан развивается в условиях глобальной конкуренции, поэтому государственная политика в сфере науки направлена на инвестирование в человеческий капитал. Государственная политика Казахстана в целях стабилизации научного потенциала реализуется с учетом ведущих мировых тенденций через формирование триединства науки, образования и инновационной деятельности.

Государственная политика в отрасли образования и науки Республики Казахстан целенаправленно выстраивается в контексте заявленных целей повышения конкурентоспособности и укрепления инновационных технологий в мировом образовательном пространстве. Выявлены адекватные меры инновационного развития систем высшего и послевузовского образования Республики Казахстан.

Исследование опыта различных государств показывает, что идут постоянные процессы развития образовательных систем в целях улучшения качества подготовки трудоспособного населения. Мир движется к интеллектуальному обществу знаний.

Образовательная политика Республики Казахстан обусловлена жизненной важностью социальной функции выработки и трансляции знания, которую образование в качестве социального института выполняет в современном общественном разделении труда. Одной из важнейших задач развития высшего образования является интеграция системы высшего образования Казахстана в мировое образовательное пространство.

Определенные шаги в этом направлении уже сделаны. Произошло формирование многоуровневой структуры высшего образования, управляемой с учетом основополагающих принципов: акцент на развитие личности; доступность образования для всех; гибкость и адаптивность образовательной системы к изменениям; образование в течение всей жизни; демократичность, транспарентность и подотчетность; трансферт и внедрение новых методов и технологий, использование лучшего мирового опыта; широкий доступ к информационным ресурсам. Разрабатываются механизмы совершенствования качества профессиональной подготовки кадров, которые направлены на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичности, гибкости подготовки специалистов, ее фундаментальности и универсальности одновременно. Многоступенчатая структура высшего профессионального образования РК требует дальнейшего совершенствования с целью обеспечения реальной преемственности между ступенями, установления оптимальных взаимосвязей между ними с взаимной координацией и адаптацией образовательных программ в единое образовательное пространство, завершенности профессионального образования на каждой ступени с более четким определением статуса «бакалавр», «специалист», «магистр». Существуют различные формы получения высшего образования – дневная, заочная, вечерняя формы, а также дистанционное обучение и форма экстерната.

Изучая мировой опыт образовательных систем, исследователи могут оказать влияние на внедрение позитивных направлений в совершенствование всей системы образования Казахстана.

Литература

1. Blick über den Zaun: Unsere Standards. 2005. Bielefeld: Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen, 40 S.

2. Германия. Факты, 1996 / Под ред. А.Капплера. Франкфурт-на-Майне: Социетэтс-ферлаг. 544 с.

3. Education in Denmark. The Education System. Ministry of Education and Research, 1998.

4. *Завойстый В.П.,* 2005. Опыт развития высшего образования за рубежом: Противоречия региональной экономики и пути их разрешения: Межвузовский сборник научных трудов. Ярославль,2005. – С. 134-135.

5. *Келли Дж., Данко Р., Корзинский Е.* Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития// http://www.portalus.ru/modules/

shkola/rus_readme.php?subaction

6. Концепция академической мобильности обучающихся высших учебных заведений Республики Казахстан (обсуждена и одобрена на совещании ректоров в рамках расширенной Коллегии МОН РК от 19 января 2011г.) http://kaznui.kz/ru/services/detail.phpe=360.

7. L'education comparee: questions et tendences contemporaines, 1990. Paris.

8. *Моисеев Н.Н.,* 1990. Человек и ноосфера. Москва: Молодая гвардия. – 328 с.

9. McLean M. Educational Traditions Compared / M. McLean. Content, Teaching and Learning in Industrialized Countries. London: David Fulton Publishers, 1995.

10. McLean M. The Promise and Perils of Educational Comparison / M. McLean. L., 1994.

11. Об итогах Республиканского конкурса на присвоение звания «Лучший преподаватель вуза», 2012. Астана. Эл. ресурс http://www.edu.gov.kz/ru/news/

12. Van Daele H. L'education compare, 1993. Paris.

13. Цифровой доклад «Качественное образование и воспитание – приоритет государственной политики Казахстана», август 2013 г. Астана. // aktobe-gnmc.kz›index… download…nie-i…spit-nie-pri…n

14. *Юдин Б.Г.* Интеллектуальный потенциал личности. Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерение: Сборник научных работ. Москва, Институт человека РАН, 2002. - 265 с.

Е.О. Иванова

Ключевые слова:
информационно-образовательная среда, процесс обучения, субъекты образования, электронный учебник.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ[1]

В статье рассматриваются возможности информационно-образовательной среды по организации процесса обучения, отвечающего запросам информационного общества. Представлена классификация ресурсов среды, определена структура электронного учебника как средства усвоения содержания образования, обозначены проблемы, возникающие при обучении в информационно-образовательной среде.

В информационном обществе востребованным становится образование, обеспечивающее развитие творческих, креативных возможностей человека, его знаний и умений оперировать ими, постоянно их обновлять, расширять и производить новые. Образование нового качества обеспечивается наличием информационного пространства, которое позволяет каждому человеку получать информацию в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования. Данный феномен уже исследуется дидактами с целью определения условий эффективного использования появившихся возможностей для обучения человека.

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00274

Эффективность процесса во многом зависит от того, насколько обучение опирается на личностный субъектный опыт учащихся. Школьники выросли в ситуации, где виртуальное информационное пространство является неотъемлемой частью повседневной жизни. Сегодня для обучающихся значительно понятнее и ближе получение знаний с помощью информационных коммуникационных технологий (ИКТ) – ведь с детства они привыкли искать ответы на все вопросы в Интернете. Результаты социологических исследований дают основания сделать вывод о том, что «по мере взросления подростка и по мере освоения им информационной среды ему все чаще приходится прибегать к использованию средств ИКТ для решения различных проблем и задач — бытовых, образовательных, личностных и др.». Цели, с которыми школьники используют компьютер, в частности, следующие: «готовиться к урокам, помимо информатики» (38,9%), «готовиться к урокам информатики» (15,7%), «приобретать новые знания, информацию» (23,1%)» [1]. Эти данные свидетельствуют о том, что использование образовательных возможностей информационного пространства является одним из путей увеличения эффективности процесса обучения, при этом обучающий потенциал ресурсов пространства (порталы, сайты и т.д.) вариативен [3].

Бóльшее значение для создания современного образовательного процесса имеет информационно-образовательная среда (ИОС). Она рассматривается нами как *созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающая достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования).* Дидактический потенциал ИОС связан:

1. С личностной заданностью среды. Каждый из субъектов выстраивает среду, в которой контент и структура соответствует его образовательным целям;

2. С возможностями ИОС по индивидуализации не только содержания учебного материала, но и способов работы с ним на всех этапах дидактического цикла, который рассматривается как единство взаимосвязанных элементов процесса обучения, его структурная единица, обладающая всеми качественными характеристиками процесса [4];

3.С интерактивностью и коммуникативностью ИОС, обеспечивающими постоянное взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом и программными средствами.

Раскроем более подробно обозначенные возможности ИОС в организации процесса обучения.

Личностная заданность среды может рассматриваться с нескольких позиций. В первую очередь, необходимо учитывать, что ИОС создается субъектами образовательного процесса в своих целях. Этими субъектами могут быть учителя, ученики, родители, а могут быть и коллективные субъекты – например, педагогические коллективы школы, ассоциации педагогов, профессиональные сообщества. В результате образуются как индивидуальные среды (ученика, учителя), так и коллективные (ИОС школы, порталы для учителей по предметам, по использованию средств ИКТ и т.д.) В данном случае происходит формирование актуального для каждого субъекта контента, представленного в удобном для него виде (текст, звук, анимация, графика и т.д.), и средств работы с ним. Например, в виртуальном портфолио могут храниться не только все сделанные учащимся работы, но и материалы, которые он использовал в работе, оценки и комментарии учителей и одноклассников.

Второй аспект, значимый для улучшения качества процесса обучения в целом, связан с тем, что ИОС обеспечивает ориентацию на индивидуальные образовательные потребности обучающихся. Учащиеся могут реализовывать индивидуальные траектории освоения образовательных программ, получать оценку своих результатов, в том числе и с помощью ИКТ, находиться во взаимодействии с педагогами и товарищами. Коммуникативность ИОС позволяет организовать процесс совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен информацией. Использование ИОС позволяет учащемуся не только присваивать информацию, передаваемую учителем, но и осознанно ставить собственные цели деятельности, опосредующие внешние, заданные преподавателем, цели; самостоятельно определять потребность в информации, оценивать, преобразовывать ее, производить знания, применять их в соответствии с поставленной целью; осознавать свою ответственность за результаты деятельности, осуществлять нравственный выбор в ситуациях неопределенности. Развиваются умения работать в коллективе (в том числе виртуальном),качества толерантности, самооценки.

Несомненно, значимым для процесса обучения является использование ИОС педагогами в своих профессиональных целях. Многообразие ресурсов, которыми может воспользоваться учитель поистине безгранично. Их можно разделить на несколько групп:

1. Ресурсы, содержащие конкретные методические указания, которые могут оказать помощь педагогу в проведении урока и в его разработке. В данную группу входят ресурсы, которые затрагивают как содержательный, так и процессуальный компоненты обучения. Многим педагогам знакомо Федеральное хранилище «Единая

коллекция Цифровых образовательных ресурсов», портал http://nachalka.seminfo.ru/ для учителей начальной школы и т.д.

2. Ресурсы, которые дают рекомендации к разработке и проведению уроков, очень часто дидактического характера, без деления на учебные предметы. Например, сайт «Окно в ситуационную методику обучения», портал «Дидактор», сайт «Активное видео» и многие другие. В данную группу входят и те ресурсы, которые содержат «заготовки» для подготовки и проведения урока – тексты, презентации, отдельные рисунки, полнотекстовые учебники и т.д.
3. Ресурсы, позволяющие оценить результаты усвоения учащимися содержания образования без участия педагога – тесты, тренажеры. Зачастую на данных сайтах педагоги могут не только воспользоваться готовыми, но и разработать свои тесты, вставив их в шаблон. К таким ресурсам относятся, например, тесты on-line по предметам (в том числе по ЕГЭ), заочная распределенная многопрофильная школа Алтайского края http://school.uni-altai.ru предлагает курсы по геометрии, информатике, краеведению, риторике, географии, биологии, интерактивный математический тренажер для 1-4 классов Мат-Решка, генератор веб-квестов – создание веб-квестов на английском языке для последующего использования в электронном (как веб-страницу) и/или в печатном виде и т.п.
4. Ресурсы, предоставляющие возможность широкого профессионального обсуждения проблем, собственного профессионального роста. Примером могут служить многочисленные сетевые сообщества педагогов, такие как «Открытый класс», «Сеть творческих учителей», «Педагогический Интернет-клуб».
5. Ресурсы (комбинированные), которые предоставляют все вышеназванные возможности или часть из них. Замечательным примером данного вида ресурсов является «Открытый университет методической поддержки педагогов», разработанный МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» г. Рыбинска Ярославской области [6].

В данном случае качество процесса обучения повышается за счет избирательности самого педагога, его желания сделать урок наиболее привлекательным для учащихся. Но не маловажное значение имеет и педагогическая целесообразность использования ИОС, готовность педагогов и обучающихся к работе с ними.

Интерактивность ИОС в процессе обучения дает возможность ученикам

взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей**.** В процессе обучения помимо двух действующих субъектов – учителя и ученика, появился еще один элемент – ИОС, который может оказать существенное влияние на ход и результаты обучения. Процесс обучения строится с обязательным использованием обратной связи, с опорой на возможности интерактивного взаимодействия различных видов и уровней. Организуется интерактивный диалог, который предполагает «взаимодействие пользователя с программной системой. При этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режим работы» [5].

В процессе обучения присутствуют (в различных сочетаниях) следующие виды интерактивности:

– бинарная интерактивность – человек-человек, человек-ИТК-средства обучения (мультимедийная программа);

– синхронная и асинхронная интерактивность (on-line, off-line);

– субъектная интерактивность: учитель-ученик, учитель-группа учеников, ученик-ученик (группа).

ИОС частично выполняет функции организации учебной деятельности (например, при работе с ресурсами, созданными специально для обучения с целью закрепления и проверки знаний **(тестеры, тренажёры, системы опроса и т.д.), где программа оценивает ответ –** правильный/неправильный).

Особую значимость и необходимость дидактического рассмотрения интерактивности как характеристики процесса обучения придает явное опережение технических разработок в области ИТК технологий по сравнению с их педагогическим осмыслением. Использование интерактивной доски в классах зачастую превращается в самоцель учителя, в критерий эффективности его труда. При этом количество используемых приемов, их разнообразие приводят к тому, что ученики не обучаются работать с информацией, а воспринимают урок как элемент развлечения.

Коммуникативность как характеристика процесса обучения, обеспечивающая поле коммуникационного взаимодействия для субъектов образовательного процесса, является неотъемлемой составляющей интерактивности. Коммуникативные возможности ИОС особенно значимы сегодня, так как обновление знаний и рост их объема настолько велики, что знания, даже в узкой области, не могут быть освоены в одиночку. Люди все больше используют совместную деятельность для получения информации. ИОС обеспечивает сетевое взаимодействие (предметное или внепредметное), при котором обучающиеся с различными познавательными приоритетами работают как

единое целое, как коллективный потребитель и производитель знаний.

Возможности ИОС по индивидуализации процесса обучения связаны с мультимедийностью образовательных ресурсов, которая предполагает целесообразное совместное использование нескольких средств передачи информации, таких как текст, звук, изображение, анимация, видео, что позволяет в наглядной форме представлять различного рода процессы, явления, события, зависимости и т.д. Процесс обучения в этом случае строится с учетом каналов восприятия и запоминания информации (зрение, слух, осязание (3-D принтеры), видов мышления (наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактно-логическое). Учебный материал предстает как красочный, объемный многогранный образ изучаемого объекта, что обеспечивает формирование ассоциативных связей, способствующих его лучшему усвоению.

Все перечисленные возможности организации образовательного процесса в ИОС могут быть реализованы только при педагогически целесообразном использовании уже имеющихся ресурсов и технологий, а также при условии разработки специальных средств организации работы с ИОС. Информационное пространство все активнее используется субъектами образования самостоятельно, и, как следствие, образование в значительной мере становится результатом самостоятельного познания. Учащиеся, формулируя свои образовательные запросы, имеют возможность получать и использовать информацию из разных источников, представленную в разнообразных формах и видах. В связи с этим актуальными для школы являются задачи упорядочивания знаний учащихся, вооружения их эффективными стратегиями поиска и использования информации [7]

И здесь на первое место выходит проблема разработки учебника нового поколения, который, с одной стороны, организовывал бы деятельность учащихся, а с другой – позволял им самостоятельно «конструировать» свой образовательный маршрут. Очевидно, это будет электронный учебник – учебное электронное издание, в котором системно и полно изложен учебный предмет в соответствии с образовательной программой. Электронный учебник – «это информационная система комплексного назначения, обеспечивающая … реализацию дидактических возможностей средств ИКТ во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения:

– постановку познавательной задачи;

– предъявление содержания учебного материала;

– организацию применения первично полученных знаний (организацию деятельности по выполнению отдельных заданий, в результате которой

происходит формирование научных знаний);

– обратную связь, контроль деятельности студентов;

– организацию подготовки к дальнейшей учебной деятельности» [2].

Электронный учебник обладает всеми основными характеристиками ИОС: открытостью, обеспечиваемой за счет взаимодействия с информационно-образовательным пространством; целостностью, т.е. внутренним единством компонентов; полифункциональностью, так как учебник выступает и источником знаний и одновременно средством организации различных форм познавательной деятельности обучающихся; целенаправленностью, так как создается с конкретной целью – обучение в условиях ИОС; интерактивностью, обеспечивающей возможности взаимодействия участников образовательного процесса и ИКТ.

Электронный учебник можно рассматривать как основной элемент ИОС, способствующий усвоению инвариантного компонента содержания образования и определению учащимися вариативного содержания в соответствии с их образовательными потребностями, обеспечивающий разнообразие форм и методов обучения при самостоятельной и групповой работе учащихся, использующих ИКТ. Особое внимание, с точки зрения дидактики, следует уделить разработке аппарата усвоения в учебнике. Он должен включать: систему навигации (гиперссылки по материалу учебника, ссылки на сетевые образовательные ресурсы); средства наглядности (графики, диаграммы, картинки, анимацию, мультимедийные материалы), которые обеспечат визуализацию учебной информации; интерактивные средства для тренировки и самоконтроля, для освоения информации (виртуальные лаборатории, ленты времени, интерактивные карты и пр.).

В соответствии с данными положениями в электронном учебнике, очевидно, должны быть представлены следующие блоки:

– информационный блок, в котором будет размещено инвариантное содержание образования и его вариативное расширение (с помощью гиперссылок);

– организационно-процессуальный блок, включающий вариативно построенные задания, направленные на усвоение информации (как инвариантного, так и вариативного компонентов содержания образования), а также средства оценивания результатов этих работ;

– личностный (личный кабинет), который может быть построен по принципу портфолио обучающегося (коллектор, рабочие материалы, рефлексия) и может включать ИТК – средства организации собственного познания;

– коммуникативный (интерактивный), обеспечивающий поле информационного и оценочного взаимодействия как с учителем, так и с соучениками;

– педагогический, который позволит учителю проводить постоянный мониторинг познавательной деятельности учащихся.

Анализ данной проблемы показал, что при создании такого учебника на первое место выходит конструктивистский подход к организации обучения. Ведущими при этом являются следующие положения:

- познавательная деятельность – это активный процесс конструирования учащимся своего нового знания на основе сформированного ранее личностного опыта;
- личностный опыт возникает как результат интеллектуальной, познавательной деятельности учащегося;
- познание нового требует активности в поле социальной коммуникации;
- эффективность усвоения содержания образования зависит от созданных условий реализации каждым учеником своих ценностных предпочтений, интеллектуальных и психофизиологических возможностей, индивидуального «видения» ситуации и способов ее решения.

Рассматривая дидактические возможности ИОС для организации процесса обучения, нельзя обойти вопрос о проявившихся уже негативных последствиях широкого использования информационных ресурсов. К ним можно отнести в частности то, что:

- недостоверная, непроверенная, ложная информация, которая зачастую размещается в сети, может привести к формированию ошибочных знаний обучающихся, или к развитию социально табуированных морально-нравственных качеств личности;
- большой объем информации затрудняет ее понимание, пока не сформированы информационные умения обучающихся: умения поиска, оценки достоверности, отбора, осмысления, присвоения на новом уровне (перевода в знание), представления, хранения, передачи информации;
- возможность получить ответы на все вопросы, не прилагая собственных усилий, приводит к познавательному иждивенчеству, и, как следствие, неразвитости познавательных сил личности;
- простота получения информации приводит к «сверхформализму» знаний, когда ученики, выполняя задание учителя, механически воспроизводят совершенно не осознанный, не понятый ими материал, взятый из информационного пространства;
- учителя зачастую увлекаются новыми возможностями, которые им предоставляет ИОС, и недостаточно четко реализуют поставленные цели об-

учения, воспитания и развития;

- множественность источников информации способствует изменению восприятия педагога как основного носителя знаний, что, в случае неготовности учителя исполнять роль проводника и систематизатора, негативно сказывается на результатах процесса обучения.

Можно предположить, что эти недостатки связаны с неразработанностью психолого-дидактических оснований обучения в ИОС. Предстоит найти ответы на вопросы: как преподавать и организовывать познавательную деятельность учащихся в условиях массового доступа к глобальной сети? Каким должно быть содержание образования, обеспечивающее, с одной стороны, выполнение ФГОС, а с другой – учитывающее индивидуальные интересы и образовательные запросы учащихся? Какими должны стать учебники, органично связывающие возможности информационного пространства и требования к освоению образовательных программ?

Литература

1. *Адамчук Д.В.* Отношение учащихся основной школы к информационно-коммуникационным технологиям // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – С. 97 – 115.

2. *Батракова Л. Г.* Использование информационных технологий в оптимизации учебного процесса в вузе//Ярославский педагогический вестник – 2012. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–13.

3. *Иванова Е.О., Осмоловская И.М.* Теория обучения в информационном обществе (Сер. » Работаем по новым стандартам»). М., 2011. – 192 с.

4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика , 1989. – С 146–161.

5. *Роберт И.В.* Информатизация образования как новая область педагогического знания // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 14–18.

6. Электронный сервис «Открытый университет методической поддержки педагогов»: из опыта работы региональной инновационной площадки Департамента образования Ярославской области в 2012 году/ Под ред. О.Б. Модулиной. –Рыбинск, МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2012. – 35с.

7. *Осмоловская И.М.* Изменение процесса обучения: от общества индустриального – к информационному // Народное образование. – 2009. – № 7. – С.149–156.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ШКОЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОТРЕБНОСТИ ШКОЛЫ В ПОДОБНОМ ЗНАНИИ, ПРОБЛЕМЫ В ЕГО СТАНОВЛЕНИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ

Ю.Б. Алиев

В статье анализируются вопросы, связанные с использованием дидактических знаний в школьном художественном образовании, проблемы, возникающие в ходе реализации дидактического знания в приобщении школьников к искусству. Рассматривается специфика дидактики и возможности опоры на нее в преподавании школьных курсов, связанных с художественным творчеством. Отмечаются дидактические противоречия, сопутствующие процессу художественного развития учащихся. Особое внимание автор останавливает на сущностных чертах дефицита дидактического знания для школьной практики художественного образования.

Ключевые слова: *дидактическое знание, школьное художественное образование, специфика использования дидактического знания в практике приобщения учащихся к искусству; объяснительная, методологическая, прогностическая и практическая функции дидактического знания в реализации задач художественно-творческого развития школьников.*

Функции, специфика и потребности дидактического знания в сфере художественного образования

Какой дидактический результат призвана обеспечить сегодняшняя система образования? Он обусловлен требованиями общества к молодым людям, заканчивающим школу. Вспомним, что в советское время создавалась такая система образования, чтобы воспитать

поколение *правильно* мыслящих людей, способных укрепить обороноспособность государства и не рассуждать «по-пустому». Сегодня задача другая – построение гражданского общества, свободного от диктата и насилия над личностью. Подобное положение обусловливает необходимость в изменении функций образования школьников.

Впервые для российского образования стандарты были выстроены как общественный договор, как совокупность требований семьи, общества и государства к результатам образования. И когда это было сделано в первом приближении, выяснилось, что стандарты предусматривали лишь психолого-педагогические пожелания того, что образовательные ведомства стремились получить от школы. А современное общество и семья нацелены на то, чтобы расширить образовательное пространство, чтобы предоставить личности обучающегося больше свободы в выстраивании собственной личностно обусловленной образовательной траектории. И потому в ходе многочисленных споров, кроме предметных результатов, в стандартах появились результаты личностные и метапредметные.

Личностные результаты были сформулированы как задачи самопроектирования, саморазвития, самообразования, как нацеленность на ценности семьи, Родины, здоровья, науки и т.д. Это привело к тому, что блок личностной центрации новых стандартов стал ключевым. Признано, что главное в работе школы – это воспитание. На вопрос, что важнее – воспитание ценностно-смысловой сферы человека или хорошее знание математики, можно ответить так: если школьник не очень хорошо выучил математику или физику, то эти науки он может потом изучить. А вот, если у него не будет воспитано чувство уважения к другим людям, не сформировано умение слушать и слышать, умение общаться и избегать конфликтов, уважение к Родине, истории своей семьи – эти недостатки вынуждены будут исправлять другие.

В последние годы была разработана концепция духовно-нравственного развития гражданина РФ, где сделана удавшаяся попытка сформулировать систему ценностей, преемственных по отношению к предшествовавшему периоду истории России. Это – ценности, традиционные для России, связанные со становлением патриотизма, формированием полноценной семьи, признанием соборности как одной из высших ценностей личности и т.д. Это и те из ценностей, что привнёс когда-то Петр – ценности науки и культуры. В результате именно эта система ценностных ориентаций стала техническим заданием на разработку содержания образования, а также программ обучения и воспитания.

Разработанные документы опираются лишь на то, что сегодня имеется в школе. И потому многого не достигают. А прогностическая функция новых стандартов, отраженная в дидактическом знании, заключается в необходимости серьезных изменений содержания образования, в особенности гуманитарного и его важнейшей части – художественного образования. Это возвращение к тому лучшему, что было создано в Советском Союзе, а потом ушло на Запад. Это концепции Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина. Суть этих концепций – воспитание ребенка в деятельности.

Вернёмся к вопросу становления дидактического знания в сфере школьного художественного образования. Одним из центральных и специфических понятий в дидактике школьного художественного образования является базовое понятие «художественное образование». Художественное образование обращено к чувствам и интеллекту человека и дает ему возможность сформировать систему художественных знаний о мире. Художественное образование понимается как процесс и результат развития художественных способностей, а также усвоения учащимся художественных знаний и умений, художественно-социального опыта, знаний и навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. В термине «образование» в явной форме обнаруживает себя указание на связь приобретенных в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития. Образованный человек – это не просто знающий человек, но и обладающий высокоценимыми в обществе качествами личности. Образование рассматривают как придание индивиду определенного «образа человеческого», создание условий формирования личности.

Художественное образование может рассматриваться и в широком смысле: как совокупность воздействий на нравственную сферу учащегося посредством искусства. Эти воздействия могут быть целенаправленными (например, художественное развитие с помощью целенаправленного выбора средств массовой информации, художественно-педагогические воздействия учителей, родителей) и нецеленаправленными (влияние неконтролируемых художественных впечатлений, неблагоприятных условий жизни в отношении приобщения к искусству и т. п.).

Помимо использования общедидактических понятий (образование, обучение, процесс обучения, преподавание-учение, дидактические отношения и т.д.), дидактика художественного образования школы формирует собственный понятийный аппарат. Сегодня он активно пополняется и развивается. Наряду с укоренившейся терминологией (модель выпускника школы, учебная задача, повторение и т. д.), в сферу внимания дидактики

школьного художественного образования попадают новые дидактические знания (художественный анализ, импровизация, исполнение, атрибуция, художественная выразительность и т. д.).

Среди специфических функций дидактического знания в сфере искусства можно назвать следующие:

- Объяснительная функция – выявление причинных и иных зависимостей, многообразия связей явлений искусства, их существенных характеристик, а также закономерностей происхождения и развития. Реализация дидактикой посредством дидактического знания объяснительной функции позволяет атрибутировать наблюдаемые в сфере искусства явления, выявлять их образовательную сущность. В дидактике художественного образования, как и в других гуманитарных данностях, объяснение наблюдаемых явлений в значительной мере отличается от объяснения в естественных науках. В изучаемой ситуации приобщения школьников к искусству действует множество факторов, часть из которых представлена явно, но часть скрыта от педагога-исследователя. Являясь по своей сущности описательной теорией, дидактика художественного образования трудно поддается анализу со стороны методологической корректности и это приводит к тому, что многие системы основополагающих принципов дидактики художественного образования не имеют четкого основания и классификации.
- Методологическая функция. На базе дидактического знания могут быть сформулированы многообразные методы, способы и приемы художественно-исследовательской деятельности.
- Прогностическая функция. На основании дидактического знания о реальном состоянии известных явлений в мире искусства и действенных путей приобщения к ним делаются выводы о существовании в художественном образовании неизвестных ранее фактов, объектов или их свойств, связей между ними. Прогностическая функция дидактического знания в практике школьного художественного образования заключается в том, что оно не только объясняет факт или художественно-педагогическое явление, но может их предсказать. Вместе с тем в прогностической функции дидактики художественного образования вполне возможно несовпадение прогноза и действительного развития дидактического события. Связано это со множеством факторов, действующих в специфической художественно-дидактической ситуации.
- Практическая функция. Конечное предназначение дидактического знания – активизировать педагогическую практику учителя-художника,

быть для него «руководством к действию» по изменению в лучшую сторону реальной художественно-образовательной действительности. В той или иной степени эти функции реализует и теория обучения в высшей школе. Если мы описываем ход процесса обучения в вузе, изучаем деятельность преподавателя и т. д., то мы реализуем описательную функцию.

Описательная функция дидактического знания позволяет набрать эмпирические факты, сделать на их основе дидактические обобщения, позволяющие найти то общее, что объединяет усилия учителей-художников, работающих в сфере конкретного учебного предмета по искусству.

В дидактике существует ряд теорий отбора содержания художественного образования, в которых обосновывается перечень знаний, изучаемых в средней школе, и последовательность их усвоения. Они исходят из определения ряда следующих специфических факторов, детерминирующих содержание образования в области искусства.

Социальные, культурные требования общества к выпускнику школы. Обучение должно подготовить выпускника к различным видам деятельности: познавательной, общественной, культурной, досуговой, семейной. Для подготовки к этому школа должна обладать совокупностью предметов обучения основам искусства. Это первый специфический фактор отбора содержания художественного образования.

Вторым фактором отбора содержания художественного образования является степень его соответствия принципу художественности (соответствие современному уровню художественного знания о мире, культуре), а также принципу систематичности, последовательности и ряду других дидактических принципов, используемых в художественном образовании школьника.

Третий фактор специфических черт дидактического знания в сфере художественного образования: его содержание должно соответствовать художественным возможностям и развитию школьников на разных ступенях обучения (младший, средний и старший школьный возраст).

Четвертым специфическим фактором отбора содержания образования в сфере искусства являются художественные потребности личности в соответствующем аспекте школьного образования. Не только общество, но и граждане выдвигают требования к художественной подготовке учащихся.

В сфере отбора содержания школьного художественного образования специфическое значение имеет совокупность опорных дидактических знаний, необходимых для реализации дидактического умения овладевать основами художественного творчества.

Опорные дидактические знания о предмете действий включают в себя знания об образовательной, воспитывающей и развивающей функциях обучения, о структуре образовательной функции, включающей знания, умения, навыки, и особенностях формирования каждого из названных структурных компонентов у школьников; знания о сущности и путях реализации дидактических принципов; знания о методах обучения, требованиях, предъявляемых к ним, и специфике их применения; знания основ проблемного и программированного обучения, программирования в процессе художественного образования; знания об особенностях построения и организации различных типов уроков искусства. Поскольку в заданных профессиональных дидактических умениях предмет художественных действий одинаков, то и состав знаний о предмете художественных действий, лежащих в основе этих умений, также идентичен. Опорными дидактическими знаниями, связанными формированием целей художественного образования, являются знания о задачах художественного восприятия как первоначального элемента усвоения искусства; о месте этапа восприятия в общей структуре урока в зависимости от типа урока, характера нового материала. Опорные дидактические знания как о цели, так и о предмете художественных действий, синтезируясь на широкой межпредметной основе, создают новое интегрированное художественно-дидактическое знание, которое является базовым для умения организовать успешное восприятие школьниками художественного материала.

Перед современным исследователем в области дидактики, разрабатывающим актуальные средства приобщения учащихся к искусству, стоит задача выявления и развития потребности в дидактическом знании у представителей школьной художественной практики. Эта потребность обусловлена необходимостью преодоления дидактических противоречий, характерных для художественного образования в современной школе:

– между имеющимся знанием о средствах купирования неактуальных, устаревших подходов к художественному образованию школьников и дефицитом дидактического знания о современных способах приобщения учащихся к искусству в эпоху вхождения общества в постиндустриальную сферу информационной среды;

– между авторитарным сознанием традиционного учителя-художника, ведущего учащихся по пути обучения, основанному на догме, на вере и следовании устоявшимся традициям, и дефицитом дидактического знания, позволяющего активизировать ученика на самостоятельный поиск личностно-ориентированной собственной художественно-образовательной парадигмы;

– между чувственным и рациональным познанием в сфере формирования личной художественной культуры, когда творческий процесс приобщения учащихся к искусству подменяется рациональными методами, аналогичными тем, что используются в преподавании учебных курсов естественнонаучного цикла.

Дефицит дидактического знания как отражение нереализованных потребностей в художественной практике современных школ

Из школьной практики художественного образования можно вычленить несколько групп дефицита дидактического знания.

Первая группа связана с личностью учителя, который не всегда достаточно эрудирован и излишне строг. Здесь уместно вспомнить о юноше невысокого роста, с большими перепадами настроения, юноше, который был «никаким» в классе математики Карцева и по нынешним просвещенным временам вряд ли закончил бы среднюю школу. Мы, учителя, живущие в XXI веке, свято верим в необходимость и приоритет своего школьного курса и потому не можем, как когда-то Карцев, сказать: «Садитесь, Пушкин, и пишите свои стихи». Нет среди нас Карцевых, и, кто знает, может быть, потому нет и Пушкиных.

Вторая группа дефицита в дидактическом знании связана с определенным этапом в развитии школы. К примеру, сегодняшняя ситуация характеризуется тем, что мы решаем задачу дать общее художественное образование всем без исключения юношам и девушкам. Но вот сложность: как обучить всех успешно заниматься художественной деятельностью, приобщить к основам художественного творчества, если не все хотят обучаться и не имеют особого желания приобщаться? И хотя две обозначенные выше особенности с достаточной репрезентативностью характеризуют сегодняшнюю школьную практику, не о них хочется вести речь. Мы сталкиваемся с третьей группой дефицита дидактических знаний, связанных с самой природой школы. В художественной жизни современной школы есть нечто, что неизбежно приводит её к конфликту с окружающей действительностью, порождая в процессе школьного художественного образования ряд дидактических противоречий.

Как известно, человечество живет, условно говоря, на острове, омываемом с одной стороны океаном прошлого, а с другой – океаном будущего. Какое время при этом "показывает" школа? По самой своей природе она склонна обучать в основном на примерах прошлого. Возьмем, для примера преподавание дисциплин художественного цикла. Анализируя уроки лите-

ратуры, музыки, изобразительного искусства, приходишь к выводу, что знакомство школьников с искусством почти всегда происходит как ознакомительная деятельность с совокупностью застывших слепков, как следа веков, отраженных в давно существующих образцах художественного творчества. И в этом видится значительное дидактическое противоречие, парадокс школьного художественного образования: мы обучаем на прошлом, а жить собираемся в будущем. В ходе разрешения этого противоречия можно проследить наличие дефицита дидактического знания, который заключается в неумении сочетать в учебно-художественной работе знакомство учащихся с образцами прошлого и современного искусства, раскрывать связи и отличия произведений различных исторических эпох, с преимущественным вниманием к примерам современного художественного творчества.

Следующая группа дефицита дидактического знания связана с нашей вкусовой категоричностью, которую мы, учителя, ведущие курсы художественного цикла, навязываем своим воспитанникам. Дидактических знаний о том, как вести занятия с современными учащимися на основе дискуссий, позитивных размышлений и рассуждений в рамках приобщения к искусству, сегодняшней школе явно не хватает. Образно говоря, мы обучаем основам искусства "по Ньютону": строго детерминированной, формальной логике, а сегодняшняя художественная жизнь общества – это сплошные невероятности, случайности и неясности.

Дефицит дидактического знания заметен и в вопросе о том, как вести урок искусства, чтобы не решать за учащихся проблему выбора любимых произведений, а обеспечивать им собственный выбор достойных образцов художественного творчества. Вместе с тем делать всё, чтобы не отучать школьников от вопросов и сомнений, связанных с восприятием и воспроизведением образцов искусства. Позитивная дидактическая тенденция, позволяющая разрешить противоречие «вкусовых различий» заключается в желаемом стремлении учителя преодолеть излишнюю логичность в изложении на уроке вопросов искусствознания, вести занятия методом «мозаики», когда на одном и том же уроке может прозвучать старинная былина и литературный «клип» поэта Вл.Вишневского, картины передвижников и рисунки современных «Митьков», музыка Бетховена и opus(ы) Г.Канчели. Более того, учащимся необходимо говорить не только о том, что мы, учителя, *знаем*, но также и о том, чего пока что *не знаем*. Часть урока – каждого урока! – должна посвящаться "белым пятнам", нерешенным проблемам современной художественной жизни, эстетическим (а подчас и неэстетическим!) её проявлениям. В школах на уроках искусства надо преподавать и…

незнание. Если в человеке нет упоительного представления о белых пятнах на карте, то вряд ли он совершит великие открытия. Он будет самодовольным и ленивым. Сократ всем твердил о своём почти энциклопедическом невежестве. И право же, не из одной скромности. Только уяснив, чего мы в искусстве не знаем, мы ясно поймём то, что знаем.

Следующая группа дефицита дидактического знания прямо вытекает из предыдущих наших рассуждений. Она связана с тем, что общеобразовательная школа – это достаточно традиционная и жесткая организация. И, воспринимая это важное обстоятельство как объективную данность, учителя, приобщая детей к образцам искусства, овладение которыми предусмотрено учебной программой и методическими разработками, никак не могут понять, что школьник, которого они учат, не есть лишь «сосуд», в который они «вливают» рекомендуемые программой знания и умения, не *tabula rasa* – индивид, свободный от каких-либо сторонних влияний. У учащихся, а особенно у современных учеников практически в любом возрасте существуют и собственные художественные пристрастия. И в этих сегодняшних влечениях школьник, хотим мы этого или нет, равен учителю, пусть даже вооружённому соответствующим образованием, учительскими умениями и навыками, развитым вкусом и эстетическими идеалами. Равен!

С подобным обстоятельством педагогу-художнику трудно примириться. Неизвестно, что тут сказывается, может быть, просто «вертикальное» превосходство над ребенком. Заметим вместе с тем, что дело не в плохом учителе, а прежде всего в самой природе школы. С одной стороны, она учит организации, дисциплине, иначе и обучить не сможет – мало ли: весна за окном, влюбился кто-то, лень обуяла, а программу-то при всем при этом необходимо выполнять, делая это по жестким школьным правилам: учиться по расписанию, носить форму, участвовать в классных воспитательных часах, ходить на экскурсии, приветствовать старших и т.д.

С другой стороны, общество требует от школы готовить учащихся к художественному творчеству, самоорганизации, самодисциплине, самовоспитанию, разумному личному выбору. Как преодолеть это противоречие между современными требованиями общества и школьными традициями? На этот вопрос внятного дидактического и методического ответа пока что не существует – это дидактическое знание пока пребывает в дефиците. Вместе с тем одно ясно: если в своих учительских попытках развить художественный вкус и эстетические идеалы воспитанника мы не будем принимать во внимание его сегодняшние, сиюминутные вкусы, идеалы и потребности, если не сформируем его новый художественный мир, учитывая принцип,

сформулированный в одной когда-то популярной песне «я его слепила из того, что было» – то из наших усилий ничего путного не получится.

В дефиците знание того – как учить? Вечный вопрос дидактики художественного образования: как приобщать к искусству? – на основе ли принуждения, помня тезис А.И.Герцена:человечество должно быть принуждаемо к добродетели, или использовать метод убеждения? А если не удастся убедить? Представляется, что дидактическая позиция, заключающаяся в стремлении учителя в ходе занятий всемерно опираться на имеющиеся у учащихся вкусы и предпочтения, использовать в приобщении к высокому искусству методы убеждения и «переключения», до минимума сводя какое бы то ни было принуждение – в сегодняшних условиях жизни школы представляется весьма результативной. Конечно, и в убеждении есть доля насилия, но, во-первых, только доля, а, во-вторых, убеждая других, стараясь делать это хорошо, учитель – художник и сам начинает активнее работать над собой – умом, душой, сердцем.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕГО ПРИЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫДЕЛЕНИЯ И ИДЕНТИФИКАЦИИ МИКРООРГАНИЗМОВ В ЧИСТОЙ КУЛЬТУРЕ)

А.А. Осмоловский

И.А. Володарская

В статье излагается опыт формирования обобщенной деятельности по реализации одной из профессиональных компетенций биологов, направленной на выделение и идентификацию микроорганизмов.

Ключевые слова: *профессиональная задача, общий прием деятельности, учебная карта, микробиология.*

Модернизация российского образования включает необходимость реализации компетентностного подхода, который направлен на подготовку конкурентоспособных, мобильных, инициативных специалистов. Будущий профессионал должен стремиться к самообразованию на протяжении всей жизни, к овладению новыми технологиями и пониманию возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [1].

Современным обществом востребованы активные специалисты, способные творчески включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе. Одним из возможных способов решения данных проблем в процессе обучения в вузе является целенаправленное формирование общих приемов профессиональной деятельности, которые позволят

будущим специалистам самостоятельно находить более эффективный способ решения различных задач определенной профессиональной области.

Примерами общих приемов будущей деятельности могут служить практические навыки, вырабатываемые у студентов естественнонаучных направлений подготовки на практических и лабораторных занятиях. Особое место среди естественнонаучных направлений в образовании занимает подготовка биологов. У студентов биологических (биолого-почвенных) факультетов университетов в процессе обучения формируются профессиональные навыки по целому ряду биологических дисциплин. Среди них важное значение для ряда специализаций имеют навыки работы с микроорганизмами, их выделением из окружающей среды и идентификацией. Разработкой этих вопросов занимается наука микробиология. С одной стороны, наряду с ботаникой и зоологией, микробиология является одной из базовых среди биологических наук, поскольку эта наука изучает биоразнообразие организмов. В связи с этим все остальные биологические дисциплины представляют приложение к этим базовым дисциплинам. С другой стороны, большое разнообразие метаболических возможностей микроорганизмов (8 типов питания, способность проводить уникальные процессы, способность образовывать большое количество конечных продуктов жизнедеятельности, несвойственных растениям и животным) делает предметом микробиологии метаболизм микроорганизмов и особенности их физиологии, ставя эту дисциплину в так называемый биохимический цикл дисциплин, наряду с биохимией и молекулярной биологией. Микроорганизмы используются и другими науками не только как объекты при изучении их метаболизма или организации генома, но и как инструменты в генетике и генной инженерии в связи с их высокой скоростью роста и способностью расти на простых по составу, дешевых средах. Все это, по выражению крупнейшего отечественного микробиолога XX века – академика РАН Г.А. Заварзина (1933-2011), делает микробиологию центральной биологической дисциплиной [2].

Микробиология преподается студентам биологических факультетов университетов, педагогических и сельскохозяйственных вузов. Особое место в программе курса «Микробиология» отводится так называемому Малому практикуму по микробиологии, который обязателен для всех специальностей студентов-биологов любых высших учебных заведений России. Особенность практикума по микробиологии заключается в том, что, в отличие от практикумов по ботанике или зоологии, которые сопровождают теоретический лекционный материал, он представляет самостоятельный раздел программы курса, целью которого как раз и является формирова-

ние компетенций по работе с микроорганизмами. Одна из компетенций заключается в способности решать задачи по выделению и идентификации микроорганизмов в чистой культуре. Реализация данной компетенции предполагает владение знаниями о разнообразии физиологических групп микроорганизмов, различиях в питательных потребностях этих групп, условиях, обеспечивающих их рост, умениями учитывать данные требования при работе с соответствующими культурами и навыками практической работы с культурами микроорганизмов. Сформированная компетенция имеет приложения и к решению частных задач таких, как проверка чистоты лабораторной культуры микроорганизма, выделение нужной культуры из загрязненной в лабораторных условиях или природного образца, санитарный микробиологический анализ и т.д.

Для формирования умения выделять и идентифицировать микроорганизмы в чистой культуре для студентов биологического факультета и факультета биоинженерии и биоинформатики МГУ имени М.В. Ломоносова предусмотрены занятия в рамках Малого практикума в виде самостоятельного раздела, где студенты учатся получать накопительную и чистую культуры микроорганизмов и определять (идентифицировать) микроорганизмы в чистой культуре. При этом каждый студент решает индивидуальную задачу по работе с определенной заданной физиологической группой микроорганизмов. В процессе выполнения практической работы студент выделяет чистую культуру микроорганизмов из природного источника (чаще всего из почвы) и изучает свойства выделенного микроорганизма, необходимые для его идентификации до уровня рода.

Традиционно, для подготовки к микробиологическому практикуму, студенты используют один из двух практикумов «Практикум по микробиологии» [3] или «Руководство к практическим занятиям по микробиологии» [4], подготовленные коллективом кафедры микробиологии МГУ, а также пособие «Методические указания к практическим занятиям по микробиологии для студентов биологического факультета МГУ» [5], представляющей собой программу практикума с ходом работы и необходимыми методиками к каждому занятию. До занятия студент должен ознакомиться по учебному пособию с материалом предстоящего занятия. Непосредственно на занятии до выполнения экспериментальной работы преподаватель проводит опрос студентов или дает необходимый теоретический материал, после чего следует объяснение сути и хода работы на конкретном занятии, и студенты приступают к выполнению практикума.

Как показала практика, материал учебных пособий не всегда выступает

средством усвоения приемов, отрабатываемых студентами на практикуме. Студенты овладевают умением решать конкретную частную задачу. Однако полное и обобщенное знание приема по выделению и идентификации различных групп микроорганизмов из различных источников не становится предметом специального усвоения. Даже увеличение количества заданий, как правило, не приводит к осознанию студентами общего специфического приема, адекватного целям выполнения этих заданий. Также не всегда студенты могут объяснить постановку опытов, отличных от выполненных ими, несмотря на общность их алгоритма. Все это сказывается и на небольшом проценте студентов успешно сдающих с первого раза зачет, когда предлагаются задачи, отличные от тех, которые отрабатывались на практикуме.

Организация процесса усвоения содержания деятельности по решению профессиональных задач предполагает использование определенных дидактических средств. Одним из таких средств являются учебные карты, в которых в определенно структурированной форме представлены конкретно-предметные знания и умения, необходимые для выполнения данной деятельности.

В процессе обучения учебные карты выполняют ряд функций: фиксируют нормативную деятельность по выполнению конкретного задания; описывают знания, деятельность и способы ее выполнения понятийными средствами; являются для учащегося руководством и планом при выполнении задания; служат средством контроля, оценки и коррекции выполняемой деятельности [6].

В настоящей работе представлен фрагмент учебной карты для формирования общего приема познавательной деятельности у студентов-биологов по выделению и идентификации микроорганизмов в чистой культуре (табл.1). В разработанной учебной карте структурировано и в обобщенной форме приведено предметное содержание для решения данной задачи, а именно необходимые знания и алгоритм деятельности, в которых учтены все возможные ситуации. Данная учебная карта была использована при проведении практикума по теме «Выделение и идентификация микроорганизмов» на биологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в экспериментальной группе студентов, состоящей из 8 человек. Было объяснено, как пользоваться данной картой, как она может помочь при выполнении заданий Малого практикума. На весь период изучения данной темы подготовка студентов к занятиям осуществлялась по учебной карте.

При первичном знакомстве с картой студентам была подчеркнута общность приема по выделению и идентификации микроорганизмов в чистой культуре. На первом занятии разбиралась задача «Выделение культуры микроорганизмов определенной физиологической группы из природного

образца»: были объяснены основные определения, вынесенные в карту, необходимые для выполнения работы, и «способ решения задачи». Студентам было дано задание ознакомиться с картой более подробно к следующему занятию, отметить, что в ней непонятно и требует детального пояснения.

На следующем занятии выяснялись возникшие у студентов вопросы по карте при ее разборе дома. Вопросов возникло немного, они были несущественными. Далее, на этом и последующих трех занятиях работа проходила по общему принципу: сначала пояснялся материал, вынесенный в карту (та его часть, которая нужна на конкретном занятии), обсуждался, каждый раз подчеркивалась общность действий, а затем конкретные сведения для частных случаев и ход работы на конкретном занятии (без карты).

Помимо работы с группой студентов, где была апробирована разработанная учебная карта, проводились занятия с контрольной группой студентов (также 8 человек), которые организовывались в соответствии с требованиями, изложенными в традиционных учебных пособиях. Усвоение учебного материала обеспечивалось повторением студентам этапов проведения данного эксперимента для решения поставленной задачи. Было замечено, что большое количество выполняемых студентами экспериментальных приемов уводит их от сути проводимых ими исследований, у некоторых терялось понимание цели работы. Выполнение конкретных экспериментов показывало, что деятельность студентов была направлена на выполнение конкретных действий и получение результатов для каждого эксперимента, в ряде случаев возникали трудности в согласовании результатов разных экспериментов друг с другом. Это и подтверждают сданные студентами отчеты.

Несмотря на это, в целом, практикум данной группой студентов был пройден успешно, однако, возникли трудности на зачете, где студенты показывали частичное незнание сути проделанной ими работы и не всегда могли решить теоретически задачу, аналогичную проделанной ими в течение семестра для любой другой группы микроорганизмов.

При работе с экспериментальной группой по завершении изучения темы «Выделение микроорганизмов» была проведена промежуточная контрольная работа: студентам предлагалось объяснить друг другу, как бы они выделили в чистую культуру микроорганизмы, с которыми работал их партнер (контрольная работа проводилась в парах). Все студенты успешно справились с поставленной задачей за весьма непродолжительное время. Далее студентам было предложено объединиться в минигруппы (по 2-3 человека) и обсудить решение задач по выделению физиологических групп микроорганизмов, с которыми они на практикуме не работали. Такое задание было

дано намеренно, чтобы, с одной стороны, продемонстрировать студентам еще раз общность освоенного ими алгоритма, поскольку эти бактерии не выделяются из почвы и растительных остатков, с которыми они работали, а с другой стороны, убедиться в правильности подхода к использованию ими разработанной учебной карты. Для каждой минигруппы было свое задание, и после его выполнения группы обменивались полученными решениями. Многие студенты решали данную теоретическую задачу без использования карты, что может свидетельствовать об овладении данным обобщенным приемом профессиональной деятельности.

Аналогичная работа была проведена и по завершении изучения темы «Идентификация микроорганизмов».

На зачете студенты экспериментальной группы показали владение понятиями и определениями практикума по разделу «Выделение и идентификация микроорганизмов» и не допускали ошибок, совершаемых обычно.

Итак, разработка и внедрение в практику преподавания микробиологического практикума разработанной учебной карты показали, что студенты лучше усваивают предъявляемый материал в силу его систематизированного изложения с помощью учебной карты. По сравнению с контрольной группой студентов, не работавших с учебной картой, у студентов экспериментальной группы возникало меньше трудностей при обобщении материала практикума по всем группам микроорганизмов, которые они идентифицировали и выделяли. Кроме того, студенты довольно легко отвечали на вопросы о том как можно было бы выделить в чистую культуру любые другие группы микроорганизмов, с которыми работа на практикуме не проводилась.

Как было уже указано, формируемый у студентов-биологов общий прием может позволить студентам не микробиологам решать ряд «своих», частных задач. Для будущих специалистов-микробиологов разработанная учебная карта может представлять ценность ввиду того, что в ней заложен обобщенный подход, предполагающий выполнение указанных операций для разных объектов микробиологии, не только бактерий, на работе с которыми построен в настоящее время микробиологический практикум, но также микроскопическими водорослями и грибами. Кроме того, указанные в учебной карте способы выделения чистых культур бактерий в полужидких агаризованных средах предполагают возможность перенесения студентами сформированного приема и на работу с анаэробными культурами, несмотря на скупую представленность этих групп бактерий на микробиологическом практикуме.

Таблица 1

Фрагмент учебной карты для практических занятий по теме «Выделение и идентификация микроорганизмов»

ЗАДАЧА	СПОСОБ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ	НЕОБХОДИМЫЕ ЗНАНИЯ		ПРИМЕЧАНИЕ
Выделить чистую культуру микроорганизмов определенной физиологической группы из природного образца	**Для выделения чистой культуры микроорганизмов из природного образца необходимо:** **1) получить накопительную культуру;** **2) выделить чистую культуру;** **3) проверить чистоту выделенной культуры.**			
	Для получения накопительной культуры необходимо: 1) определить элективные условия выделяемой культуры; 2) создать элективные условия, приготовив жидкую (полужидкую) питательную среду с необходимыми источниками углерода (если нужно), азота (если нужно), солей, микроэлементов и витаминов (если нужно) и подвести pH среды (если нужно) в соответствии с элективными условиями выделяемой культуры; 3) засеять приготовленную среду природным образцом и провести культивирование с учетом отношения к кислороду и температуре; 4) проверить, выделена ли заданная накопительная культура: • определить признаки развития выделяемых микроорганизмов; • выявить с помощью микроскопирования присутствие желаемых микроорганизмов, • определить свойственные выделяемым микроорганизмам продукты метаболизма (если необходимо). 5) получить колонии из полученной накопительной культуры: провести высев накопительной культуры на (для аэробов) или в (для анаэробов) агаризованную среду, соответствующую питательным потребностям выделяемой культуры.	**Накопительная культура** – культура, в которой преобладают представители одной физиологической группы микроорганизмов. **Физиологическая группа микроорганизмов** – группа систематически разнородных микроорганизмов, имеющих одинаковый способ получения энергии и осуществляющих сходные реакции превращения веществ в природе. **Элективные условия** – условия, обеспечивающие преимущественное развитие выделяемых микроорганизмов. Элективные условия создают, учитывая требования микроорганизмов к источникам питания, их отношение к pH среды, температуре, кислороду, освещенности, устойчивость к антибиотикам, максимально приближая к условиям их естественного обитания. Микроорганизмы, использующие энергию света, называются **фототрофами**, химических реакций – **хемотрофами**. По отношению к кислороду микроорганизмы делятся на эробных и анаэробных. **Аэробные** микроорганизмы – те, которые растут в присутствии кислорода, а **анаэробные** – в его отсутствии. **Признаками развития выделяемых микроорганизмов в накопительной культуре** являются: • помутнение среды; • образование пленки; • образование осадка; • выделение газа. **Колония** – изолированное скопление клеток одного вида, выросшее из одной клетки (в большинстве случаев)	**Получение накопительной культуры любых аэробных микроорганизмов** достигается обеспечением контакта поверхности питательной среды с воздухом путем культивирования в чашках Петри или в сосудах (пробирках, колбах), закрытых ватными пробками. **Получение накопительной культуры любых анаэробных микроорганизмов** достигается устранением контакта среды с воздухом путем выращивания в высоком слое жидкой среды или в толще агаризованной среды. В ряде случаев культивирование проводят в специальных приборах – анаэростатах. Температура, при которой проводят культивирование выделяемых микроорганизмов, зависит от температурных условий, из которых был отобран природный образец. Фототрофные микроорганизмы культивируют в условиях интенсивной освещенности в зависимости от длины волны света, которую они используют. Культивирование хемотрофов возможно при отсутствии света. ***Методические указания:*** Р.*: стр. 56-64, 74-75. П.**: стр. 36-44, 94-95.

* Руководство к практическим занятиям по микробиологии (под ред. Н.С. Егорова). М.: изд-во МГУ, 1995.
** Практикум по микробиологии (под ред. А.И. Нетрусова). М.: Академия, 2005.

Литература

1. *Орлова Л.В.* Компетентностный подход в образовательном процессе вуза // Известия СНЦ РАН. Т. 13 – 2011. – № 2. – С. 41–44.

2. *Заварзин Г.А.* Микробиология как центральная биологическая дисциплина. М.: Макс Пресс, 2011.

3. Практикум по микробиологии /Под ред. А.И. Нетрусова. М.: изд-во «Академия», 2005. – 608 с.

4. Руководство к практическим занятиям по микробиологии /Под ред. Н.С. Егорова. М.: изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

5. Методические указания к практическим занятиям по микробиологии для студентов Биологического факультета МГУ / Сост.Л.М. Захарчук, Н.Н. Колотилова, С.И. Мыльникова . М.: Макс Пресс, 2009. – 13 с.

6. *Решетова З.А.* Формирование системного мышления в обучении. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.

СОВРЕМЕННАЯ ЭТИКА КАК ЯДРО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Кодин

В статье обосновывается необходимость создания системы этического образования и морального воспитания. Показаны задачи и содержание деятельности для различных возрастных групп. Даются конкретные рекомендации по включению в учебный план общеобразовательной школы учебного предмета «Этика поведения человека (основы общечеловеческой морали)».

Ключевые слова: *современная этика, моральное воспитание, учебный предмет «Этика поведения человека», наука о морали и нравственности.*

В нашем обществе идут оживленные споры о содержании образования, обязательном списке изучаемых предметов, объеме преподавания литературы, создании единого учебника истории и т.д. Но в этой горячей полемике остаётся в стороне главное – отсутствие у нас системы этического образования и морального воспитания всех возрастных групп населения, серьёзные пробелы в освоении людьми норм и правил человеческого общения и поведения. При этом даже образованные люди поверхностно сводят содержание этики только к десяти религиозным заповедям. На самом же деле развитие этики в XX веке привело её к преобразованию в *современную этику*, которая получила глубокое научное содержание, вышла на новый качественный уровень – стала «наднаукой», стоящей над всеми остальными науками и входящей в содержание всех без исключения отраслей научного знания.

В.А. Канке пишет, что в 70-х гг. XX в. наме-

тился великий этический синтез, воссоединение немецкого кантианства, английского утилитаризма и американского прагматизма как между собой, так и со всеми общественными науками. Были созданы и создаются всё новые условия для перевода этики из метафизики «в программу действий, приносящих действительные, а не мнимые успехи» [1, с. 12]. Он отмечает, что причудливыми путями общественного развития этическая проблематика вышла на вершину общественной жизни: «Главный вопрос современности – это вопрос этический: способно ли человечество обеспечить своё собственное благополучное развитие?» [1, с. 8]. В.А. Канке считает, что современная этика является результатом практического применения всех существующих наук. Используя их результаты и «в известном смысле возвышаясь над ними, этика способна выполнить свою благородную миссию по регулированию поведения людей» [1, с. 18].

Таким образом, современная этика превратилась в *наднауку* главным образом потому, что она имеет всеохватывающий характер, входя в содержание всех остальных наук при их переходе от теории к практике, от мысли к реальному действию. На этой стадии развития своей науки специалисты любой отрасли знания в процессе продумывания вопросов практического внедрения научных достижений вольно или невольно, осознанно или неосознанно (но обязательно и необходимо) становились специалистами по этике: читали статьи и книги, советовались с авторитетными профессионалами, обсуждали с коллегами возникающие этические проблемы. В настоящее время стало ясно, что они просто обязаны руководствоваться требованиями этической теории при внедрении достижений своей науки в производственные процессы и человеческие отношения. Без них ученые не способны взять на себя обоснованную ответственность за выбор личного поведения, за содержание процесса внедрения научных разработок, за результаты и последствия этих внедрений.

Поэтому целесообразно, чтобы заключительные главы всех учебных пособий в школе и вузе содержали разъяснения того, как знания данного учебного курса применять в практике. Глава «Этика применения достижений науки» обязана показать, что можно и чего нельзя делать в интересах человека и общества. Если этому не уделить внимания, то достижения научно-технического прогресса так и будут использоваться в античеловеческих целях (атомное, химическое, биологическое, психологическое, идеологическое и информационное оружие).

Из вышеизложенного вытекает вывод о том, что современная этика превратилась в ядро, сердцевину современного образования, которое вместе с

обучением органически включает в себя и воспитание, являющееся целью всего процесса образования. Он должен иметь своим результатом глубоко просвещённых и высоконравственных людей. Следовательно, преподавание любой школьной дисциплины должно быть направлено на воспитание высокоморальной личности. При этом ведущим стержнем образования должно стать воспитание человека и обучение этике его поведения в любых жизненных ситуациях, где изучение этики важнее изучения грамматики, математики и эстетики, поскольку именно этика делает человека Человеком – Настоящим, Высокоморальным, который свои знания использует только во благо людей и общества в целом.

Всё это вселяет обоснованную надежду на нравственное оздоровление России, на успех мобилизационных усилий по преодолению губительных тенденций моральной деградации. Президент страны В. Путин на заседании Валдайского дискуссионного клуба 19 сентября 2013 г. говорил, что «в сердце нашей философии должно быть развитие человека, развитие моральное, интеллектуальное и физическое».

Началом этой работы должно стать принятие специального федерального закона, близкого к действующему закону «Основы государственной политики РФ в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», а также разработка Государственной целевой программы «Этическое образование для всех» с включением в неё трех взаимосвязанных задач: организация *всеобщего этического просвещения, настойчивого морального воспитания и глубокого нравственного оздоровления* всех возрастных и общественных групп населения с перечислением конкретных мер («дорожной карты») по внедрению в общественное сознание законов и правил общечеловеческой морали, построению общества на основе высших базовых ценностей и принципов жизни. В ходе этой работы следует придать простейшим правилам морали статус законов, как было сделано, например, с запретами на курение в общественных местах, с предписаниями водителям пропускать пешеходов на обозначенных переходах и др., а также обеспечить установление строгого государственного и общественного контроля за соблюдением этих законов.

Моральное воспитание граждан должно начинаться с самого раннего возраста и продолжаться всю жизнь как бесконечный процесс совершенствования человеческой личности.

В соответствии с новым стандартом дошкольного образования в детских садах теперь не будут устраивать подобие школьных уроков, а начнут играть. Конечно, желательно здесь проигрывать различные жизненные

ситуации, чтобы превращать в неистребимую привычку строгое соблюдение элементарных правил повседневного этикета поведения мальчиков и девочек. Например, мальчики должны помогать девочкам надевать пальто, всегда пропускать их вперёд и никогда не обижать, а девочки должны привыкать оказывать мальчикам посильную помощь, когда они в ней явно нуждаются. Это является для них фундаментом повседневного поведения во всех остальных жизненных ситуациях

Именно на этой основе возможно наиболее плодотворное усвоение любых общеобразовательных предметов. При этом каждая обучающая тема должна нести воспитательную нагрузку, а воспитательные усилия призваны углублять обучение и расширять его границы.

Я давно настаиваю на том, чтобы в стандарте общего среднего образования был расширен предмет базового уровня ОБЖ до масштабов учебного предмета «Этика поведения человека (основы общечеловеческой морали)», так как этика является незаменимой, глубинной и надёжнейшей основой безопасности жизнедеятельности людей (ОБЖ здесь может занять заключительный раздел). Этот предмет, проводимый по одному школьному часу в неделю с пятого по одиннадцатый классы, займёт сравнительно немного учебного времени, а его изучение и увеличение количества учителей этики (подготовленных с помощью Института философии РАН) положительно скажется на моральном очищении общества.

В стандарты же высшего профессионального образования необходимо в обязательный учебный предмет «Философия» включить в качестве его раздела и практическую философию – этику. «Профессиональная (деловая) этика (этика поведения делового человека)» трактует правила исполнения трудовых обязанностей и нормы делового общения.

В обучающих семинарах послевузовского образования предметом изучения должны стать отраслевые (ведомственные) этики, где раскрываются моральные требования поведения делового человека в различных видах деятельности – производственной, управленческой, предпринимательской, врачебной, военной, педагогической и других.

Вместе с тем необходимо уделить значительно большее внимание родительскому образованию. Ведь ошибки родителей (особенно в раннем возрасте их детей) являются неисправимыми и отравляют детям всю последующую жизнь.

Родителям и всему взрослому окружению нужно учить детей на собственном примере. Возвращаться к простым истинам о добре и помогать маленькому человеку сделать правильный выбор в детстве. Необходимо

ограничивать ребенка в деньгах и вещах, не развращать его ненужными излишествами. Сейчас многие родители настолько увлечены карьерой, что вообще забывают, что они еще мама и папа. А ребенок, которому в детстве не хватало любви, навсегда остается обделенным и ущербным, неспособным построить собственную жизнь. Дети сейчас часто страдают от скандалов родителей, от их разводов, что тоже влияет на детскую психику. Нужно относиться к детям серьезно, думать в первую очередь о взрослой судьбе маленького человека. Отец, у которого был семейный детский дом из 20 детей, как-то рассказывал мне, что ему очень трудно по утрам и вечерам: дети выстраиваются к нему в очередь с поцелуями и приветствиями «Доброе утро, папочка!», «Спокойной ночи, папочка!» – и нужно всех почти одновременно приласкать, каждому сказать доброе слово, а по утрам – напутствие на грядущий день. Вот этот человек – герой». Вот про таких отцов надо снимать фильмы, делать телепередачи!

Отказ от расширения морального воспитания населения (обычно объясняемый нехваткой денег в бюджете) уже привёл к углублению нравственного кризиса в стране, что вызвало чудовищные финансовые потери, не идущие ни в какое сравнение с возможными бюджетным затратами на реализацию воспитательных мероприятий. Великий Пушкин говорил, что залог будущего России состоит в усовершенствовании нравов. И это должно быть главной задачей образования во всех возрастных группах населения. Дальнейшее развитие общества должно перейти в эпоху Морализма как продолжения прошедших эпох Античности, Возрождения, Гуманизма и Рационализма.

Морализм как духовное содержание новой эпохи полностью вписывается в учение о ноосфере В. Вернадского, указывающего направление прогрессивного развития человечества за счет мудрых природосберегающих технологий, рационального природопользования, устойчивой эволюции земной цивилизации по пути углубления обучения и воспитания высокой нравственности людей.

Здесь в центре внимания всех без исключения наук находится этика – наука о морали и нравственности, т.е. философия морали. Её важнейшим понятием является мудрость , которая учит в предвидении сложных ситуаций принимать своевременные решения об упреждающих действиях гуманистической направленности с анализом их прямых результатов и косвенных (опосредованных) последствий. Она требует от человека добронравного поведения и добросовестного отношения к труду и своим обязанностям. Известно, что обучение без морали ведет к изощренному амора-

лизму, а мораль без обучения обрекает человека на блуждание в потёмках без знания нравственных ценностей общества и логических целей в жизни. Только единство обучения и морального воспитания с приоритетностью воспитания даёт человеку полноценное образование.

Существует острая необходимость поручить руководителям Министерства образования создание совместно с Институтом философии РАН полноценной программы и учебника по общечеловеческой этике с полным набором компьютерных воспитывающих игр, дающих наглядное представление о типичных случаях морального и аморального поведения. В нём должны найти своё место и пословицы, поговорки, крылатые выражения и тексты сравнительно-этического мышления.

К созданию школьного учебника современной этики следует привлечь талантливых мастеров слова и художественной иллюстрации, всей думающей о будущем страны общественности. Если пособие получится фундаментальным по содержанию, увлекательным по форме и убедительным по результатам, то российское образование получит высочайшие мировые рейтинги и благодарность последующих поколений людей.

Здесь определенную роль могла бы сыграть написанная мною (и подготовленная к изданию) «Книга для чтения по этике человеческого поведения (основам общечеловеческой морали)», которая содержит 390 страниц и включает следующие разделы:

5-й класс средней школы.

Содержание, значение и уровни познания этики: содержание и функции морального сознания, историческое развитие этики в наднауку, познавательные уровни развития этики: эмпирический, теоретический и праксиологический.

6-й класс средней школы.

Нравственные качества человека: понятие качества человека, основные нравственные качества людей (стремление к добру и благу общества, понимание единства свободы и ответственности, проявление совести и справедливости, соблюдение долга, достоинства и чести, приверженность патриотизму и толерантности, постижение смысла жизни, мудрости и счастья).

7-й класс средней школы.

Нравственные ценности человека: роль нравственных ценностей в обществе, базовые ценности людей (жизнь и здоровье, любовь и семья, страдание и сострадание, работа и свободное время, друзья и Родина, мир во всем мире и согласие в обществе).

8-й и 9-й классы средней школы.

Нравственная позиция человека: понятие нравственной позиции, уровень нравственного развития людей, нравственные слабости человека, воспитание и самовоспитание человека.

10-й класс средней школы.

Нравственное поведение человека: система деятельности человека, вечные дилеммы нравственного поведения, оценка поведения человека.

11-й класс средней школы.

Заключение: этика как теория безопасности жизнедеятельности человека (понятие безопасности человека, образ жизни человека, пути поддержания здорового образа жизни, правила и требования ОБЖ).

Важно также предусмотреть возрождение на новой идейной основе детских, юношеских и молодёжных организаций для морального воспитания и нравственной закалки подрастающего поколения и его лидеров, чтобы они не поддавались, например, коррупции и нравственным слабостям. Как коррозия отступает перед нержавеющими материалами, например, специальной сталью, так и коррупция бессильна перед честными и кристально чистыми людьми, получившими такое воспитание и имеющими такую внутреннюю мотивацию поступков, при которой их нельзя купить или сломать даже под угрозой самой жизни.

Всё это имеет первостепенное значение, поскольку речь идет о задачах воспитания и самовоспитания здоровых потребностей и нравственных ценностей людей для предотвращения самоистребления общества в результате дальнейшего распространения аморализма в обществе.

Литература

1. *Канке В.А.* Современная этика. М.: Изд-во «Омега-Л», 2009.

Рецензия
на учебно-методический комплекс
«Развитие языковых и речевых умений младших школьников в процессе работы над текстом»
НИКИТИНОЙ ЕКАТЕРИНЫ ЕВГЕНЬЕВНЫ

Рецензируемый учебно-методический комплекс (далее – УМК) представляет собой четырёхкомпонентную структуру, состоящую из •программы дополнительного образования; книги для чтения младших школьников в системе дополнительного образования и рабочих тетрадей для дополнительных занятий по русскому языку, чтению и развитию речи младших школьников 3-го и 4-го классов.

Говоря о положительных сторонах программы «Развитие языковых и речевых умений младших школьников в процессе работы над текстом», во-первых, необходимо отметить, что программа разработана на основе коммуникативно-ориентированного подхода в процессе изучения родного (русского) языка. Важность данного подхода заключается в том, что, овладевая языком, ребёнок реализует один из основополагающих компонентов речевой деятельности – коммуникативный.

Во-вторых, программа включает в себя такие важные компоненты, как упражнения на отработку орфографической и пунктуационной грамотности, коммуникативные занятия, мотивирующие обучающегося коммуницировать, продуцируя монологическую и диалогическую речь. А также задания, направленные на работу с источниками – художественными текстами. В совокупности программа представляет собой группу упражнений-заданий, направленных на выработку у обучающихся комплексных коммуникативно-речевых и языковых компетенций.

Обращаясь к книге для чтения, хочется отметить, что наличие в ней послетекстовых заданий является, бесспорно, положительным компонентом, направленным на то, чтобы обучающиеся могли не только изучить текст, но научиться его интерпретировать.

Рабочие тетради, разработанные для младших школьников 3-го и 4-го классов, ориентируют УМК в направлении развития речи, письма и чтения, что, по нашему мнению, является неоспоримым достоинством рецензируемого комплекса.

Мы считаем, что рассматриваемый УМК сложился и должен занять

достойное место среди комплексов, разработанных для системы дополнительного образования младших школьников. Однако мы хотим обратить внимание автора на несколько положений, которые, как нам кажется, могут облегчить восприятие данного материала потенциальным читателем:

– В тематическом плане программы отсутствуют часы, выделяемые на самостоятельную работу.

– Возможно, необходимо снабдить каждую тему в содержании развернутым описанием, то есть – тем материалом, с которым будут работать обучающийся и преподаватель во время занятия.

– В книгу для чтения можно добавить предтекстовые задания, помогающие обучающемуся «погрузиться» в материал. Задания преподаватель может сформулировать перед работой с текстом или же дать их в качестве домашнего задания.

Данные положения носят рекомендательный, а не обязательный характер. Как было отмечено выше, рецензируемый УМК сложился, представляет собой законченный текст, который может быть использован при работе с младшими школьниками 7–10 лет, обучающимися в системе дополнительного образования.

Э.Э. ***Паремузашвили***

Н.Г. Ничкало

Уважаемая Нелля Григорьевна!

Коллектив Института теории и истории педагогики Российской академии образования сердечно поздравляет Вас со знаменательной датой.

В архивах нашего Института хранятся Ваши диссертационные работы на звание кандидата (1973г.) и доктора (1985) педагогических наук, которые Вы с блеском (аргументировано и убедительно) защищали на заседаниях Диссертационного совета.

Дорогая Нелля Григорьевна, Вы все годы достойно представляете научную школу, основателями которой стали С.Я.Батышев и Э.Г. Костяшкин, а с 2001 г. Вы являетесь иностранным членом Российской академии образования и активно работаете с Отделением профессионального образования РАО. Сфера Ваших научных интересов широка и затрагивает теорию и историю педагогики, методологические проблемы профессионального образования, дифференциация обучения, воспитание учащейся и студенческой молодежи, гуманизация и гуманитаризация образования, зарубежная профессиональная педагогика.

По Вашей инициативе и с Вашим активным участием, начиная с 2003 года, проходят попеременно на территориях России и Украины регулярные Научные чтения, посвященные памяти академика РАО С.Я.Батышева.

Мы с благодарностью отмечаем, что Ваше участие в научно-практических конференциях, круглых столах, научных форумах позволяют расширить контекст обсуждаемых научных проблем, оптимизировать коммуникативную сферу научных дискуссий и придать им глубокий содержательный и эмоциональный настрой.

Ваше профессиональное мастерство, смелость мысли, практические советы всегда востребованы научным сообществом наших стран.

Коллектив Института искренне и с огромной любовью желает Вам Здоровья, Счастья, научных достижений, верных коллег и соратников.

НАШИ АВТОРЫ

Алиев Юлий Багирович – доктор педагогических наук,профессор, главный научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: nerutit@mail.ru

Бережнова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО – университет МИД РФ, ведущий научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: lina164@yandex.ru

Володарская Инна Андреевна – кандидат педагогических наук ,доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, зам. декана факультета психологии по УМО
E-mail: umspsy@mail.ru

Иванова Елена Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент ведущий научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: didact@mail.ru

Кларин Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail:klarin@itiprao.ru

Ковалева Татьяна Михайловна –доктор педагогических наук, профессор ведущий научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: tkova@mail.ru

Кодин Валентин Николаевич – кандидат философских наук, доцент.
E-mail: kvn_30@mail.ru

Краснова Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: la-krasnova@rambler.ru

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО
E-mail apn@mail.ru

Кунакова Клара Умурзаковна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, академик Академии Педагогических Наук Казахстана
E-mail:baqdaris@mail.ru

Мариносян Тигран Эмильевич – кандидат философских наук ,старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: moscowline@mail.ru, marinosyan@itiprao.ru

Матвеева Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика» Московского государственного университета путей сообщения
E-mail: matveevanv@mail.ru

Никитина Екатерина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail :katya5030@rambler.ru

Науменко Юрий Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика» ФБОУ ВПО Волгоградская государственная академия физической культуры
E-mail : naymenko.y@yandex.ru

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики ФГНУ ИТИП РАО, председатель Научного Совета по проблемам дидактики РАО
E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Осмоловский Александр Андреевич –кандидат биологических наук, ассистент биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: aosmol@mail.ru

Паремузашвили Эка Элгуджевна – кандидат филологических наук, специалист первой категории учебного отдела УМУ БОУ ВПО Государственного института русского языка имени А.С.Пушкина

Перминова Людмила Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: lum1030@yandex.ru

Полонский Валентин Михайлович – доктор педагогических наук, профессор,член-корреспондент РАО
главный научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО
E-mail : polon7 @ yandex.ru

Утюпова Гульнара Елетаевна – магистр педагогики, докторант КазНПУ им.Абая, младший научный сотрудник Академии Педагогических наук Казахстана
E-mail :g.utypova@mail.ru

Implementation of the Principle of Openness for the Construction and Use of Educational Technologies

Tatyana M. Kovaleva

Annotation

The issue of the need for implementation of the principle of openness in modern education is discussed in the article. Various types of tutor practices, based on the technology of open education are considered. Some of the organizational and managerial aspects of the use of these technologies in the context of a general education school are analyzed.

Keywords: open education, principle of openness, individualization, individual educational program, tutor support.

Contemporary Ethics as the Core of Education

Valentin N. Kodin

Annotation

The necessity of creating of the system of ethical education and moral upbringing are substantiated in the article. The tasks and content of activities for different age groups are shown. Specific recommendations for inclusion of the “Ethics of Human Behavior” (Bases of Human Morality) academic subject in the curriculum of general education school are presented.

Keywords: contemporary ethics, moral upbringing, "Ethics of Human Behavior" subject, science of moral and morality.

Content of Education: Tradition and Development Prospects

Lyubov A. Krasnova

Annotation

The concepts of the content of education, which have become traditional are presented in the article. The consideration of the content of education through the prism of the image of modern scientific knowledge as possible prospects of development of educational content is offered. Scientific knowledge is understood as the trinity of the known (famous), unknown (hypothetical) and unidentified (potential). The notion of "Three-Part Image of Scientific Knowledge in the Content of Education" is introduced.

Keywords: content of education.

On the Harmonization of the Titles of Academic Degrees and Ranks in the Qualification Systems in Higher Education Institutions and Science in the Context of Globalization

Tigran E. Marionosyan

Annotation

The issue of mutual recognition of academic qualifications, degrees, ranks, official documents on education and competence as the problem facing countries that participate in the formation of a single educational space is considered in the article. The problem associated with some differences between the systems of awarding academic degrees in different countries of the world is discussed. The question of the unification of specialty titles, academic ranks and degrees and their translation into other languages is discussed.

Keywords: academic mobility, unification of specialty titles, unification of ranks and degrees, unified educational space, Commonwealth of Independent States (CIS), Bologna Process, Bachelor, Master, Doctorate Studies (Ph.D.), habilitation, English names of academic degrees and ranks.

Health-Forming Directivity of Inclusive Education of Children with Disabilities

Yuri V. Naumenko

Annotation

The fundamentally new conceptual foundations of inclusive education of children with disabilities are proposed in the article. The fundamentally new methodological basis for the development of correctional pedagogy based on socio-cultural perceptions of the phenomenon of "Health" and "Healthy Lifestyle" is defined. The requirements for objectives and results of education of children with disabilities in elementary school are formulated in the logic and terminology of the Federal State Educational Standard of basic general education.

Keywords: different groups of children with disabilities (groups: A, B, C, D), personalistic meaning system of "Internal Picture of Health" and viability for different groups of children with disabilities, image of graduate of basic general school for different groups of children with disabilities.

Development of Children's Literature and Periodicals of the Second Half of the XVII - First Half of the XIX Centuries.

Ekaterina E. Nikitina

Annotation

The stages of development of children's literature and periodicals at the turn

of XVII-XVIII centuries in line with the tendencies of formation of "World Literature" are considered in the article.
Keywords: reading, reading book, a children's magazine, literary development.

New Generation of Textbooks: the Search of Didactic Solutions

Irina M. Osmolovskaya

Annotation

Factors determining the need of elaboration of a new generation of textbooks are presented in the article. The textbooks are considered as subject informational and educational environments. The possible types of new generation of textbooks are shown. The didactic functions of e-textbooks are characterized. The didactic solutions that implement the specifics of new generation of textbooks are highlighted.
Keywords: new generation of textbooks, subject informational and educational environment, textbook-scenario, textbook-designer, didactic functions of textbooks.

Formation of an Aggregate Receiving of Cognitive Activity of Students Studying Biology (by the example of excretion and identification of microorganisms in pure culture)

Alexander A. Osmolovsky, Inna A. Volodarskaya

Annotation

The experience in formation of the generalized activity for implementation of one of the professional competence of biologists, aimed at the excretion and identification of microorganisms is presented in the article.
Keywords: professional task, aggregate receiving of activity, training map, microbiology.

Didactics in the Light of Contemporary Classification of Scientific Knowledge

Lyudmila M. Perminova

Annotation

The rethinking of the existing scientific knowledge - its status, functions and object - occurs in philosophy, sociology, psychology and pedagogy. The didactics, which is influenced by many sciences, has traditionally been a subject of scientific discussions having an interdisciplinary nature. The issue of didactics in the context of modern scientific knowledge is considered in the paper.
Keywords: philosophy and logic of science, classification of sciences, humanities knowledge, normative knowledge, pedagogy, didactics, determinants of the development of scientific knowledge.

Dynamics of the Development and the Ratio of the Basic Notions of Pedagogy

Valentin M. Polonsky

Annotation

The article is devoted to the ordering of conceptual and terminological apparatus of pedagogy. In this context the notions that characterize the pedagogical activity are analyzed. The dynamics and the ratio of the basic notions of pedagogy and education are considered. The structure of general, age and vocational pedagogy and their component parts are analyzed.

Keywords: conceptual and terminological apparatus, pedagogy, education, upbringing, training, didactics, socialization, methodology.

Reforms in Education: Experience and Prospects

Askarbek K. Kusainov

Annotation

The article highlights the issues of innovation management in vocational education. The features of management of innovative strategies on the example of the UK, Germany, Canada, the USA, South Korea, Japan, Malaysia and Kazakhstan are considered. This article contains a comparative analysis of the above models, examines the effectiveness of existing systems, particularly deals with the governance structure of education in the historical aspect of the practical issues related to the functioning of a particular model of management. Relevant factors influencing the creation of effective management in education in this study examined from the point of view of the comparative education methodology. The authors gave an estimate of the modern trends in the reform of higher education abroad, affecting the domestic education system. The discussed aspects of innovation development of higher education system of Kazakhstan allow to draw conclusions about the prospects for further reform.

Keywords: comparative pedagogy, intellectual potential, innovative development, professional mobility.

Didactic Knowledge in the Field of School Art Education: the Needs of a School in Such Knowledge, Problems in its Development and Use

Yuly B. Aliev

Annotation

The issues related with the use of didactic knowledge in the school art education and the problems arising in the implementation of the didactic knowledge in introducing students to the art are analyzed in the article. The specificity of didactics

and the possibility of reliance on didactics by the teachers of school courses related to art creativity are considered. The didactic contradictions associated with the process of artistic development of students are presented. The author pays particular attention to the essential features of shortage of the didactic knowledge for school practice of arts education.

Keywords: didactic knowledge, school art education, specificity of the use of didactic knowledge in the practice of familiarizing schoolchildren with art, explanatory, methodological, prognostic and practical functions of didactic knowledge in the implementation of the tasks of artistic and creative development of schoolchildren.

Problems of Revealing of the Specificity of Pedagogical Research

Elena V. Berezhnova

Annotation

The author draws attention to the relationship of the quality of research and the degree of elaboration of the humanitarian aspects of the methodology of pedagogy. The necessity to rethink the role and place of the cognizing person not only in systematic philosophy of cognition, but also in pedagogy, particularly in didactics is substantiated in the paper. Such a comprehension may contribute to the further work for revealing of the specificity of pedagogical research as a type of humanitarian cognition. The entire knowledge about the specificity and its use in the scientific will allow to refuse the ideal of natural sciences and will determine the possibility of using different methods of organic inclusion of the system of values in the process and results of pedagogical research.

Keywords: values of science, features of humanitarian cognition, humanitarian aspects of the methodology of pedagogy, specificity of pedagogical research, position of the pedagogue-scholar.

Didactic Potential of Information and Educational Environment for Organization of the Comprehensive Training Process

Elena O. Ivanova

Annotation

The possibilities of informational and educational environment on the organization of the training process responding to requests of the information society are considered in the article. The classification of the environmental resources is presented, the structure of the electronic textbook as a means of mastering the content of education is determined and the problems in teaching in the informational

and educational environment are accentuated.
Keywords: informational and educational environment, training process, subjects of education, electronic textbook.

Innovative Education: Conceptual Challenges for Didactics

Michail V. Klarin

Annotation

The analysis of innovative practice of continuing education and the conceptual gaps (paradoxes), which give rise to new issues for the comprehensive didactics are presented in the article. The understanding of innovation education as an outgrowth and mastering of an objectively new cultural experience is proposed in the paper.
Keywords: didactics, innovative education, innovativeness, conceptual challenges, culture, continuing education, adult education, paradox, leadership development, post-graduate professional education, subject of education, organizational changes, holistic experience.

The Authors

Yuly B. Aliev
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Principal Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: nerutit@mail.ru

Elena V. Berezhnova
Sc.D. (Pedagogy), Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation), Leading Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: lina164@yandex.ru

Elena O. Ivanova
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: didact@mail.ru

Mikhail V. Klarin
Sc.D. (Pedagogy), Leading Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: klarin@itiprao.ru

Valentin N. Kodin
Ph.D. (Philosophy), Associate Professor
E-mail: kvn_30@mail.ru

Tatyana M. Kovaleva
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: tkova@mail.ru

Lyubov A. Krasnova
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Senior Researcher Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: la-krasnova@rambler.ru

Klara U. Kunakova
Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor, Vice-Rector of the Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan, Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan
E-mail: baqdaris@mail.ru

Askarbek K. Kusainov
Doctor of Engineering (Germany), Sc.D. (Pedagogy), Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: apnkaz@mail.ru

Tigran E. Marinosyan
Ph.D. (Philosophy), Senior Research Fellow of the Laboratory of Philosophy of Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: moscowline@mail.ru, marinosyan@itiprao.ru

Yuri V. Naumenko
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of Special Education, Social Psychology and Shaping Health Education, Volgograd State Academy of Raising the Level of Skills and Retraining of Education Personnel
E-mail: yv_naymenko@mail.ru

Ekaterina Ev. Nikitina
Ph.D. (Pedagogy), Senior Research Fellow of the Laboratory of History of

Pedagogy and Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: nikitina@itiprao.ru

Irina M. Osmolovskaya
Sc.D. (Pedagogy), Head of the Laboratory of Didactics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Alexander A. Osmolovsky
Ph.D. (Biology), Assistant, Faculty of Biology, Moscow State University named after Lomonosov
E-mail: aosmol@mail.ru

Eka E. Paremuzashvili
Ph.D. (Philology), Category 1 Specialist, Training Department, Pushkin State Russian Language Institute

Liudmila M. Perminova
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: lum1030@yandex.ru

Valentin M. Polonsky
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (ITHP RAE), Principal Researcher Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education
E-mail: polon7@ yandex.ru

Gulnara E. Utyupova
Master of Pedagogy, Doctoral Student of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Junior Researcher, Academy of Pedagogical **Sciences** of Kazakhstan

Inna A. Volodarskaya
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Faculty of Psychology, Moscow State University named after Lomonosov, Deputy Dean of the Faculty of Psychology for Teaching and Methodical Association
E-mail: umspsy@mail.ru

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord . Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

***

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ" РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГНУ ИТИП РАО)

В ФГНУ«Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.
Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.